



**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 081**

La recreación del lenguaje oral a través del juego simbólico, en el nivel preescolar.

MARIA LORENA CANO FUENTES

Propuesta Pedagógica presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación Preescolar

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Chihuahua, Chih, A 16 DE Junio DE 19 80

C. Profr. (a) MARIA LORENA CANO FUENTES

(nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa PROPUESTA PEDAGÓGICA TITULADA: "LA RECREACION DEL

LENGUAJE ORAL, A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBOLICO EN EL NIVEL PRIMARIO
COLAR."

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar (8) ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E

El Presidente de la Comisión

~~PROFR. MANUEL SUAREZ UNIVEROS~~



S. F. D.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD ESCAD 081
CHIHUAHUA

INDICE

	Página
INTRODUCCION	6
PROBLEMA	9
JUSTIFICACION	10
Capítulo	
I. MARCO CONCEPTUAL	13
II. OBJETIVOS	26
III. MARCO REFERENCIAL	27
A) Educación preescolar en México, contexto socio-histórico	27
1. La pedagogía froebeliana y los primeros programas para Jardines de Niños	28
2. La nueva pedagogía: Dewey-James-Montessori	29
3. La educación preescolar dentro de la nueva S.E.P.	30
4. Educación socialista, separación de los jardines de la S.E.P.	31
5. Educación nacionalista, reincorporación a la S.E.P.	31
6. Pedagogía del juego para la educación moral	32
7. La psicología conductual cobra fuerza: Programa de 1965	33
8. Conductismo y civismo en las Reformas de 1973 y 1976	34
9. Amplia expresión del conductismo, Programa de 1979	35
B) Psicología Genética, el nuevo Programa de 1982	39
1. Comprensión: Base para el cambio	40

	Página
2. Las concepciones más relevantes	41
3. Los ejes de desarrollo	46
4. La ubicación de la propuesta pedagógica	48
IV. ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA	50
A) Situación de aprendizaje: "Jugar a..."	52
1. Objetivos específicos	52
2. Actividades	53
3. Recursos	55
B) Situación de aprendizaje: "Llevar a cabo una visita"	56
1. Objetivos específicos	56
2. Actividades	56
3. Recursos	59
C) Situación de aprendizaje: "Realizar una conferencia"	60
1. Objetivos específicos	60
2. Actividades	61
3. Recursos	63
D) Productos de aprendizaje	63
V. METODOLOGIA	65
BIBLIOGRAFIA	70

INTRODUCCION

La elaboración de este trabajo responde a la necesidad de constituir una definición teórica y práctica del lenguaje oral, como objeto de conocimiento en la educación preescolar.

El escrito se presenta bajo la forma de propuesta pedagógica porque -- muestra la conceptualización de un problema y la estrategia metodológica di dáctica que se considera pertinente para su solución.

La problemática que da origen a esta propuesta, gira en torno a la --- construcción del lenguaje y del pensamiento infantiles.

El lenguaje se incluye dentro de la función simbólica del pensamiento, ésta, como eje de desarrollo básico para el preescolar y se construye en un proceso espontáneo y permanente que se pone en marcha en la comunicación y en las oportunidades de expresión y simbolización que el niño preescolar ex perimenta con los demás.

En los Jardines de Niños, a través de un Programa de Educación Preesco lar que se fundamenta principalmente en la teoría psicogenética de Jean -- Piaget, se proponen situaciones que operativizan el eje de desarrollo de la Función Simbólica, mediante oportunidades de discusión, intercambio de --- ideas y de representación simbólica, entre otras. Se trata con éstas, de - favorecer en el educando la autonomía, el establecimiento del diálogo y la cooperación social.

La práctica educativa de este nivel muestra que el lenguaje no se concibe como el proceso de autoconstrucción activo que el niño espontáneamente establece, sino como una asignatura que se encamina a enseñar a los niños a

hablar correctamente y a aprender conceptos.

El niño preescolar no necesita las "clases" de lenguaje y de conceptos, tampoco las continuas correcciones que a su expresión señalan los adultos - y, específicamente, la educadora.

La construcción del lenguaje en el alumno, si bien en un principio le es un acto puramente imitativo, éste se convierte en una actividad creativa y con capacidad de autocorrección, conforme el niño se enfrenta a opiniones, ideas y formas de expresión diferentes a la suya y las intenta comprender; favorecer este proceso es el objetivo de la propuesta.

La situación más espontánea para que se propicie la acción recreativa del lenguaje y se facilite su comprensión por el educando, es el juego simbólico o de representación, porque en este se presenta una expresión oral - de gran espontaneidad y, con la involucración de varios niños en el juego, se enriquece el lenguaje de todos los participantes. Con el empleo de los símbolos sobre los objetos o sobre sus propios actos, el alumno se acerca - al establecimiento del signo.

En esta propuesta es el juego simbólico el instrumento que se intenta reconsiderar para que el niño preescolar recree el lenguaje oral; se incluyen también estrategias tendientes a un amplio intercambio verbal entre los miembros del grupo escolar.

Para que la problemática planteada en este trabajo adquiera sentido y se aclare su propósito se incluye, además del marco conceptual, uno referencial, que intenta explicitar las características socio-históricas que el objeto de conocimiento adquiere en la educación preescolar.

Con el contexto de la educación preescolar, se puede percibir que la - práctica reduccionista y mecanicista de la acción y la expresión en este ni

vel proviene como consecuencia histórica de la educación mexicana.

Para que se comprenda la forma en que esta propuesta fue construida, muestro la metodología, misma que incluye una sugerencia pertinente para -- que las estrategias didácticas sugeridas, se validen en la base del método científico.

La referencia bibliográfica incluye los autores que, bajo el enfoque psicogenético e interaccionista, elegido como la opción más adecuada, aclaran el proceso de construcción lingüística y del pensamiento mismo; así como el conjunto de textos que permitieron establecer el contexto socio-histórico del problema.

PROBLEMA

¿COMO PROPICIAR QUE EL NIÑO PREESCOLAR RECREE EL LENGUAJE ORAL, A TRAVES --
DEL JUEGO SIMBOLICO ?

JUSTIFICACION

La construcción del lenguaje oral es un proceso permanente e implícito en cada hombre, al poseer en sí mismo la facultad del pensamiento, que no es otra cosa que un lenguaje interno, siempre en proceso de conformación.

Como proceso de autoconstrucción apoyado en el pensamiento, el lenguaje lo enriquece y le da formas más avanzadas.

En el niño preescolar se trata de un pensamiento y lenguaje egocéntricos y con poca consistencia lógica. El niño, en esta etapa, denominada preoperatoria, centra sus acciones y sus actos de pensar y reflexionar, en función de sí mismo, y difícilmente puede involucrar en esto, a otros sujetos; los involucra en la medida en que le sirvan en su acción o para satisfacer una necesidad personal, realmente no los comprende ni puede establecer una interacción social verdadera.

Esta característica egocéntrica, sin embargo, no es absoluta ni permanece invariablemente en el niño, durante la etapa en que acude al Jardín de Niños. En virtud de la calidad de las interacciones sociales que establece con los miembros del grupo escolar en que se incluye; de la riqueza de comunicación que ahí se promueva y de la posibilidad de acción y reflexión sobre los objetos y fenómenos que llaman su interés, el niño preescolar se posibilita a la descentración de su lenguaje y pensamiento.

Los avances en el pensamiento y en el lenguaje, se dan simultánea y —continúamente en este periodo; esto es, el niño establece progresivamente el diálogo, la discusión, la contrastación de puntos de vista y puede ser más lógico en sus acciones al rebazar la intuición y superar la escasa au-

tonomía. Todo esto permite al niño adecuarse más objetivamente a la realidad.

En la práctica educativa de los actuales Jardines de Niños , estos avances, aún con la teoría psicogenética en que se fundamenta la labor, se dan en forma totalmente restringida, limitada y cohartada.

Esta realidad se muestra al observar que el lenguaje permanece en cada grupo de alumnos, como asignatura encaminada a enseñar a los niños a hablar "correctamente", a ampliar su vocabulario y a adquirir una fluidez verbal, a través de motivar a los niños a repetir lo que la educadora le solicita y a corregir los que se le señala como "error" o "mal dicho".

La comunicación espontánea no se fomenta ni se respetan situaciones de diálogo que los niños comúnmente establecen; estas son casi siempre, consideradas como actos de indisciplina o de obstáculo al trabajo.

Con esta limitante posición de la educadora, la interacción social y la comunicación, básicas para el avance del pensamiento egocéntrico, hacia el social, se obstaculizan. Esto mismo sucede con las acciones de los educandos sobre los objetos: son válidas si se realizan en el momento sugerido y en la forma indicada por la educadora. En esta forma, no se promueven la creatividad ni la espontaneidad.

Ante esa realidad, notablemente reduccionista de las experiencias y -- los aprendizajes de los preescolares, considero necesario propiciar la creatividad en el uso del lenguaje, es decir, la recreación lingüística, a través de oportunidades de uso y manejo de la lengua por el mismo niño.

Entre esas oportunidades, tomadas como eventos de expresión oral, considero como las más ricas y espontáneas, las situaciones de juego, porque -- permiten que se establezca una verdadera comunicación entre los niños; ade-

más satisfacen en ellos su interés y necesidad fundamentales.

En esta etapa de desarrollo, el juego evoluciona a la par del pensamiento y del lenguaje, de esta forma, al favorecerlo, se propician avances en los otros dos procesos. Es por esta razón que constituye el eje de la propuesta que muestro.

Los adelantos conceptuales del pensamiento y la característica más o menos egocéntrica de este, son expresados en las acciones de simbolización con las que el niño intenta representar aspectos de su realidad, estas adquieren la forma de juegos simbólicos individuales o colectivos que el alumno presenta como dramatizaciones espontáneas.

Las consideraciones que he establecido, creo que dan una importante significación al problema planteado y permiten anticipar la trascendencia que la estrategia didáctica para atenderlo, puede mostrar en el desarrollo del pensamiento y lenguaje infantiles.

Para enfatizar en la necesidad de permitir y animar a los niños a expresar lo que piensan a través del juego simbólico, me he basado principalmente en la teoría psicogenética de Jean Piaget sobre el desarrollo y aprendizaje del niño preoperatorio.

Además de Piaget, incluyo otros autores, entre ellos, Lev. S. Vygotsky y Frank Smith, cuyas teorías permiten comprender los procesos de construcción del pensamiento y del lenguaje, investigaciones éstas, que se incluyen en la línea psicogenética de Piaget, con algunas variaciones en los puntos de vista.

Estas teorías me llevaron a concluir que es sólo a partir del uso que el niño experimente sobre el lenguaje, que puede darse en él, la comprensión y recreación lingüística.

I. MARCO CONCEPTUAL

El periodo de desarrollo del niño preescolar es una etapa de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, de ahí que se denomine preoperatorio.

Durante esta etapa el niño construye las estructuras de su pensamiento a través de las acciones y reflexiones que realiza sobre los objetos concretos, afectivos o sociales que conforman su realidad. Conoce en tanto interactúa con lo que le rodea, lo explora y lo manipula, para convertirse en el constructor de su propio conocimiento.

El conocimiento al que se enfrenta se concibe bajo tres dimensiones: - el conocimiento físico, el lógico-matemático y el social.

El primero se refiere a las características externas que el niño percibe de los objetos; el segundo se basa sobre éste, ya que implica establecer relaciones entre esas características o propiedades externas mediante un -- proceso interno de abstracción reflexiva; y, el tercero, es el conocimiento más o menos arbitrario que se le presenta desde sus primeras relaciones con las personas que le rodean, incluyendo el conjunto de normas, valores, pautas de conducta y sobre todo, el lenguaje.

Ninguna de las dimensiones puede concebirse aisladamente ya que se determinan y traslapan en todo el proceso de desarrollo.

Algunas de las afirmaciones anteriores se hayan incluídas como parte - de la fundamentación del actual Programa de Educación Preescolar.

El niño preoperatorio utiliza el lenguaje oral en cualquier momento de su vida cotidiana: éste le representa un importante medio para reconstruir

sus acciones pasadas a través de la narración o el relato y de anticipación a su acción futura mediante la representación verbal.

El lenguaje como objeto de conocimiento no se le presenta por primera vez en cuanto acude al Jardín de Niños, el niño ya ha recorrido un proceso de acercamiento a él conforme lo ha utilizado, primero ligado sólo a la acción presente; y ahora, como medio de evocación y anticipación.

El niño conforme utiliza esta capacidad de hablar y de comunicarse socializa las acciones, interioriza la palabra y se acerca al mundo social.

Al Jardín de Niños corresponde atender esta etapa del desarrollo. Es decir, buscar en cada aspecto del mismo, la autonomía y la independencia a través de promover la acción y reflexión del niño sobre los objetos. Se trata de formar niños seguros de sí mismos, cooperadores y participativos; y, con ello, facilitar su incorporación a la vida social gradualmente.

Mediante el Programa de Educación Precolar, con fundamento en la teoría constructivista e interaccionista de Jean Piaget; y con apoyo de otras, como las de Freud y Henri Wallon, referentes a la afectividad y a la construcción del pensamiento, la educadora debe propiciar el ambiente de libertad y respeto que el educando necesita para descubrir lo que le rodea. Curricularmente se propone que la educadora sea una orientadora y guíe el proceso de desarrollo de los alumnos a través de brindarles la oportunidad de responder de manera creativa en todas sus acciones, aún en el acto de hablar.

De aquí surge el primer problema que obstaculiza la acción creativa -- del niño, ya que, lejos de asumir una posición facilitadora de las experiencias de cada miembro del grupo, la educadora orienta su actividad docente por concepciones conductistas que ha heredado de su propia formación y se

presenta así, como dirigente de las acciones y juez de las interpretaciones de sus alumnos.

Ante el carácter reduccionista y mecanicista que la educadora da a su práctica educativa, el educando es activo sólo porque realiza múltiples actividades; para Freire esto es un simple activismo, porque no hay conjunción de la práctica y la reflexión, elementos necesarios para constituir un sujeto activo.

El enfoque psicogenético del currículo preescolar pretende partir de las características del mismo niño para brindarle un conjunto cada vez más rico de oportunidades para que sea él mismo, como sujeto realmente activo, quien se pregunte y busque respuestas sobre la naturaleza de los objetos y fenómenos que llaman su interés.

Se puede considerar que entre el conjunto de objetos que al niño de esta etapa, interesan, está el lenguaje y probablemente se le muestre como el más importante. En este periodo el lenguaje en el niño se caracteriza por ser egocéntrico, como reflejo de su pensamiento.

Es importante analizar la forma en que ese egocentrismo del lenguaje y del pensamiento puede ser superado, pues constituye uno de los avances que en esta propuesta se pretende propiciar. Para esto, creo necesario hacer referencia a los conceptos y procesos que se involucran en la estructuración del pensamiento y del lenguaje.

El egocentrismo es la característica principal del niño preoperatorio; su pensamiento está centrado en él mismo y difícilmente puede incorporar puntos de vista ajenos.

Al examinar el lenguaje espontáneo entre los niños, particularmente en sus juegos colectivos, Piaget ha demostrado que "las primeras conductas so-

ciales están a medio camino de la socialización verdadera; en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo".¹

Así, se describe el pensamiento del niño como un proceso que va desde la indiferenciación total entre el niño que conoce y el objeto de conocimiento con que interactúa, hasta una diferenciación paulatina; y de un egocentrismo muy marcado, hasta llegar a adaptarse a los demás y a los objetos de su entorno. Progresivamente el niño puede descentrar su pensamiento, -- "esta descentración consiste en el traslado del propio enfoque y la comparación de una acción con otras posibles, particularmente con las acciones de otra gente y conduce a un conocimiento del 'cómo' y a las operaciones verdaderas".²

Para comprender la forma en que se construyen el pensamiento y el lenguaje, es importante considerar las hipótesis presentadas por Piaget y las que en algunos momentos difieren de éstas, proporcionadas por Lev S. Vygotsky.

Piaget, según lo interpreto, sostiene que el pensamiento avanza del autismo (indiferenciación entre el niño y su realidad con que comienza a interactuar; la realidad considerada como el conjunto de objetos concretos), hacia el egocentrismo (indiferenciación entre el "yo" y su realidad pero ya referida no sólo a objetos concretos sino afectivos y sociales), y sólo al ser superado éste, se alcanza el pensamiento socializado que desde el punto

1 Jean Piaget, Seis estudios de psicología, pág. 37.

2 Jean Piaget, Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky, Pensamiento y Lenguaje, pág. 213.

de vista de Piaget implica no sólo relación social, sino un verdadero intercambio intelectual en que el niño toma en cuenta otros puntos de vista, esto es la descentración.

Vygotsky valora el trabajo de Piaget pero no está de acuerdo con la línea de evolución que él sugiere. Vygotsky afirma que el inicio del pensamiento, si bien es indiferenciado (sujeto-realidad) es social; esto es, admite la existencia del pensamiento egocéntrico como característica del niño preoperatorio pero considerándolo como pensamiento social. "El niño, si -- bien conversa consigo mismo va siendo forzado a detenerse y pensar y puede hacerlo en voz alta";³ así, extrae el pensamiento interiorizado del pensamiento social.

Como el mismo Vygotsky lo sostiene en su libro "Pensamiento y Lengua--je" se trata de dos curvas, una que se eleva, que sería la de Vygotsky en -- la que el pensamiento egocéntrico evoluciona hasta convertirse en "interio--rizado" y la otra que declina, la de Piaget, en la que el pensamiento ego--céntrico tiende a desaparecer para dar paso al pensamiento socializado.

El lenguaje, cabe aclarar, avanza a la par del pensamiento porque uno de los dos se apoya necesariamente en el otro; por lo tanto la evolución -- del lenguaje es la evolución del pensamiento.

Vygotsky difiere de la hipótesis de Piaget en que sostiene que el pensamiento egocéntrico tiende a desaparecer, al afirmar que lo que desaparece es su vocalización. Tampoco está de acuerdo en que Piaget no tome en cuen--

3 Ibid., pág.42

ta la presencia del lenguaje interiorizado.

Piaget, en referencia a la hipótesis de Vygotsky de que el habla egocéntrica es el punto de partida para el desarrollo del lenguaje interiorizado, afirma estar de acuerdo; mas no concuerda con Vygotsky en que no haya considerado el egocentrismo como obstáculo para la coordinación y cooperación de distintos puntos de vista; tampoco acepta que el lenguaje egocéntrico y el comunicativo (social) sean igualmente socializados,

porque la palabra socialización se torna amplia en el contexto: si un individuo A cree que un individuo B piensa del modo que lo hace A y si no se trata de entender la diferencia entre los dos puntos de vista, esto es, sin duda comportamiento social en el sentido de que existe un contacto entre los dos, pero considero que tal conducta es⁴ inadaptada desde el punto de vista de la cooperación intelectual.

Se consideró importante establecer esa contrastación Vygotsky-Piaget para comprender cómo avanza el niño en la construcción de su pensamiento y lenguaje; sin embargo, en este trabajo no es el objetivo dar validez a una de las teorías, considerarlas en relación, es lo más conveniente.

El análisis del pensamiento del niño en esta etapa implica que se plante la necesidad de propiciar en el trabajo escolar, que el niño se enfrente a situaciones que le creen duda de sus propias interpretaciones; y, sobre todo, que le permitan enfrentarse a puntos de vista diferentes al propio, de tal modo que sienta la necesidad de escuchar a los demás y de tomar en cuenta lo que expresan, esto con el fin de que pueda paulatinamente, salir de su egocentrismo.

4 Ibid., pág. 207.

Además de considerar el proceso de estructuración del pensamiento del niño, creo importante mostrar aquí la forma en que el lenguaje oral constituye el medio que enriquece al pensamiento mismo y la razón por la cual, en esta propuesta, se propone su recreación.

El niño construye el lenguaje oral de manera activa. A partir de su pensamiento intuitivo va derivando las reglas que necesita para hablar, estas las extrae de los modelos que le presentan los demás, sean adultos o niños. Este proceso se caracteriza por una búsqueda activa y constante de reglas lingüísticas que el niño prueba a través de tanteos experimentales; es así como mientras que construye el lenguaje, reflexiona sobre su función y estructura.

Según Frank Smith, esta construcción se da a través de que el niño se involucre en demostraciones lingüísticas espontáneas de otra gente, esto -- provoca un acto propio reestructivo en el niño y no simplemente "imitativo", ya que es el mismo niño, quien por su sensibilidad natural extrae las reglas del uso de las frases, para luego producirlas en forma aproximada y selectiva de varias posibilidades.

Para favorecer el lenguaje, de acuerdo a estas consideraciones, es necesario fomentar la comunicación espontánea, misma que en los grupos preescolares, además de no favorecerse, generalmente se coharta, pues se ve en ella un acto de indisciplina. Esto da muestra de otro problema serio.

Además, si el niño aprende en forma natural a hablar sin necesidad de ejercicios fonéticos (casi siempre de repetición), es paradójico que en la realidad educativa se tome al lenguaje como "acumulación de vocabulario" y "fluidez verbal", además de pretender su enseñanza en la repetición de conceptos.

Es necesario recuperar la función comunicativa del lenguaje para trascender esta realidad y no limitar la expresión del niño preescolar a los intercambios verbales que la educadora fabrica y les anima a reproducir, por ejemplo, en las escenificaciones.

El lenguaje debe adquirir sentido para los niños, para esto es necesario que realmente lo utilice; sólo por el uso lo entiende en su contexto y puede recrearlo.

El proceso de recreación se pone en marcha cuando el niño, para utilizar nuevas palabras u oraciones, inventa o recupera la regla que se acomoda a su interés de comunicación del momento; ésta podrá ser modificada al experimentar que puede ser mayormente comprendido adecuándose a la manera en que otra gente la utiliza. Esta experimentación lingüística, como medio de autocorrección para el educando, se sustituye en el Jardín de Niños, por la corrección que impone la educadora.

Según MacNamara, "los niños no aprenden el lenguaje para darle sentido a las palabras y a las oraciones; ellos le dan sentido a las palabras y a las oraciones para aprender el lenguaje".⁵

Es necesario que el niño participe en situaciones de comunicación más ricas para que cuente con la oportunidad de experimentar ampliamente sobre el lenguaje, es decir, de verificar hasta qué punto las palabras que dirige a otro (por ejemplo, mientras juega con él), son comprendidas o al menos -- recibidas y predecir entonces, si es necesario hablarle o explicarle de --

⁵ Frank Smith, Comprensión de la Lectura, en Desarrollo lingüístico y curriculum escolar, Antología, pág. 8.

otro modo.

Para favorecer la acción recreativa del niño en su lenguaje, la educadora debe propiciar ampliamente la comunicación entre los alumnos, sin corregir o imponer reglas en su uso. Debe, además, ayudar al niño a formar su comprensión teórica y práctica del lenguaje.

Ayudarlo a formar su comprensión teórica es fomentar en él, el análisis y la reflexión; es crear la intriga y las dificultades para que el niño, a través de su imaginación, cree nuevas alternativas.

La comprensión teórica, bajo mi punto de vista, se da cuando el niño, además de saber utilizar la palabra u oración en un contexto, identifica el porqué es mejor utilizarla en esa forma y no en otra. De esta forma, la comprensión teórica es producto de muchas experiencias de comunicación en las que el niño se ha visto involucrado.

Ayudar al educando en su comprensión práctica es permitir su expresión espontánea, respetar la forma en que se comunica y además, propiciar situaciones en las que sienta la necesidad de comunicar "algo".

Con todo lo anterior se anticipa la necesidad de recreación lingüística en los grupos de preescolares, pero ¿qué medios pueden propiciarla? Considero que todos aquellos que fomenten la expresión oral espontánea del niño y su interacción con otras formas de expresión (las de sus compañeros, por ejemplo); y específicamente, el juego, ya que constituye la forma más espontánea del pensamiento del niño de esta etapa y puede ser tomado como el mejor momento de comunicación.

El lenguaje en sí mismo es una forma de representación, en este periodo se apoya en otras formas de representación, como el juego simbólico y la representación por imitación, enriqueciéndolas y enriqueciéndose a sí mismo.

La necesidad principal del niño preescolar es utilizar su función simbólica, esto lo hace a través del lenguaje y del juego simbólico, porque no posee un pensamiento lógico-verbal suficientemente preciso y es a través -- del símbolo que concretiza y anima las cosas. Este simbolismo lúdico lo -- construye el niño para su propio uso, para expresar su realidad y, según -- Groos⁶, le prepara sus facultades imaginativas (que en un momento dado permiten al niño hablar, actuar y pensar en forma creativa), se trata de una -- "imaginación creadora" que permanecerá más adelante como motor del pensa-- miento y de la razón.

El juego simbólico es el polo egocéntrico del pensamiento, es producto del pensamiento imaginativo constituido por imágenes y símbolos con que el niño, en una actitud espontánea puede incluso, deformar la realidad.

Para Piaget, la imagen es la acción, hecho, objeto o fenómeno interesante para el niño y se forma por el significante diferenciado que se desprende del objeto percibido; pero sigue siendo imitación del objeto y no el signo arbitrario. Es imitación porque su acceso es individual a diferencia del signo que tiene acceso social. A cada imagen corresponde un objeto que sirve como representante, para el niño este es su "concepto".

El símbolo es la forma en que el niño puede mostrar el objeto según lo evoca o imagina; es imagen e imitación, pero no adecuada a la realidad (una piedra puede simbolizar un perro, por ejemplo), aunque la imagen sí corresponde a la realidad de "perro".

6 Jean Piaget, La formación del símbolo en el niño, pág. 210.

Desde el punto de vista de Vygotsky, la actividad simbólica constituye un complejo sistema de lenguaje, ya que incluye un conjunto muy variado de significados simbólicos elaborados por el mismo niño. El gesto y el movimiento le asignan al objeto la función de signo.

El juego simbólico aparece junto con el lenguaje, a través de la representación que implica, facilita que el niño descubra sus propias posibilidades lingüísticas y comunicativas. El Programa de Educación Preescolar propone que el juego simbólico se tome como instrumento para que el niño establezca el diálogo, supere el egocentrismo y avance en su pensamiento fundado en el símbolo individual y generalmente sólo por él comprendido, al signo que se socializa y se comprende. Sin embargo, en la práctica de los Jardines de Niños, esta actividad simbólica no se ha aprovechado como el importante medio de representación lingüística y de representación, que puede ser.

Se considera en este trabajo, que el juego simbólico, realmente utilizado en forma espontánea, fomenta el lenguaje oral creativo porque cuando el niño lo utiliza se expresa en la forma que más le agrada y puede recrear palabras, frases u oraciones.

Además de fomentar la recreación lingüística, cuando el niño simboliza o escenifica, avanza en su proceso de construcción del pensamiento conceptual, porque en esta actividad el alumno no sólo se enfrenta a objetos y sujetos que se involucran en su juego; se enfrenta, sobre todo, a un infinito conjunto de símbolos corporales, verbales y gráficos que parten de los demás sujetos y se le presentan para que descubra su significado.

El juego simbólico pierde su calidad representativa cuando la educadora lo toma como medio para que el niño incremente su vocabulario, se esti-

mule su memoria (al repetir los diálogos de una representación) y aprenda a hablar "correctamente". En esta forma se coarta grandemente la oportunidad que el niño necesita para autoconstruir conceptos.

"Un concepto no es una formación aislada, osificada que no sufre cambios, sino una parte activa del proceso intelectual comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas".⁷ Ach considera que antes de los 12 años, el niño no funda su pensamiento en conceptos pero los va conformando mediante un proceso activo y creativo en tanto se enfrenta a problemas; el memorizar las palabras y conectarlas con objetos no conduce a la formación del concepto; para que el proceso se ponga en marcha debe surgir un problema que no pueda solucionarse mas que a través de la formación de nuevos conceptos.

En el periodo preoperatorio el niño utiliza preconceptos espontáneos, esto es afirmado tanto por Piaget como por Vygotsky. Aunque el niño aparentemente opere con conceptos, no los ha construido y no puede comprenderlos ni explicarlos. Para Piaget esto se debe a que en esta etapa el niño centra su interés en el objeto concreto y no en el concepto formal.

El avance conceptual del niño sólo puede darse por el uso del lenguaje en las experiencias que le son interesantes. En este proceso, es el niño quien, a partir de sus acciones y expresiones en relación con las de otros, deriva nuevos significados y funda la lógica que necesita para la formulación de conceptos.

7 Ach, en Lev. S. Vygotsky, op.cit., pág. 84.

Dar al niño de esta etapa las definiciones como verdades prefabricadas es un error grave; ya que estas definiciones formales están totalmente fuera de las experiencias de los niños.

Al considerar todo lo anterior surge la pregunta: ¿COMO PROPICIAR QUE EL NIÑO PREESCOLAR RECREE EL LENGUAJE ORAL A TRAVES DEL JUEGO SIMBOLICO?

A este respecto, se considera necesario partir de la idea de Piaget referente a "utilizar sistemáticamente la evolución mental espontánea del niño"⁸. Esto implica como indispensable, considerar el lenguaje oral como un proceso que se construye activa e individualmente a través de la comprensión que se establece en el niño al hablar y comparar su expresión a otras; todo esto, mediante un proceso de derivación de reglas lingüísticas que permiten que el educando se apropie de la función de la lengua.

Implica también, que es preciso recuperar la función espontánea del juego simbólico, porque únicamente así, se puede facilitar en el alumno: el avance de su pensamiento y lenguaje; es decir se favorece la evolución del monólogo al diálogo; del símbolo al signo; del pensamiento prelógico e intuitivo, al conceptual; del egocentrismo a la descentración y de la imitación a la recreación.

8 Ibid., pág. 209.

II. OBJETIVOS

Con la estructura conceptual que muestra al objeto de conocimiento: -- lenguaje oral, se ha identificado que la forma en que este es construido -- por el alumno se obstaculiza notoriamente, en los Jardines de Niños.

El lenguaje, como proceso de autoconstrucción activo, que se construye en su uso, en la comunicación pedagógica no se ha favorecido, contrariamente, se ha limitado ante la falsa concepción del lenguaje como asignatura.

Ante la doble necesidad de modificar la acción y reflexión tan reducidas en el niño preescolar y de recuperar el enfoque psicogenético de la educación de este nivel, es necesario plantear objetivos que tiendan al uso -- del lenguaje y faciliten su recreación y comprensión por el alumno.

Como medio importante para que se operativicen los objetivos he tomado al juego simbólico por la riqueza de comunicación y simbolización que permite. Los objetivos son:

1°) Favorecer situaciones de expresión y comunicación oral, a través de promover en el grupo: la discusión, la toma de decisiones, el intercambio de impresiones y la contrastación de puntos de vista. Con ello se trata que el niño supere paulatinamente el egocentrismo lingüístico y de su -- pensamiento, así como que avance en el proceso de construcción de la estructura de la lengua.

2°) Promover el juego simbólico como medio de representación y comu--nicación que permite que el niño experimente sobre los objetos y sobre el -- lenguaje, a la vez que intenta comprender las acciones y expresiones de los otros sujetos que involucra en su juego.

III. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial de la presente propuesta se formula a partir del análisis del Plan de Estudios de la Educación Preescolar en México que se consolidó al formalizarse la educación preescolar.

Los propósitos de la educación preescolar se explicitan a través de los planes y programas; por esto, es importante su análisis. Con éste, se construye la referencia sociológica e histórica en que se inserta la problemática planteada en esta propuesta.

A) Educación preescolar en México, contexto sociohistórico

La educación preescolar no forma parte del aparato educativo nacional de manera formal, sino hasta que se importan concepciones y usos de la misma de Europa e Inglaterra, principalmente, a fines del siglo pasado.

La educación preescolar en un principio se llamó maternal y se rigió por la filosofía del alemán Federico Fröebel quien ideó un método para sistematizar los juegos naturales del niño de tres a seis años, con el fin de favorecer su desarrollo. Fröebel postula que a través de la participación activa de los niños en el juego que dirige el educador puede sentarse en ellos un conocimiento. En este método, se define el juego como "el instrumento natural de la educación" y como el medio más eficaz para acercar al educando a su medio ambiente.

Las metas fröebelianas se sustentan en la necesidad de preparar y formar niños útiles para la sociedad, quienes se consideran individuos activos que aprenden y colaboran en su propia educación con la certera conducción

de un educador. La niñez es concebida aquí como la base de la humanidad.

1. La pedagogía fröebeliana y los primeros programas para jardines de niños

La promoción de jardines de niños en México surge del impacto de la teoría fröebeliana traída por Enrique Laubsher, en el año de 1883 a Jalapa, Veracruz, donde se presentó conformada en un escrito que se llamo "La hoja de doblar", esta contenía las técnicas y actividades sugeridas para los educandos. A raíz de este pequeño, pero novedoso programa comienzan a establecerse "Jardines de Niños" modelo, bajo la supervisión del mismo Laubsher, - apoyado posteriormente por Manuel Cervantes Imaz, en la ciudad de México.

También se fundan "Jardines de Párvulos" como centros anexos a las Normales que, aunque se regían por la misma pedagogía gozaron de mayor aceptación y se sostuvieron por mayor tiempo.

Con el objeto de adaptar a la realidad de los mexicanos, la doctrina fröebeliana, el doctor Luis E. Ruiz la sistematizó en un Tratado Elemental de Pedagogía, que constituyó un programa para jardines de niños más explícito en sus objetivos, estos se marcan por áreas o apartados. La primera área se denomina "Juegos Gimnásticos" y su objetivo es cultivar en buena forma las facultades físicas de los párvulos; la segunda, "Dones o Juguetes" se selecciona rigurosamente para estimular el conocimiento; la tercera se conforma por "labores Manuales" y busca la ejercitación en el educando de su mano, sus sentidos, su inteligencia y el conocimiento. Una cuarta área se forma por las llamadas "Pláticas al estilo moderno" con el objetivo definido de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños; y, la quinta y última hace referencia al "Canto" que tendería a amenizar el trabajo, facilitar la disciplina y perfeccionar el sentimiento estético.

Con este tratado se logra la creación definitiva y lógicamente, mayor organizada, de los jardines de niños en la ciudad de México. Los dos primeros Jardines de Niños fueron el "Federico Fröebel", a cargo de la Profra. Estefanía Castañeda y el "Enrique Pestalozzi", bajo la dirección de la Profesora Rosaura Zapata; ambos nombres hacían referencia a las doctrinas en que se sustentaba la educación preescolar.

Estas dos profesoras manifiestan la urgente necesidad de formar Profesoras de Párvulos. Su idea es apoyada por el Estado, quien envía a la Profesora Berta Bon Glümer a la ciudad de Nueva York a observar el funcionamiento y organización de la escuela para educadoras de ese lugar. De este modo, la Profra. Bon Glümer regresa en 1909 y se funda en el Distrito Federal la primera Escuela Normal para Profesoras, con la carrera de "Educadoras de Párvulos", ésta podía concluirse en dos años. Con este hecho, se constituye con mayor coherencia el primer Plan de Estudios para Kindergartens, bajo normas eminentemente fröebelianas.

2. La nueva pedagogía: Dewey-James-Montessori

De 1910 a 1914 la pedagogía de Fröebel se empieza a combinar con la corriente pedagógica de la "escuela activa" que no se contrapone, sólo propone medios de enseñanza más estimulantes para los educandos, su base es también "favorecer el desarrollo natural del niño".

La nueva pedagogía proviene de Estados Unidos y de Italia. En Estados Unidos la sustentan William James y Jhon Dewey que pugnan por una educación con base en el interés del niño, mas no de un interés espontáneo sino del interés estimulado en él: con este se le crea la necesidad de aprender, es decir de satisfacer su interés a través de una acción o conducta específica.

En Italia es Maria Montessori quien propone la educación activa, ella

coloca en un segundo plano la acción del educador para favorecer la acción libre del niño y centra el aprendizaje en el uso de materiales precisos y prefabricados necesarios para provocar la acción espontánea del niño.

Las corrientes pedagógicas se mezclan sin ninguna determinación oficial, esto da pie a que se constituyan metodologías diferenciadas en algunas regiones del país, según se les concibe como las más pertinentes. Se trata de una desunificación de métodos de enseñanza que no se supera aún -- con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

3. La educación preescolar dentro de la nueva S.E.P.

La Secretaría de Educación Pública surge de la necesidad contemplada -- por José Vasconcelos de unificar todo el conjunto de dependencias, organismos y departamentos de carácter educativo y cultural a cargo del Estado Mexicano; dentro de la estructura de esta nueva Secretaría se ubica a la educación preescolar, en conjunción con la educación primaria, secundaria y -- normal, bajo la denominación de Dirección de Educación Primaria y Normal.

La educación preescolar tiene la obligación de acatar los lineamientos del Artículo 3° Constitucional, la reciente Inspección Técnica vigila y ha ce cumplir el contenido de este Artículo.

La Profra. Rosaura Zapata fue la primera encargada de la Inspección General de Jardines de Niños y bajo su responsabilidad se deja el diseño de -- los planes y programas, que hasta 1928 continúan orientados por las técnicas fröebelianas y, en menor medida, las de la escuela activa norteamerica na, principalmente. Junto con los nuevos lineamientos diseñados por la nueva Inspectora, se sustituye oficialmente el título de Kindergarden por el -- de Jardin de Niños.

Hasta 1931 la fundación de Jardines de Niños responde a demandas urba-

nas exclusivamente, pero a partir de entonces toman auge los jardines de niños rurales y foráneos a través del Departamento de Rurales y Foráneos, a cargo de la Profra. Estefanía Castañeda.

4. Educación Socialista, separación de los Jardines de la S.E.P.

En 1937, por decreto del entonces Presidente Constitucional, General - Lázaro Cardenas, la educación preescolar se separa de la S.E.P., para depender de un nuevo departamento de Estado: el Departamento de Asistencia Social Infantil. Con este hecho se le atribuye a la educación preescolar una función de carácter asistencial a niños de escasos recursos económicos; su fin educativo se aminora y se modifica su nombre por el de Hogares Infantiles.

El decreto anterior se redactó como consecuencia de la Reforma al Artículo 3° Constitucional, que hace hincapié en que "la educación impartida -- por el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios" ¹ y en la necesidad de fortalecer - los vínculos de solidaridad y de unidad económica y cultural.

5. Educación Nacionalista, reincorporación a la S.E.P.

En el nuevo sexenio presidencial, con Octavio Véjar Vázquez como Secretario de Educación, se reincorporan a la Secretaría de Educación los antiguos jardines de niños con su función original, y se expide la Ley Orgánica de Educación en 1942 con un capítulo tendiente a expresar la necesidad y propósitos fundamentales de la educación preescolar de los niños me-

1 Secretaría de Educación Preescolar, Evolución Histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, p.33.

xicanos.

Entre las necesidades fundamentales que expresa esta ley se explicita la del resurgimiento de la educación como instrumento clave de nacionalismo y cooperación internacional, así como la de suprimir la referencia a la educación socialista para dirigirse a una dimensión social y popular.²

Los propósitos señalados para la educación preescolar son en esta ley, principalmente: evitar en los educandos las pasiones antisociales (como los sentimientos de odio, crueldad, egoísmo, superstición, etc.); robustecer el respeto, el amor a la familia, así como favorecer su desarrollo físico, mental, moral y estético. Con estos objetivos se propone una educación nacional armónica.

El nivel preescolar cobra importancia y es objeto de mayor atención -- cuando se sustituye la Inspección General de Jardines de Niños por la Dirección General de Educación Preescolar, con las mismas funciones que la anterior y bajo responsabilidad de la misma Profra. Rosaura Zapata quien continúa dirigiendo el avance de este nivel educativo, hasta su jubilación en -- 1954, año en que se nombra a Luz María Serradell.

6. Pedagogía del juego para la educación moral

Con la nueva Directora General se generaliza la impartición de cursos orientados a la actualización de las educadoras en servicio; en ellos se enseñan las técnicas para dirigir el aprendizaje a través del juego, de este modo, la pedagogía continúa con la base de la teoría fröebeliana. En estos

2 Ibid., p. 64.

cursos se les dan a conocer a las maestras las actividades y los objetivos conductuales a observar; se les brinda luego, a manera de programa, la publicación sintetizada de las actividades y su técnica, enriquecido esto con un amplio conjunto de reglas y recomendaciones para evitar errores en la práctica cotidiana.

Hasta esta fecha, el objetivo de la educación preescolar continúa siendo: formar en la niñez mexicana los hábitos y pautas de conducta socialmente deseables y correctos. La Profra. Luz María Serradell hace énfasis, en cada uno de los cursos que le corresponde impartir, que al Jardín de Niños le toca formar niños útiles a la sociedad a través de brindarles los estímulos más adecuados para cada hábito a crear. Serradell propone utilizar el juego sistematizado y dirigido para favorecer la aparición de los hábitos y normas de conducta, y enriquecer su constitución a través de una información precisa, que a la vez, crea en el educando el conocimiento del mundo, paulatinamente.

7. La psicología conductual cobra fuerza: Programa de 1965

A partir de aquí, los lineamientos de la Psicología Conductual cobran fuerza en los planes y programas de la educación mexicana en todos los niveles, de manera más explícita. Con esta corriente psicológica se destaca la importancia de la elección acertada de estímulos por parte del educador y el empleo oportuno y constante de los premios y castigos como reforzadores de la conducta.

En el programa dictado en 1965 para los jardines de niños, los objetivos conductuales se organizan en cinco áreas que determinan la madurez del educando. Estas áreas constituyen los objetivos más generales, la primera se llamó "Mejoramiento de la Salud Física y Mental", la segunda, "Compren--

sión y mejoramiento del medio natural"; sucesivamente la tercera, cuarta y quinta áreas, se refieren a la "Comprensión y mejoramiento de la vida social"; "Adiestramiento en actividades prácticas" y, "El juego y las actividades de expresión creadora".

Todas las áreas que muestra este programa incluyen una lista de actividades separadas por su nivel de dificultad, para cada grado escolar (primero, segundo y tercer grados); las listas especifican el tipo de conducta, habilidad, destreza, hábito y norma de conducta a establecer, con objeto de aclarar lo que se busca en cada actividad y permitir llevar a cabo la evaluación.

La evaluación determina la capacidad o incapacidad de cada alumno de asistir al siguiente grado escolar, al establecer un supuesto nivel madurativo con la suma de los logros de cada actividad y de cada área. "No implica reprobación pero si una ejercitación y repetición de aquello considerado como deficiente, a través de mayores estímulos que se aplican al alumno hasta que muestra la conducta esperada".³

8. Conductismo y Civismo en las Reformas de 1973 y 1976

En 1973 y 1976 se redactan reformas al programa establecido para los niños preescolares. Los cambios en los lineamientos de uno y otro programa sin embargo, no son significativos; las largas listas de objetivos generales y específicos se proponen para temas diferentes, pero su finalidad conductual se sigue subrayando. La diferencia del programa del 73 con respec-

³ Secretaría de Educación Pública, Programas de Jardines de Niños, - (1965), p.4.

to del anterior radica en la explicitación de nuevos conceptos de la psicología conductista que antes permanecían implícitos; además, se amplían las orientaciones en torno a la conducción de las actividades, para guiar la actuación de las educadoras.

La Reforma de 1976 manifiesta una fundamentación a base de conceptos referidos a la conducta, su estimulación, los refuerzos para la misma y de las nuevas áreas del desarrollo infantil, que son: sensoperceptiva, cognoscitiva, corporal, temporal, espacial, afectivo-emocional, social, sensoriomotriz, coordinación motora fina y, lingüística. Se involucran en este programa, las ideas de algunos autores de la psicología conductista, así como propuestas educativas consideradas novedosas, como los Centros de Interés, de Ovidio Decroly, pero sólo para nombrar a las unidades temáticas.

En la conceptualización de la reforma anterior, se incluye un marcado acento cívico y moralista para hacer hincapié en los propósitos de la Ley Federal de Educación, ésta se formula en forma más coherente que la anterior Ley Orgánica de Educación de 1973.

9. Amplia expresión del conductismo, Programa de 1979

La Dirección General de Educación Preescolar, en conjunción con la Comisión Revisora de Planes y Programas, expresa la necesidad de brindar a las educadoras un instrumento que le facilite impartir una educación verdaderamente integral y armónica, en favor de la madurez, a través de un Programa de Educación Preescolar. Este programa, conformado con el apoyo de una extensa bibliografía, se pone en manos de las educadoras en 1979.

El programa muestra una fundamentación amplia que mezcla aspectos de las diferentes corrientes psicológicas teóricas del aprendizaje: la conductista, la cognoscitivista y aun de la psicogenética, en menor medida; de --

aquí que se muestren contradicciones tanto en su conceptualización como en la metodología de aprendizaje que sugiere.

A través de áreas o bloques se constituyen las facetas madurativas del niño preescolar y éstas permiten dividir este programa en apartados.

Cada apartado incluye su propia fundamentación y los objetivos conductuales precisos para que el educando muestre su nivel madurativo.

Los objetivos se redactan en un orden riguroso, tanto los particulares como los específicos ya que señalan la realización correcta de la evolución del niño en esta etapa (esto claramente explícito en la fundamentación programática).

Para el manejo didáctico de las áreas, estas se subdividen en aspectos, que implican cierto número de objetivos particulares y específicos. El objetivo general de cada área sintetiza las conductas generales que el educando debe mostrar para avanzar en ésta.

Para que se consideren favorecidas las áreas, deben favorecerse amplia y certeramente a través de estímulos que permiten al niño mostrar la conducta señalada en el objetivo y adquirir con ello, la madurez de dicha área.

La estimulación es la base para que se de el avance madurativo y con este, el aprendizaje.

Las áreas ya se consideran aquí como áreas del desarrollo, pero no en forma integrada, es decir, se toman como unidades que para favorecerse deben manejarse por separado; de este modo, las áreas son: Emocional-social; Cognoscitiva; Lenguaje y Motora.

El área emocional social se conforma por dos apartados: la Autonomía y la Socialización. Al primero corresponden los aspectos: concepto de identidad (personal y familiar); identificación psicosexual; actividades para -

bastarse a sí mismo; protección de su salud y persona; expresión de sus afectos; control interno o tolerancia a la frustración y la creatividad. Al segundo, toca lo siguiente: conocimiento de su medio social (escuela y comunidad); convivencia social; la interacción personal con la familia, la escuela y la comunidad; las normas de convivencia social (valor moral, motivación y logro de la tarea y civismo).

El área cognoscitiva conjunta a las Sensopercepciones y las Funciones Mentales Superiores e incluye aspectos diferenciados para uno y otro apartado. Para el primero se muestran todos los tipos de sensopercepción (visual, auditiva, táctil, gustativa, olfativa, kinestésica y de equilibrio, cenestésica y estereognósticas) y, para el segundo: la atención, la memoria, el -- análisis-síntesis, el juicio-razonamiento, la lógica elemental y algunas nociones.

El área del lenguaje se estimula a través de cinco apartados: la Maduración, que incluye la discriminación, secuencia y memoria auditivas y, el ritmo; la Comprensión, esta se orienta a: preguntas, órdenes, asociación y análisis auditivos; la Expresión Oral referida a la articulación y utilización del lenguaje; la Iniciación a la Literatura es el cuarto apartado e incluye relatos en prosa, poesía y teatro. El quinto apartado se constituye por las llamadas Nociones de Lingüística, que abarcan: el enunciado, la oración y los campos semánticos.

El área motora se refiere a la Coordinación Motora: gruesa y fina. En la primera se trata de favorecer el control de grandes segmentos, el con-- trol postural, la ubicación tempo-espacial, la percepción auditivo-motora, la percepción visomotora, así como la lateralidad. La coordinación fina se logra con el control de pequeños segmentos, dinámica manual y coordina-

cion perceptivo-motriz.

En todas estas áreas se denota el carácter puramente conductual de sus objetivos, mismos que no es necesario mencionar ya que basta con comprender que se redactan en una forma que permiten la observación final de las conductas que se proponen para el preescolar, y con estas, de su madurez y de su aprendizaje.

La metodología se define en este programa como el Plan de Acción que - permite la aparición de las conductas madurativas y que la educadora debe - llevar a la práctica en forma cuidadosa y en base al orden establecido. De este modo, la educadora, en su práctica educativa involucra ordenadamente: el objetivo que corresponde al apartado del área de desarrollo por estimu-- lar; el contenido temático correspondiente con su secuencia y organización; las actividades y experiencias con las cuales se desarrollarán los conteni-- dos, ésto requiere la aplicación de una secuencia llamada "estimulativa", alrededor de la cual gira el proceso de aprendizaje. El aprendizaje, como es posible deducir es ese intercambio de estímulos-respuestas.

Como componente que la educadora debe contemplar en su acción, está el conjunto de técnicas, recursos y materiales que permiten conducir las acti-- vidades en torno al logro de los objetivos, también son indispensables las técnicas e instrumentos de evaluación que se le indican en el volúmen pro-- gramático titulado "Metodología del Programa de Educación Preescolar".

Con estas consideraciones se aclara que el papel de la educadora es -- brindar al niño el estímulo motivante o reforzante que oriente su acción y expresión hacia la consecución del objetivo, que ella previamente ha selec-- cionado. También le corresponde evaluar la "correcta o incorrecta" evolu-- ción madurativa de cada educando.

Consecuentemente, el alumno, que se considera un sujeto activo, responde "activamente" a los estímulos (materiales presentados por la educadora) ejecutando una gran variedad de acciones referentes a todas las áreas de desarrollo, esto permite medir su madurez.

El contexto en que se desarrolla la acción del sujeto que aprende, no es visto en este programa, como el medio ambiente natural y social en que el niño se desarrolla, sino como el ambiente propicio que la educadora, con todos los recursos, técnicas y estímulos construye para facilitar el aprendizaje del alumno, que no es otra cosa que dirigirlo.

Toda la descripción anterior se presenta en esta parte del trabajo con la finalidad de que sirva para comprender la didáctica que hasta este programa imperó en la educación preescolar en México, y que a lo largo de tantos años cambió cuantitativa y no cualitativamente. También se pretende -- que con lo aquí expresado, se entienda el total giro que trata de darse a la educación de este nivel, a través de un programa que desde 1982 hasta la fecha, funciona en todo el país.

B) Psicología Genética, el nuevo programa de 1982

El Programa de Educación Preescolar actual surge sobre todo ese historial de tendencia conductista y reduccionista que, aun ahora prevalece en la educación mexicana; este programa pretende modificar ese carácter de la educación a través de su coherente fundamentación psicogenética y afectiva que gira en torno a las teorías de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas y a las de Wallon y Piaget sobre la forma de construcción del pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material.

Bajo este enfoque se pretende responder a la necesidad de brindar al -

niño preescolar una atención pedagógica acorde y congruente con las características de su edad; se deja de lado su concepción como sujeto fragmentado en áreas por estimular, para concebirlo como una totalidad, como una unidad indisociable que construye su mundo al relacionarse, actuar y reflexionar - sobre su realidad física y social.

Con este programa, se trata de orientar a la educadora en la comprensión del proceso de desarrollo natural del niño, para que pueda concebir su función como guía y facilitadora de experiencias y no como transmisora de conocimientos.

Las concepciones de la psicología genética proporcionadas por Jean Piaget, básicamente, constituyen el principal fundamento de este programa.

En el programa estas concepciones se expresan en forma sencilla para permitir a la educadora "ver el sentido" tanto de sus acciones como las del mismo niño dentro de la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; de este modo, la primera concepción es la del programa, como instrumento orientador que le ayudará a modificar paulatinamente su práctica diaria a partir de la comprensión de los sujetos, de la situación educativa y de sus acciones, así como las del contexto social, cultural, afectivo y físico en que se determinan.

1. Comprensión: Base para el cambio

Es la comprensión, la base en la que se pretende iniciar el cambio en el quehacer educativo de los jardines de niños; comprensión que se deja como "a conciencia" de las educadoras al brindárseles una perspectiva nueva de cómo aprenden los niños, cómo conocen su medio, cómo piensan, cómo maduran, y, en general, cómo pueden ser favorecidos esos procesos por ellas.

Curricularmente se explicitan concepciones de los sujetos que se invo-

lucran en al tarea educativa, asi como de los procesos que se llevan a cabo internamente en ellos, con la finalidad de orientar a la educadora en su acción. Las concepciones se muestran con claridad y coherencia, sin embargo, la educadora utiliza en su labor, sólomente las sugerencias de actividades y deja de lado la base teórica del programa, misma que no intenta interpretar ni practicar en su tarea.

El desarrollo de las actividades programáticas pierde el carácter constructivista con que fueron planteadas, cuando la educadora considera suficiente llevarlas a cabo, independientemente de las concepciones en que se originan.

Se considera necesario mostrar en que consisten las concepciones básicas del programa vigente para poder calificarlas como mejores, certeras o más adecuadas a las necesidades del preescolar. Los conceptos no se hayan en forma muy explícita en los libros programáticos, por esto se hace necesario destacarlos.

2. Las concepciones más relevantes

Es preciso explicitar los conceptos básicos del currículo preescolar porque todos estos, en conjunto y en interrelación constituyen el sustento que da sentido a la propuesta que se trata de construir.

La conceptualización de los sujetos: niño y educador son elementales para comprender su papel activo en la práctica educativa.

El niño es el elemento central y alrededor del cual giran las situaciones de aprendizaje, las acciones de los adultos (educadores y padres de familia, principalmente), las técnicas y en general, todos los medios de enseñanza. Es además, un sujeto individual determinado por un marco sociocultural único y diferente que le permite aprender en forma específica.

Eminentemente es un individuo social que se conforma en la interacción, participación, cooperación y comunicación con otros sujetos.

El niño es visto como una unidad infragmentable que responde activamente a las situaciones que su medio le presenta; pero no como simples respuestas a los estímulos, sino como acciones movidas por un interés de conocer - cómo reaccionan los objetos a sus propias acciones.

Es un ser indisociable que construye en forma integrada su desarrollo afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor, a partir de sus propias experiencias que en el terreno formal e informal de la educación se le presentan.

La necesidad fundamental del niño es el equilibrio emocional, éste se favorece en las relaciones socio-afectivas que establece en un marco de igualdad, con sus compañeros y con los adultos cercanos a él.

Un sujeto capaz de construir su conocimiento sin que se le dirija, con toda su potencialidad y creatividad muy particulares, es el niño. También es un ser reflexivo que cuestiona y busca respuestas al actuar sobre su realidad física y social, respuestas que le ayudan a conformar su pensamiento.

Sus acciones y reflexiones y las de los sujetos con que interactúa le permiten avanzar en su proceso de desarrollo afectivo-social, de la función simbólica y de las preoperaciones lógico-matemáticas, así como de las operaciones infralógicas. Los avances en el desarrollo son individuales y no pueden corregirse o dirigirse las formas en que el niño expresa esos avances.

El sujeto educador es también partícipe activo del proceso de desarrollo del niño, pero respeta la actividad y expresión individual de cada educando. Su participación es como animador y facilitador de las experiencias

de los niños en los que fomenta la cooperación, la participación activa y la discusión.

Es un ser capaz de construir un ambiente de afecto y respeto, necesarios para el desarrollo armónico del preescolar. Es observador cuidadoso del proceso de desarrollo del niño y del grupo; procura en los alumnos la acción y la reflexión conjuntas al convertirse en un cuestionador oportuno que crea situaciones problemáticas para fomentar avances en cada eje de desarrollo.

El educador es conocedor, más que de lo que se considera "amplia cultura", del proceso de desarrollo del niño, proceso que busca comprender para facilitar, guiar y orientar.

Se presenta en el grupo como un miembro de éste, que si bien, coordina las situaciones de aprendizaje, evita imponer modelos, juzgar las acciones y expresiones de los educandos o corregir éstas.

El contexto se define como parte activa del proceso de aprendizaje, éste, en la educación preescolar, se refiere al ambiente social que dentro y fuera del grupo facilita variadas experiencias en los niños, así como hace posible el surgimiento del diálogo, el análisis y discusión de situaciones y la reflexión sobre las mismas.

La concepción del aprendizaje también es básica, pues deja de ser un proceso externo para referirse a la autoconstrucción activa e interna de los aspectos de la realidad que llaman el interés por aprenderlos. Se construye a partir de las acciones y reflexiones sobre los objetos de conocimiento, siempre determinado en un contexto que es particular a cada sujeto que aprende y se apropia de su realidad.

El aprendizaje se refleja como un camino de avances y retrocesos que -

luego se establecen en momentos de "equilibrio" traducidos en cambios de -- conducta no siempre observables.

La enseñanza se presenta como "creación de situaciones" y no como --- transmisión de conocimientos. Enseñar es propiciar el ambiente de razona-- miento, exploración, investigación y cuestionamiento con el manejo de una - mínima información, necesaria para el que aprende de dar sentido a la expe-- riencia de aprendizaje.

Otro concepto importante es el de: grupo escolar, este representa una unidad conjunta de seres dinámicos que maduran heterogéneamente, aun cuando participan de las mismas situaciones de aprendizaje, en términos generales y aprenden en un contexto de oportunidades, más o menos igual.

En este trabajo se considera indispensable ver al grupo escolar, como un conjunto de seres social e históricamente conformados, cuyo aprendizaje estará determinado por la calidad de los momentos de interacción, discusión y cooperación entre los sujetos de la situación educativa, de tal modo que el aprendizaje se construya en ese compartir y en ese comunicar cotidianos.

El grupo escolar es completamente activo en sus acciones y en sus re-- flexiones y a la vez, es único, porque no pueden confluir en todos los gru-- pos los mismos intereses, puntos de vista, necesidades, etcetera.

Se deja de concebir el grupo, como un conjunto de personas subordina-- das a una autoridad que dirige sus acciones; esto es, el educador pasa a -- ser un miembro mas del grupo para que conjuntamente, educandos y educador - participen activa y conscientemente en la planeación, desarrollo y evalua-- ción de las situaciones de aprendizaje.

La evaluación se toma como un proceso y no como fin; en este, no cabe la medición ni la comparación con un producto final de conducta o compara--

ción entre las acciones de los niños. Se concibe como un instrumento orientador para la educadora, que en base a la evaluación (observación permanente de la acción y reflexión de cada niño), le permite crear, facilitar o enriquecer nuevas experiencias. No busca determinar lo acertado o no, del proceso de desarrollo del educando, sino valorar el nivel madurativo natural que corresponde, de acuerdo a cada aspecto de su desarrollo.

La evaluación es utilizada permanentemente por la educadora, esta le permite destacar las observaciones relevantes de desarrollo de cada alumno, que le permiten ubicarlo en un nivel de madurez; al inicio del ciclo escolar el programa sugiere una evaluación diagnóstica, para orientar las actividades que faciliten el avance de los niños, en cada eje de desarrollo; posteriormente, se involucra una evaluación permanente en base a la observación constante que la educadora realiza sobre los alumnos, ésta concluye en una evaluación final que determina el nivel de madurez alcanzado por el niño.

Cabe aclarar que la interpretación que la educadora hace de los avances de los alumnos, ha caído en la concepción tradicional de relacionar la madurez con la mayor o menor habilidad, o bien la correcta o incorrecta destreza en las acciones que el educando realiza. Es esto lo que se intenta superar con este nuevo enfoque que señala el programa actual.

En la evaluación participan los alumnos al valorar, criticar y discutir los resultados de las actividades, las características de su participación en las mismas, etc. Para lograr esto, es necesario dejar de lado las relaciones de poder que en la evaluación se han destacado notoriamente.

Es importante concebir ahora a los objetivos, como propósitos de desarrollo y no como síntesis de conductas terminales, para no pretender que el

niño realice cierta conducta para afirmar que avanzó en su desarrollo.

Otra de las concepciones que resulta importante destacar es la del padre de familia como participante activo, conciente y responsable que requiere acercarse a las actividades cotidianas del jardín de niños para comprender y apoyar el proceso de desarrollo de su hijo, específicamente el afectivo-social.

Las anteriores referencias conceptuales parten del enfoque psicogenético en que se fundan. Se han tratado de explicitar en base a mi propia interpretación, porque son, en conjunto, parte del fundamento necesario para la comprensión de la estrategia didáctica que aquí se propone.

3. Los ejes de desarrollo

El programa vigente es un instrumento con concepciones tendientes a favorecer el proceso de desarrollo del preescolar; como he aclarado, estas -- parten de la teoría psicogenética, es por esto que el programa se estructura sobre la base de las características del niño preoperatorio o preescolar.

Las características se explicitan curricularmente y se organizan en un esquema que muestra los ejes de desarrollo con el fin de que puedan operativizarse en situaciones de aprendizaje, que promuevan el manejo de cada una de las áreas de desarrollo.

El esquema de los ejes de desarrollo se muestra en forma accesible a -- la interpretación y manejo por parte de las educadoras, para que lo utilicen en la planeación y en la evaluación de las situaciones de aprendizaje.

Para poder establecer el lugar que la propuesta ocupa en el desarrollo del niño, se considera pertinente mostrar en forma general el contenido del esquema mencionado. Aproximadamente se muestra así:

1°) Eje de desarrollo: Afectivo-social. De éste se aclara que va im--

plícito en todas las acciones que el niño realiza, por tanto, no se proponen actividades específicas para abordarlo. Sus aspectos son:

- * Forma de juego
- * Autonomía
- * Cooperación y participación

En estos se muestran tres niveles que constituyen la etapa evolutiva - natural por la que el niño atravieza; de este modo, un nivel 3 no significa mejor evaluación.

2º) Eje de desarrollo: Función Simbólica. De éste se enfatiza, para - operativizarse, la necesidad de atender y favorecer en el educando, las actividades de expresión gráfica y plástica; de dramatización; de amplio uso del lenguaje y de lecto-escritura. Sus aspectos son:

- * Expresión gráfico-plástica
- * Juego simbólico
- * Lenguaje oral, este en relación a:
 - Cómo habla
 - Cómo se comunica
- * Lenguaje escrito, relativo a:
 - Lectura, ésta se toma como la comprensión del niño en:
 - a) Dónde se lee
 - b) Función de los textos
 - c) Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías
 - d) Reconocimiento de su nombre
 - Escritura, se entiende aquí como:
 - a) Escritura de las letras
 - b) Escritura del nombre propio

En este eje de desarrollo, de la Función Simbólica, se muestran también tres niveles madurativos, se señala, además, que no todos son observables en el nivel preoperatorio, porque requieren de un pensamiento más objetivo, asimismo en el siguiente eje.

3°) Eje de desarrollo: Preoperaciones Lógico-matemáticas. Estas se dan en tres funciones, cuya construcción permite la adquisición del concepto de número, estas son:

- * Clasificación
- * Seriación
- * Conservación de número (como noción)

4°) Eje de desarrollo: Operaciones Infralógicas, cuya construcción requiere de la estructuración en el pensamiento del niño de dos aspectos:

- * Espacio
- * Tiempo

Es esta, una síntesis de lo que el programa refiere de los ejes de desarrollo; claro está, que los niveles de cada uno se explicitan a través de indicadores que permiten a la educadora ubicar al niño en su proceso de desarrollo individual.

Es necesario haber mostrado este panorama general del actual Programa de Educación Preescolar para clarificar el lugar que la propuesta sugerida ocupa en él.

4. La ubicación de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica se puede concebir como un instrumento enriquecedor del eje de desarrollo de la Función Simbólica, de él deriva su construcción; también, y de manera más específica, como medio que tiende a fomentar el juego simbólico y el lenguaje oral.

Retomar estos aspectos no implica concebirlos de otro modo (puesto que el enfoque es el mismo), pero si se hace necesario, luego de un análisis -- cuidadoso, ejemplificarlos en una forma más clara, a través de una estrategia didáctica que permita a la educadora facilitar situaciones de aprendizaje para que el niño hable, se comunique y recree su lenguaje, a través del uso y manejo de la lengua: aspectos que se enriquecen recíprocamente en la utilización mas frecuente del juego simbólico espontáneo o sugerido en forma de dramatizaciones.

IV. ESTRATEGIA METODOLOGICO-DIDACTICA

A través de la formulación de la propuesta, inserta ya en un marco conceptual y referencial, se ha tratado de aclarar el sentido de la misma, la problemática contextual en que se determina y su estructura. Todo ello, -- con objeto de hacer válido su propósito y estrategia de atención.

Su propósito es destacar, no modificar perspectivas referentes a la -- construcción del lenguaje, que en forma general se hayan explícitas en el - programa de educación propuesto para el preescolar; de este modo, se trata de reconsiderar el lenguaje como un proceso de construcción activo e individual, que sólo el niño, en un contexto de uso y manejo de la lengua rico en oportunidades puede establecer y comprender.

Enfatizar en el uso de la lengua implica considerar como indispensable para el niño preoperatorio: la creación de momentos de comunicación en las que el niño sea partícipe activo y libre, y simultáneamente, la creación de momentos de representación y simbolización a través del juego, con miras a favorecer la evolución conjunta del pensamiento y el lenguaje.

Si bien, corresponde a la educadora facilitar las oportunidades de intercambio verbal, su participación en este evento se limita a animar la expresión y a cuestionar oportunamente sobre las formas de la misma, para fomentar en el niño la necesidad de comunicarse y de escuchar a los demás.

Es necesario que la educadora permita, en todo evento de comunicación, la libre expresión de opiniones y respete el intercambio de impresiones espontáneas entre los niños y las discusiones. Su intervención es únicamente como moderadora.

Bajo estos criterios puede favorecerse más objetivamente el avance en el pensamiento conceptual y la construcción de un lenguaje más social.

El objeto de conocimiento de la propuesta es permanentemente construido por el niño, por esto, no es posible mostrar una estrategia didáctica -- que totalice su operativización; ya que el lenguaje se construye y avanza a la par del pensamiento.

Sin embargo, es factible crear el contexto de oportunidades que enriquezcan la comunicación, con ésta, se favorece el proceso de autoconstrucción lingüística y se permite además, la autocorrección; esto lo deriva el niño de su interacción y diálogo con los demás.

Para que la propuesta se practique se requiere un conjunto variado de situaciones de aprendizaje cuya característica común sea el uso espontáneo de la expresión oral y de la simbolización, en un contexto de libertad y -- respeto, por la educadora, sobre la forma en que estos procesos se muestran en cada educando.

Las siguientes situaciones de aprendizaje constituyen, de este modo, meras sugerencias para el desarrollo de los objetivos planteados desde el inicio de este trabajo. La manera en que el alumno se acerca a los objetivos, depende de su participación en las situaciones y no siempre pueden consti--tuirse en conductas observables; por las características del niño en este nivel, específicamente por el egocentrismo de su pensamiento y lenguaje puede resultar difícil para el educador establecer una valoración objetiva de los avances en su proceso de construcción lingüística.

Es así como la certeza de propiciar ampliamente los objetivos, en una estrategia didáctica acorde a las necesidades del preescolar, no significa poder afirmar que éstos se logran. Es conveniente observar la forma de par

participación, de cooperación, de simbolización y no sólo de expresión de los alumnos, para poder establecer juicios de los avances del pensamiento y del lenguaje. No debe perderse de vista que los objetivos no imponen el carácter terminal al proceso de adquisición del lenguaje, sólo proponen avances en los niveles de desarrollo que caracterizan a cada eje.

Las situaciones de aprendizaje que a continuación se exponen, son las que se han considerado primordiales para que se brinde al educando la posibilidad de recrear su lenguaje oral a través de eventos que facilitan el surgimiento de diálogos, discusión, toma de decisiones, contrastación de puntos de vista y representación simbólica. Si se pretende presentarlas al grupo de preescolares, es necesario incluirlas en el desarrollo programático para que la situación adquiriera sentido para los alumnos y el lenguaje no se aisle a manera de asignatura.

A) Situación de aprendizaje: "Jugar a..."

Esta situación se refiere a la representación simbólica que los niños anticipan en una discusión, para representar personas, objetos, acontecimientos, lugares y todo aquello que llame su interés. Es la situación fundamental tanto del programa vigente en el nivel preescolar, como de la propuesta que se sugiere, porque en ella se trata de satisfacer el interés y necesidad naturales del educando por jugar, imitar y representar.

Mediante el juego de representación se propicia en el educando su expresión creativa de la forma en que piensa, siente y conoce acerca de la realidad que representa, además de una interacción y comunicación social amplias en posibilidades.

1. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta situación tienden a favorecer signi-

ficativos avances en la afectividad, la socialización y el desarrollo de la función simbólica.

La representación simbólica ampliamente favorecida, pretende satisfacer la necesidad e interés del niño de este nivel, por representar todo aquello que llama su interés. Su objetivo tiende a que la educadora aproveche y fomente esta expresión del pensamiento para tomarla como el evento -- más rico en comunicación, intercambio de ideas y posibilitador de enfrentamiento de puntos de vista diferentes entre los niños, con el fin de permitir a cada uno de ellos, la descentración de su pensamiento y, al mismo --- tiempo, la posibilidad de reconstruir su visión de la realidad y la forma - en que la expresa a los demás.

2. Actividades

Estas se refieren a las acciones que realizara el niño; constituyen la secuencia que permite que el niño se apropie del sentido de la situación -- completa, estas son:

* Planear a que se jugará.- Esto significa sugerir, opinar y decidir que as pecto se va a representar; se elige en una discusión grupal. La educadora sólo anima y modera la discusión. En este momento puede involucrarse la in vención de un cuento o historia en que los niños establezcan la secuencia, ésto si la trama de la representación no va a referirse a la realidad con-- creta o se le va a atribuir un carácter ficticio.

* Determinar que se necesitará y cómo conseguirlo.- Se trata de anticipar - lo que se requiere para la representación en un intercambio de ideas que -- busca en los niños la expresión de sugerencias y la contrastación con otras.

* Escribir, para no olvidar, una lista de lo que se considera necesario.- La expresión oral, ligada a la necesidad de la representación gráfica, es

necesario fomentarla, la educadora puede sugerir: ¿cómo podemos hacer para - que no se nos olvide? o, ¿podemos anotarlo de algún modo para no olvidarlo?

* Decidir cómo representar los objetos, detalles, instrumentos, etc., que no tenemos para jugar.- Se busca el intercambio de opiniones para establecer aquéllos objetos que se necesitan para la representación, que no podemos tener en ese momento, porque no los hay en el medio, son caros, no pueden traerse, etc., y establecer "cómo los podemos representar".

* Representar los objetos, ésto es, elaborarlos, construirlos, dibujarlos o elegirlos como símbolos.- Aquí se enfatiza la necesidad de respetar la iniciativa, creatividad y expresión particular de cada niño, permitiéndoles actuar libremente sobre los materiales a su alcance para conferir a los objetos un símbolo. la educadora observará, animará la participación y oportunamente, cuestionará sobre ¿que es? ¿que hiciste? ¿cómo vas a usarlo? etc.

* Reunir los materiales y acomodarlos en el lugar que van a ocupar en el -- juego.- Además de la clasificación que se sugiere, se busca que los niños expresen los criterios que utilizaron en ella; la educadora debe aprovechar el cuestionamiento.

* Determinar quiénes serán los personajes y que corresponderá hacer a cada uno.- Tratará la educadora de animar la participación y la expresión de todas las sugerencias y la razón o argumento de cada una para establecer un - acuerdo grupal.

* Llevar a cabo "el juego de..."- Esto es, dramatizar en forma libre y sin intervención de la educadora, que sólo participará como espectadora si el - juego se lleva a cabo en forma de teatro, con actores y espectadores, o como un miembro más, si se trata de un juego en el que pueda participar; su función es meramente observadora.

* Intercambiar los personajes.- Los niños espontáneamente desean asumir otros papeles, la educadora propiciará que ésto se haga sin imposición por parte de ella o de algún niño.

* Comentar e intercambiar impresiones y decidir si podemos invitar a otras personas a observar la representación o a jugar.- En un intercambio grupal, comentar los resultados de la actividad, la forma en que participaron y si les gustaría invitar a otros niños o a sus padres, sin imponerles que deben hacerlo; si ellos lo deciden, cuestionarlos sobre la forma en que pueden informar a los invitados de la "invitación".

* Invitar a otras personas al juego (si esto fue decidido).- Elaborar las invitaciones o mensajes escritos, o si sólo se invitará verbalmente, acudir con las personas a invitarlas.

* Planear la siguiente actividad.- La educadora observará cuando la situación concluyó, para animar a los alumnos a sugerir qué se hará después; ésto con el fin de organizar el trabajo y de que los niños anticipen sus acciones.

3. Recursos

Los recursos para este tipo de juegos de representación son todos aquellos materiales que el mismo medio proporcione y los que el niño reúna en los rincones de juego y le sirvan para la representación; el mobiliario y todo lo que el educando encuentra en el aula le es útil para construir el espacio que necesita para jugar. Además, se aprovechará la involucración de otras personas fuera del grupo, según la naturaleza del juego y la decisión del grupo. El tiempo para esta situación es tan extenso como el desarrollo de la representación lo amerite, en base al interés de los niños en la misma. El espacio lo brinda el aula, el patio y cualquier área no nece-



109420

109419

sariamente muy amplia, porque el niño no limita su juego por la extensión - espacial.

No son necesarios objetos y materiales precisos, si no los hay, el niño los simboliza. El recurso que si es prioritario es la participación de la educadora como observadora, facilitadora de la experiencia y cuestionadora que fomenta la duda y la reflexión.

B) Situación de aprendizaje: "Llevar a cabo una visita"

Esta situación pone en contacto al niño con el objeto de conocimiento real a través de un acercamiento y participación vivencial de un suceso, acontecimiento o fenómeno, en la forma que adopta en la realidad histórico-social. Con esta situación se busca satisfacer el interés del niño por conocer aquéllo que constituye su entorno más inmediato, así como favorecer - ampliamente el proceso de socialización y la descentración de su pensamiento y lenguaje.

1. Objetivos específicos

Con las visitas como experiencias concretas, el niño, según sea su participación en las mismas, avanza en el conocimiento físico y lógico-matemático, pero sobre todo, en el social.

Se trata de fomentar la acción partícipe del niño en este evento, que resulta un amplio medio de establecer la comunicación, desde su planeación y organización, hasta el establecimiento de conclusiones que resultan de la visita.

Con la planeación de la visita, el niño se anticipa a otros eventos de comunicación como la entrevista y la elaboración de mensajes escritos.

2. Actividades

Las actividades para llevar a cabo una visita comienzan desde que ésta

se ve como necesaria dentro del grupo y se planea la forma de realizarla.

La secuencia sugerida para esta situación es la siguiente:

* "Planear" qué lugar se visitará y los aspectos que se observarán.- Ante el interés grupal por conocer algún aspecto de su realidad se trata de que los niños opinen y lleguen a un acuerdo sobre "a dónde iremos", y conjunten ésta expresión con el establecimiento de aquéllos aspectos que se esperan - observar en la visita.

* Discutir sobre la necesidad de solicitar permiso o autorización al sitio que se visitará y a sus padres.- Aunque no siempre es necesario realizar - este tipo de solicitudes, es conveniente que los niños se acerquen a la comunicación escrita al elaborar este tipo de mensajes: sobre éstos, la educadora tratará de hacerlos reflexionar con preguntas que les permitan comprender, en cierta forma, la utilidad de la comunicación gráfica.

* Planear lo necesario para el traslado, el tiempo para la visita y si se requiere llevar algún material al lugar por conocer.- Se hace necesario que los niños organicen esta situación y anticipen lo que necesitarán en el lugar de la visita.

* Hacer una lista de las preguntas que se harán y acordar si es posible preparar una entrevista.- Es preciso enfatizar los aspectos que se observarán y cuestionar a los niños sobre las personas que posiblemente se hallarán en el lugar. También es necesario animarlos a sugerir las preguntas que pueden enriquecer la observación. Si el interés del grupo se centra en las -- preguntas que pueden hacer a las personas que encontrarán en la visita, para que les "enseñen cómo es, cómo funciona, para qué sirve, cuál es su trabajo", etc., entonces debe organizarse el conjunto de recursos necesarios para una entrevista.

* Planear una entrevista (si así se decidió).- La educadora debe tratar de que los niños sugieran la forma en que registrarán la información recabada en la entrevista. Esto, luego de haber organizado las preguntas que se harán y a quién se dirigirán. Es necesario animar a los niños a reflexionar sobre los recursos que pueden facilitar la entrevista, por ejemplo, una grabadora, libreta de apuntes, etc.

* Avisar a las personas encargadas, acerca de la visita y de la entrevista.- Se trata de que los niños elaboren alguna solicitud por escrito o que acudan a solicitar autorización para llevar a cabo la visita al lugar elegido, esto generalmente se hace en el momento de la visita.

* Reunir lo que se anticipa como necesario para llevarlo consigo, preparar o elaborar lo que es útil.- Los niños deciden en una discusión los materiales que necesitan llevar al lugar que acudirán y proceden a organizar lo planeado, también se discute la forma de traslado.

* Decidir si pueden acompañarnos otras personas a la visita (otros grupos, sus padres, etc.).- Es importante permitir a los niños involucrar a otras personas en las actividades que realiza el Jardín de Niños, sin imponer esta actividad.

* En el trayecto observar, interpretar todo tipo de material gráfico, las acciones de la gente, los sucesos interesantes, etc.- En el trayecto la educadora anima a los niños a observar, comentar y reflexionar sobre lo que sucede en el medio.

* En la visita, solicitar la autorización para conocer el lugar y llevar a cabo la entrevista, si es que ésta se planeó.- Los niños deben acudir con las personas a solicitar la autorización, no la educadora solamente.

* En la visita: observar, hacer las preguntas preparadas y las que surjan -

en ese momento; llevar a cabo la entrevista; manipular, si es posible, algunos materiales y si así lo decidieron, registrar la información recabada.

* De regreso, intercambiar impresiones, narrar lo imprevisto, comparar la información que se recabó y "planear" la siguiente actividad.- Con esto se posibilita el intercambio de opiniones entre los miembros del grupo, la contrastación de puntos de vista y el diálogo sobre un contenido interesante - para todos. Se discute sobre la siguiente actividad; ésta generalmente es un juego de representación que "reproduce" lo observado; con éste, los niños no pierden el sentido del objeto de conocimiento que se trata.

3. Recursos

La naturaleza de la visita planeada, determina la cantidad y clase de recursos que se necesitan. El recurso fundamental es el aprovechamiento de la comunidad misma, como fuente de lugares interesantes que los niños pueden visitar. Generalmente las visitas se aprovechan del entorno mas inmediato al Jardín de Niños, si es así, no se requiere medio de transporte.

La invitación a los padres es un recurso permanente en el Jardín de Niños, esto favorece el desarrollo afectivo-social del educando y enriquece las actividades.

A veces se requiere, que además de las solicitudes elaboradas por los niños para visitar algún lugar, la educadora pida autorización previa al lugar que se visitará.

El conjunto de objetos y materiales que se necesitan en una visita es sugerido por los niños cuando organizan la visita; lo importante es que se les permita anticipar estos recursos, aunque no se ajusten a lo que la educadora considera "necesario"; serán los mismos niños los que reflexionen sobre los objetos indispensables.

El cuestionamiento como medio para que el niño reflexione y exprese lo que piensa, es indispensable en la planeación y desarrollo de una visita; a través de su expresión como respuesta a las preguntas de la educadora, el niño anticipa y saca conclusiones de lo que vive. Su empleo debe ser cuidadoso para que no caiga en las "pistas" que conducen al niño a responder lo que la educadora pretende. No debe perderse de vista que lo importante es la expresión del pensamiento del niño y la contrastación con la de sus compañeros y no la obtención de respuestas o interpretaciones válidas y correctas.

C) Situación de aprendizaje: "Realizar una conferencia"

La situación sugerida como conferencia surge al concluirse alguna actividad de elaboración, construcción, expresión gráfica, plástica o de tipo experimental, por ejemplos, que los niños consideren relevante y factible de exponerse o explicarse ante otras personas (sus padres, por ejemplo). Se trata de enfrentar al niño a otros sujetos que escuchan lo que dice y lo interpretan según la forma en que comunica su mensaje. Puede darse pie a ésta a través del cuestionamiento oportuno por parte de la educadora, quien puede preguntar a los alumnos: ¿podremos explicar esto a otras personas?

A través de este acercamiento, el niño tiene la oportunidad de utilizar ampliamente su lenguaje y previamente planear lo que desea explicar o comunicar. Al anticipar su creencia sobre si será entendido o no su mensaje, como él lo desea, puede establecerse una discusión grupal para elaborar un mensaje interesante y que puedan comprender los invitados a la conferencia; así los niños pueden construir ideas e incorporar paulatinamente las de otros.

1. Objetivos específicos

Esta situación propicia que el niño utilice el lenguaje como medio de comunicación de acciones, sucesos, ideas, etc. Permite además, que el niño produzca una serie de ideas organizadas con el apoyo de otros sujetos, esto puede ayudarlo a trascender su posición egocéntrica.

Cuando realmente el niño se anticipa a esta situación, cuenta con la posibilidad de organizar lo que piensa y expresa, esto se enriquece con lo que a su vez expresan los otros. La autocorrección se involucra cuando el niño siente la necesidad de modificar parte de su mensaje para ser mejor entendido.

Se promueven avances en el pensamiento conceptual y se favorecen tanto la recreación lingüística como la socialización del lenguaje.

Al involucrar a otras personas en las actividades que realiza en la escuela, específicamente, a sus padres, se favorece en el alumno una base afectiva y emocional armónica y, simultáneamente, se enriquece la socialización de los sujetos que se involucran en el proceso educativo (padres, maestro, alumnos).

2. Actividades

Estas se llevan a cabo al concluir una actividad interesante, que los niños quieren mostrar y explicar a otras personas, entonces se establece la siguiente secuencia:

* Decidir si es posible exponer, explicar o repetir aquello que se elaboró, comentó, descubrió, experimentó, etc., frente a otras personas.- La educadora propicia la reflexión de los niños y les anima a opinar al respecto.

* Opinar sobre la forma en que se puede invitar a los espectadores y si se hace necesario elaborar invitaciones.- En un intercambio de ideas los alumnos deciden a quienes invitarán y la forma en que pueden hacerlo. La educa

dora promueve la necesidad de la comunicación gráfica, pero respeta la decisión de los niños.

* Invitar a las personas que se decidió, en el tiempo y lugar acordados.-

Se anima al alumno a que solicite la asistencia de las personas que se decidió invitar.

* Planear el mensaje y lo que desea mostrar a los asistentes a la conferencia; decidir quiénes explicarán o comunicarán el mensaje; organizar las ideas del mensaje en un intercambio grupal.- Si los alumnos lo creen necesario ésto puede anotarse, para no olvidarlo.

* Discutir sobre el contenido del mensaje.- Esto es, opinar sobre lo que - se piensa comunicar y si se entiende o no el mensaje; se respeta lo que los niños agregan o quitan al contenido para fomentar la corrección.

* Organizar los recursos necesarios para realizar la conferencia.- Esto implica reunir y acomodar los materiales para apoyar la explicación, el mobiliario, etc.

* Decidir quiénes serán los expositores y si creen necesario, ensayar lo - que se realizará cuando lleguen los invitados.- Es importante que la educadora respete la forma en que los niños se expresan y lo que piensan hacer - para llevar a cabo la conferencia.

* Recibir a los invitados y llevar a cabo la conferencia.- Se trata de que la educadora no intervenga, a menos que los niños así lo soliciten. Si los niños modifican el mensaje, la educadora debe respetar esto.

* Concluir sobre el resultado de la actividad y planear la siguiente.- Es - importante que al finalizar la actividad se fomente la discusión sobre los resultados obtenidos, la participación de los niños, la de los padres, etc., para luego decidir qué se hará después.

3. Recursos

La situación puede realizarse con los recursos existentes en el aula y sin necesidad de un espacio muy amplio, dentro del aula, o en el patio, por ejemplo. Los niños deberán anticipar y organizar los materiales y objetos necesarios según lo que vayan a exponer. Se hace necesario el cuestionamiento por parte de la educadora en la anticipación del mensaje y en las conclusiones sobre el mismo. Se requiere un respeto firme y una acción solamente de moderadora en las expresiones de los niños, sus opiniones, etc.

Se necesita poco tiempo para llevar a cabo esta secuencia de actividades que engloba la situación; únicamente el necesario para llegar a un acuerdo en la forma de exposición y en el contenido del mensaje, ya que de ningún modo se deben memorizar las ideas que van a exponerse. La conferencia es presentada en pocos minutos. Los suficientes para que los niños concluyan la exposición y la explicación de lo planeado.

D) Productos de aprendizaje

Los productos de aprendizaje, en todas las situaciones sugeridas para operativizar la propuesta con la que se pretende favorecer la recreación del lenguaje oral, se consolidan en el educando en la medida de su participación y calidad de la experiencia. Se favorecen todos los ejes de desarrollo en su realización porque el lenguaje no puede ser establecido en actividades lingüísticas aisladas; por el contrario, su utilización debe ser como medio de comunicación y adquirir sentido para el niño: el diálogo, la discusión, la toma de decisiones, el intercambio de ideas, etc., que se establecen dentro de una secuencia de actividades.

Los productos de aprendizaje son individuales y no siempre pueden observarse a corto plazo.

Estos productos, se observan paulatinamente en el educando, a través - de los avances madurativos que muestra en sus acciones y expresiones.

Sin embargo, pueden establecerse consideraciones sobre la forma de par ticipación de cada niño y las características de desarrollo mostradas en su acción y en su lenguaje, con objeto de establecer la tendencia hacia el a-- vance en los niveles de cada aspecto de su desarrollo, y en la propuesta: - del desarrollo de la función simbólica, específicamente.

V. METODOLOGIA

La metodología utilizada para la construcción de la propuesta se conforma en primera instancia, por la elección de un objeto de estudio y la forma en que éste se muestra en la realidad educativa.

De la reflexión acerca de la práctica cotidiana en los Jardines de Niños, fue posible identificar problemas que se me mostraron como incongruencias de esta práctica, en relación con la teoría que debiera orientarla; de éstas contradicciones derivé el problema de "Cómo propiciar que el niño recree el lenguaje oral a través del juego simbólico" porque consideré que es preciso fomentar la expresión oral del niño preescolar y que el principal medio para esto puede ser el juego simbólico, éste, al igual que el lenguaje, permite la representación de la realidad y la evolución del pensamiento.

Simultáneamente con lo anterior, establecí una reflexión sobre la teoría que consideré me aclaraba los conceptos y procesos involucrados en el problema y traté de conformarlos en un Marco Conceptual en interrelación con la situación real del mismo en los grupos de preescolares. El enfoque de la teoría elegida, fue el psicogenético porque es el más congruente con la finalidad de la propuesta.

Con la conceptualización ya establecida, pude construir objetivos que, a manera de hipótesis, pretenden establecer alternativas de solución al problema planteado.

Los objetivos cobran sentido al operacionalizarse en una estrategia didáctica que muestro a través de situaciones de aprendizaje, en éstas sugiero que ante el objeto de conocimiento propuesto, se asuman posiciones dife-

renciadas, pero igualmente activas de los sujetos, niño y educador.

Como sustento teórico necesario para comprender la existencia del problema y la trascendencia de proponer resolverlo, elaboré un Marco Referencial, en éste se inserta el problema en la realidad teórica y práctica actual, luego del análisis general de la educación preescolar en México, desde sus inicios. En éste análisis se muestran los fundamentos y necesidades de cada época y se anticipa que el problema aquí tratado surgió como una consecuencia socio-histórica de la educación en nuestro país, misma que se mantiene hasta la fecha, con una base conductista y mecanicista de los aprendizajes, como producto que por tradición, se conserva.

Con la trascendencia e importante significación que el análisis del problema, hasta aquí incluye, se hace preciso mostrar una estrategia de experimentación, necesaria para probar o disprobar la hipótesis general que como síntesis de los objetivos construí.

La elaboración de un diseño experimental acorde a la problemática planteada permite que la propuesta pueda validarse en la base del método científico.

La hipótesis que se pretende validar es: "LAS OPORTUNIDADES DE USO DEL LENGUAJE Y ESPECIFICAMENTE, EL JUEGO SIMBOLICO O DE REPRESENTACION, FAVORECE LA CONSTRUCCION Y RECREACION DEL LENGUAJE ORAL DEL NIÑO PREESCOLAR".

En la propuesta considero que las oportunidades de uso del lenguaje son aquellas situaciones de comunicación que se respetan como actos espontáneos entre los niños, así como las que promuevan la discusión y la contrastación de puntos de vista en relación a un contenido u objeto de aprendizaje que se funde en el interés de los alumnos. Además, se considera al juego simbólico como la principal oportunidad para que el niño experimente con

el lenguaje y se acerque a comprenderlo.

El conjunto de estas oportunidades de uso del lenguaje constituirán la variable independiente.

El efecto que se pretende producir con el empleo de la variable anterior, es que se posibilite al niño preescolar a construir y recrear el lenguaje, éste resultado será la variable dependiente.

Para llevar a cabo la experimentación que se requiere, creo que el diseño que permite mayor objetividad es el de Grupo de control pretest-pos test.

Con éste, se pretende que el tratamiento o la variable independiente se aplique al grupo tomado como experimental y se compare el avance de este con el que muestre otro grupo, llamado de control, que en condiciones semejantes no utilice este tratamiento.

Para aplicar el método experimental con este diseño se elige dentro del Universo o conjunto de niños en edad preescolar que acuden al Jardín de Niños, la población y la muestra sobre las que se experimentará.

La población será aquí: los grupos de Tercer Grado, por ser en estos, más observables los avances madurativos y no porque el tratamiento les sea específico. La muestra se constituye por el grupo experimental en el que se aplicará el tratamiento y el de control. Estos pertenecen a la misma población y deben ser semejantes en cuanto a número de alumnos, ambiente socioeconómico, condiciones del aula, de la escuela, etc., para que si se muestran diferencias en las mediciones que se realicen sobre uno y otro, no sean éstas causadas por una situación diferente al tratamiento mismo.

Cuando se establece la muestra puede realizarse la primera medición, ésta es la valoración inicial de ambos grupos antes de utilizar la variable

independiente.

La medición requiere de instrumentos que necesitan explicitarse, en este caso se toman del método clínico que propone la observación y el cuestionamiento. Con estos instrumentos el educador-experimentador mide la actitud y expresión del pensamiento de los niños en ambos grupos a fin de conocer el nivel de desarrollo inicial de la muestra.

El estímulo o tratamiento es en este trabajo, el conjunto de estrategias didácticas, específicamente las oportunidades de uso de la lengua y de representación simbólica; éste se aplica en el grupo experimental luego de haber establecido la primera medición.

Con la aplicación del estímulo en el grupo experimental se efectúan -- nuevas mediciones que tienden a establecer los avances en los niveles de desarrollo de cada niño y del grupo en general, enfatizando la valoración de la función simbólica.

Con el fin de determinar si la estrategia didáctica provocó el efecto señalado en la hipótesis (y si esta muestra evidencias), se efectúa una medición sobre el grupo de control que no usó el tratamiento.

La diferencia entre las mediciones permite probar o disprobar la hipótesis en forma más o menos viable.

Los tiempos para establecer las mediciones también deben preverse, al configurar los elementos del diseño, de éstos dependerá en gran medida que el resultado de la experimentación sea objetivo; de este modo, si se mide el efecto que se produce con una sola estrategia, se reduce la objetividad.

El tiempo que debe durar el tratamiento y las observaciones sobre el mismo debe ser amplio, de preferencia es que contemple todo el ciclo escolar para que se pueda medir el proceso de desarrollo mostrado por uno y ---

otro grupo.

Las mediciones, si bien se sintetizan en un número, la valoración de las mismas recae en la interpretación, es decir, en el dato que resulta de la observación. éste será la forma en que los indicadores se muestren en los grupos estudiados.

En este trabajo no se incluyen los indicadores, éstos deberán elegirse previamente a la etapa experimental y harán referencia a las tendencias de avances en el pensamiento y lenguaje de los niños preescolares.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson Jonathan y coautores, Redacción de Tesis y Trabajos Escolares, -- Edit. DIANA, 1a. ed., México, 1984, pp.174.
- Gutiérrez Pérez, Carmen, Escrito no editado bajo el título: Educación Preescolar en México, firmado en Chihuahua, Chih., México, 1981, pp. 15.
- Labinowicz, Ed., Introducción a Piaget, Edit. SITESA, 1a. ed., México, 1986, pp. 309.
- Larroyo, Francisco, Historia comparada de la educación en México, Edit. PORRUA, 10a. ed., México, 1980, pp. 595.
- Martín del Campo, Concepción, A tí, educadora, Edit. PORRUA, 7a. ed., México, 1980, pp. 325.
- Not, Louis, Las pedagogías del conocimiento, Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar, 2o. curso de la opción Enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita, Antología, U.P.N., S.E.P., México, 1988, pp. 303.
- Piaget, Jean, Seis estudios de psicología, Cía. Edit. Morelos, 7a. ed., México, 1980, pp. 227.
- Piaget, Jean, La formación del símbolo en el niño, Fondo de Cultura Económica, 1a. ed., México, 1986, pp. 401.
- Secretaría de Educación Pública, Programas de Jardines de Niños, Direcc. -- General de Educación Preescolar, México, 1965, pp. 40.
- Secretaría de Educación Pública, Bases y lineamientos de la reforma educativa en el nivel preescolar, Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, Direcc. General de Educación Preescolar, México, 1973, pp. 36.
- Secretaría de Educación Pública, Cómo satisfacer la aplicación de la reforma educativa en el jardín de niños, Folleto complementario del anterior: Bases y lineamientos... pp. 8.
- Secretaría de Educación Pública, Estudio de la evolución del niño de tres a seis años y niveles que corresponden a su desarrollo, Guía de consulta para las maestras de jardines de niños, Subsecretaría de Educación Primaria y Normal, Direcc. General de Educación Preescolar, México, 1976, pp. 120.
- Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Básica, Direcc. General de Educación Preescolar, México, 1979, Tomos I, II.

- Secretaría de Educación Pública, Programa de educación preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental, Direcc. General de Educación Preescolar, Libro 1,2,3, México, 1980.
- Secretaría de Educación Pública, Evolución histórica de la educación preescolar en México, a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, Direcc. General de Educación Preescolar, México, 1982, pp.118.
- Serradell, Luz María, Segundo curso de orientación para las educadoras de la República Mexicana, S.E.P., Direcc.General de Educación Preescolar, III Tomo, 1a. parte, México, 1956, pp. 365.
- Smith, Frank, Comprensión de la lectura, Desarrollo lingüístico y currículum escolar (op. cit.)
- Smith, Frank, Demonstrations, Engagement and Sensivity: A revised approach to language learning, (Ibid.)
- Tusow, Jesús, Teorías gramaticales y análisis sintácticos, (Ibid.)
- U.P.N., El lenguaje en la escuela, S.E.P., Antología, México, 1988, pp. 138.
- U.P.N., El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, S.E.P., - Antología, México, 1988, pp. 426.
- Vygotsky, Lev S., Pensamiento y Lenguaje, Edit. Alfa y Omega, ed. Quinto - Sol, México, s.f., pp. 219.