



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD -25 B
SUBSEDE CONCORDIA



**“APROXIMACIÓN A LA LECTURA Y
ESCRITURA A TRAVÉS DEL CAMPO
FORMATIVO: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
EN EDUCACIÓN PREESCOLAR”**

TESIS

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

*Rosa Angélica Ávila Pérez
Lisbeth Velázquez Pérez
Erika Eloisa Rueda García*

MAZATLAN, SINALOA, MEXICO

JUNIO DEL 2006

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4	
DELIMITACIÓN.....	7	
JUSTIFICACIÓN	9	
OBJETIVOS	12	
HIPÓTESIS.....	13	
CAPÍTULO I		
SUSTENTOS TEÓRICOS EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREESCOLAR.....		14
1.1. La teoría constructivista	14	
1.1.1. Enfoque filosófico del constructivismo	16	
1.1.2. Enfoque social del constructivismo	16	
1.1.3. Enfoque psicológico del constructivismo.....	18	
1.2. Teoría psicogenética de Jean Piaget	18	
1.2.1. La asimilación	20	
1.2.2. La acomodación.....	21	
1.2.3. La equilibración	21	
1.2.4. Etapas del desarrollo del pensamiento.....	21	
1.3. La teoría sociocultural de Vygotsky	24	
1.3.1. Las funciones mentales.....	25	
1.3.1.1. Las funciones mentales inferiores.....	25	

1.3.1.2. Las funciones mentales superiores	25
1.3.2. Las habilidades psicológicas.....	26
1.3.3. La zona del desarrollo próximo	27
1.3.4. Las herramientas psicológicas	28
1.3.5. La mediación.....	29
1.4. Teoría evolutiva de Henry Wallon.....	30
1.5. Pedagogía operativa	35

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1. Importancia del aprendizaje infantil	39
2.1.1. Los retos de la educación preescolar	43
2.1.2. Fundamentos legales.....	47
2.2. Características del programa.....	50
2.2.1. El carácter nacional.....	50
2.2.2. El establecimiento de propósitos fundamentales.....	51
2.2.3. Organización a partir de competencias	52
2.2.4. El carácter abierto	54
2.2.5. La organización del programa a partir de campos formativos	54
2.3. Propósitos fundamentales	55
2.4. Principios pedagógicos	58
2.4.1. Características infantiles y procesos de aprendizaje.....	60
2.4.2. Diversidad y equidad	66
2.4.3. Intervención educativa.....	71

2.5. Campos formativos y competencias	75
2.5.1. Lenguaje y comunicación	79
2.5.2. Aspectos en que se organiza y competencias que favorece	55

CAPÍTULO III

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN PREESCOLAR⁹⁵

3.1. El diagnóstico inicial.....	95
3.2. El ambiente en el aula	98
3.3. La planificación docente	101
3.3.1. Las actividades permanentes	106
3.3.2. Los sucesos imprevistos.....	107
3.3.3. El plan de trabajo	109
3.3.3.1. El tiempo que comprende un plan de trabajo	110
3.3.3.2 El plan mensual de trabajo.....	111
3.3.3.3. El diario de trabajo.....	113
 CONCLUSIONES	 116
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS.....	121

INTRODUCCIÓN

A la escuela, a lo largo de la historia, se le han encomendado diversas funciones, entre ellas; la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, el concepto de qué es leer y qué es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje han ido cambiando a través del tiempo como resultado, básicamente, de las aportaciones teóricas de diversos campos del conocimiento.

La lectura y la escritura jamás se dominan de manera total y definitiva porque siempre tenemos posibilidades de aprender más en torno a ambas acciones y, al ser su aprendizaje inacabable se abren ilimitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dichas actividades.

En el proceso de alfabetización se requieren diversas etapas que se caracterizan por diferentes hipótesis que se dan a distintas formas de leer y escribir. Este proceso necesita de ciertas condiciones básicas para su logro, entre ellas: tener la posibilidad de interactuar con el objeto de estudio (en nuestro caso, las acciones de leer y escribir), es decir, con diversos tipos de textos, con otros sujetos y crear espacios y tiempos que favorezcan su realización.

Ante esta problemática que se nos presenta, hemos decidido estructurar nuestro trabajo de investigación en los capítulos siguientes:

El primer capítulo, titulado “Sustentos teóricos en el aprendizaje de la lectura en preescolar” se abordan los referentes teóricos de la teoría constructivista con sus enfoques filosófico, social y psicológico, la teoría psicogenética de Jean Piaget y algunos de sus conceptos más relevantes; así como las etapas del desarrollo del pensamiento. La teoría de Vygotsky destacando como elementos centrales las funciones mentales inferiores y superiores, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación. Para cerrar, se revisa la teoría evolutiva de Henry Wallon y la pedagogía operativa.

En el capítulo segundo, denominado “Fundamentos de la educación preescolar” se analiza la importancia del aprendizaje infantil, los retos de la educación preescolar, los fundamentos legales, las características del programa, su carácter nacional, el establecimiento de propósitos fundamentales, la organización a partir de competencias, el carácter abierto, la organización del programa a partir de campos formativos, los propósitos fundamentales y los principios pedagógicos, las características infantiles y los procesos de aprendizaje, la diversidad, equidad e intervención educativa. Por último, se mencionan los campos formativos y las competencias que promueven y; se enfatiza el campo formativo “Lenguaje y comunicación” en el cual se centra nuestra investigación y los aspectos en que se organiza y las competencias que favorece.

El tercer capítulo, llamado “La organización del trabajo decente en preescolar” presenta la importancia del diagnóstico inicial, el ambiente en el aula, la planificación docente considerando las actividades permanentes, los

sucesos imprevistos, el plan de trabajo, el tiempo que comprende un plan de trabajo, el plan mensual y el diario de trabajo.

Enseguida, se añaden las conclusiones a las que llegamos como resultado del análisis y reflexión del proceso de la investigación y del trabajo de campo.

Por último, se recabó la bibliografía básica y complementaria que sirvió de utilidad al marco teórico en que se sustenta nuestra tesis.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En toda actividad que se realiza en la práctica docente es necesario analizar minuciosamente algunos de los problemas que presentan los educandos ya que esto viene a repercutir en gran medida en todo el proceso de aprendizaje.

Ya que el aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye su conocimiento mediante la observación sobre los objetos. La información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa es un proceso activo que se construye dentro y fuera de la institución escolar, ya que esta es capaz de facilitar y promover el crecimiento y desarrollo global del niño en todas las potencialidades. Entendiendo todo esto, como la necesidad de tomar en cuenta el desarrollo del niño.

Desde esta perspectiva no es posible aislar ninguno de los aspectos del desarrollo intelectual desliándolo artificialmente de la persona total que es el niño que crece de la riqueza de impresiones, vivencias, deseos, sentimientos, preguntas, conquistas, ilusiones y decepciones de la vida diaria que lleva a la escuela y al aula.

El papel del maestro no consiste en transmitir a los niños conocimientos ya elaborados su función es de ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento.

Desde esta perspectiva consideramos que en el contexto escolar el alumno construye su propio conocimiento a través de las actividades estructurantes en consecuencia es necesario respetar y favorecer al máximo dicha actividad durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el dominio de la lecto-escritura el papel del maestro no es de imponer criterios de escritura ajenos a la concepción que los niños hacen de ella. Deben de tomar en cuenta el grado de madurez en la que se encuentra el niño para así poder desarrollar actividades que ayudan a su conocimiento y para que se de un conocimiento significativo. El niño debe interactuar sobre los objetos y así crear su propio conocimiento.

La dificultad que existe el momento de ejecutar la planeación es la necesidad de respetar intereses de cada pequeño ya que este es un ser único con características propias y sobre todo que tiene el derecho y la necesidad de jugar. Pero el juego por si solo no brinda oportunidades de aprendizaje si no más bien cumple con otros aspectos de la vida del niño.

De esta manera jugar y aprender deben ser dos actividades interrelacionadas es decir que al mismo tiempo que juegan aprenden.

Tomando en cuenta que para los niños resulta difícil poder asimilar la lecto-escritura como algo que a futuro será de gran utilidad y esto es debido a las prácticas erróneas que se han venido desarrollando queriendo ver al alumno como un objeto pasivo.

Todo aprendizaje se da de manera continua a través de nuevas adquisiciones y todo ello le servirá para conocimientos posteriores, es por eso que, partiendo de los saberes del alumno es como el maestro debe actuar y proporcionar los elementos necesarios para su aprendizaje diseñando situaciones didácticas para favorecer competencias en lograr en el niño.

Ante estas consideraciones nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los principios pedagógicos que pueden dar sustento al trabajo docente para el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación preescolar?

¿Cuáles campos formativos presentan una opción que propicien situaciones de interacción con diversos medios gráficos que fomenten en los pequeños el deseo de conocer, interés y motivación por aprender acerca de su contenido?

¿Qué situaciones didácticas podemos implementar para que los niños comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura?

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad nuestra práctica docente la realizamos en el Jardín de Niños Justo Sierra con clave: 25DJN1665Z perteneciente al Programa de “Proyecto Alternativas de Atención Rural”. Se ubica en la comunidad de Chirimoyos de la Petaca en el Municipio de Concordia, Sinaloa, México.

Esta comunidad es pequeña, cuenta con algunos servicios básicos como son agua potable, luz eléctrica y una tienda comunitaria DICONSA.

La mayoría de las personas se dedican a la agricultura de temporal en muy pequeña escala debido a la dificultad de la topografía del suelo. La comunidad se encuentra enclavada en la serranía del municipio a unos 1500 metros de altura sobre el nivel del mar. Tanto los padres como las madres trabajan para el sostenimiento del hogar; así como los hermanos mayores.

El entorno familiar no proporciona un ambiente alfabetizador por la ausencia de materiales escritos y prácticas de lectura y escritura de los adultos.

Ante las dificultades que se nos presentaban decidimos orientar nuestro proceso de investigación en el campo formativo: Lenguaje y comunicación como eje articulador que nos permitiese ampliar y enriquecer las relaciones interpersonales de nuestros pequeños en la construcción del

conocimiento y en la representación del mundo que los rodea a través de situaciones comunicativas donde presencien y participen en actos de lectura y escritura para que aprendieran acerca de la función del lenguaje oral y escrito.

JUSTIFICACIÓN

Los primeros años de vida tienen una influencia muy importante en la evaluación y desarrollo personal y social de todos los niños, en este periodo desarrollan su identidad personal, se apropian de las capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la convivencia social presente y futura.

Desde muy pequeños demuestran un gran potencial de aprendizaje con la adquisición del lenguaje (este, es una actividad intelectual de orden superior) que se realiza durante la primera infancia. Así mismo, en la edad preescolar se pretende un periodo que muestra la existencia de una intensa producción y estabilización neuronal, la que se puede beneficiar por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de las experiencias de los niños.

En nuestro caso, mantenemos una actitud positiva respecto a la consideración de que los niños pequeños al ingresar al Jardín de Niños ya poseen algunos saberes pero que pueden aprender mejor o acrecentar lo que ya saben si participan en experiencias educativas que les interesen y motiven a través de una intervención educativa que les presenten retos a sus ideas y a sus capacidades de acción en situaciones ricas y diversas.

De la observación del entorno natural y social, incluido el ambiente familiar; con escasas oportunidades que los motivaran al aprendizaje de la lectura y la escritura, nos propusimos desarrollar el presente trabajo de investigación documental y de campo que nos permitiese comprender de una forma más profunda y completa las dificultades a las que se enfrentaban nuestros niños.

Al desarrollo biológico gradual se alternan el papel fundamental que juegan las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sea adultas o niños. Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen en esa edad temprana, dependen una gran cantidad de aprendizajes fundamentales para su vida futura.

Al participar en diversas experiencias sociales, entre las que se encuentra el juego, ya sea en la familia o en otros lugares, los niños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio aprendizaje acerca del mundo que les rodea. Esas experiencias cotidianas, del hogar, no siempre les ofrecen las condiciones, la variedad, las riquezas necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales, estimulando su aprendizaje o limitándole que es nuestro caso.

No menos importante, en esas relaciones, a través de la lengua oral y escrita, se comparten ideas, significados, explicaciones, preguntas o dudas que indican la búsqueda y el aprendizaje constante. Esta es nuestra tarea: prepararlos para su vida personal y social.

OBJETIVOS

Como resultados cualitativos de la elaboración de nuestro trabajo de investigación nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar las relaciones entre los planteamientos del programa de educación preescolar y algunos referentes teóricos recientes sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil.
- Reflexionar sobre los rasgos distintivos que caracterizan nuestras prácticas de enseñanza en relación con la lectura y la escritura para identificar aquellos que son necesario modificar o fortalecer.
- Diseñar situaciones didácticas que promuevan una eficiente organización del trabajo docente y favorezcan el lenguaje oral y escrito en sus diversas funciones.

HIPÓTESIS

Como elemento que orientó nuestro proceso de investigación elaboramos la hipótesis siguiente:

“La investigación didáctica de la educadora es un factor determinante par que los niños de preescolar se aproximen a la lectura y escritura a través del campo formativo de lenguaje y comunicación despertando su interés y motivación involucrándolos en actividades que desarrollen sus competencias”.

CAPITULO I

SUSTENTOS TEÓRICOS EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREESCOLAR

1.1 La teoría constructivista

Para llevar a cabo un análisis y entender que es el constructivismo, es necesario considerar ciertas variables desde perspectivas diversas. Entre esas concepciones consideramos pertinente la filosofía, social y psicológica, que nos permitan tener una visión más acabada y rescatar sus fortalezas para orientar una educación de calidad donde los alumnos construyan aprendizajes verdaderamente significativos.

La teoría constructivista supone que todo aprendizaje constructivo se realiza a través de un proceso mental que culmina con la adquisición de un conocimiento nuevo; donde los conocimientos previos que ya posee el alumno o la alumna serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

El constructivismo es el modelo que constituye a una persona en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos de su comportamiento, no es sólo el producto de su interacción con el ambiente ni del resultado de sus

disposiciones intensas, sino una construcción particular que se desarrolla día con día como resultado de la relación entre estos dos factores.

El conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción que el ser humano elabora a partir de los esquemas que ya posee (conocimientos previos) y que adquirió como resultado de su relación con el medio que lo rodea.

A través de las diferentes situaciones de aprendizaje el alumno de manera gradual puede utilizar las operaciones mentales de orden superior como inferir, deducir, investigar, juzgar, seleccionar, sistematizar, organizar, entre otras que le permitan desarrollar otras estructuras cognitivas para alcanzar aprendizajes significativos y construir sus propios aprendizajes para llegar a generalizar y aplicar lo ya conocido ante situaciones nuevas.

El constructivismo supone la creación de un clima armónico, afectivo, de confianza mutua, donde se apoye a los alumnos y alumnas a una vinculación positiva con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición.

En el modelo constructivista el rol del docente es el de un moderador, coordinador, facilitado y mediador.

El profesor en su función de mediador debe:

- a) Conocer los intereses de los alumnos y alumnas; así como sus diferencias individuales.
- b) Conocer el desarrollo evolutivo de cada uno de ellos.
- c) Conocer los estímulos de sus contextos de procedencia: familiares, comunitarios, educativos, entre otros.
- d) Contextualizar las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

1.1.1 Enfoque filosófico del constructivismo

El constructivismo plantea como argumento central que la realidad en la que vivimos es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos logrado procesar desde nuestras operaciones mentales.

Lo antes dicho, implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva procedente del medio natural y social, sino que es procesado y construido de manera activa, al servicio de la vida, es una función adaptativa, por lo tanto, el conocimiento permite al individuo organizar su mundo de experiencias y vivencias.

Para el constructivismo la objetividad y la subjetividad coexisten, ya que todo conocimiento es una interpretación del sujeto sobre el objeto y viceversa, es una construcción mental donde es imposible separar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es así, una reconstrucción interna y subjetiva.

1.1.2 Enfoque social del constructivismo

La construcción de Vygotsky ha sido significativa en la comprensión del aprendizaje ya que no debe ser considerada como una actividad individual, sino también social. La valoración sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje es fundamental. Se ha podido comprobar que la mayor parte de los estudiantes aprenden de manera más eficaz cuando lo hacen en forma cooperativa.

La enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero también, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, dado que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más apoyados y motivados, aumenta su estima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

La concepción social del constructivismo, se aplica en la práctica a través del trabajo cooperativo en la estructuración del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para que el trabajo en el aula sea en realidad cooperativo, ha de reunir al menos, las características siguientes:

- a) Permitir entre los actores una interdependencia positiva
- b) Participar cara a cara
- c) Responsabilidad individual en la tarea

- d) Utilizar habilidades interpersonales
- e) Procesamiento grupal de los eventos

1.1.3 Enfoque psicológico del constructivismo

El constructivismo tiene como propósito fundamental que el alumno construya su propio aprendizaje. Por lo tanto, el profesor en su función de mediador debe apoyar al alumno para:

- a) Enseñarle a pensar. Desarrollar en el alumno el conjunto de habilidades cognitivas que les permitan eficientar sus procesos de razonamiento.
- b) Enseñarle sobre el pensar. Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus procesos y estrategias mentales (metacognición) para que puedan controlarlos y modificarlos (autonomía) en la mejora del rendimiento del aprendizaje.
- c) Enseñarle sobre la base del pensar. Incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas en el programa escolar.

1.2 Teoría psicogenética de Jean Piaget

Jean Piaget inicio sus estudios en el área de las ciencias naturales, más tarde orientó sus investigaciones para tratar de entender qué es el

conocimiento y cómo aprendemos, lo cual lo llevó necesariamente al estudio de los procesos de razonamiento de los niños.

Descubrió que el niño percibe su mundo y los fenómenos naturales que acontecen en función de sus propias experiencias y en forma gradual modifica sus ideas para adecuarlas a la realidad objetiva. En esta teoría se define el desarrollo del pensamiento lógico en diversas etapas por las que pasan los individuos en una sucesión ordenada, donde sólo varía el tiempo en que se presentan, ya que la maduración, las experiencias con el medio, la transmisión social y la equilibración determinan el proceso evolutivo de cada individuo.

La Psicogenética concibe al niño como un ser que aprende por sí mismo, y la función de la educación ha de potenciar la reflexión, la crítica, la creación y la transformación. El niño no es un adulto en pequeño, es una persona diferente al adulto con ideas propias sobre el mundo. Postula que todos los seres humanos, heredamos dos tendencias básicas: la organización (tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes) y la adaptación (tendencia a integrarse al ambiente).

En forma semejante, considera que lo mismo que el proceso biológico de la digestión puede transformar los alimentos para que sean aprovechados por el cuerpo, los procesos intelectuales transforman las experiencias de tal manera que el niño los puede utilizar al enfrentarse a situaciones nuevas que le presenta la realidad.

En la misma forma que los procesos biológicos se deben de mantener en un estado de equilibrio (homeostasis), los procesos intelectuales buscan este estado, por medio del proceso de equilibración.

Es así como, la organización, la adaptación y la equilibración son tendencias básicas de los procesos mentales que sigue el ser humano. Pero la forma básica es que un niño transforma las experiencias en conocimientos, tiene lugar por medio de procesos de asimilación y acomodación que hacen posible la adaptación.

“La adaptación es un proceso doble, que consiste en adquirir información y en cambiar las estructuras cognitivas previamente establecidas hasta adaptarlas a la nueva información que se percibe. La adaptación es el mecanismo por medio del cual una persona se ajusta a su medio ambiente. El proceso de adquisición de información se llama asimilación, el proceso de cambio, a la luz de la nueva información, de las estructuras cognitivas establecidas, se llama acomodación”.¹

1.2.1 La asimilación

Se refiere al proceso por medio del cual los elementos del ambiente son incorporados a la estructura cognitiva del niño.

¹ PIAGET, Jean. Desarrollo cognitivo. En: Océano. Enciclopedia de Psicopedagogía. Pág. 66.

1.2.2 La acomodación

Se refiere a la forma en que el individuo modifica el concepto del mundo, al ir incorporando experiencias nuevas y alternando respuestas a los objetos del conocimiento.

Al asimilar y acomodar a través de las experiencias los objetos de conocimiento y arribar a un patrón organizado, Piaget señala que se ha desarrollado un esquema cognitivo.

Lo que permite al niño organizar e integrar esquemas, es la interacción con el objeto. Y, con la asimilación y acomodación de esquemas anteriores y la comprensión de las cualidades comunes o diferentes se desarrollan conceptos cognitivos.

1.2.3 La equilibración

Es una forma de autorregulación, que estimula a los niños a dar coherencia y estabilidad a su concepto del mundo y hacer comprensibles las inconstancias de la experiencia.

1.2.4 Etapas del desarrollo del pensamiento

La manera como se organiza y adapta el ser humano a las

experiencias ambientales se manifiesta a través del proceso del desarrollo al que Piaget describe como una serie de etapas de las cuales resaltan las características siguientes:

- Cada etapa incluye un periodo de formación; es un logro en sí misma y sirve de punto de partida para la siguiente.
- El paso de una etapa a otra es gradual, no hay rompimiento, y las secuencias no son rígidas.
- Las estructuras y las operaciones cognoscitivas.

Este proceso requiere de la acción de sujeto sobre el objeto de conocimiento, Piaget señala que desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad externa, un reflejo de la transformación social, sino una creación continua, asimilación permanente y transformadora. Es así como el niño tendrá que interactuar con los objetos para conocerlos y formar sus propias estructuras.

Piaget clasificó el estudio del proceso de desarrollo, en diferentes etapas de acuerdo a ciertas características presentes en determinadas edades y orientado por cuidadosas observaciones.

ESTADIO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Senso-motor	0 a 2 años	Egocentrismo Reacciones circulares primarias, secundarias y terciarias Experimentación Imitación
Preoperatorio	2 a 7 años	Pensamiento simbólico perceptual Simbolismo no verbal Investigación Pensamiento unidimensional Razonamiento trasductivo Reversibilidad
Operaciones concretas	7 a 11 años	Conserva de un modo constante Clasifica y ordena con rapidez y facilidad Experimenta de modo cuasisistemático
Operaciones formales	11 a 15 años	Lógica combinatoria Razonamiento hipotético Uso de supuestos Razonamiento proporcional Experimentación científica

Sin menoscabo de la descripción de la totalidad de las etapas del desarrollo estudiadas por Piaget; en nuestro caso, nos concretamos sólo al que se refiere el periodo de las operaciones concretas ya que nuestros alumnos oscilan entre las edades demarcadas en el mismo.

1.3 La teoría del enfoque sociocultural de Vygotsky

Para Vygotsky, en el desarrollo humano confluyen dos aspectos: la maduración orgánica y la historia cultural. Por un lado, está la evolución biológica de la especie que procede del “homo sapiens” y, por otra, la evolución cultural que proviene de las primeras comunidades humanas. Sobre ésta última, Vygotsky propone que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplían las capacidades naturales de las que cada individuo está dotado. Esto es, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha elaborado, en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros. Estos instrumentos son fundamentalmente signos. Es decir, están investidos de significación, de tal manera que su uso no implica sólo una adaptación pasiva al medio, sino un principio de transformación. La actividad humana se caracteriza por modificar y transformar la naturaleza, va más allá de una simple adaptación pasiva, como lo enuncian los teóricos que ven en la conducta simples respuestas del organismo ante los estímulos. Los signos tienen un valor funcional, un valor de uso, donde el lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional como mediadores de la cultura.

El pensamiento de Vygotsky conlleva un sin fin de implicaciones en relación al desarrollo infantil y al proceso educativo. A continuación intentaremos exponer las ideas más importantes en el ámbito educativo.

1.3.1 Las funciones mentales

Existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores.

1.3.1.1 Las funciones mentales inferiores

Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y se encuentran determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por todo aquello que podemos hacer. Nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente; ya que nuestra conducta es impulsiva.

1.3.1.2 Las funciones mentales superiores

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de las funciones mentales superiores se encuentra abierto a mayores posibilidades.

El conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permitan pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social se adquiere

mayor conocimiento y mayores posibilidades de actuar con funciones mentales más fortalecidas.

De acuerdo con este enfoque, el ser humano es ante todo un ser cultural; y esto es lo que hace la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes. El punto central de la distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona solo de forma directa con su ambiente, sino a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

1.3.2 Las habilidades psicológicas

Las funciones mentales superiores aparecen y se desarrollan en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, poco a poco, se transforman en una propiedad individual.

Cada función mental superior, primero es social, es decir, primero es interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica. La distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas, el paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. El fin último, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades

interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, por medio de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Desde esta perspectiva, el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo; de manera gradual lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico.

1.3.3 La zona de desarrollo próximo

En el paso de una habilidad interpsicológica a una intrapsicológica los demás (docentes) juegan un papel importante. La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento depende de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción de los demás, Vygotsky lo denomina zona de desarrollo próximo (ZDP).

La zona de desarrollo próximo es la posibilidad que tienen los individuos de aprender en un ambiente social, en interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que hace posible el aprendizaje; en consecuencia, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más amplio y rico.

Los profesores, padres o compañeros que interactúan con el alumno son los que en un inicio en cierto sentido son los responsables de que el individuo aprenda. En este momento, se dice que el individuo está en su

zona de desarrollo próximo. Poco a poco, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

La zona de desarrollo próximo consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás, puede verse como una etapa del desarrollo humano, donde se encuentra la máxima posibilidad de aprendizaje. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí solo, por ello, el desarrollo cognitivo total requiere de la interacción social.

1.3.4 Las herramientas psicológicas

Los símbolos, las obras de arte, la escritura, los mapas, los dibujos, los diagramas, los signos y los sistemas numéricos, son herramientas psicológicas que sirven de puente entre las habilidades interpsicológicas – sociales – y las intrapsicológicas – personales –. Estas herramientas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usemos para desarrollar las funciones mentales superiores, ya sea interpsicológicas o intrapsicológicas.

La herramienta psicológica más importante es el **lenguaje**. Al principio, lo usamos como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. De manera progresiva, se convierte en una

habilidad intrapsicológica con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje nos permite cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar control voluntario de nuestras acciones. En síntesis, es a través del lenguaje como conocemos, nos desarrollamos y creamos nuestra realidad.

1.3.5 La mediación

Toda actividad humana se encuentra social e históricamente condicionada, por ello podemos decir que existe una mediación social.

Una característica de los humanos es el uso de instrumentos, los cuales abren la vía de aparición de los signos que regulan la conducta social. A la regulación de la conducta social a través de signos se le denomina mediación semiótica.

Los instrumentos son aquellos con los que el ser humano actúa en forma material y física sobre el medio que lo rodea; pala, hacha, martillo, coche, entre otros. Los signos, por otro lado, actúan sobre nuestra representación interna de la realidad, transforman la realidad mental de las personas que los utiliza (lenguaje, escritura, pintura, etc.) y de esa manera regulan su conducta social.

1.4 Teoría evolutiva de Henry Wallon

Wallon explica que el desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: La fisiológica, la psicológica y la social. No es necesario subrayar la importancia de la base fisiológica, verdadero cimiento y armazón del edificio evolutivo normal.

Debe no obstante, quedar claro que “la constitución biológica del niño en su nacimiento no es la única ley de su destino anterior. Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia, de las que también forma parte su elección personal.

La investigación de Wallon se sitúa en la línea de aquellas que tratan de explicar al individuo no por sí mismo si no por las condiciones que sobre él actúan; su aproximación no puede ser más acertada, pues el niño, como él lo señala lejos de ser un sistema cerrado, se encuentra, de entrada, sin cohesión íntima y lanzando sin el menor control a las influencias más fortuitas. El niño y su medio son, por ello, inseparables, siendo el uno el complemento necesario del otro y siendo “primaria e indispensable”, su mutua interacción la complementariedad que existe entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas. Wallon expresa que “entre el organismo y el medio existe una continuidad”. No hay ninguna dependencia mecánica de la una respecto a la otra. Se manifiesta simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones recíprocas del sujeto y el medio. El entorno más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico,

sino el social.

De manera alternativa, la personalidad se confunde con él y se asocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones: es dialéctica. Por otro lado, la relación entre el niño y el medio no es estática y uniforme, pues los modos y los caracteres de su interacción varían con la edad del niño y los cambios del medio y, además determinadas capacidades y actitudes infantiles se ven potenciadas o inhibidas según la naturaleza del medio, distinto casi para cada niño y para cada edad.

Un aspecto importante de la teoría de Wallon:

Que el medio vital y primordial del niño es, más que el medio físico, el medio social. Fuera de este medio social el desarrollo normal es imposible. Si como afirma que la evolución psíquica se realiza por la interacción del “inconsciente biológico” y el “inconsciente social”, este último, al ser el niño un ser íntimo y esencialmente social, es el más determinante. En el marco del desarrollo social del niño, el papel de los colectivos es muy importante (clase, grupo de juego o trabajo, etc.), pero en la obra de Wallon queda más valorado el papel de “el otro” como constituyente del yo. En Piaget, la participación del otro en la formación de la conciencia del yo, es tardía.

Tres conceptos claves nos pueden servir para sintetizar el punto de vista: **PREPONDERANCIA, ALTERNANCIA, E INTEGRACIÓN FUNCIONALES**. Para Wallon, cada etapa del desarrollo está caracterizada por una actividad preponderante; en cada estadio existe lo que, con Galifret-

Grajon, podemos llamar un “conflicto específico” que el niño debe resolver.

Los varios tipos de respuesta de que el niño dispone (motrices, intelectuales, afectivas) no son separables, pues están integrados en unidades dialécticas, según sean preponderantes unas respuestas u otras, el estadio quedará caracterizado. Como se ve, las preponderancias no son fijas, sino alternantes.

Las alternancias funcionales “suscitan siempre un nuevo estado que se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo.

De esta manera se lleva a cabo el desarrollo del niño bajo formas que se especifican de edad en edad. Sirviéndose del método del análisis genético de los conjuntos funcionales sucesivos, como lo denomina Tiang-Thong, es como Wallon accede a la comprensión del mundo infantil. El mecanismo evolutivo no varía: el desarrollo del niño no se produce por adición de los progresos, si no que presenta oscilaciones entre las manifestaciones anticipadas de una función que se ha de establecer posteriormente y las regresiones a momentos ya superados.

Lo anterior implica que el desarrollo del niño está jaloneado por “crisis”, por “conflictos”. Hay momentos en la vida del niño en los cuales las condiciones posibilitan una nueva orden que, sin suprimir las conductas anteriores, reorienta y reorganiza toda la actividad del niño. Las crisis evolutivas son verdaderas reestructuraciones de la conducta infantil: puesto que no son lineales ni uniformes, el desarrollo deviene discontinuo y

dialéctico.

Para quien contempla cada una de las etapas evolutivas en su totalidad “la sucesión se presenta de modo discontinuo; el pasaje de la una a la otra no es una simple amplificación, sino una recomposición; actividades preponderantes en la primera se reducen y a veces son suprimidas aparentemente en la siguiente. Entre las dos ocurre a menudo que se produce una crisis que puede afectar visiblemente la conducta del niño. Por lo tanto, el crecimiento está marcado por conflictos, como si fuera menester escoger entre un antiguo y un nuevo tipo de actividad. La actividad que sufre la influencia de la otra debe transformarse y, en lo sucesivo, pierde su poder de regular el comportamiento del sujeto.

Estadios del desarrollo según H. Wallon

1º.- Estadio impulsivo puro:

Lo llama así porque la principal característica del recién nacido es la actividad motora refleja, a diferentes estímulos (interceptivos, propioceptivos y exteroceptivos) es una respuesta refleja. A veces parece adaptarse a su objeto (succión, presión-refleja, etcétera), otras veces actúa en forma de grandes descargas impulsivas, sin ejercer el menor control en la respuesta, debido a que los centros corticales superiores aún no son capaces de ejercer su control. Los límites del primer estadio no son muy precisos.

2º.- Estadio de la simbiosis afectiva:

No implica que necesariamente hasta los seis meses se den las respuestas impulsivas del comienzo de la vida.

Le atribuye gran importancia a la aparición de las primeras muestras de orientación hacia el mundo del hombre: la alegría o la angustia. Pero hasta los seis meses ese tipo de relaciones con mundo exterior no es el dominante.

Según Wallon, la emoción domina absolutamente las relaciones del niño con su medio. No sólo extrae unas emociones del medio ambiente, sino que tiende a compartirlas con su o sus compañeros adultos, razón por la que Wallon habla de simbiosis, ya que el niño entronca con su medio, compartiendo plenamente sus emociones, tanto las placenteras como las desagradables.

3º.- Estadio sensitivomotor o sensorio:

Coincide en parte con lo que dice J. Piaget, salvo para H. Wallon, aparece al final de primer año o al comenzar el segundo. Según con lo que denomina “sociabilidad incontinente”, el niño se orientará hacia intereses objetivos y descubrirá realmente el mundo de los objetos. H. Wallon concede gran importancia a dos aspectos diversos del desarrollo, el andar y la palabra, que contribuyen al cambio total del mundo infantil.

4°.- Estadio proyectivo:

Es un estadio que posee interés en la medida en que guarda relación con toda la concepción genética Walloniana del paso del acto al pensamiento. Es en el que la acción, en lugar de ser, como será mas tarde, simplemente ejecutante es estimuladora de la actividad mental o de la que Wallon llama conciencia. Mientras dura este estadio el niño siente una especie de necesidad de proyectarse en las cosas para percibirse a sí mismo.

5°.- Estadio del personalismo:

Tras unos claros progresos marcados por el “sincretismo diferenciado” (con los diversos matices de los celos o de la simpatía), el niño llega a prescindir de situaciones en que se halla implicado y a reconocer su propia personalidad como independiente de las situaciones. Llega a la “conciencia del yo” que nace cuando se es capaz de tener formada una imagen de sí mismo de manera indudable con el negativismo y la crisis de oposición entre los dos años y medio y los tres años.

1.5 Pedagogía operatoria

Se basa en la idea del individuo como autor de sus propios aprendizajes a través de la actividad, el ensayo y el descubrimiento. Considera la inteligencia como resultado de un proceso de construcción que tiene lugar a lo largo de toda la historia personal, y que en esta construcción

interviene, como elementos determinantes, factores inherentes, al medio en el que vive. Esta forma en que se desarrolla la inteligencia, analizada y descrita por la psicología genética, la que impone las leyes a la enseñanza y obliga a cambiar los enfoques tradicionales utilizados en la escuela con relación al aprendizaje. La pedagogía operatoria trata de desarrollar en el alumno la capacidad de establecer relaciones significativas entre los datos y los hechos que suceden a su alrededor y de actuar sistemáticamente sobre la realidad que lo rodea.

Para la pedagogía operatoria, el pensamiento surge de la acción. Tan importante como la adquisición de un nuevo dato o contenido, es el camino descubierto hasta llegar a él.

Comprender es, pues, un proceso constructivo, no exento de errores, que son necesarios si no se requiere fomentar la pasividad y dependencia del alumno.

Conocer, comprender, no es un hecho aislado ni súbito, si no el final de una recorrido más o menos largo, en el cual se confrontan los distintos aspectos de una realidad, se establecen unas hipótesis hasta que surge la explicación que satisface todas las exigencias que previamente aparecerían como contradictorias.

La psicología operatoria pretende seguir en el aula un cambio similar al que ha seguido el pensamiento científico en su evolución. El alumno debe formular sus propias hipótesis, establecer una metodología para su

comprobación y verificar su confirmación o no.

El papel del profesor será cooperar con el alumno, en esta tarea, facilitarle instrumentos de trabajo, sugerir situaciones y formas de verificar las hipótesis, etc., pero nunca sustituir las actividades del escolar por la suya.

La programación operatoria de un aprendizaje o de una adquisición ha de tener en cuenta, así, que la formación de un concepto o la consecución de una destreza para necesariamente por estadios intermedios y que antes de empezar es necesario determinar el nivel del alumno respecto del conocimiento o concepto que se desea construir.

La práctica de esa programación exige seguir en todo momento el ritmo evolutivo de los estadios infantiles. La actividad constante y la curiosidad son características esenciales del niño. Basta dejar que se manifieste libremente para lograr la motivación del alumno frente a la tarea de resolver un problema. Son los intereses de los niños de acuerdo con su edad y medio social los que definen los temas que han de ser objeto de trabajo en el aula. Para ello es necesario que los intereses de cada uno se armonicen con los de los demás

La elección de tema concreto a trabajar por todo el grupo, será objeto de una decisión colectiva, que no se forma al azar, sino después de aportar y analizar toda una serie de argumentos. Las mismas normas que rigen la actividad de la clase se analizan y se tratan entre todos, constituyendo así un

aprendizaje de convivencia democrática. Ponerse de acuerdo, defender razonadamente los puntos de vista, respetar las decisiones colectivas, son hábitos que aprende el alumno en el aula. La P. O. no se circunscribe, pues, a lo intelectual, sino que se extiende al campo de lo afectivo y de lo social. La clase se convierte así en un colectivo abierto a la realidad exterior, que trabaja conjuntamente para resolver los problemas.

La creación intelectual, la cooperación social y el desarrollo afectivo y armónico son los 3 objetivos considerados prioritarios por la pedagogía operativa como una alternativa frente a una escuela tradicional cuya actividad está baleada por la pasividad, la dependencia del adulto, y el aislamiento.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

2.1 Importancia del aprendizaje infantil

Los primeros años de vida tienen una fuerte influencia en el desarrollo personal y social de todos los niños; en este tiempo se desarrollan su identidad personal, se adquieren las capacidades fundamentales y se aprenden las pautas necesarias para incorporarse a la vida en sociedad.

Las aportaciones de las investigaciones recientes acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil coinciden en señalar una gran cantidad de capacidades que los niños desarrollan desde muy temprana edad y de igual manera confirman su gran potencialidad de aprendizaje, como ejemplo tenemos el aprendizaje del lenguaje (que es una conquista intelectual de orden superior) se realiza durante la primera infancia. Por otra parte, el creciente avance del conocimiento sobre los procesos y cambios que tienen lugar en el cerebro durante la infancia pone de manifiesto la existencia de un periodo de intensa producción y estabilización de relaciones neuronales que comprende la edad preescolar. Si consideramos que este conocimiento es provisional y la investigación en neurociencias avanza y se profundiza de manera constante, se puede afirmar que la organización funcional del cerebro es influida y se ve beneficiada por la

diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de la experiencia de los niños. No obstante, no existe evidencia alguna que muestre que ciertas actividades específicas tengan un efecto directo sobre determinadas formas de relación neuronal. Esta situación obliga a tomar con seriedad las distintas propuestas de estimulación temprana que tienen amplia difusión y aceptación, la cuales hacen un uso inadecuado o abusivo del conocimiento científico realmente fundamentado.

En la actualidad se puede sostener que existe una perspectiva más optimista sobre lo que en forma típica los niños saben y sobre lo que pueden aprender entre los cuatro y cinco años y todavía en edades más tempranas, siempre y cuando participen en experiencias educativas interesantes que representan retos a sus concepciones y a sus capacidades de acción en situaciones diversas. Este enfoque difiere de la que predominaba en círculos académicos y educativos hasta dos décadas antes, en la cual se resaltaba lo que los niños no pueden aprender ni hacer, a partir de las características del nivel preoperatorio y de sus derivados (por ejemplo, egocentrismo, la conservación, dependencia de la percepción, incapacidad para atender relaciones causales, inconsistencia, entre otras).

Los primeros años constituyen una etapa de intenso aprendizaje y desarrollo que parte de la propia constitución biológica o genética, pero en la cual revisten singular importancia las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean niños o adultos. De la naturaleza de las experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad – así como quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas

adquiridas, tienes fuertes limitaciones para su desarrollo – dependen muchos aprendizajes importantes para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender con permanencia, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad.

Es a partir de diversas experiencias sociales (entre las que resalta el juego) que los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio aprendizaje en torno del mundo que les rodea.

Estas experiencias cotidianas, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras) la diversidad o la riqueza necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra un niño dependen de factores culturales y sociales. Las pautas culturales de crianza, entre las que se encuentran la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que mantienen con él, la importancia que otorgan a sus expresiones, preguntas o ideas, en resumen, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el surgimiento de ciertas formas de comportamiento y

expresión, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento, al respecto sobre la relación entre el lenguaje y pensamiento sabemos que es intensa y compleja.

La relación y el contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los niños ampliar su información específica y también, desarrollar sus capacidades cognitivas, entre ellas: observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reformular sus explicaciones o hipótesis existentes; es decir, aprender a construir sus propios conocimientos.

La mayor o menor oportunidad que tienen de relacionarse (jugar, convivir, interactuar) con niños de la misma edad o un poco más grandes, tiene una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre iguales también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias sociales y afectivas.

En estas relaciones, a través del lenguaje, se comparten significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas: términos para nombrar y describir objetos, teorías que explican hechos o fenómenos naturales o sociales, dudas que señalan la búsqueda y el aprendizaje constante.

La educación preescolar interviene en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su recorrido del

ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y de nuevos retos.

El Jardín de Niños se constituye en un espacio propicio para que los infantes convivan con sus pares y con adultos y participen en situaciones comunicativas más ricas y variadas que los del ámbito familiar y al tiempo que propicia una amplia gama de aprendizajes relativos a la convivencia social; todas ellas experiencias que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los niños. Asimismo, favorece aprendizajes valiosos que representan una oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente para las diversas situaciones sociales. Además, establece propósitos definidos que buscan desarrollar sus capacidades y potencialidades a través del diseño de situaciones didácticas específicas.

2.2 Los retos de la educación preescolar

La educación preescolar cada vez se expande más en nuestro país como resultado de una exigencia y necesidad social. En las últimas tres décadas han ocurrido en México una serie de cambios sociales y culturales que han impactado la vida de la población infantil, entre ellas:

- a) El proceso de urbanización trajo consigo la migración de millones de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, el aumento de la densidad de población, la construcción de unidades

habitacionales, el crecimiento de la inseguridad y la violencia. Todo ello, repercutió en la reducción de espacios para el juego y la convivencia libre con otros niños o con adultos familiares o vecinos, además con menores oportunidades para explorar el medio natural y social.

- b) Los cambios en la estructura familiar con el debilitamiento de la familia extensa, reducción en el número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se manifiesta en la reducción del tiempo de atención y convivencia de los adultos con los niños; esto significa menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación y menores oportunidades para establecer relaciones y aprender acerca del mundo.
- c) La pobreza y la desigualdad existente mantienen a una gran cantidad de niños en graves situaciones de carencia de satisfactores de sus necesidades básicas; y la mayoría se encuentran en situación de riesgo de no alcanzar el pleno desarrollo.
- d) Los medios de comunicación, masiva, en especial la televisión, están presentes en el medio urbano y rural, y ejercen una influencia muy importante en la vida de los niños. Es necesario que la escuela realice una labor de apoyo para que procesen la información que reciben y ayudarlos en la interpretación reflexiva de sus mensajes.

La extensión de la cobertura de la educación preescolar en las últimas tres décadas se amplió considerablemente con una población diversificada. Accedieron niños y niñas de diversa procedencia social de los sectores de población rural, indígena y urbana marginada.

Entre los desafíos o retos pedagógicos para las prácticas educativas existentes en décadas pasadas consistió la atención de niños procedentes de familias pobres, con padres que tienen escasa o nula escolaridad y con tradiciones y prácticas de crianza distintas a las familias de sectores medios. Estos retos, poco o escasamente atendidos en el pasado reciente, tendrán mayor magnitud en la medida en que la educación preescolar atienda en sus aulas a toda la población infantil de entre tres y cinco años.

Este conjunto de cambios sociales y culturales son por demás razones muy poderosas para la ampliación de una educación preescolar de calidad. La mejora de la calidad implica una adecuada atención a la diversidad, tomando en cuenta las características de las niñas y de los niños, tanto las de orden individual como aquellas que resultan de los ambientes familiares y sociales en que se desarrollan, y las grandes diferencias culturales, como el grupo étnico de pertenencia.

La educación preescolar tiene una función muy importante en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. Pero todavía es más relevante para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por alguna razón de sobrevivencia familiar o por situaciones culturales tienen pocas oportunidades de atención y relación con sus padres.

Para los niños que se encuentran o pueden ser considerados en situación de riesgo, el preescolar les permite la primera experiencia escolar que puede favorecer de manera importante el desarrollo de sus capacidades personales para enfrentar, sobreponerse y superar situaciones difíciles resultado de circunstancias familiares o sociales. Esta capacidad les puede permitir librar obstáculos serios para prevenir el riesgo del fracaso escolar y social. Otra función importante que desempeña el preescolar ocurre cuando en sus aulas se integran a niños con necesidades educativas especiales, quienes con frecuencia adolecen de un ambiente seguro y estimulante para su desarrollo y aprendizaje.

En este sentido, la educación preescolar tiene una función democratizadora, por ser un espacio educativo en el que todas las niñas y todos los niños, sin considerar su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que ya poseen.

En términos generales, existe la coincidencia de que, para responder a esos desafíos, los propósitos educativos han de orientarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y alcanzar el desarrollo humano sustentable. La educación preescolar no puede permanecer ajena a estos desafíos; ya que los niños que ingresan al jardín en los próximos veinte años habrán de incorporarse a la vida social en un mundo en constante cambio, prepararlos para enfrentar esos desafíos es una necesidad de toda

educación básica.

2.3 Fundamentos legales

La educación es un derecho fundamental garantizado por la constitución política de nuestro país. El artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado “tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”. Para llegar a cumplir con esta finalidad, se establecen los principios a los que se sujetará la educación: gratuidad, laicismo, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, combate a la discriminación y a los privilegios, supremacía del interés general de la sociedad, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia.

Dada la importancia que se le otorga a la educación como medio para el progreso individual y social, el artículo tercero establece su carácter de servicio público de interés social y, consecuencia, su regulación por medio de leyes que el Congreso de la Unión expida con el fin de unificar su aplicación en todo el país.

Estos principios de las definiciones que son resultado de la evolución social y política del pueblo mexicano y expresan los valores y aspiraciones colectivas presentes en la sociedad; son al mismo tiempo, la base que da

sentido al conjunto de acciones educativas.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Mismas que se deberán expresar en planes y programas de estudio.

En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria actualmente comprende doce grados de escolaridad.

La reforma constitucional del año 2003 permitió mejorar indefiniciones legales existentes con respecto a la educación preescolar. Entre sus principales implicaciones encontramos las siguientes:

- a) Ratifican la obligación del Estado de impartir la educación del preescolar, medida establecida desde 1993.
- b) La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- c) Que para el ingreso a la educación primaria será requisito (en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto)

haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.

- d) La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

Desde el momento en que el poder ejecutivo estableció la obligatoriedad de la educación preescolar, ratificó en la fracción III del artículo 3º constitucional el carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar, en los términos siguientes:

“Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale”².

Por tal motivo, para cumplir con este mandato la Secretaría de Educación Pública presenta el Programa de Educación Preescolar.

2.2 Características del programa

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una

² Artículo Tercero Constitucional. P

experiencia educativa de calidad; el programa establece propósitos fundamentales comunes que tomen en cuenta la diversidad cultural y regional; de acuerdo con las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país, y cuyas características permitan su aplicación flexible, entre ellas: el carácter nacional, el establecimiento de propósitos fundamentales, la organización del programa a partir de competencias, el carácter abierto y la organización a partir de campos formativos.

2.2.1 El carácter nacional

Con base a los fundamentos legales que rigen a la educación en México, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, ya sean estos de sostenimiento público o privado. La orientación general y los componentes específicos permiten que en la práctica docente se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intelectual.

2.2.2 El establecimiento de propósitos fundamentales

El punto de partida del programa es el reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica de contribuir a la formación integral, pero enfatiza que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias

educativas que les permitan desarrollar, en primer lugar, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Dadas las circunstancias de que no existen patrones estables con respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer los propósitos fundamentales para los tres grados.

Al tener en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñaran actividades con diferentes niveles de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha alcanzado y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su secuencia hasta el final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales reflejan los rasgos del perfil de egreso que debe proporcionar la educación preescolar.

2.2.3 Organización a partir de competencias

La deficiencia de los programas que establecen temas generales como contenidos educativos, sobre los cuales se organiza la enseñanza y se definen los conocimientos que los alumnos han de adquirir; este programa está centrado en competencias.

Una competencia es: “Un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra

mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”³.

La ordenación curricular a partir de competencias tiene como finalidad primordial propiciar que el Jardín de Niños se convierta en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, a través de oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su vida cotidiana.

La selección de competencias que contiene el programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen grandiosas potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además de tomar en cuenta lo anterior, habrá que considerar y tener presente que en el trabajo educativo, una competencia no se adquiere de manera definitiva: éstas, se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrenta cada individuo a lo largo de su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. Acorde a su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de resolver problemas y compartir información) se inicia en el Jardín de Niños, pero

³ Programa de Educación Preescolar 2004. p. 22

forman parte también de los propósitos de la educación primaria y de los niveles educativos siguientes, por ser aprendizajes valiosos constituyen los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal en el futuro.

Partir del trabajo por competencias implica que la educadora busque, a través del diseño de situaciones didácticas que impliquen retos para los niños y que avancen de manera gradual en sus niveles de logro (que piensen, propongan, expliquen, distingan, se expresen por distintos medios, comparen, cuestionen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, entre otros) para que aprendan más de lo que se saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

2.2.4 El carácter abierto

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hacen muy difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia pormenorizada de metas específicas, situaciones didácticas o temas de enseñanza; es por esta razón, que el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deben realizarse gradualmente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto, eso significa que es la educadora la responsable de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más pertinentes para que los alumnos desarrollen

las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. De manera semejante, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, tema) y de identificar los problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta forma, los contenidos que se aborden serán relevantes (en relación con los propósitos fundamentales) y pertinentes (en los contextos culturales y lingüísticos de los niños).

2.2.5 La organización del programa a partir de campos formativos

Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera alcancen los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los campos formativos siguientes.

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

Con la intención de tener en claro las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de

principios pedagógicos, así como los criterios que se deben de tomar en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo docente.

2.3 Propósitos fundamentales

En los propósitos fundamentales se engloba la misión de la educación preescolar y señalan los logros que se espera obtengan las niñas y los niños que la cursan. Al mismo tiempo, como ya se ha mencionado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos a través de la intervención docente.

Los propósitos orientan el trabajo pedagógico y se favorecen por medio de las actividades cotidianas. La manera en que se presentan permite identificar la relación directa que guardan con las competencias cada campo formativo; no obstante, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden ubicarse solo en un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Todo dependerá del clima educativo que se propicie en el aula y en la escuela.

Al reconocer la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su recorrido por la educación preescolar en cualquier modalidad (general, indígena o comunitaria) se espera que adquieran

experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- **Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.**
- Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para

establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

- Conozcan mejor su cuerpo actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación, y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en

actividad y durante el crecimiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva, para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

2.3 Principios pedagógicos

Para el logro de los propósitos de un programa escolar, por muy completa y correcta que sea su elaboración, sólo se lleva a cabo en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y de acuerdo con prácticas congruentes con esos propósitos. Por esa razón, se ha considerado necesario anexar en este programa un conjunto de principios que den sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños.

Estos principios tienen las finalidades siguientes:

- a) Otorgar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como punto de partida para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.
- b) Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención docente en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; de tal suerte que, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

Las educadoras tienen un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a las niñas y los niños del país una participación plena en la vida social.

La cuestión de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo colectivas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.

A continuación se describen los principios pedagógicos. No obstante que su expresión concreta se da en el conjunto de actividades del trabajo cotidiano, se ha considerado relevante agruparlos en tres aspectos. A partir de la descripción de cada principio, la educadora podrá valorar en forma sistemática cuáles atiende en la práctica, cuáles no están presentes y qué decisiones es necesario tomar para atenderlos.

2.4.1 Características infantiles y procesos de aprendizaje

Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Al ingresar a la escuela, los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones acerca del mundo que los rodea, sobre las relaciones entre las personas y sobre el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado, con diferente nivel de avance, competencias que serán básicas para su desenvolvimiento

en la vida escolar.

Las teorías recientes del aprendizaje que tienen influencia sobre la educación, comparten con distintas perspectivas la idea central de que los seres humanos, en cualquier edad, construyen su conocimiento, es decir, se apropian de saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían.

Esta relación puede adoptar distintas formas: confirma una idea previa y la precisa; la incrementa y profundiza su alcance; o bien modifican algunos elementos de esa idea al mostrar su insuficiencia, esto lleva a quien aprende al convencimiento de que dicha idea es incorrecta y a adoptar una noción distinta, en la cual reconoce más coherencia y mayor poder de explicación.

Este proceso de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que utilizamos para pensar, para afrontar nuevos retos cognitivos, para actuar y relacionarnos con los demás.

Poner en práctica el principio de que el conocimiento se construye representa un desafío profesional para la educadora, ya que la obliga a mantener una actitud constante de observación e indagación frente a lo que experimenta en el aula con cada uno de sus alumnos. Al trabajar un tema o al realizar una actividad cualquiera, la educadora debe de hacer el esfuerzo de ponerse en el lugar de los niños y hacerse unas cuantas preguntas cuya

respuesta no es sencilla: ¿Qué saben y que se imaginan los niños sobre lo que se desea que aprendan?, ¿lo están comprendiendo en realidad?, ¿Qué “valor agregado” aporta a lo que ya saben?, ¿Qué recursos o estrategias contribuyen a que se apropien de ese nuevo conocimiento?

Este planteamiento demanda una práctica más exigente y, de cierta manera, un avance más lento del que probablemente se había planeado. Sin embargo, es el único camino de promover un aprendizaje real y duradero.

La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. La curiosidad y la búsqueda de explicaciones son rasgos distintivos del ser humano, disposiciones intensas en los niños que permiten a través de la interacción individual con el medio, el acercamiento a fenómenos y situaciones que despiertan interés. El interés se muestra en estados psicológicos particulares, que se caracterizan por la atención focalizada, prolongada, no forzada y se acompaña de sentimientos de concentración y de placer. En las niñas y los niños pequeños el interés es situacional, es decir, se produce por las características de ciertos estímulos.

La característica primordial del interés situacional es su tendencia dinámica y cambiante. El interés surge frente a lo novedoso, lo complejo, lo que plantea cierto grado de incertidumbre. El interés genera motivación y en ella se sustenta el aprendizaje.

Sin embargo, incorporar los intereses de los niños al proceso

educativo no es algo tan sencillo y automático como “darles una respuesta”. Hay problemas, desafíos que deben ser resultados por la medicación de la maestra, al tener presente que:

- Las niñas y los niños no siempre logran identificar y expresar lo que les interesa saber entre todas las opciones posibles o acerca de algo que no conocen.
- En el otro extremo, a veces se trata de preguntas profundas y genuinas, pero que rebasan la capacidad de comprensión de los niños y las posibilidades de respuesta en el grupo, por ejemplo, ¿Cómo se formó el mundo? ¿Por qué hay gente mala?
- En el grupo hay intereses distintos y con frecuencia incompatibles.

Para solucionar estos problemas, la educadora tiene una tarea de transacción. Por un lado, en la que su intervención se oriente a precisar, canalizar, negociar esos intereses hacia lo que formativamente es más importante, más rico como tema. Por otro lado, debe procurar, al introducir una actividad que considera relevante, que despierte el interés de los niños, encauzando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitivamente y emocionalmente activos en las experiencias escolares.

Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. Por mucho tiempo en la educación preescolar se han presentado formas de intervención educativa que se basan en concepciones desde las cuales se asume que la educación es producto de una relación entre los adultos que

saben y los niños que no saben. Sin embargo, muchos resultados de investigación en psicología cognitiva resaltan el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y de los niños.

Las investigaciones abordan las nociones que a nuestro juicio es pertinente abordar: los procesos mentales como producto de intercambio y de la relación con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan de manera activa en un mundo social lleno de significados por la cultura en la que se desenvuelven.

Cuando los niños se enfrentan a situaciones en las que simplemente escuchan y siguen instrucciones para llevar a cabo una actividad determinada, se limitan las posibilidades de ejercicio de operaciones mentales, de comunicación de sus ideas y de estrategias espontáneas que les permiten probar soluciones e intercambiar puntos de vista.

Por el contrario, en situaciones que imponen retos y demandan que los niños colaboren entre sí para que conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, se pone en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, que son capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

La participación de la educadora debe consistir en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar; en algunas, es la maestra quien planea y coordina actividades que propician la adquisición de las competencias mediante la interacción entre

pares (en pequeños grupos o el grupo en su conjunto). En otros casos, la sensibilidad de la educadora le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños e intervenir para procurar su fluidez y sus aportes cognitivos.

Con todas estas opciones, los niños encuentran grandes posibilidades de apoyarse, compartir lo que saben y de aprender a trabajar en colaboración.

El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños. El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tienen manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y pueden adquirir formas complejas que propicien el desarrollo de competencias.

El juego varía no sólo en la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Los niños evolucionan de manera distinta en cualquier edad, aunque puede observarse una pauta temporabilidad, conforme a la cual las niñas y los niños más pequeños practican con mayor frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. Por medio del juego los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian roles.

También ejercen su capacidad imaginativa al otorgar los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una de las formas de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que los niños escenifican adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los roles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos.

Desde los diferentes enfoques teóricos, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación grupal.

En la educación preescolar una de las actividades más útiles para la educadora consiste en orientar el impulso natural de los niños hacia el

juego, para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiriera además propósitos educativos de acuerdo con las competencias que los niños deben desarrollar.

2.4.2 Diversidad y equidad

La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. Todas las niñas y todos los niños tienen posibilidades semejantes de aprender y compartir pautas típicas de desarrollo, pero tienen características individuales.

Entre las diferencias personales encontramos las que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales en las cuales han crecido y viven las niñas y los niños, requieren una atención especial de las escuelas y las educadoras. Al tomar en cuenta esas dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos y lingüísticos, emocionales y de relación social, permite superar una visión de la niñez como un sector homogéneo y crear la conciencia de que las formas de existir de la infancia son plurales y socialmente construidas.

Una gran cantidad de las niñas y los niños mexicanos pertenecen a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con mal empleo y desfavorables condiciones habitacionales. Con frecuencia, esas dificultades someten la convivencia

familiar a fuertes tensiones, en particular a quienes son más vulnerables.

Para esas niñas y esos niños, cuyas posibilidades de aprendizaje son poco atendidos en el seno familiar, sobre todo es importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y de capacidad de logro.

México es un país multicultural, con diversos sistemas de creencias y valores, de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo.

En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de existencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños de educación preescolar. Para que este principio se realice en plenitud es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que es común con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado.

A partir de empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar u omitir sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura.

En resumen, al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen prolongarse a lo largo de la vida.

La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. La Ley General de Educación en el artículo 41 establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además, plantea que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades educativas especiales.

El concepto planteado en la Ley General de Educación implica tener presente que los niños y las niñas con discapacidades (intelectuales,

sensoriales o motoras) pueden encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje que los ayude a desarrollar las capacidades que poseen.

La escuela y las maestras pueden ejercer una acción determinante para la adaptación y el bienestar de estos niños en la medida en que les ofrezcan oportunidades para convivir con otros niños, ampliando su ámbito de relaciones sociales, su autonomía y la confianza en sí mismos; ayuden a combatir actitudes de marginación, que incluso los mismos padres o tutores pueden propiciar, ya sea con la intención de protegerlos o por juicios personales y sociales.

La buena disposición de la educadora y de la escuela son muy importantes para atender a las niñas y los niños con discapacidades, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto.

La escuela, como un espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños. En el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar que son consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, la niñas y los niños, desde edades tempranas, empiezan a interiorizar ciertas ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo con su sexo.

Con cierta frecuencia, los adultos actuamos (de manera consciente o

no) a partir de estereotipos y prejuicios que nos han sido transmitidos por generaciones; estos prejuicios se traducen en actitudes que fomentan en las niñas y en los niños comportamientos acordes con nuestras creencias y promueven inequidad y discriminación en la participación, en la expresión de los sentimientos y en la asignación de responsabilidades sociales.

La equidad de género significa que todas las personas tienen los mismos derechos a desarrollar potencialidades y capacidades, y acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas.

Desde este enfoque, la educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje juega un importante papel en la formación de actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades con independencia de su sexo. El principio de equidad en este sentido se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades. Al jugar con pelotas, correr durante el recreo, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, asumir distintos roles en los juegos de simulación, manipular instrumentos en situaciones experimentales, entre otras, son actividades en las que mujeres y varones deben participar por igual, porque en este tipo de experiencias se fomenta la convivencia, aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.

2.4.3 Intervención educativa

El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para eso, se necesita, en primer término, que la educadora mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

En un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en el cual los alumnos puedan adquirir y las percepciones sobre si mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, será más factible que los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación escolar. En ese sentido, cuando es alentado por la maestra y compartido por los niños, convierte al grupo en una comunidad de aprendizaje.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo.

Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los

propósitos fundamentales. La planificación de la intervención educativa es un recurso indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas, considerar los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo de las niñas y los niños de su grupo escolar.

La planificación es un conjunto de supuestos fundamentales que la educadora considera pertinentes y viables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por esta razón, no puede ser considerada como una definición rígida e invariable, ya que ni la planeación más minuciosa puede anticipar todas las situaciones que pueden surgir en un proceso tan vivo como el trabajo con los niños. Por eso la necesidad de la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la misma actividad.

Una intervención educativa que pretenda favorecer el desarrollo de las competencias en los niños requiere tener, como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le permita a la educadora definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.

La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños. Las consecuencias formativas de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidas en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que favorecen y complementen los distintos propósitos formativos del presente programa.

Este encuentro de escuela y familia en una vieja y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia se limitan a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para reducir esta brecha tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás integrantes de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo hacia los alumnos.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persiguen el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Sin embargo, muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son pocas las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicar su función es muy importante en el caso del nivel preescolar, ya que son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, van desde la consideración de que los niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas propias de la escuela primaria.

La base de la colaboración familiar es la comprensión de los propósitos educativos del Jardín, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor

fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta.

Debe quedar bien claro que la escuela no pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aún asumir una responsabilidad que no le corresponde, sobre esa base, se tendrán que manejar las discrepancias ante las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que forman parte de la cultura familiar.

Una cuestión delicada por sus consecuencias es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la prestan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y la solidaridad de educadoras y directivas deben evitar que las familias perciban a la escuela como una fuente de demandas frecuentes e injustificadas, sin relación clara con el bienestar y aprendizaje de los niños.

2.5 Campos Formativos y competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o

campos del desarrollo, ya que en realidad éstos se influyen mutuamente.

En general los aprendizajes de los niños abarcan al mismo tiempo distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, de acuerdo con el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede orientarse de manera particular a algún campo específico.

Es necesario insistir en que las competencias presentadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Esto significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Los niños de preescolar se caracterizan por su gran vitalidad requieren estar en constante movimiento. En la totalidad de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, con la finalidad de que avancen poco a poco de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con el propósito de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos,

en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños.

La organización de los campos formativos se presentan en el cuadro siguiente:

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artística	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, que en ocasiones se intenta justificar bajo pretexto del carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otro lado, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático) pero no son materias o asignaturas que deben ser tratadas en forma separada.

Los campos formativos presentan los componentes siguientes:

- a) Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.
- b) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños, ubicadas en una columna cercana a cada competencia.

Esta columna ofrece varias funciones en el desarrollo del proceso educativo:

- Ofrece opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades.
- Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.

- Es una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño.

A continuación abordaremos la descripción del campo formativo “Lenguaje y Comunicación” debido a que nuestra investigación se sitúa en aspectos de su competencia.

2.5.1 Lenguaje y Comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. También es una herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en un sentido amplio, para aprender.

El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

En las primeras interacciones con la madre y con quienes les rodean, los niños escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones que

les provocan las formas de trato. En estos momentos todavía no son conscientes del sentido de todas las palabras, entienden que su madre u otras personas hablan con ellos, y reaccionan a través de la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a través de estas formas de interacción los pequeños no sólo se van familiarizando con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

En la medida que avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, los niños construyen frases y oraciones que cada vez van siendo más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (en los momentos de juego, al escuchar la lectura de un cuento, durante una fiesta, al conversar con la familia sobre un programa de televisión o sobre un suceso importante).

La ampliación, el enriquecimiento y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los niños presencian y participan en diversos cuentos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que no conocen, y escuchan lo que otras dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

El desarrollo en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la

posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos

Existen niños que a los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero hay casos en que sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás.

Estas diferencias no responden necesariamente a la manifestación de problemas de lenguaje; por el contrario, la mayoría de las ocasiones son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión. Para todos los niños la escuela se convierte en un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, en consecuencia, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

De manera semejante que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación; por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etc.); saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narra, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Todo lo anterior lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. De la misma forma, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, ellos también intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que está escrito en un texto”.

Con toda seguridad, algunos niños llegarán a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; esto depende del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. Mientras más oportunidades tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y escritura, mejores ocasiones tendrán de aprender. Por eso hay que propiciar suficientes situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas,

es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe, vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la profesora y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar permiso de manera oral que de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen el sistema de escritura aumentando su repertorio poco a poco, son actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y a escribir.

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños darse cuenta de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el

texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.

Experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus experiencias o registrar su asistencia, llevar el control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; dictar a la maestra una lista de palabras de lo que se necesita para organizar una fiesta, los ingredientes para una receta de cocina y el procedimiento para prepararla, o elaborar en grupo una historia para que la escriba la maestra y sea revisada por todos, son experiencias que permiten a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, además disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, el compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. Los niños intentan escribir como pueden

o saben, por medio de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

En resumen, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. Este es el descubrimiento de que los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que se van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

Una vez realizados los planteamientos expresados con anterioridad, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional, de tal manera que nos se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. La función de la educación preescolar es constituirse en un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Cabe aclarar que es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, eso no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad.

Dadas las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o de palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad mecánica.

En la educación preescolar se establece como prioridad el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños estará presente como parte del trabajo específico e intencionado de este campo formativo, así como en todas las actividades escolares.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: Lenguaje oral y Lenguaje escrito. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada aspecto señalado, así como las formas en que éstas se favorecen y se manifiestan.

2.5.2 Aspectos en que se organiza y competencias que favorece

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspectos: Lenguaje oral y lenguaje escrito

Aspecto: Lenguaje oral

Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y

vivencias a través del lenguaje oral.

Se favorece y se manifiesta cuando....

- Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombre, características, datos de su domicilio, entre otros).
- Expresa y comparte lo que le provoca alegría tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.
- Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.
- Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).
- Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias especiales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).

Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
- Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.
- Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.
- Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.
- Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.

- Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa.
- Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados.
- Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas.
- Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.
- Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición.
- Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.
- Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.

Competencias: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le

provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.

- Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.
- Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.
- Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto.
- Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.
- Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.
- Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios.
- Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.

Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Identifica que existen personas o grupos que se comunican con

lenguas distintas a la suya.

- Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).

Aspecto: Lenguaje escrito

Competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.
- Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada, ilustraciones.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.
- Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un

propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).

- Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).
- Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.
- Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
- Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.
- Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).
- Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.
- Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).
- Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.
- Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.

- Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia.

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “que dice su texto”.
- Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
- Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto).
- Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros.
- Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula).
- Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones

similares con otros nombre y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).

- Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.
- Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.
- Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera.
- Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con el cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...).
- Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras).
- Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos.
- Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

Competencia: Conoce algunas características y funciones propias de los

textos literarios.

Se favorece y se manifiesta cuando...

- Recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos.
- Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.
- Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...”, “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento ha terminado...”.
- Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...).
- Escribe – dictando a la educadora – cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.
- Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.

CAPITULO III

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN PREESCOLAR

3.1 El diagnóstico inicial

La apertura para aplicar el programa que otorga mayores posibilidades de ajustar la intervención docente a las características de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje, para ello es necesario que la educadora conozca con amplitud a sus alumnos y comprenda a profundidad el programa que será su guía de trabajo.

El conocimiento de las niñas y los niños se logra a lo largo del ciclo escolar en la medida en que existen oportunidades para observar sus acciones y convivir con ellos en diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula. No obstante, por la importancia que reviste, es indispensable realizar al inicio del curso una serie de actividades para explorar qué saben y qué pueden hacer en relación con los planteamientos de cada campo formativo y, proceder a identificar aquellos aspectos en los que requieren de mayor trabajo sistemático.

Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de una

situación didáctica y las formas de trabajo (con algunas variantes para ciertos niños) adecuadas a las características de los alumnos: nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales (seguridad, confianza para expresarse y relacionarse con los demás), ritmos de aprendizaje. Al mismo tiempo, es la base para identificar quiénes requieren de un acompañamiento más personalizado, quiénes pueden presentar necesidades educativas especiales y necesitan de una evaluación psicopedagógica, es decir, el diseño de estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para apoyarlos en el progreso de sus aprendizaje. De otra forma, cuando la educadora desconoce lo que cada uno de sus alumnos conoce y sabe hacer. La funcionalidad de las actividades como medio de aprendizaje depende por completo de la casualidad: para algunos alumnos una actividad puede ser interesante y representar desafíos, mientras que para otros puede ser repetitiva, no representar ningún reto intelectual y, por lo tanto, carecer de sentido.

El diagnóstico inicial del grupo permite conocer las características de cada alumno y cada alumno, entre las que destacan:

- a) Qué saben hacer, esto es, qué logros presentan en relación con las competencias señaladas en el programa.
- b) Cuales son sus condiciones de salud física (visuales, auditivas, motoras, entre otras). Esta información se puede obtener por medio de los instrumentos que usualmente se utilizan en los Jardines de Niños.
- c) Que rasgos caracterizan su ambiente familiar (formas de trato,

actividades que realizan en su casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, etc).

La información sobre estas cuestiones puede obtenerse mediante el juego libre, el organizado y, en particular, el juego simbólico, así como de la observación directa, la entrevista con la madre y el padre de familia y con el alumno.

El diagnóstico inicial se realiza mientras se desarrollan las actividades de la jornada durante las primeras semanas del ciclo escolar. Su diferencia con el trabajo del resto del año radica en que las situaciones didácticas se seleccionan o preparan con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de las niñas y de los niños; es decir, la educadora pondrá en marcha una serie de actividades para explorar los niveles de dominio de las competencias que corresponden a los distintos campos formativos.

Una orientación para seleccionar esas actividades es la columna de al lado de cada competencia.

La información recabada se incluirá en el expediente de cada alumno, este instrumento permitirá documentar su proceso (avances, dificultades) de aprendizaje y desarrollo personal.

Cuando el grupo haya sido atendido con anterioridad por la misma educadora esta tarea puede ser más sencilla y ocupar una o dos semanas; pero en los casos en que el grupo sea nuevo para la educadora, y más cuando se trata de un grupo de primer grado, esta tarea puede durar hasta el

primer mes de trabajo.

Ambas situaciones (el dominio del programa y el conocimiento de las características y necesidades del grupo atendido) son el referente común del personal docente y directivo para establecer acuerdos y realizar acciones de mejoramiento de la escuela en su conjunto y para anticipar las acciones necesarias que la escuela debe promover con el propósito de fortalecer la colaboración de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.

3.2 El ambiente en el aula

El desarrollo del trabajo durante el periodo escolar requiere de un ambiente en el que las niñas y los niños se sientan seguros, respetados y con el apoyo suficiente para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Al mismo tiempo, deberán asumir y comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo, varias de ellas distintas a las que se practican en el ambiente familiar.

Es importante que los niños se percaten, con claridad creciente, que es sentido de ir a la escuela se encuentra en la oportunidad de saber y de entender más, de ser más capaces. Esta idea, que es bastante obvia para los adultos, no lo es para los niños. Su propia experiencia les debe mostrar que el Jardín no es sólo un lugar grato y divertido, sino que por el hecho de participar en sus actividades, saben lo que antes no sabían y pueden hacer lo que antes no podían.

Explorar semejanzas y diferencias entre el hogar y la escuela, hacer el recorrido por los espacios escolares, platicar con ellos acerca de lo que el Jardín les puede ofrecer y promover que los más grandes les platicuen algunas experiencias, puede ayudar a que los más pequeños, sobre todo los de nuevo ingreso, comiencen a integrarse a la comunidad escolar, a entender las razones por las que asisten a la escuela y a sentirse más seguros, los alumnos de primer grado necesitan mayor atención para el logro de integración que es probablemente más difícil y compleja que para quienes cursan los siguientes grados.

En el establecimiento de esta ambiente en el aula es importante considerar los elementos siguientes:

- a) La confianza en la maestra del grupo. Un clima efectivo requiere que las niñas y los niños perciben que su maestra es paciente, tolerante, que los escucha, los apoya, los anima y los estimula, que pueden contar con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan. Especial cuidado debe prestarse a quienes se mantienen aislados de sus compañeros y a quienes se integran; por primera vez al grupo.
- b) Las reglas de relación entre compañeras y compañeros. La convivencia continua con otras personas (así sean de la misma edad) que tienen distintos temperamentos, gustos y modos de ser, es un reto para varios pequeños; por eso es importante establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros (evitar expresiones agresivas y la violencia física), la buena organización del trabajo y el asumir responsabilidades compartidas (tales como

mantener el orden y limpia el aula). El actuar con apego a estas reglas favorece la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para la convivencia social.

- c) La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales. Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que están al alcance de los niños y organizados, que ellos los utilicen en distintos momentos, aprendan a cuidarlos, asuman que se trata de recursos colectivos, y que hay algunas reglas para su uso (cuidado, establecer turnos para poder ocuparlos, etc.), también contribuyen a la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades destinadas a explorar las competencias y modos de ser de los niños y las niñas es cuando se establecerán las bases del ambiente del aula que se desea crear. Entre esas actividades pueden incluirse situaciones (como distintos tipos de juegos) relacionados con competencias del campo de desarrollo personal y social. De la relación de situaciones en que se promueven y manifiestan las competencias pueden elegirse situaciones que favorecen la creación de un buen ambiente de trabajo.

La participación de los alumnos en la organización del material, en la elaboración de reglas para su uso y para el acceso a otros espacios de la escuela es importante para que se sientan bien atendidos en sus inquietudes y para que generen expectativas positivas respecto a su estancia en el Jardín de Niños.

El establecimiento de un buen ambiente de trabajo se inicia con el ciclo escolar, pero en realidad se trata de un proceso permanente, pues se va alimentando con la convivencia cotidiana entre niñas, niños y maestras.

3.3 La planificación docente

De acuerdo con lo revisado en el punto anterior, las primeras semanas de trabajo serán sobretodo actividades de diagnóstico para conocer a los alumnos y, a la vez, iniciar el establecimiento de un buen ambiente en el aula. El conocimiento del Programa y de los alumnos se constituyen en los fundamentos para planificar el trabajo en los meses siguientes del año escolar.

La promoción del desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socioafectivas y motrices no están sujetas a una secuencia preestablecidas y tampoco a formas de trabajo determinadas y específicas. De hecho, en la experiencia cotidiana los niños desarrollan y ponen en juego muchas competencias; la función educativa del Jardín de Niños consiste en promover su desarrollo tomando como punto de partida el nivel de dominio que poseen respecto a ellas.

El logro de algunas competencias como: “utilizar los principios del conteo”, o “interpretar el contenido de un texto”... requiere de actividades específicas y continuas. En cambio el logro de otras como: “las capacidades de movimiento y coordinación”, “el respeto a las reglas o el desarrollo de la

autoestima y la autonomía” que dependen principalmente de las formas de relación en el aula, de la organización del trabajo y del tipo de actividades en las que participan los alumnos.

La experiencia y los resultados de investigaciones recientes en el ámbito pedagógico señalan que no existe una forma o método único que resuelva todas las necesidades que implica el trabajo con los niños pequeños. No existe un programa que sirva para todo o una pedagogía que sea mejor; muchas estrategias son útiles para propiciar que los alumnos aprendan: la instrucción iniciada y dirigida por la maestra o iniciada por los niños, la enseñanza a través del juego o a través de actividades estructurales, el trabajo con compañeros de otros grupos y grados, etc.

Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, la narración de un cuento, entre otras, pueden constituir una situación didáctica, entendida como: “Un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes”.⁴

Algunas condiciones que deben reunir las situaciones didácticas son las siguientes:

Que la situación sea interesante para los niños y que comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen

⁴ Programa de Educación Preescolar 2004. p.121

en consecuencia.

- Que la situación propicie el uso de conocimientos que ya poseen para ampliarlos o construir otros nuevos.

Las situaciones didácticas pueden adoptar diferentes formas de organización de trabajo, como son: proyectos, talleres y unidades didácticas. También pueden mantenerse como actividades independientes y permanentes por ciertos periodos con una finalidad determinada.

La educadora, con base en su conocimiento del grupo, podrá decidir las situaciones o secuencias de las situaciones didácticas y modalidades de trabajo que son más convenientes para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales. Las condiciones que deben cumplirse en cualquier caso son las siguientes: a) que la intervención educativa y, en particular, las actividades tengan siempre intencionalidad educativa definida, es decir, que mediante ellas se promueven una o más competencias; b) considerando cierto lapso de tiempo (una semana, un mes) se atiendan competencias de todos los campos, y c) que la intervención educativa sea congruente con los principios pedagógicos en que se sustente el programa.

Tomando en cuenta estas condiciones, las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples; dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación infantil. El punto de partida para la planificación serán siempre

las competencias que se buscan desarrollar. Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán siempre en función de la finalidad educativa.

Si consideramos que el punto de partida para la planificación son las competencias, la primera pregunta que debe resolverse es la siguiente: ¿en qué orden abordar esas competencias?. Esta pregunta admite varias respuestas; a continuación se presenta una opción para planificar el trabajo.

Partiendo de los resultados del diagnóstico inicial, se elabora una lista de competencias en el orden que se considera adecuado atenderlas, tomando en cuenta las siguientes razones.

- Porque los niños muestran bajos niveles de dominio.
- Porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias.
- Porque exista una relación estrecha entre las mismas.

Las competencias se pueden seleccionar partiendo de un solo campo formativo o de varios de ellos. “Exploración y conocimiento del mundo” o “Lenguaje y comunicación” son campos formativos que pueden ser muy útiles y fecundos para servir como eje de la planificación didáctica, porque permiten la articulación, el tratamiento suficiente y el ejercicio de competencias de varios campos de acuerdo con el tipo de actividades que se pongan en práctica. Lo relevante es que las competencias sean siempre el punto de partida de la planificación.

Al observar una cierta secuencia de competencias, ¿Cómo se garantiza atender en determinado periodo todos los campos formativos? ¿Cómo se aprovecha la interrelación entre competencias de diversos campos, es decir, la integración del aprendizaje?. El siguiente procedimiento puede dar respuesta a estas preguntas:

- a) Enlistar las competencias según el orden en que, de acuerdo con el diagnóstico y con los avances que vayan teniendo los niños deben ser atendidas.
- b) Elegir o diseñar situaciones didácticas para la primera competencia de la lista elaborada antes.
- c) Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones, porque al realizar una actividad con los niños ponen en juego muchos conocimientos, muchas habilidades y actitudes y obtienen nuevos aprendizajes referidos a distintos campos formativos.
- d) Realizar el mismo procedimiento (a, b, c) con la siguiente competencia de la lista; puede ser útil verificar antes si se considera la suficiente atendida con las situaciones diseñadas para la primera competencia de la lista. Y así sucesivamente, hasta agotar la lista.
- e) Una vez terminado y agotado el diseño de situaciones didácticas por cada competencia de la lista, se procederá a revisar si en la secuencia están incluidas competencias de todos los campos. En el caso de no ser así, se procederá a diseñar

situaciones específicas para competencias de los campos no atendidos.

- f) Al final se obtendrá una secuencia que permite el abordaje de competencias de todos los campos, considerando las que requieren tratamiento específico o aquellos cuyo desarrollo se fomenta en forma transversal, en el trabajo mismo.

Por último, podrá calcularse el tiempo necesario para el desarrollo de cada secuencia y el total de ellos. Se sugiere tomar como unidad un mes de trabajo, pero es posible que las actividades diseñadas contemplen periodos más amplios o más cortos. En el plan de trabajo es conveniente prever actividades permanentes y tener en cuenta que habrá sucesos imprevistos que requieren ajustes sobre la marcha.

3.3.1 Las actividades permanentes

En el proceso de planificación es importante anticipar ciertos momentos para realizar determinadas actividades de manera periódica (todos los días, dos o tres veces por semana, de acuerdo al tipo de actividad y la intención de realizarla) con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según la situación del grupo y en función de los propósitos fundamentales. Estas actividades deben estar relacionadas en especial, con las competencias de comunicación y las cognitivas, así, por ejemplo, pueden realizarse todos los días actividades para favorecer la expresión oral (adivinanzas, trabalenguas, conferencias dictadas por los

niños) y la lectura (de cuentos u otro tipo de textos que gusten a los niños); de igual forma, convendrá realizar periódicamente experimentos con distintos materiales, y el registro de información a partir de los mismos o de la actividad libre en áreas de trabajo. El tipo de actividades puede variar mes tras mes, pero siempre tendrán como finalidad favorecer las competencias de los alumnos.

3.3.2 Los sucesos imprevistos

El plan de trabajo es una previsión, pero en el desarrollo del proceso educativo con frecuencia surgen situaciones imprevistas que no deben ignorarse, porque pueden ser motivo para generar interés y aprendizajes en los pequeños; entre ellas destacan las siguientes:

- 1) Las preguntas que suelen hacer en relación con lo que están desarrollando y aprendiendo, puede dar lugar a profundizar en el tratamiento de los contenidos, y por lo tanto, a ampliar el tiempo previsto en el plan de actividades. No obstante, hay que tener presente que en ocasiones los niños preguntan o hacen comentarios que no necesariamente guardan relación con el contenido en desarrollo; en estos casos, la educadora debe escucharlos, pero evitará que se disperse la atención y se pierda de vista el propósito del trabajo que se realiza.
- 2) La aparición de algún fenómeno natural (la lluvia, la formación de un arco iris o un eclipse) o sucesos extraordinarios que

ocurren en la escuela o en la comunidad y aun aquellos de los que se enteran a través de los medios de comunicación pueden dar lugar a preguntas detonadoras de situaciones a partir de las cuales los niños obtengan aprendizajes importantes. Atender estos imprevistos significa, en todo caso, enriquecer el plan de trabajo sin dejar inconclusas las actividades que se estaban realizando antes de dichos sucesos.

La alteración del plan previsto frente a situaciones inesperadas no debe considerarse un problema; el comentario o estudio de este tipo de hechos es una oportunidad para que aprendan sobre cuestiones que les interesan y, a través de ellas, desarrollen las competencias previstas.

En todo momento la intervención de la educadora es importante para generar condiciones en las que se desarrollen las actividades educativas, ya que dependiendo de ello se favorecen en mayor o menor grado las distintas competencias. Entonces, es clave que la educadora intervenga en ciertos momentos conduciendo actividades, dando explicaciones durante un experimento, propiciando la reflexión y el planteamiento de preguntas, e informando de manera oportuna y pertinente para ampliar los referentes de los niños, porque de estas acciones depende, en gran medida, que alcancen aprendizajes significativos.

El procedimiento señalado, parece complicado, pero tiene un carácter práctico en la medida en que se ejercite. No se trata de un procedimiento rígido, sino de una propuesta, o una guía para la planificación didáctica;

tampoco implica registrar por escrito cada paso y mucho menos que de esta propuesta se derivan formatos para el control administrativo del trabajo docente.

En este sentido, es muy importante reiterar que la planificación es un proceso mental individual, flexible, dinámico; el plan es una guía para el trabajo, siempre susceptibles de modificaciones sobre la marcha, que puede ser mejorado constantemente.

3.3.3 El plan de trabajo

Cuando se planifica se realiza una reflexión anticipada, para prever los retos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional particular. En este proceso algunas preguntas fundamentales son las siguientes: ¿Qué se pretende que logren los niños y las niñas del grupo?, ¿Qué se espera que conozcan y sepan hacer?, ¿Qué actividades se pueden realizar para lograrlo?, ¿Cómo utilizar los aspectos?, ¿Qué materiales es necesario y pertinente usar?, ¿Cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo?, ¿En qué aspectos se necesita el apoyo de la familia?

Esta reflexión es la parte más importante de la planificación, su producto es el plan de trabajo. Ciertamente no se requiere escribir cada paso de la reflexión realizada al planificar, pero si es necesario registrar el

producto obtenido: el plan de trabajo.

3.3.3.1 El tiempo que comprende un plan de trabajo

Para atender el conjunto de campos formativos a partir de las competencias requiere pensar en una distribución del tiempo, en periodos razonables que permitan desarrollar las situaciones didácticas previstas. Como unidad de tiempo pertinente para la planificación del trabajo docente se considera un mes en el que, se atiende el cómo atiende el cómo atender un conjunto de competencias de todos los campos formativos, en qué orden se abordarán, qué situaciones se realizarán en el aula, cuáles en la escuela y cuáles fuera del plantel. Un mes de trabajo es un periodo razonable para valorar los avances de sus alumnos y tomarlo como un referente para hacer una visión global de lo que se ha realizado en forma individual.

El plan de mes les puede permitir al equipo de educadoras, incluyendo a la directora del plantel, tomar acuerdos sobre qué actividades se han de realizar como equipo docente (ejemplo, organizar talleres en los que participen niños de distintos grupo y grados) con la finalidad de atender los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

3.3.3.2 El plan mensual de trabajo

Los aspectos básicos descritos que ha de contener un plan de trabajo

se intentan ejemplificar a continuación.

PLAN MENSUAL DE TRABAJO

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Aspecto: Lenguaje Oral

Competencias:

A) Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.

Situación Didáctica:

- Jugaremos a mandar mensajes en la radio.
- Jugaremos a realizar programas de televisión.

B) Escucha cuentos, relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

Situación Didáctica:

- Jugaremos al teléfono descompuesto.
- Realizaremos teléfonos y se hablarán uno al otro.
- Jugaremos al navio utilizando el lenguaje oral.
- Jugaremos a las adivinanzas.

COMPETENCIAS QUE SE RELACIONAN

- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y la comunidad.

- Formula explicaciones sobre los fenómenos naturales que puede observar y características de los seres vivos y de los elementos del medio.

ASPECTO: LENGUAJE ESCRITO

COMPETENCIAS:

- A) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene los diversos portadores y del sistema de escritura.

SITUACIÓN DIDÁCTICA

- Se realizará un recorrido por la comunidad para observar los distintos símbolos presentes en los anuncios.

- B) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

SITUACIÓN DIDÁCTICA:

- Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos como son: Anuncios y carteles presentes en el medio natural y social que los rodea.

DIARIO DE TRABAJO

SITUACIÓN DIDÁCTICA: Jugaremos a mandar mensajes en la radio.

Al iniciar el juego y dar instrucciones sobre la actividad los niños no captaban como dar la información o que información tendrían que dar; por lo que se les propuso recordar qué mensajes escuchaban en la radio. Los niños empezaron a dar información sobre el tema algunos niños escuchaban música, otros noticias, y anuncios; por lo que procedimos a que nosotros daríamos la información de la radio.

Adolfo comentó: yo canto; Iveth daría las noticias, Cielo los anuncios. Al observar que no todos los niños tendrían la facilidad de participación por si solos. Formamos equipos. El primer equipo participó con la música que escuchaban, lo realizaron con alegría y facilidad. El equipo dos participó donde noticias por lo que comentaron qué noticias podrían dar y les comentamos algo del jardín de niños y así lo realizaron. El equipo tres dio los mensajes de anuncios comerciales, por lo que cada integrante dio su mensaje. Luego procedimos a formular un rotafolio para observar y detectar que programas escuchan más; coincidieron que lo que más se escucha en la radio es música.

Al realizar las actividades reconocieron la Radio como un medio de comunicación.

DIARIO DE TRABAJO

SITUACIÓN DIDÁCTICA: Jugaremos a realizar programas de televisión.

Al iniciar con las preguntas de qué veían en la televisión; el 80% de los niños se indignaron por las caricaturas, el 20% además de estar de acuerdo con los otros niños opinaron que también veían telenovelas y anuncios comerciales. Su participación fue buena en la realización de los programas, ya que dieron el programa del chavo; se dramatizó una telenovela, luego se motivo para la realización de una noticia, algo del Jardín de Niños o de su casa, y se interesaron por la noticia del Jardín, de un niño que se cayó y necesitamos una ambulancia. Luego procedimos a que los niños representaran gráficamente lo que observaron en la televisión. Al observar sus grafías detectamos que lo realizaron usando su imaginación. La mayoría dibujo caricaturas. Hubo interés por parte del grupo ya que se involucraron todos.

DIARIO DE TRABAJO

SITUACIÓN DIDÁCTICA: Se realizará un recorrido por la comunidad para observar los distintos símbolos presentes en los anuncios.

Se involucró a los niños a realizar un diagnóstico de los anuncios de carretera, y se anotaron en rotafolio. Luego procedimos al recorrido por la comunidad, los niños mostraron interés por los anuncios y todo lo que observaron se les dio una breve explicación a partir de preguntas de lo que se imaginaban que nos comunicaba, cada anuncio o cada símbolo. Al regresar al jardín representaron gráficamente y por equipo lo que observaron. Después se motivó a cada niño a representar gráficamente en el pizarrón. Algunos niños lo realizaron. Enseguida procedimos a dar lectura al cuento “Había un navio” vio que se intercambiaron algunas palabras como: cargado de ogros. Se les habló de los chóferes que manejan demasiado recio. Luego el navio-navio venia cargado de tránsitos de señales y así intercambiaron palabras unas por otras, los niños mostraban interés por el cuento y además se anotó en rotafolio lo que se nombraba. El juego se adopto con sentido educativo.

CONCLUSIONES

Como resultado del proceso de investigación realizado hemos elaborado las siguientes conclusiones:

La educación preescolar constituye un espacio propicio para aproximar a las niñas y a los niños a la lectura y escritura.

Variadas son las opiniones respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, ¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el Jardín de Niños? Esta pregunta se plantea con mucha inasistencia. Nuestra postura es que no se puede responder de forma afirmativa o negativa, sin antes revisar los propuestos en que se basan. Cuando se hace esta pregunta se parte del supuesto de que son los adultos quienes deciden cuando y como se va a iniciar ese aprendizaje.

Nosotros apostamos optimistamente a que el aprendizaje de la lectura y la escritura ha de iniciar en el Jardín de Niños ya que inician su aprendizaje en los contextos más variados porque la escritura forma parte del contexto en el que se desenvuelven y saben distinguir entre escribir y dibujar; saben que esas marcas son para una actividad específica que es leer y que son el resultado de otra actividad también específica que es escribir.

Los niños desde edades tempranas reciben información variada desde

distintas procedencias y la trabajan de manera cognitiva. Es decir, la tratan de comprender, desde la participación social que ejercen en esos actos. Esta información la reciben mucho antes de comenzar con la instrucción escolar, ya la poseen de alguna manera aquellos pequeños que han tenido contacto con adultos alfabetizados a su alrededor.

Los niños del medio rural (que es nuestro caso) se encuentran en desventaja con los niños del medio urbano, donde debido a las actividades de sus padres, la lectura y la escritura no tienen la misma presencia que en el medio urbano.

Más que esperar a que los niños se encuentren maduros para la lectura y la escritura, consideramos de mayor relevancia las ocasiones que se brindan para que socialmente estén en contacto con la lengua oral o escrita que a cualquier otro factor a que se invoque.

El Jardín de Niños debe cumplir con la función básica de permitir a los niños que no tuvieron contextos alfabetizados o que pertenecen a medios rurales aislados, la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos. Debemos preocuparnos por dar ocasiones a los niños de aprender.

Los resultados logrados con la implantación de las planeaciones didácticas que se diseñaron ponen en evidencia que los objetivos que nos propusimos alcanzar durante el proceso de investigación teórica y de campo

muestran las mejorías que nuestros alumnos nos han mostrado en torno a la problemática como objeto de estudio. Se presentó una relación estrecha entre el marco teórico con las situaciones didácticas que se desarrollaron en el aula favoreciendo las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación aproximado a las niñas y a los niños a los actos de lectura y escritura.

Consideramos que el proceso de investigación realizado fue valioso en tanto que la problemática abordada partió de un diagnóstico real; así como la comprobación verídica de la hipótesis que orientó nuestro trabajo de investigación.

Así mismo, se presenta un replanteamiento de las formas de concebir el acercamiento a los actos de leer y escribir bajo una orientación didáctica fundamentada en un marco teórico congruente con los propósitos y principios pedagógicos del programa de educación preescolar requeridos para acercar a los niños para que aprendan a leer y escribir.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, Joao B. y Clifton B. Chadwick. Las teorías de Piaget, en: Tecnología Educativa. Teorías de la instrucción. Edit. Paidós Educador. España, 1988. 233 pp.

BODROVA, Elena y Deborah J. Leona. Herramientas de la mente: El aprendizaje de la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México. SEP. PEARSON EDUCACIÓN. 2004. 2-5 pp.

DELVAL, Juan. Las teorías del desarrollo, en Curso-Taller: el desarrollo Humano. Siglo XXI. México. 1994. 100 pp.

_____. Lecturas de psicología del niño. Edit. Alianza. España, 1978. 332 pp.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Edit. Paidós. Barcelona, 1999. 279 pp.

OCEANO, Enciclopedia de Psicopedagogía. Ed. Océano. México, 1998. 1252 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Preescolar 2004. México. 142 pp.

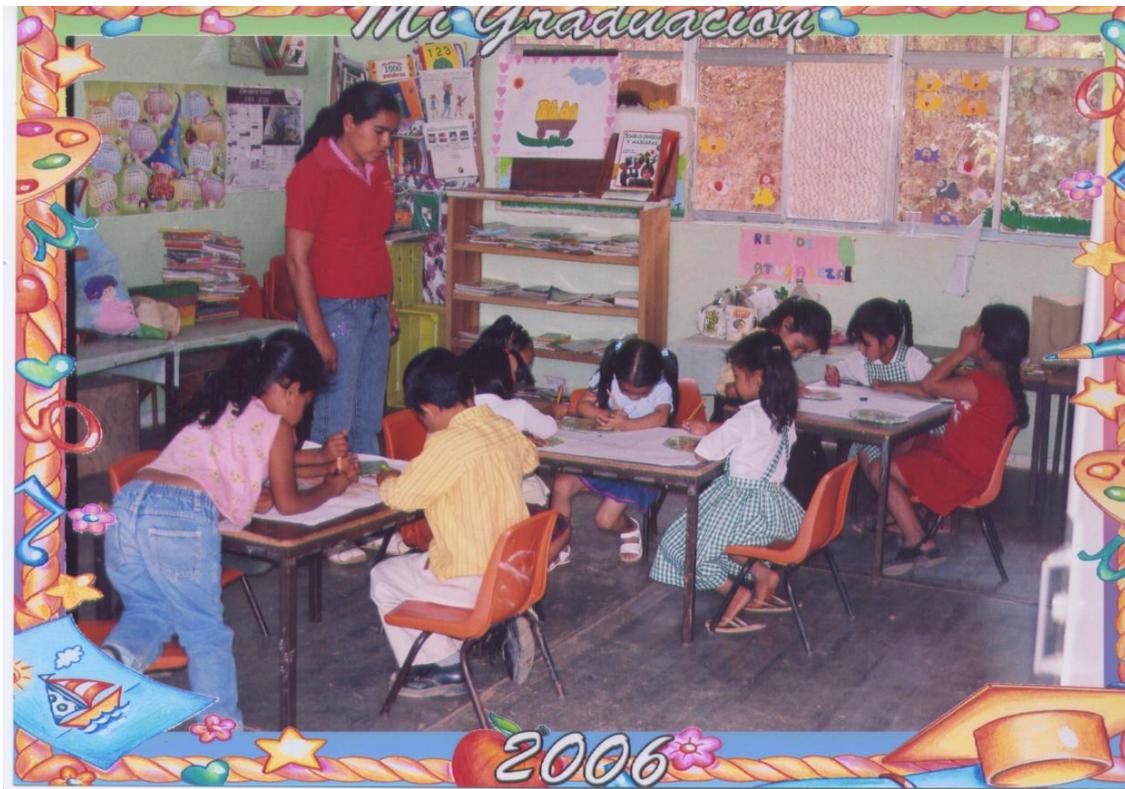
SHONKOFF, Jack P. y Deborah A. Phillips. Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral. Ed. SEP. México. 2004.

WALLON, H. La evolución psicológica del niño. Colección Pedagógica Ed. Grijalbo. México. 1968. 148 pp.

ANEXOS



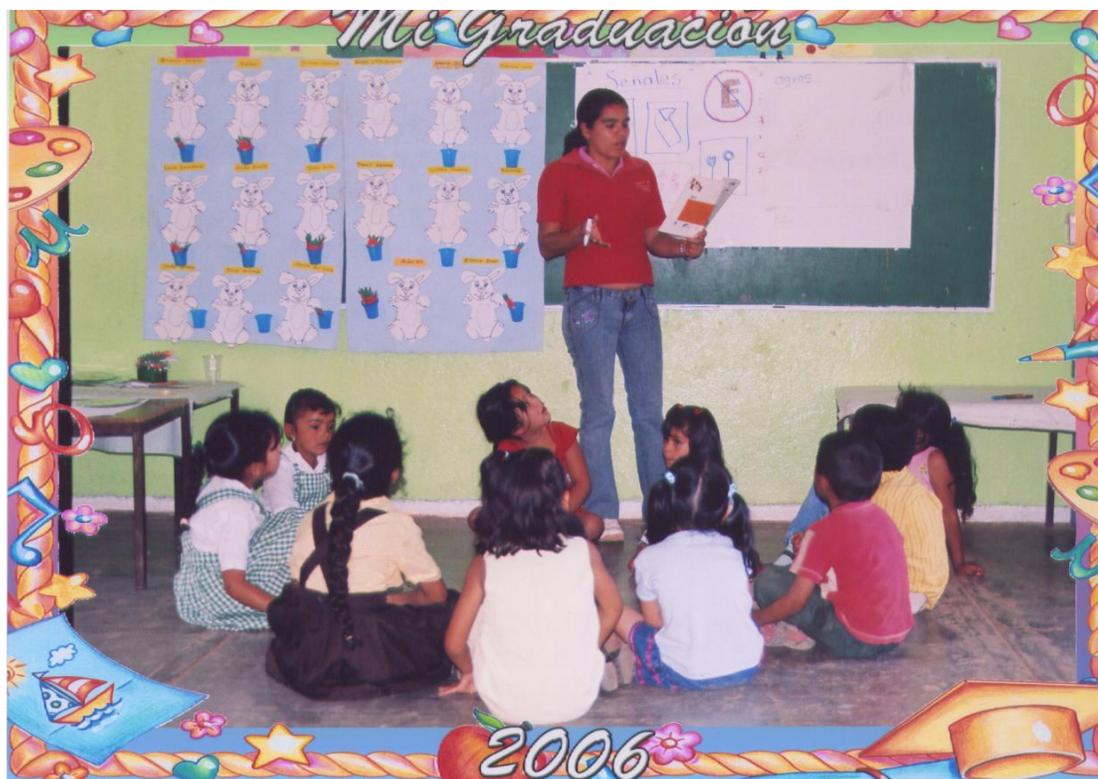
Recorrido “Observación de símbolos y señales de la comunidad”.



Representación simbólica (Dibujos) de lo observado en el recorrido.



Socialización (Expresión Oral) de las representaciones de símbolos señales.



Cuento sobre las señales y símbolos de la comunidad.



Juego educativo: Memorama sobre las señales y Símbolos de la comunidad.