



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN. 096 D.F. NORTE

***El trabajo grupal en niños y niñas de preescolar II.
La interacción como estrategia para mejorar los aprendizajes.***

María del Rosario Hernández Madrid

Asesor (a): Marta Angélica Palacios Lozano

México, D.F., 2010.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN. 096 D.F. NORTE

***El trabajo grupal en niños y niñas de preescolar II.
La interacción como estrategia para mejorar los aprendizajes.***

María del Rosario Hernández Madrid

Tesina (Recuperación de la Experiencia Profesional)
Presentada para obtener el título de Licenciada en Educación.

México, D.F., 2010.

Quisiera agradecer a tres almas el mérito de soplar los aires que levantaron las velas de mi conciencia y las fuertes corrientes de mi ímpetu como pedagoga...

A mis padres quienes confiaron plenamente en mí, contemplando mi navegación, con mis logros y mis aleccionadoras frustraciones remando.

A José Abel Bretón Mejía por enseñarme a tomar el timón de la pasión como educadora, orientándome con entusiasmo a mirar el horizonte de éste difícil trayecto.

M.R.H.M.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I LA PRÁCTICA DOCENTE	
1.1 Antecedentes del problema.	14
1.2 Normativa en educación básica.	17
1.3 Procesos de interacción educativa.	20
1.3.1 Escuela-familia-comunidad.	25
1.3.2 Medios de información masiva.	29
1.3.3 Educadora/alumno-alumno/alumno.	30
CAPÍTULO II LA RELEVANCIA DE LA SOCIALIZACIÓN Y SU SUSTENTO TEÓRICO	
2.1 Apropósito de la corriente constructivista en la educación	32
2.2 ¿Qué es el constructivismo social?	36
2.2.1 ¿Cuál es la función del alumno y el maestro dentro del constructivismo?	39
2.2.2 Características del desarrollo social del niño	41
2.2.3 El papel de la homologación televisiva	45
2.3 Procesos de la socialización infantil	48
2.4 El desarrollo personal y social del preescolar	51
2.5 Generalidades que fundamentan la experiencia profesional con el programa del PEP 2004	54
CAPÍTULO III APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PRO-SOCIALES	
3.1 Cualidades de la Experiencia Docente	57
3.1.1 Juegos de convención	60

3.1.2 Juego simbólico _____	61
3.1.3 Juegos de rol _____	62
3.2 Las propiedades de la lectura en la exposición _____	63
3.3 La Ronda y el compromiso de grupo _____	65
3.4 Propiedades de la ficción dramática _____	67
3.4.1 La expresión corporal en el niño y la niña _____	70
3.5 Caracterización de las experiencias _____	71
3.5.1 Propósitos _____	79
3.5.2 Descripción de las actividades _____	81
3.5.2.1 Sobre estrategias de lenguaje _____	81
3.5.2.2 Estrategias para Juegos de rol _____	84
3.5.2.3 Estrategias para Juegos de convención _____	86
3.5.2.4 La ronda como refuerzo _____	87
3.5.2.5 La importancia de la dramatización _____	89
3.5.2.6 La seguridad en el niño preescolar _____	91

CAPÍTULO IV EVALUACIÓN DEL TRABAJO

4.1 Generalidades _____	94
4.2 De las particularidades en el caso _____	96
4.3 De la educadora _____	101
4.4 De los agentes externos al aula _____	104

CONCLUSIONES _____	109
---------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA _____	115
---------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

En esta obra se comentan teóricamente las experiencias que tuvo la educadora *María del Rosario Hernández Madrid* con el grupo de segundo de preescolar durante el ciclo 2007-2008 en el *Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), "Reynosa, Tamaulipas"* de la delegación *Azcapotzalco* del *Distrito Federal*. Esta reflexión que espera coincidir con otras experiencias similares en el entorno de la educación infantil, busca aliviar la inquietud que representa para muchas educadoras el hecho de ver a un grupo no sólo desintegrado y mal articulado, sino además, víctima de graves muestras de agresividad alternada con apatía. Máxime cuando la inquietud es animada ante la profundización del escaso rendimiento escolar que el niño muestra ante sus procesos formativos.

En un primer capítulo, describiendo lo que llamaremos *La práctica docente*, brindamos los antecedentes contextuales de la problemática referida, haciendo hincapié en las condiciones sociales y culturales que rodean el trabajo, específicamente, en el entorno de los niños y las niñas del segundo grado. Se observarán las limitaciones de orden técnico y logístico en lo que respecta a la infraestructura del centro, particularmente, del CENDI *"Reynosa, Tamaulipas"*, ubicado entre Calle Minatitlán y Campo Tulipanes, el cual adolece de muchos de los requerimientos mínimos que un centro de asistencia infantil debiera poseer.

A su vez, se analizará cómo la falta de un departamento de asistencia psicológica y médica propio implicará un predicamento severo que debería atenderse de inmediato en un centro educativo infantil. Debemos tomar en cuenta que un niño debe estar bajo la observación estricta de profesionales de la salud física y la conducta. No obstante, se anota en ello una suficiente presencia de personal educativo cuya preparación garantiza el propósito principal del centro: brindar apoyo de asistencia a guardería y servicios en educación preescolar.

En términos del trabajo que se llevó a cabo en los niños y las niñas del segundo grado (cuatro y cinco años de edad), se verán las condiciones diagnósticas de un grupo compuesto por niños de nuevo ingreso en más de la mitad proporcional. Además se observará que en los trabajos destinados al proceso

normal de adaptación poco se logró para integrar al grupo. Esta disparidad contrastó con la porción del grupo el cual estaba compuesto por niños adaptados a la rutina del CENDI referido. La dinámica de integración de los anteriores niños con sus nuevos compañeros, veremos, provocará un conflicto que repercutirá en sus procesos de rendimiento formativo.

Al analizar el problema el factor a trabajar antes que cualquier avance didáctico será entonces, mejorar la calidad en la interacción de todo el grupo. Así hubo aplicación de estrategias que, sin embargo, empeoraban el panorama. Se confirma así un notorio desencuentro entre los integrantes del grupo urgente en subsanar. Aquí se implicará la práctica parental sobre el niño en el cuidado de límites emocionales, en la procuración de protección, cariño y confianza. Por supuesto, el niño viene preparado en sus primeras actitudes de relación, pero no en su persona donde aún faltarán aquellas capacidades que le permitan crecer en sociedad.

El grupo en estudio es un grupo heterogéneo el cual contaba, incluso, con niños de Necesidades Educativas Especiales (NEE) como el caso de un niño con signos de una aguda disfunción socializante (posible autismo); igualmente se pasaba por chicos víctimas de modelo parentales deficientes dañando su comportamiento y lenguaje. Igualmente se contó con niños que habiendo sufrido experiencias no propias de su edad, ahora vivían en el conflicto de resolverlas, etcétera. ¿Cómo integrar a un grupo de niños si se presenta en ellos una desintegración en su propia individualidad como personas?

Antes de abordar todas las posibilidades de trabajo se hizo un diagnóstico de los procedimientos institucionales en planes y programas educativos para ver qué es lo que se tiene contemplado dentro del sistema educativo mexicano para niveles de preescolar. Se descubre entonces que es prioridad para los sistemas en educación infantil fortificar la personalidad de los niños. Un niño formado en seguridad, atención, autoestima puede atender eficazmente sus aprendizajes por lo que, sobre esto se apoyó el propósito fundamental de nuestro proyecto. Se contemplaría lo dispuesto en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* que dictamina desde su introducción abogar por los derechos elementales del niño en materia de educación, dando por sentado que el niño sería

poseedor de experiencias previas en socialización desde la familia.

Por tanto, se planteó como pregunta primera de trabajo: ¿qué está pasando con los niños al mostrarse esquivos, solitarios y agresivos? Un acercamiento nos llevó a revisar a la familia dentro del el aprovechamiento racional de sus lazos tratando de detectar cuáles no habían sido los adecuados fijando nuestra atención en que muchos niños, siendo víctimas de malos modelos de crianza, no desarrollan muchos aspectos de su integración personal.

Para poder actuar se insistió en considerar el marco legal para dar legitimidad suficiente a un trabajo interinstitucional (escuela-familia) desde el aula como para ahondar en los problemas observados en los niños con suma libertad. Así el respaldo se dio sobre las garantías establecidas en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, y de la *Ley General de Educación*; el *Programa Nacional de Educación del 2001-2006*, entre otros, quienes a la letra concretan el compromiso del Estado (a nivel federal y local), y los agentes formadores en general, en el ofrecimiento de una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria, la cual deberá favorecer, y he aquí los más importante, el desarrollo tanto del individuo como de su comunidad.

Se podrá ver, en consecuencia, que la interacción educativa se impondrá como estrategia allí donde los aprendizajes son el propósito principal en la construcción de inteligencias. Por supuesto, esto sobre la base de experiencias tanto internas (a nivel del mismo individuo) como externas que resultaría más que complejo concibiendo un significado de “conocimiento” imposible de cuantificar. Éste por su parte, representará el proceso realizado sobre un desarrollo donde además intervendrá parte del aspecto subjetivo como el conjunto de los afectos. El conocimiento así visto, será un hecho único e irrepetible en cada persona por lo que habrá que estimularlo siempre de una manera casi libre y espontánea.

Analizando el problema desde la perspectiva institucional, se expondrá que el impacto que representa la incidencia de los círculos del entorno social inmediato del niño favorecerá su evolución social; hablamos de la propia escuela, de la familia y por supuesto de la comunidad. Se verá que los educadores (as) deberán mejorar la comunicación por lo que se analizará el papel que también podrían jugar éstos, en

coordinación con la familia, como una simbiosis vital en el hecho educativo.

En este tipo de revisiones se advertirá que los lazos de afinidad permiten la libre expresión de ideas y ejercicios de personalidad más que de emociones, derivados éstos de un inicial establecimiento de organización partiendo del matrimonio, la descendencia (los hijos) y la extensión (tíos, abuelos, primos, etcétera), en efecto, la constitución familiar también merecerá importante atención pues desde otra perspectiva y sensibilidad se descubrirá que su integración es muy diversa (consanguineidad o no consanguineidad) en cuanto al establecimiento de los lazos afectivos allí construidos. No importará hallarse detrás del niño con una familia “desintegrada” (madre divorciada, padre soltero, hijos adoptados), sino una familia “disfuncional”, donde el niño sea sometido a estrés por maltrato psicológico o físico, o sencillamente por abandono sistemático. El trabajo abarcará incluso una breve descripción de las prácticas parentales de las cuales el niño pudiera ser paciente, a saber: autoritaria, autoritativa, negligente, permisiva. Estas prácticas, observaremos, son importantes pues pueden repercutir en el trabajo de los niños además de conformar una gran porción de su psique personal.

Con respecto a la intervención de la institución escolar, paradójicamente, este estudio nos remitirá racionalizar el aula y a aprovechar otros espacios no sólo destinados al recreo: el patio. Esta consideración nos hizo comprender lo tremendamente importante que es para los niños el instante lúdico en sus vidas libres en ese espacio, pues ellos experimentan y desarrollan en su cuerpo las distintas situaciones de inteligencia, ¡incluso interactuando! Haremos un especial abordaje a este espacio pero desde la realización del juego como inicial estrategia.

Tenemos como propósito mirar a los seres humanos permitiéndose la construcción de elementos culturales esenciales para su integración, unidad y evolución: elementos como la lengua o el arte; las costumbres y tradiciones; los valores y las tareas productivas; una visión del mundo, una misma historia, estatus y roles sociales, etcétera. Por supuesto, estos elementos culturales incidirán lo mismo en la defensa de la personalidad infantil como en contra de medios masivos de información y en especial, de la televisión. Analizaremos el papel de los poderosos sistemas mediáticos como recursos que más que formar consciencia representan

fenómenos enajenantes de conducta, exhibiendo una realidad alejada de la naturalidad del niño. Hablando de los escenarios de la educación analizaremos el papel de la televisión, por ejemplo, como elemento educativo que no formativo.

En la evolución de las corrientes pedagógicas infantiles descubriremos que no todos los investigadores han considerado por igual la relevancia del desarrollo cognitivo en el individuo. Jean Piaget y su constructivismo operacional es una forzada referencia para nosotros, aunque más bien sometido a la crítica: la explicación biogenética tiende a ver al ser humano como el resultado de procesos del pensamiento exteriorizado; Así que para Piaget, el lenguaje intervendrá sólo como un recurso comunicativo y no como el medio de desarrollo cognitivo e inteligente en sí. En consonancia con el cognitivismo de David P. Ausubel, dichos hallazgos se replantearán y los principios de la adquisición inteligente y no de la propiedad innata, cimentando las observaciones que ya desde principio del siglo XX venía defendiendo el muy joven investigador y psicólogo Lev S. Vigotsky, tal vez nuestra más firme referencia.

Así, en el abordaje del constructivismo obtenemos que un recurso importante para romper el ostracismo de los niños podría significarlo el abordaje de *situaciones didácticas* sobre la base de la interacción social: lenguaje, operaciones inteligentes, juego, etcétera; por otro lado, se entiende desarrollo del lenguaje en su más amplia acepción y no por el desarrollo de lenguaje natural, propio de un área del desarrollo inteligente (cognitiva). Veremos que la socialización puede permitirnos una internalización de los procesos del aprendizaje por diversas vías, desde la corporal a la sonora, de la cromática a la icónica, de la gestual a la proxémica. Comprendemos que en ese trayecto de vida, el individuo adquiere los saberes concretos y específicos de muchas maneras facilitando sus capacidades de participación y adecuación personal en relación al colectivo. Así, parte del complejo desarrollo cognitivo será la socialización.

En la convivencia del niño con otras personas se da una reorganización de las estructuras mentales, así que como consecuencia de procesos permanentemente adaptativos al entorno, a partir de la asimilación de experiencias y acomodación, éstas se van fijando de acuerdo con un andamiaje previo de estructuras. Esto

ratificará, lo veremos aplicado en múltiples estrategias didácticas, la intervención del lenguaje y su uso en términos de una mejoría de la convivencia e interacción como el basamento del complejo desarrollo que se requería. Y ello está corroborado en los fundamentos del *Programa de Educación Preescolar 2004*. Esta contemplación de dichos fundamentos socializantes se hallan plasmado en el campo formativo de *Desarrollo personal y social* donde se abordará la importancia de las actitudes y capacidades relacionadas con los proceso de construcción de la propia identidad personal así como de las competencias emocionales y sociales.

Por tanto, en el *tercer capítulo* hablaremos de la aplicación de las posibles estrategias socializantes donde se podrá observar cómo se abordó la problemática. Veremos que en un primer acercamiento se aplicó el recurso del juego pero de manera racional lo que permitió despertar determinadas competencias de socialización en los niños inhibidas creemos, por la carencia de referentes comunes de convivencia. Vimos que en el entorno de lo social, las actividades lúdicas permitirán a los niños ensayar sus conductas de interacción sin dar demasiado lugar a la preocupación del aula. Hablamos del juego como recurso didáctico así que sólo se recurrirá a las tácticas del divertimento en convención, en juego de roles o juego simbólico haciendo a un lado la natural capacidad del niño y la niña por desarrollar juego libre. Se reforzará el trabajo racional con frecuentes sesiones de lectura, considerado este recurso como un elemento vital en el desarrollo de habilidades de la lengua como la oralidad o la adquisición de escritura; aunque más allá, la facultad de comunicar será vital como propósito. Se descubre que cuando la educadora lee a los niños, con su ejercicio prepara en ellos la identificación de capacidades de adquisición lectora.

Se verá abordado el trabajo igualmente en la aplicación de rondas en tanto recursos de organización de esquemas corporales y de interiorización de hábitos culturales (el saludo, muestras de respeto, el compartir, etcétera). Esto a la par de la dramatización así como de la exposición en clase de un tema como culminación a ese trabajo donde además de motivar la integración, se trató de fortificar la seguridad así como la construcción de las autorreferencias en el niño.

Finalmente, se ofrece, una evaluación acerca del papel de la educadora, del

desempeño de la escuela y de la intervención de la familia. Ahora los niños adheridos al afecto de sus nuevos compañeros; allí se refleja como los niños rebasarán las perspectivas puestas en su rendimiento por lo que la exigencia hacia estos tres agentes se reporta como imprescindible. Veremos cómo es que queda comprendido el propósito delimitador de los fines perseguidos. Cómo es que las actividades, aparte de ser específicas y detalladas; cómo deben además ser diseñadas pensando en la constitución interna y externa del niño. Así, las actividades concretadas pueden ayudar y no obstaculizar una entera participación, que a nuestro parecer es el mayor logro de este modesto estudio.

CAPÍTULO I LA PRÁCTICA DOCENTE

“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.”

Herbert Spencer

1.1 Antecedentes del problema

Las condiciones que rodean el trabajo de las educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) “Reynosa, Tamaulipas”, ubicado entre Calle Minatitlán y Campo Tulillo, las pensamos como inspiración para el presente trabajo porque su labor sufre de diversas limitaciones; su población consta de grupos mixtos, o sea, niños y niñas de entre 6 meses a 5 años y 11 meses de edad, hijos e hijas de madres y padres trabajadores, o bien, madres solteras y de escasos recursos; además se atiende a los hijos e hijas de los locatarios del mercado así como de trabajadores de la propia Delegación. La comunidad cercana al CENDI es una comunidad con un nivel económico medio-bajo; algunos incluso están dedicados al comercio informal.

La comunicación con los padres es buena procurando mantener una relación cordial entre éstos, la directora y los docentes en beneficio de los niños y niñas. Sin embargo el centro carece también de los requerimientos mínimos que un centro de asistencia infantil debiera poseer; cuenta con servicios comunitarios insuficientes a pesar de ubicarse dentro del entorno del mercado. No obstante, está cercano al parque público así como a una escuela primaria; en el mismo entorno se halla un Centro de Salud Pública, un Jardín de Niños y comercios aledaños. Además, muy próximo a este entorno, se hallan las propias instalaciones de la Delegación política de Azcapotzalco.

Para cubrir la demanda, el centro cuenta con cinco aulas de trabajo, la cocina, áreas administrativas y para la dirección, un comedor, una bodega, zona de filtro y un patio. Los salones son espacios pequeños, suficientes para albergar la atención de catorce niños en promedio por grupo. Para acceder al patio se cuenta con dos puertas, una de entrada y la otra de emergencia. Estas instalaciones se ven

importunadas por su localización muy cercana a la entrada principal del mercado, por tanto, por su proximidad al el contenedor de basura y área de cocinas. Igualmente, en las instalaciones se cuenta con escasa vegetación y áreas verdes.

El personal está conformado por seis educadoras, dos cocineras y la directora. Lamentablemente, no se cuenta con médico propio, ni con nutriólogo. Tampoco el centro cuenta con una pedagoga ni con una trabajadora social propia. En su lugar, a veces se cuenta con el personal técnico que realiza visitas periódicas dos veces al mes, esto porque también tienen que atender otros CENDI´s de la delegación.

El número de niños y niñas que atiende el CENDI “Reynosa” es de setenta, tomando en consideración que solo hay una educadora por salón y si por cada salón sólo se debe atender un aproximado de entre veinte o veinticinco niños y niñas (a pesar de ser catorce el número idóneo), se puede obviar las limitaciones de espacio de las que se sufre. No obstante, físicamente, las instalaciones están en buenas condiciones, esto gracias a la ayuda de los padres de familia y al apoyo de la propia administración de la Delegación que además extiende su apoyo con alimentos, materiales de reparación y mantenimiento. No obstante, una gran porción del apoyo logístico se recibe de los propios padres quienes deben cubrir incluso los costos de muchos materiales didácticos.

Ahora bien, en términos del trabajo que se llevó a cabo para la integración de los niños, se observó que una gran parte de éstos (más de la mitad), fueron niños de nuevo ingreso, mientras que la otra mitad estaba conformada por niños y niñas integrados al centro desde el grado lactante. En medio de este panorama se advirtió que habría un problema de interacción, sospecha que luego se confirmó con el notorio descontrol que el grupo mostró durante sus primeros encuentros. Para muchos de esos niños era su primer año de escuela, por lo cual, su mundo estaba representado en la familia; algunos no mostraban límites, por ejemplo, ya que se les seguía considerando los “pequeños de casa”.

Un primer acercamiento mostró a un grupo heterogéneo que mostraba grandes carencias en competencias pro-sociales. Esto se vio evidenciado en la poca implicación que los niños mostraban hacia las actividades colectivas, sub-grupales e individuales. Por supuesto, estas últimas en menor grado, porque los niños y

las niñas tendían a ser más activos al realizar actividades que no implicara desenvolverse entre pares. Fue entonces que se planteó la problemática esencial de experiencia, en tanto que se podía observar, ya transcurrido el tiempo pertinente de adaptación, que los niños y las niñas no lograban interactuar lo suficiente como para mejorar su rendimiento en clase.

Iba pasando el tiempo y las actividades que se planeaban eran de acuerdo al PEP 2004, trabajando los seis *Campos Formativos* y sus respectivas *competencias*; mes con mes se trabajó con diferentes *situaciones didácticas*, sin embargo, aún con todo no se lograban involucrar en las actividades a los niños y a las niñas de una manera deseada. En realidad esta situación se tornó preocupante observando cada vez un mayor desinterés. Se llegó al punto de preguntarse: ¿serán las actividades atractivas para ellos?

Pero la delicada situación se pudo superar por medio de actividades que suavizaron el ambiente recurriendo a situaciones diversas. Así, por ejemplo, se diseñaron varias actividades que lograron instituir entre el grupo una serie de actitudes mínimas de convivencia: respeto y atención. Éstas permitieron construir los marcos convencionales que ayudarían a una convivencia más positiva entre los pares (niño- niño) y entre los niños y la educadora.

Tomando en cuenta que los procesos de socialización inician entre los tres y cuatro años de edad la capacidad de mejorar los procesos se esperó oportuna pues es el momento clave para la adquisición de lenguaje natural¹. Se supuso entonces que las capacidades en los niños mejorarían al relacionarse por medio del lenguaje y activando así las convenciones en sus propias relaciones de código. Pero con este tipo de situaciones se provocó una inquietud más en las educadoras: ¿cómo superar las dificultades revisando los recursos habituales de convivencia?

¹El término lengua natural designa una variedad lingüística o forma de lenguaje humano con fines comunicativos que está dotado de una sintaxis y que obedece supuestamente a los principios de economía y optimidad (Charles F. Hockett). Las lenguas naturales usualmente están basadas en símbolos sonoros (oralidad) pero también pueden existir lenguas basadas en señas.

1.2 Normativa en la educación básica

Sin duda es más que necesario no sólo responder a las exigencias de una transformación en la estructura institucional o pedagógica de los centros educativos, también habría que asomarse al contexto comunitario y familiar permitiendo el fortalecimiento de un sistema que garantice fuentes tanto de asistencia técnica, como pedagógica y afectiva evitando, por un lado, el detrimento en la educación del niño por inconsistencias de recursos y por el otro, agilizar la extensión del beneficio asistencial un rango de población más amplio. Por lo tanto, es indispensable propiciar las condiciones necesarias para un acercamiento no sólo entre funcionarios (federal y local), sino además tomar en cuenta la experiencia gestada en las escuelas como para atender eficazmente la educación inmiscuyendo incluso las condiciones de vida comunitaria que rodean al infante.

Esta intención, en parte suficientemente asumida por el Estado Mexicano debe ir en consonancia con las exigencias impuestas por un sistema mundial globalizado y por lo tanto, exigente con las formaciones individuales y colectivas. De ello se infiere la necesidad de formar al niño en una imperiosa autonomía (individual y eficiente), capaz de permitir sortear con iniciativa las respuestas que manda el complejo entorno. Por supuesto, la importancia de la educación preescolar, según lo dictamina el *Programa de Educación Preescolar 2004*, es creciente, no sólo en México sino en otros países del mundo también por razones de orden social. “Los cambios sociales y económicos (...), así como los cambios culturales hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños”².

La intención se legitima desde la base jurídica y con carácter universal alimenta las propias garantías individuales hacia una educación gratuita, laica y de calidad desde la base constitucional que en su artículo tercero determina que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Por supuesto, el “Estado- Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y

² SEP, *Programa de Educación Especial*, SEP, México, 2004. P. 13.

secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”.³ Donde se reivindican los principios de una educación laica, con fundamento además en el artículo 24º de la carta magna con respecto a la libertad de creencias. Al mismo tiempo asegurando a la nación un progreso en el orden de lo científico, se tratará de combatir a la ignorancia y sus efectos: servidumbre, fanatismo y prejuicios. Se pondera la formación de un individuo pleno en garantías y derechos aunque sobre el obviado fundamento racional que le permita asumir las responsabilidades propias de su pertenencia social. Por tanto, lejos de la aparente libertad de pensamiento y acción que determina el nuevo modelo educativo nacional, los individuos deben seguir siendo agentes receptores de las restricciones educativas con fundamento en lo científico; así, educadores y educandos deben ser los más beneficiados en torno a las reformas políticas asumidas desde el Estado.

Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo del citado artículo, debemos considerar que el Estado determinará los acuerdos y sobre ellos, los planes y programas de estudio aplicables tanto para niveles de educación preescolar, como para primaria, secundaria y escuelas normales en toda la república, basándose tanto en criterios y experiencias concomitantes (escolares, familiares y sociales) como fundamentadas desde los principios científicos que rigen la explicación de las etapas en el desarrollo humano.

Como antecedente, se había logrado el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (18 de Mayo de 1992), donde se reconoce la nueva participación, como base del sistema escolar, del educador(a), los propios padres de familia y alumnos. Así, considerando el posterior *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (12 de mayo de 1993), se ratifica el mismo compromiso procurando desde esa óptica mejorar la enseñanza; he aquí el punto medular basado en la promoción de la participación social, ampliando la comunidad la integración de los padres de familia, educadores(as) y autoridades

³ UNAM, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Serie Textos Jurídicos, UNAM, 1990, Artículo 3º. P. 8

escolares (directivas y técnicas), siempre y cuando esa integración respete los ámbitos de responsabilidad de cada uno de los agentes que aquí participan. Así, en el *Acuerdo 280* (publicado en el *Diario Oficial* el 4 de Agosto del 2000), se establecerán definitivamente los *Lineamientos Generales a los que se Ajustarán la Constitución* así como el funcionamiento de los *Consejos de Participación Social de la Educación*.

En el ámbito local, el *Programa Nacional de Educación*, en lo concerniente al *Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal*, plantea que “se requiere un mayor esfuerzo para instalar los *Consejos Escolares de Participación Social*” en los términos de la *Ley General de Educación* alentando practicas que fortalezcan los vínculos entre la escuela, los padres de familia y la sociedad hacia la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan la vida escolar”.⁴ Por tanto, la educación y sus fundamentos serán la principal prioridad en la coordinación y gestión institucional según el *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. Ello se reflejará también en el entorno de la propia *Ley General de Educación* en donde se establece que: “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.⁵

No pasemos por alto que la educación es un sistema mediador en la adquisición, transmisión y acrecentamiento de la cultura nacional, por lo que debe estimular el desarrollo del individuo y con ello, la transformación de la sociedad en su conjunto. Por lo que más adelante la misma *Ley General de Educación* contemplará, además de fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, la propia valoración de los individuos y su desarrollo no sólo psicomotriz y corporal, también social en el cuidado a sus tradiciones y particularidades culturales.

⁴ SEP, *Programa Nacional de Educación*, SEP, México, 28 de abril de 2000.

⁵ H.CONGRESO DE LA UNIÓN, *Ley general de educación*, Capitulo II; Artículo 2° disposiciones Generales, México. P.1.

Bajo este marco, por tanto, es que debemos atender la necesidad de revisar en el niño y la niña no sólo los aspectos formativos, apenas superando los ámbitos de una mera instrucción, sino ampliar el trabajo educativo a los procesos de interacción y estímulo a la participación social.

1.3 Procesos de interacción educativa

En la educación de niños, se debe considerar que los aprendizajes son el resultado de la construcción que de percepciones, ideas y experiencias de la realidad cada individuo hace sobre la base a su propia experiencia, interna y externa. Resulta complicado concebir el conocimiento como la producción derivada de un proceso que en sí mismo no se puede cuantificar. El conocimiento no es un producto realizado desde lo subjetivo, o sea, desde el hecho único e irrepetible en cada persona. El conocimiento es un fenómeno derivado de la interacción, máxime si ésta es racional y sistemática.

Para que exista un grupo de convivencia apto para el trabajo educativo es preciso que se establezcan ciertos tipos de conveniencia entre los individuos ya que está de por medio la construcción de la propia conciencia. En este camino la familia, de la sociedad y nadie puede dudar de la importancia que estos pequeños grupos tienen en ella. Entre los miembros de un grupo debe existir una verdadera relación personal y comunitaria”.⁶

El hecho educativo es algo más que una dicotomía entre el educando y un educador(a); la visión de acortar la perspectiva sobre el mejoramiento de las acciones es lo que limita el campo de aplicación que más bien debe extenderse al ámbito grupal. Así, aplicando este enfoque al trabajo del aula en preescolar, hemos observado que las actividades diseñadas debieron manifestar la generación de un ambiente propicio para que esos aprendizajes fuesen realizados en la base de un hecho social sin menoscabo de la autonomía, implicando para ello el estímulo

⁶ ANDUEZA, María, *Teoría de grupo en Educación*, Trillas, México, 2004. P. 19.

contextualizarte de actitudes semejantes a la cooperación, la negociación, la colaboración o la solidaridad. En ello cada individuo vería realizado su proceso, que aunque regulado por la planeación del sistema, lo pudiera abordar de una manera autogestiva. Recordemos que el niño experimenta su independencia frente a las personas no como un hecho consciente, más bien como advierte A. Leontiev, “como una necesidad innata en el niño por lo que éste debe contar con las exigencias de aquello que lo rodea respecto a su conducta ya que esto es lo que determina de hecho sus relaciones más íntimas y personales”⁷. Desde la propia actividad el niño asimilará entonces los aprendizajes apoyado en experiencias generadas en él mismo, de manera innata, aunque de acuerdo con otras más gestadas en el externo, que en el caso de la escuela, implicarían exigencias de reflexión, prevención y control situacional. Trabajar en equipo dentro del aula, por ejemplo, “sería una manera de organizar al grupo que tiene que ver con los procesos de socialización del conocimiento que también propician aprendizajes”.⁸

La posición en Jean Piaget al respecto centra el punto de dichos aprendizajes en la construcción de los conocimientos aunque partiendo de lazos no tanto sociales sino contextuales de orden concreto, es decir, entre el individuo y el medio, básicamente, en una relación objetual concreta. De este modo, la inteligencia en tanto facultad adquirida por operatividad, mantendrá un desarrollo con dos atributos principales, por un lado, la organización y por el otro, la adaptación al medio. Así el primer atributo, u organización, nos remitiría a la inteligencia en tanto construcción la cual se formulará la noción de estructuras y esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduciría a diferentes conductas en el individuo dependiendo de las situaciones específicas que se le presenten. La inteligencia se comprenderá en

⁷ LEOTENIEV, Alexis, *El Desarrollo del Psiquismo*, Colección Akal Universitaria, número 47, Akal, 1983. P. 101.

⁸ Véase en el compendio, *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. Programa de Educación Preescolar*, 2004. P. 95.

Piaget como “una adaptación producto a su vez de una interacción entre los procesos de la asimilación y acomodación.”⁹. Es por eso que en las primeras etapas de desarrollo el niño se manifiestan, en opinión del constructivismo operacional, por ciertos patrones elementales que se traducen en conductas simples que luego se irán convirtiendo en procesos más complejos pasando por la psicomotricidad hasta llegar a lo operativo de orden concreto y luego objetual hasta alcanzar lo abstracto.¹⁰

Estos esquemas complejos derivarán en un proceso de internalización más compleja aún, por ejemplo, en el lenguaje humano basado en una capacidad significativa que se adquiere sólo superado los primeros procesos operacionales dentro de un universo organizado, sistémico y racional.

Se ha pensado que los seres humanos creamos un número infinito de recursos a partir de un número finito de elementos; eso en parte representa la perspectiva de la “construcción” del pensamiento, por lo que la representación de dicha capacidad (el lenguaje articulado por ejemplo), se genera en el individuo y por necesidad, a partir de exigencias contextuales. Se consideró que más allá de lo objetual y concreto, la formación cognitiva en el individuo se lograría bajo una serie de recursos significativos (lenguajes) que no sólo le servirían para el momento como estructuras previas, sino que permanecerían para luego establecer una pertenencia inteligente al entorno cultural.

El constructivismo cognitivo se centrará de inmediato en el análisis de cómo el medio dinámico (cinético) y no tanto objetual concreto (inactivo) permite la reconstrucción, a la vez interna, a la vez externa, no necesariamente resuelta en conductas inteligentes. No obstante, Lev S. Vygotsky observaría que en el actuar de

⁹ CRAIG, R, *Psicología Educativa*, Limusa, México 1988. P. 27.

¹⁰ No obstante, Meltzoff y Moore (1977) ponen en cuestión el proceso de evolución presentado por Jean Piaget pues establecen que los niños son capaces de reproducir acciones no-presentes perceptivamente con lo cual se pudo suponer la existencia de un sistema infantil propio de reproducción y representación significativa. Ver en: GARTON, Alison F. *La interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós Ibérica, México 1994. P. 65.

los niños más bien encaja además de las operaciones, en otros factores más próximos a la internalización como lo son la comprensión de lenguajes y en especial, en la adquisición del mismo lenguaje natural (hablado y escrito). En efecto, en su *Ley de Doble Formación*, el propio Vygotsky advertiría que el desarrollo total en el niño (formación holística) sólo se ejerce sobre una función bipartidista, es decir, donde primero se genera un desarrollo a nivel social (inter-psicológico), para luego ejercer otro a nivel individual (intra-psicológico). Esta postura casi discurre en sentido opuesto a Piaget. Luego entonces, la perspectiva cognitiva podía verse aplicada a la atención voluntaria, a la memoria lógica y sobre todo a la formación de conceptos. Mientras que las funciones psicológicas serían más bien productos de una socialización permanente.

A diferencia del constructivismo operacional en Vygotsky se atiende a las relaciones interpersonales, a las formas en que los aprendizajes se logran en interacción con los demás individuos teniendo como recurso vital los lenguajes y demás sistemas de significación. Se postula así el desarrollo psicosocial como un elemento determinante en la construcción de conocimientos -tanto como de la personalidad misma- de donde la comunicación significativa formará una parte importante como recurso pedagógico sustancial.

Por su parte, para David P. Ausubel se rechazará el supuesto piagetiano de que sólo se adquiere aprendizajes por meros descubrimientos, lamentando así una falta de atención hacia la naturaleza propia del niño. Para Ausubel los pequeños también pueden entender aquello que reciben sin necesidad de una evolución ulterior de su inteligencia. En efecto, aquí un aprendizaje adquiere significado cuando sólo puede relacionarse de manera intencional (y no arbitraria) con los conocimientos y las experiencias previas del individuo. Así, el proceso del aprendizaje también implicará una cierta predisposición a aprender en donde la interacción adquiere nuevamente su valor sustancial permitiendo generar tanto los descubrimientos como la intención de acometida. Aquí es donde el lenguaje toma su cualidad sustancial al permitir la adquisición y a la vez, la transmisión de ideas, de pensamientos, incluso, de emociones (trazos y/o signos convencionales).

Para que un aprendizaje sea significativo, advierte Ausubel¹¹, es preciso concretar el material del aprendizaje, por tanto, determinar su significado éste estará dado por el lenguaje mismo, o sea, que sus diversas partes deberán estar relacionadas con la lógica racional del individuo en consonancia con la situación brindada por un ambiente ordenado y sistémico, expresados ambos por un sistema de articulación significativa. Por otra parte, el material debe proyectar, potencialmente, un significado para el individuo, es decir, debe poseer en la unidad de la estructura lógica un sentido cuya transmisión sólo se logrará por medio de la convención cultural establecida entre el individuo y los otros.

Como podemos observar, los lenguajes en tanto mediadores para obtener aprendizajes, son esenciales porque permiten la expresión del pensamiento así como la exteriorización e interiorización de las experiencias, los deseos y los afectos.

Se lograría mejorar las capacidades personales, cognitivas, incluso, motoras del niño pues para manifestarse con los demás a éste le será preciso aprender primero a afinar sus recursos de interacción así como sus capacidades de vínculo a través del lenguaje. El concepto ausubeliano de *organizador previo* se traza en este sentido como la relación entre el nuevo concepto y alguna otra noción general que el individuo ha adquirido previamente por medio de la transmisión eficiente y organizada de significados¹², lo que para nosotros se entenderá como “mediación” siguiendo la línea teórica de Vygotsky.

Sea de un modo u otro, la mediación implicará la integración intencionada a la experiencia educativa de factores externos como la organización grupal, el medio físico, la discriminación por niveles de desarrollo, los recursos motivacionales, los objetos *ex profeso* al acto, etcétera. Así, los niños se beneficiarían al tener espacios para la participación, desarrollando el trabajo en clase que les permita amplificar los momentos de intercambio por medio de la discusión, del análisis, de la reflexión y

¹¹ AUSUBEL, Novak y Hanesian, [1978] *Psicología Educativa* (Trad. Cast., M Sandoval), Trillas, México 1983. P. 158

¹² Ver concepto en Ausuble [1978]. *Psicología Educativa* (Trad. Cast., M Sandoval), Trillas, México 1983. P. 158.

crítica. En pocas palabras, se debe permitir la permanente interacción.

Los procesos de interacción -donde el aspecto lingüístico forma parte esencial de este componente- supondrán el conjunto de capacidades o facultades que por su extremadamente desarrollada aplicación dotarán de un sistema de interacción rico en tanto complejo, a los individuos; por consiguiente, se buscaría el desarrollo del lenguaje desde lo social a lo individual y no solamente como medio para cambiar la función del habla en el aula; será un recurso para mejorar la estructura psicológica del niño¹³. Este traslado del lenguaje como mero instrumento alterno de cultura a elemento esencial para la interacción es tan especializado que exige algo más que una serie de condiciones fisiológicas y psíquicas determinadas por la evolución; precisa de un dominio de lo individual en consonancia con los vínculos contextuales y comunitarios capaces de permitir algo más que una mera reproducción comunicativa. Debe facilitar las tareas cognitivas superiores como la abstracción y la conceptualización muy útiles ambas para un desempeño inteligente posterior.

En consecuencia, abordaremos los entornos en los que interactúa el niño pues insistimos es sobre los procesos de la coincidencia de agentes que se da la formación inteligente. Ahora corresponde diferenciar a los agentes partícipes de la formación partiendo de su naturaleza social: escuela-familia-centro educativo. De ahí, dar cabida a la integración de niveles sociales superiores como: la intervención de medios masivos de información, más concretamente la televisión. Finalmente, abordaremos la relación básica educador(a)-niño y niño-niño (o pares), aterrizando los procesos sociales inferiores y superiores en términos de una aplicación sucinta en el aula.

1.3.1 Escuela-familia-comunidad

Se considera que las figuras parentales deben jugar un rol más técnico y funcional

¹³ GARTON, Alison F, *La interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós Ibérica, México 1994. P. 102.

para que sus hijos tengan cada día una mejor educación. Esto va añadido como alternativa a considerarse en términos de un aspecto pedagógico. Pero, sin ir en detrimento del lazo filial que conecta al niño con su entorno familiar debemos respetar la noción que ve a la familia como el epicentro de donde se formarán las posteriores actitudes pro-sociales, comprendidas en los comportamientos que:

*sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.*¹⁴

Hay que considerar que la familia es un núcleo vital. Los lazos de afinidad en ella permiten la libre expresión de emociones, de ideas y ejercicios de personalidad derivados del establecimiento de una organización socialmente reconocida desde el matrimonio como fundación de una institución y en los vínculos naturales de consanguinidad; la filiación entre sus miembros (padres e hijos), es lo que da congregación y unidad a esta célula.

No obstante, predomina aún la creencia ortodoxa acerca de la familia "legítima" constituida por figuras parentales heterosexuales (esposo y esposa) que jugando un rol reproductivo, incorporan a la sociedad y sólo por vía biológica, nuevos miembros. ¿Esta concepción debe verse como absoluta? Hoy en día se acepta que la mera consanguinidad no garantiza el establecimiento automático de los lazos solidarios con los cuales se suele caracterizar a las familias ahora conocidas como "tradicionales". Si los lazos familiares fueran equivalentes a los lazos consanguíneos un niño adoptado, por ejemplo, nunca podría establecer una relación cordial con sus padres adoptivos, puesto que sus "instintos familiares" le llevarían a rechazarlos y a

¹⁴ Definición aportada por Robert Roche en *Educación Pro-social de las Emociones, Actitudes y Valores en la Adolescencia*. Boletín de *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*. Universitat Autònoma de Barcelona. Febrero, 1997.

buscar la protección de los padres biológicos. Los lazos familiares son resultado, más que de un lazo biológico, de un proceso de interacción entre una persona y un entorno inmediato social y lo que quiera que cada sociedad haya definido por familia: nuclear o extensa.

En este proceso, por supuesto, no se mezclan los fenómenos puramente genéticos; la familia es también y sobre todo, una construcción cultural, en la medida en que cada sociedad define de acuerdo con sus necesidades y su visión del mundo lo que constituye su propio universo familiar. Esta situación fuerza a mirar su constitución desde otra perspectiva y sensibilidad, pues ahora se sabe que la condición de consanguineidad o no consanguineidad en nada determina los lazos afectivo- familiares. Así que también se puede determinar la constitución familiar dependiendo de un grado legal o simplemente afectivo sin parentesco biológico forzoso.

Ahora bien, en medio del grupo familiar, lo importante es que un menor va construyendo su personalidad iniciando por las actitudes intrínsecas a él como la seguridad y autonomía así como otras tantas de tipo autorreferenciales como el auto concepto. Esto significa que se dan las oportunidades para que vaya contrastando su individualidad con los demás; allí actúa e interactúa contando, no con una permanente aprobación o condescendencia, sino con una asertiva exigencia de parte de aquellos quienes le rodean y cuidan observando su conducta.

Esta inicial convivencia es lo que determinará la calidad en sus actitudes, la consistencia de sus afectos y la cimentación de sus primeras *competencias*. En este periodo de su vida, el mundo del individuo se divide, por decirlo así, en dos círculos, apunta Leontiev, donde el primero comprende a sus íntimos: la madre, el padre o aquellos que lo sustituyen al lado del niño de manera que: “sus relaciones con ellos determinan sus relaciones con el resto del mundo”.¹⁵ El segundo círculo, más

¹⁵ LEONTIEV, Alexis, *El Desarrollo del Psiquismo*, Akal, 1983. P. 100.

amplio “está por todas las demás personas; las relaciones del niño con ellos están mediatizadas por las relaciones establecidas en el primer círculo, más pequeño, haya sido o no educado el niño entre su familia”.¹⁶

Con respecto a la definición de “escuela”, paradójicamente, desde su originario sentido etimológico¹⁷, nos remite a un espacio a donde se dirigían en la antigüedad los discípulos para disfrutar del descanso luego de una sesión de academia; la “escuela”, por tanto, era un instante lúdico de relajación y esparcimiento, habiendo sucedido luego sobre su término un traslado de significado tal, que ahora se puede notar en la mayoría de los idiomas modernos un sinónimo entre éste y “academia”, llegando a la acepción actual de “escuela” o espacio donde se dan los aprendizajes. Nosotros retomaremos parte de esa acepción original antigua, pues en tanto espacio institucionalizado para la ejecución de los procesos educativos, nuestra “escuela” también trata de evocar para los niños el momento donde las condiciones permitan su desarrollo íntegro y lúdico.

Con las ideas de la *Ilustración* en el siglo XVIII, se pretendió que las escuelas, sobre todo con los centros de educación infantil, debieran ser una extensión del seno familiar por lo que muchas de las funciones organizativas, incluso morales, se dirigían en este sentido. El propio Fröebel aplicaba la dinámica de dar a las madres de familia un lugar dentro de las actividades pedagógicas creyendo que de esta manera aplicaba la extensión familiar a las labores de la enseñanza. Sin embargo, con la modernidad estos vínculos se han transformado pues se llegó a comprender que la situación generada en la escuela contaría con otras cualidades muy al margen de las cualidades familiares.

Simplemente se parte del hecho de que mientras que en la familia se generan lazos indisolubles de tipo afectivo y de dotación y protección a la persona, en la escuela dichos procesos más bien girarían en torno a una necesidad razonada pero a la vez

¹⁶ Idem.

¹⁷ La etimología que proviene del idioma griego pasando por el latín; en latín se dice schola (pron.: scola), el étimo griego es la palabra: σχολή (pronunciación clásica: eskolé). *Real Academia Española*, 2010.

lúdica de facilitar la transición de la unidad básica familiar a la compleja red social del individuo. Así, la escuela cumpliría un papel más bien formativo y educador cuando la familia gestiona, únicamente, los procesos de desarrollo personal del individuo; la familia fortificaría al individuo abierto a generar desde la escuela, procesos superiores de *inteligencia*.

Por tanto, la comunidad como contendora tanto de la familia como de la escuela, se resuelve en un sistema complejo, un conjunto heterogéneo de grupos humanos que compartirán no objetivos comunes, como sí ocurre con la familia, sino a través de elementos culturales tales como una lengua, unas costumbres, unos valores y tareas productivas concretas; una visión del mundo, una misma historia, un estatus y unos roles sociales, etcétera. Por lo general, en una comunidad se crea una identidad común por medio de la diferenciación entre grupos, instancias de convivencia e instituciones, identidad que finalmente será compartida y reelaborada por cada uno de sus integrantes, socializada por medio del uso sistemático y constante de su signos y símbolos.

1.3.2 Medios de información masiva

A través del surgimiento de los diferentes medios de comunicación, se comenta que los recursos como, por ejemplo, el Internet, han revolucionado los procesos de interacción no así mejorado los niveles educativos; ante este panorama que revela una impresionante multiplicidad de saberes y las formas de conocimiento, un importante desafío plantea mejorar la intervención de los recursos masivos de comunicación en el mejoramiento de la educación. Tal vez una solución esté dada en comprender la inicial humanización de las relaciones hombre-máquina pues si hay algo que no precisamente caracteriza a los medios masivos de información es la valiosa réplica verbal.

El hombre se ha diferenciado por su innegable afán de supervivencia, por tanto, es imprescindible que siga tomando lo mejor que tiene en su entorno para garantizarse las mejores condiciones posibles de adaptabilidad. Sin embargo ahora las relaciones se han enajenado tanto de su original propósito que nos hacen ver la

meta-realidad a través de una realidad plasmada en televisión, radio, internet. Y hablando de estos nuevos escenarios de la educación, con mayor razón, este antecedente tiene gran importancia pues lo que muchos no saben es cómo lograr la incorporación de las nuevas tecnologías a los sistemas educativos sin un rol meramente accesorio que muchas veces desvirtúa las propias actitudes del estudiante y el niño.

Los medios vienen a jugar un papel omnipresente en tanto activo; preponderante pues rompe la línea bidireccional en relación a la enseñanza-aprendizaje asumiéndose como procesos de adoctrinamiento pues son unidireccionales. En la construcción de las identidades, por ejemplo, que generan un sentido de pertenencia en el entendido que los medios imponen modelos sin permear la colectividad a la que supuestamente sirve. Y este es tanto sólo uno de entre varios predicamentos que bien merecen un severo análisis antes que su incorporación, pues ante su fuerza homologadora de opiniones sería preferible prescindir de ellos antes que integrarlos sin un propósito mediador.

1.3.3 Educadora/alumno-alumno/alumno

Paralelo al proceso de interacción figura parental-niño, es imprescindible considerar además la relación educador(a)-niño aunque cada vínculo con sus diferencias bien establecidas. No obstante, figura parental y educador(a) comparten una misma cualidad y esta se refiere al ejercicio de la autoridad por lo que con respecto al educador(a) como figura de autoridad podemos considerarle dentro de los modelos basados en criterios parentales por Maccoby y Martin¹⁸ quienes utilizan

¹⁸ Acerca del modelo original aplicado a modelos parentales propuestos por Maccoby y Martín (1983) estos reformularon la propuesta de (Diana) Baumrind y propusieron un modelo que partía de dos dimensiones globales básicas observadas en los adultos: exigía – no exigía, y disposición – no disposición a la respuesta. Combinando estas dimensiones se da lugar a cuatro estilos educativos diferentes entre el adulto y el niño: autoritativo-recíproco, autoritativo-represivo, permisivo-indulgente, permisivo-negligente. Al respecto, véase José Vicente Esteve Rodrigo. Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Tesis doctoral. Valencia, España, 2005 P.36.

para diferenciarles dos dimensiones globales básicas: exigencia–no exigencia, y disposición–no disposición a la respuesta, por tanto, tenemos:

a. Educador autoritativo-recíproco: se procura alimentar la bidireccionalidad: educador(a)-niño, niño-niño. En este modelo se procura la participación de todos sin excepción. Se media en consenso las medidas adoptadas por el grupo; al mismo tiempo se exige argumentación y reflexión en la toma de decisiones. Se practica la exigencia en responsabilidades aunque existe el respeto a los derechos de los alumnos y el educador(a) por igual. En este modelo el educador(a) aplica su sensibilidad para combinar el afecto con la exigencia, la exigencia con la recompensa, etcétera.

b. Educador autoritario-represivo: vertical y unidireccional. Da órdenes específicas, a veces claras que se deben cumplir sin mediar debate (el agente educa al niño). No hay consenso por lo que la norma se ciñe a las llamadas “falacias de autoridad” sin involucrar los sentimientos del receptor. Existe un apoyo limitado a los niños que destacan. En tal situación, el profesor espera que el niño o la niña cumplan con las expectativas predeterminadas por su autoridad.

c. permisivo-indulgente: se relaja la tensión de exigencia-recompensa; aquí el educador(a) se anula dejando total voluntad al “hacer” del niño. Las normas del aula o las reglas institucionales no existen predominando las apetencias de los niños por sobre los propósitos educativos. El mismo agente educador se ve anulado porque las decisiones están basadas en una unidireccionalidad inversa a la figura autoritaria: el niño impone las vertientes de la actividad.

d. permisivo-negligente: El profesor no tiene presencia en el grupo. En ello sólo las apetencias del alumno existen. El hecho educativo se hace casi imposible predominando la condescendencia permanentemente.

CAPÍTULO II LA RELEVANCIA DE LA SOCIABILIZACIÓN Y SUS SUSTENTOS TEÓRICOS

“No necesito saberlo todo, tan sólo necesito saber dónde encontrar aquello que me hace falta, cuando lo necesite.”

Albert Einstein

2.1 A propósito de la corriente constructivista en la educación

Ya se ha hecho mención de lo importante que son los recursos del lenguaje, que no sólo de la lengua o articulación verbal, en el diseño de *situaciones didácticas* con el propósito de elevar el rendimiento en los niños y las niñas de preescolar. Por ejemplo, procurando la expresión gestual, con sonidos, mímica, con imágenes, etcétera. Al parecer los aprendizajes se aceleran porque los lenguajes así vistos exigen conductas adaptativas lo que permite enriquecer las experiencias en el del niño al mismo tiempo que se estimula su autocontrol: “Trasladada al ámbito de la educación escolar, la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje (...)”.¹⁹

No obstante, en la evolución de las corrientes pedagógicas y psicológicas infantiles no todos los investigadores han considerado por igual esta relevancia cultural de los lenguajes. Jean Piaget, por ejemplo, además de su relativa omisión en relación a tomar en cuenta el entorno social tal y como afirma Alison F. Garton (1994), tampoco se vio interesado por el papel mismo de la comunicación en el desarrollo mental del niño²⁰. Por lo tanto, expone la propia autora, que el constructivismo piagetiano tendía a ver el pensamiento y el habla como dos procesos complementarios en vez de aspectos correlativos, sobre todo el lenguaje al que veía como un recurso enteramente comunicativo. Ciertamente es que más tarde sus

¹⁹ COLL, César. *Constructivismo y educación escolar*. Editorial, Universidad de Barcelona, Anuario de psicología. Barcelona 1996. P. 161.

²⁰ GARTON, Alison F. *La interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Edit, Paidós Iberica. Barcelona, Buenos Aires y Mexico 1994. P. 76.

detractores cercanos al cognitivismo social, advirtieron esta carencia en la perspectiva biogenética. La descripción del desarrollo del lenguaje en Piaget, incluyendo la observación a conversaciones infantiles, sólo se centraba en advertir la expresión del pensamiento claro y lógico. En consecuencia, el habla de los niños pequeños sería considerada como “egocéntrica”, por ser reflejo de su forma de ver e interpretar el mundo y por no tener en cuenta al otro participante en la conversación²¹.

Para otros constructivistas más familiarizados con la visión integral del organismo humano, como es el caso de David P. Ausubel, los aprendizajes estarían más bien integrados en un permanente proceso de re-estructuración, dinámica y gradual en tanto que, resulta fundamental para la educadora conocer y a analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y entre el que ya poseen. Esta noción ya había sido expuesta por Lev S. Vygotsky anterior en el tiempo a Piaget; en ella se toman los procesos como productos de la actividad pensante constituida por percepciones, ideas y conceptos; los niños interactuando, al parecer, reproducen esquemas con los que van nutriendo sus estructuras mentales, defiende esta postura teórica que además considera que los cambios son más bien vistos como la consecuencia de la interacción como experiencia concreta y no abstracta en relación al contexto.

Esa transmisión se lleva a cabo a través de la interacción dialéctica, mediada por el uso del sistema de signos, entre el individuo y el contexto sociocultural; y que los resultados de esta interacción son tanto la transformación del individuo a través de la internalización –lo cual constituye, desde el punto de vista filogenético, la forma más reciente de aprendizaje-, como la modificación y el cambio del propio contexto con el que se interactúa.²²

²¹ GARTON, Alison F. Op. Cit. P. 76.

²² ROSA, Alberto y Montero Ignacio. *El Contexto Histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque socio-histórico* (contenido en Moll, Luis: *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*); Aique Grupo Editor, Buenos Aires 1993. P. 98.

En tales condiciones, el cognitivismo extrínseco o aquel construido por elementos sociales diferencia dos tipos de aprendizajes concurrentes entre aquellos que refieren al modo en que se adquieren los saberes y aquellos otros saberes que representan la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de los conocimientos previos. Los constructos tales como rasgos genéticos, conjunto de creencias, recuerdos, motivaciones y emociones serán componentes del aspecto mental a tomar en cuenta en la formación del todo niño y niña pero sobre ello la integración de una organización motriz o de movimiento, así como social o de interacción.

Las más recientes posturas ya construidas a raíz de esta dicotomía, sostienen que la memoria, por ejemplo, puede poseer estructuras capaces de determinar la manera en que una información es percibida, procesada, almacenada, recordada o bien, olvidada dependiendo de la voluntad del sujeto cognoscente y no sólo por reproducción de una capacidad innata. En este caso se admiten los elementos mentales como conformadores en los rasgos de personalidad y no sólo en pequeños mecanismos complementarios a la conducta del sujeto. Así, los aprendizajes sistematizados y ordenados constituirían un fenómeno fuertemente relacionado con la configuración de su conducta inteligente al igual que de su pensamiento.

La teoría cognitiva recibe después de esto una gran influencia de la fusión de elementos sociológicos e históricos que fueron desarrollados en el estudio de la educación como fenómeno cultural; ésta fue explicando por qué los seres humanos utilizamos los recursos culturales como el lenguaje para desarrollar conocimientos y efectivamente, su ocupación revirará en torno a uno los problemas más relevantes: ¿cómo se adquieren los significados?. Y es que: "...en casi todas las áreas de estudio del aprendizaje se ha llegado a la convicción de que la conducta y el conocimiento de los sujetos están determinados por el significado que atribuye a sus propias acciones y a los cambios ambientales"²³.

²³ POZO M., Juan Ignacio, *Teoría Cognitiva del aprendizaje*, Morata, Madrid 1989. P. 59.

Algunos psicólogos neoconductistas, aquellos preocupados en los rasgos del estudio conductual de segunda generación, recibirán esta problematización revisando otros enfoques más próximos a explorar el contexto en que se genera la formación del individuo como ocurre con Albert Bandura. David R, Schaffer opina al respecto de este psicólogo educativo su postura la cual considera muy crítica a las teorías del comportamiento y la cognición en sí elaborando una propia Teoría del Aprendizaje Social²⁴, enfatizando así el desarrollo de los aprendizajes, resaltando el comportamiento en jóvenes y niños los cuales cambian como resultado de su accionar en función de otros. En estos factores que condicionan la observación de un modelo que luego cambia en su conducta por estímulos del contexto establece criterios que permiten luego explicar comportamientos “imitados”. Así, se incluyen en el modelo de aprendizaje aspectos externos en la asimilación de saberes, tal y como lo presentas los aprendices, aspectos que se convierten en elementos de conducta aunque motivados a partir de la capacidad para percibir un modelo externo; por tanto Bandura valora del entorno la consecuencia de sus situaciones, la relevancia en sus comportamientos y los efectos que las conductas que contiene aporta a la autoeficacia en el niño²⁵. Esto puede explicar por qué los niños y adolescentes necesitan de figuras modelo y del cómo una vez elegidas pueden ejercer gran influencia en su personalidad.

²⁴ SCHAFFER, David R, *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (5ª edición), Internacional Thomsom Editores, México 2000, P. 49.

²⁵ Bandura considera que la capacidad humana para la auto-reflexión es la “capacidad más singularmente humana”, por esta forma de auto-referencia del pensamiento le permite evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta. Estas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que es como Bandura definió a “las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones”. [Enrique G. Fernández Abascal. *Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. 1999].

2.2 ¿Qué es el constructivismo social?

Es la corriente del pensamiento pedagógico que aborda el estudio constructivista hacia la externalización de los procesos del aprendizaje contemplando el desarrollo mental en el niño como producto de su actividad en contexto. Se percibe que mientras más interactúa con su entorno el niño más construye aprendizajes; él será en sí considerado un constructor activo de sus propios conocimientos. Los cambios en él serán vistos como inevitables e irreversibles, determinado en parte por su constitución biológica, aunque aún más requerido por la actividad de lo que le rodea por lo que para ese cambio podría variar de un individuo a otro.²⁶ Esta misma corriente tiende como se puede ver, hacia la comprensión de la *inteligencia* como resultado de esa misma *interacción* y no proyectada en la manipulación de los objetos; el individuo se forma allí donde la convivencia social juega un papel importante en la adquisición de esos saberes.

Podríamos establecer que el constructivismo social como teoría del aprendizaje se postula como una corriente dominada por la noción que derivada del cognitivismo generado en la naturaleza extrínseca de los estímulos, en la que el niño es un “aprendiz” a la luz de situaciones. Así llegamos, por ejemplo, a coincidir con los fundamentos del propio Lev S. Vygotsky quien esbozó la función de los modelos de la mediación como propia del agente cognoscente, capaz de integrar dentro de su construcción psicológica los estímulos del contexto:

...la aportación más original de Vygotsky consiste en expresar que la distinción básica entre el ser humano y los animales es la significación, es decir, la creación y uso de signos. Para Vygotsky, las herramientas psicológicas, las responsables a través de la mediación del paso elemental a lo superior y, por tanto, de la emergencia y construcción de la conciencia, son los signos y los símbolos.²⁷

²⁶ GARTON, Alison F, *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, México 1994. P. 4.

²⁷ TRILLA, Jaime, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Grao, Barcelona 2007. P. 219.

Sin embargo, muchas reticencias generó tal postura si consideramos los principios psicológicos que a mitad del siglo XX aún dominaban fuertemente a la educación a partir de la corriente conductista del norteamericano John B. Watson, muy influyente en el sistema oficial mexicano. Sin embargo, más tarde, Howard Gardner (1993), contempló junto con un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard que la integridad del sujeto se reflejaba sí en su conducta pero a partir de una serie de manifestaciones variadas de resolución y no en una como originalmente se creía, es decir no sólo implicando procesos mentales sino además considerando procesos corporales, sociales, psicológicos y emocionales del sujeto. De esta manera, Gardner acercó el frío conductismo de Watson a la adaptación social como base para explicar el crecimiento en el niño. Vemos entonces que sobre la cognición fundada en la socialización sugerida por Vygotsky, la teoría de las *inteligencias múltiples*²⁸ pone en evidencia la importancia de todos los recursos del ser humano al mismo tiempo que da relevancia a la interacción (proceso holístico).

La integración de las inteligencias pueden consolidar el argumento del por qué los niños experimentan diferentes ritmos de asimilación más allá de considerar una sola conducta. La explicación de la teoría socializadora considera “la internalización simbólica como una actividad interna que transforma la apropiación cultural, por lo tanto, la dinámica del sistema de las interacciones provoca la novedad y el logro de la resolución individual y autónoma de los problemas.”²⁹ Las actuales teorías de la cognición coinciden en estas ideas sobre el desarrollo del niño determinadas conjuntamente tanto por condiciones biológico-genéticas así como por sus circunstancias ambientales, aunque subsistan muchas discrepancias acerca de la relativa influencia del medio social.

²⁸ GARDNER, Howard, *La estructura de la mente* (Edición al español), Fondo de Cultura Económica, México 2009.

²⁹ CASTORINA, José Antonio, *Piaget y Vygotsky en la perspectiva de las relaciones entre comprensión y explicación*, Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina 2000. P. 8.

Por otra parte, la capacidad de generar lenguaje natural³⁰ se integra como una de las cualidades privativas de la especie humana producto, tal y como se ha visto, del desarrollo inteligente y no como su consecuencia. La razón es una cualidad de la evolución cerebral encargada de las tareas de la memoria, de la inferencia, la imagen, etcétera, que adquiere un importante registro de manifestación entre la primera y segunda etapa de la edad infantil (entre los tres y los diez años de edad). Es tal su desarrollo que no se puede determinar en el número de construcciones posibles dentro del lenguaje individual que alcanzan los niños de entre tres y cinco años de vida. Por eso no es casual que este desarrollo coincida con un despertar social. Tan extraordinario es el fenómeno experimentado en términos de adquisición de lenguaje natural que no es posible explicarlo, simplemente, por una perspectiva de conducta.

Uno de los mejores datos es reportado por los investigadores D. H. Schunk y A. R. Hanson³¹, quienes llevaron a cabo sus observaciones sobre una población de estudiantes preadolescentes y adolescentes (educación básica); éstos habían experimentado dificultades para asimilar las operaciones de sustracción matemática (restas) por lo que fueron estudiados en situación. Pues bien, se dividió la población en dos grupos representados en: a) aquellos alumnos que serían instruidos en el dominio de la sustracción matemática por un profesor, mientras que por el otro, b) se implementó una instrucción “interactiva”, bajo el mismo método, por compañeros adolescentes pero de segundo grado. Una vez culminado el programa se evaluó el grado de conocimientos adquiridos y se encontró que aquellos estudiantes que habían recibido la explicación “de un par” obtuvieron las mejores calificaciones, mostrando además más confianza en su capacidad de resolución y rendimiento que aquellos que habían recibido la explicación unidireccional del profesor. Por supuesto, estos resultados reflejan lo favorable que puede ser establecer como

³⁰ Aquí nos apropiaremos del término propuesto por el estructuralismo lingüístico que define lenguaje natural como una variedad lingüística o forma de lenguaje con fines comunicativos, dotado de una sintaxis y que obedece supuestamente a los principios de economía y optimización. Definición obtenida de los *Principios de gramática general* de Louis Hjelmslev (1928).

³¹ Datos obtenidos de D. H. Schunk y A. R. Hanson, en *Peer models; influence on children's self-efficacy and achievement behavior*. Journal of Educational Psychology. 1977. P. 313-322.

modelo de aprendizaje aquél que se hace en un entorno social, pues es el más óptimo en el logro de mejores aprendizajes; lleva a un aprendizaje más efectivo siempre que sea provisto por una interacción entre pares.

Este ejemplo revela que son los procesos de interacción, mediante el uso del lenguaje y además anexos motivadores, lo que enriquece la experiencia cognitiva del individuo. Sin embargo, también diremos que la participación activa de los mediadores es decisiva pues su papel acelera y enriquece la interacción resolviendo la distancia entre las competencias (nivel *real*) del niño y un nivel de desarrollo potencial, determinado éste por la resolución de problemas controlados y bajo la supervisión razonada de un adulto y en colaboración con pares.

La propia *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), propuesta por Lev S. Vygotsky en su teoría sociocultural sería la más lograda noción del constructivismo conforme a la cual se llegaría por la comprensión acerca de los aprendizajes descubiertos en el niño navegando entre la plenitud de sus propias facultades, habilidades, capacidades, destrezas e inteligencias pero en constante actividad de relación con el medio que le circunda. Y nuestra propuesta, que coincide con ese constructivismo social, plantearía la solución al problema del rendimiento por medio de la exploración en actividades de interacción conforme a los principios del logro autónomo aunque a la vez colectivo. Creemos que en efecto, es el ambiente donde se propician y fortalecen los mejores aprendizajes; allí los niños adquieren las oportunidades para crear sus propias razones de verdad; sólo cuando conviven en igualdad de situación (pares) ellos generan iguales oportunidades para generar comunicación con el lenguaje.

2.2.1 ¿Cuál es la función del alumno y el maestro dentro del constructivismo?

El papel del educador al ser considerado como mediador será el de disponer de los escenarios apropiados para la exploración autónoma de saberes. El constructivismo social nos permite comprender este principio y en ello meditar la posibilidad de un

niño pleno y feliz, autónomo en la posición de abordar aprendizajes, proyectando sus necesidades y objetivos en los otros y eligiendo información conforme su curiosidad se lo exija.

La concepción constructivista nos muestra el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende.³²

Obviamente uno de los propósitos que determinan este tipo de procesos requiere de una motivación permanente a la construcción de autorreferencias (autonomía, autogestión y autodeterminación, entre otras). El apoyo de una educadora como mediadora de los aprendizajes debe ser, además, gradual incidiendo en la adquisición de actitudes propias para los aprendizajes activos como seguridad, respeto o determinación. La atención, en caso particular, debe adquirirse en términos de una responsabilidad individual pero en función del grupo. Todo el tiempo la educadora deberá motivar además de todo esto la autorregulación de emociones, solidaridad, colaboración y capacidad para negociar en todo momento. En pocas palabras, el proceso educativo debe transferir modelos de conducta y comportamiento que faciliten la construcción del conocimiento dando a los niños y las niñas los recursos necesarios para acceder, lograr, alcanzar y en consecuencia construir sus aprendizajes.

La educadora concentrada en el proceso sociocultural debe ser consciente de sus propias posturas y propósitos a la vez que abierto a nuevas alternativas de enseñanza y aprendizaje, más originales y creativos, adaptables a cambios y a cualquier tipo de innovación. Por supuesto, esta posición deberá coincidir con el uso de una reflexión crítica constante. No debemos olvidar que la mente en el niño y la

³² COLL, César, *Constructivismo y educación escolar*, Universidad de Barcelona (Anuario de Psicología), Barcelona 1996, P. 175.

niña se alimenta permanente de nociones, sensaciones, percepciones activamente adquiridos que desestabilizan y estabilizan sus estructuras mentales todo el tiempo. Luego nuestras propuestas en clase sólo serán restringidas por la necesidad colectiva de aprender jamás por la imposición de la educadora.

2.2.2 Características del desarrollo social del niño

La apertura que el individuo hace para subsistir en comunidad es lo que llamamos socialización representando un proceso cultural en tanto ese trayecto de vida, el individuo va adquiriendo los saberes concretos y específicos que le permitirán desarrollar sus capacidades de participación y adecuación personal en relación al colectivo. Así, su comportamiento se irá moldeando a las formas convencionales -o no-, de comportamientos organizados, por ejemplo, asimilación de normas de conducta, control de emociones, comprensión de la otredad, actividad grupal, etcétera. Un niño comprendido desde su escasa capacidad de sobrevivencia, aún homologado en sus conductas por los estereotipos de su entorno inmediato, alcanzará durante su evolución formativa la consolidación, autonomía y diferenciación gracias a la tendencia y a la actualización de su organismo en su interacción con el medio:

Gran parte de esa tendencia a la actualización del organismo es la que motiva al individuo a realizar, a poner en juego sus capacidades. Pero además las experiencias simbolizadas consisten de todo lo que hace referencia a uno mismo. Este proceso es consecuencia de la tendencia hacia la actualización específica de sí mismo que busca obtener la consistencia del autoconcepto³³.

Ahora bien, ¿qué debemos entender como comportamiento organizado? toda acción que llevada a cabo conlleve un propósito o fin determinado, por tanto, dominada

³³ POLAINO-LORENTE, Aquilino (et al). *Fundamento de la psicología de la personalidad*, Universidad de Navarra- Instituto de Ciencias para la Familia, Madrid, 2003. P. 128.

permanentemente por la racionalidad. El niño en el ámbito de la escuela deberá estar permanentemente sometido al escrutinio reflexivo, jamás abandonado a la inmediatez de sus propias apetencias o deseos. Precisamente, por su cualidad racional es que el desarrollo social en el niño se convierte en uno de los aspectos más relevantes en su desarrollo personal al paso por la escuela. Un niño que escasamente desarrolla lenguaje oral, por ejemplo, en cuanto llega a la edad preescolar experimenta importantes progresos no sólo en la articulación de las palabras sino también en la adquisición de nuevas palabras y demás expresiones de comunicación. Consideremos que los niños y las niñas, en tanto seres humanos en crecimiento, son entes que buscan del contacto con los demás para desarrollarse, esto significa, que necesitan del desenvolvimiento entre otros niños de modo que ello les permita una estimulación permanente. La formación de conductas racionales exigirá del niño la asimilación de convenciones y principios de regulación luego expresadas en determinadas normas y principios de entendimiento y orden en sus razonamientos. Este será un trabajo paulatino que será logrado en la asimilación de distintos niveles y que correrán desde su vínculo con agentes de socialización más próximos, como el entorno familiar –con padres y hermanos-, hasta otros menos próximos aunque igualmente determinantes como son los amigos., familiares secundarios, la comunidad y sobre todo, la escuela. Con el tiempo, la conformación de dichos grupos se irá complicando hasta alcanzar complejos sistemas sociales que luego estarán representados en instituciones de orden religioso, político, artístico- cultural, etcétera. “La socialización incluiría bajo un mismo proceso la consecución de dos efectos, la enculturación (interiorización de pautas culturales del entorno) y la personalización (afirmación de la identidad personal), bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales no intencionales”.³⁴

En la medida en que la sociedad se va haciendo más compleja los procesos de socialización se harán más diversos por lo que el sujeto en formación se verá en la

³⁴ ESTEVE Rodrigo, José Vicente, Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes, Tesis Doctoral. Valencia, España, 2005 Pág. 21.

necesidad de dar a conocer sus puntos de vista con respecto a la noción que tiene de la sociedad en la que vive. Así, y en definitiva, se espera que un individuo, ahora niño o niña, logre más tarde atender la indispensable cohesión entre él y los otros en una adaptación que acreciente su sana identidad heterogénea. Un individuo suficientemente educado deberá ser aquel que pueda desempeñarse asumiendo sus distintos roles psicosociales y culturales sin ningún tipo de contratiempo, por ejemplo, viéndose como hermano, líder, miembro, empleado, padre, madre, etcétera.

El proceso de socialización el cual venimos definiendo como un proceso racional de convivencia comprende la interiorización de valores y la transformación de principios que se van estructurando sobre su personalidad de modo permanente: ideología, costumbres, identidad. De esta formación social dependerá el individuo para generar una conducta adaptable a las exigencias de los grupos sociales que le acompañarán durante toda su existencia. Prácticamente, desde el nacimiento, un individuo se somete a un proceso de formación que van dejando en él competencias para una posterior experiencia. Digamos que el individuo aprende no sólo a obtener lo que requiere para sí sino también lo que el sistema requiere en lo que en él se ve, obligado a inducir organización, sistema y orden en todo lo que actúa y aplica. El proceso socializador se genera inicialmente en el seno confortable de la familia, aunque después se ampliará al predominio filial entre parientes primarios –padres y hermanos-, para que luego la relevancia sea trasladada a los círculos escolares entre compañeros y educadores, etcétera. Más tarde, otras instancias, más universalizantes se irán sumando al sistema formativo del individuo como las instituciones, las tradiciones culturales y medios masivos de comunicación. Denominará en un primer instante el propio *ego* del niño integrando de lleno sus emociones y deseos; más adelante, conteniendo las emociones tendrá que dar paso a la creación de un *alter-ego* en modelos mimetizados de personalidad “modelo”; en ello las situaciones le dictarán la consciencia aún incipiente de hacerse versátil, capaz de conducirse ya no de acuerdo a ese *ego* sino de acuerdo con las normas operativas de los otros, regido por la utilidad colectiva. Entonces sus deseos se ven reprimidos por sus deberes y el querer daría paso a las obligaciones

que exigen del *Ser* su aplicación antes que la recompensa.

Supongamos que nos enfrentamos a una niña que ha nacido en un barrio pobre de una gran ciudad. Ésta ha sido formada bajo un ambiente de normas poco estrictas y en condiciones más bien de violencia variable y permanente. La familia serán los modelos que expliquen su personalidad y del mismo modo, sus patrones de pensamiento y conducta. Sólo la escuela como espacio de racionalización ejercerá el espacio que proponga ese rompimiento, permitiendo en la niña la superación de posibles adversidades en el desarrollo de la personalidad:

*...es necesario que en cada plantel se creen condiciones propias que favorezcan el uso efectivo del tiempo para el trabajo centrado en las competencias que los niños han de lograr, el trabajo en colaboración, la transformación de la jornada diaria para dedicar el tiempo a un nuevo tipo de actividades y eliminar la que demanda mucho trabajo y tienen poco o nulo aporte educativo*³⁵.

Las escuelas reforzamos desde una condición ajena al círculo social primario en los niños, un reforzamiento en la prevención de alteraciones, por ejemplo, en comunicación con la familia. Entonces, las aspiraciones de una educación pasan por tratar de evitar la no evolución de actitudes negativas que reduciría al individuo a un mismo modelo de estancamiento, desarrollo carente y violento. ¿Qué deberá hacerse en casos de alarmante adversidad contextual? ¿Debemos permitirnos aceptar la situación presente de los niños o tratar de influir en el contexto con el fin de mejorarlo, tal y como fue expuesto? ¿Debemos considerar los lazos externos en tanto comunitarios como parte de una preocupación psicopedagógica?

³⁵ SÁNCHEZ, Eva Moreno. Obtenido de *La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar. Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*, Secretaría de Educación Pública, México 2006. P. 27.

2.2.3 El papel de la homologación televisiva

Como advertimos antes, en el proceso socializante del niño participan de manera muy importante en los medios masivos de información, aunque de este gran grupo genéricamente así llamado, la televisión como el más relevante de todos. “Los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, son prácticamente omnipresentes en zonas urbanas y rurales, y ejercen una influencia muy importante en la vida infantil”.³⁶

Es un hecho que la televisión ha alcanzado una significación sin precedentes en la construcción ideológica de los individuos contemporáneos unificando en ellos ciertos criterios, modificando sus conductas, imponiéndoles modelos de convivencia. Lamentablemente, las consecuencias que ha traído a la población infantil no son nada halagadoras pues se reporta que los niños pasan más tiempo en promedio frente al televisor que en clase con un educador, o jugando con amiguitos, hermanos o padres: “Este curioso diálogo, en donde uno y otro jalaran la cuerda pretendiendo que la responsabilidad se hallaba en el extremo contrario, no induce a confusiones. No hay una respecto a cual es la causa y el cual el efecto. Sabemos perfectamente que el problema es doble; reside por igual en la realidad proyecta la televisión”.³⁷

Por supuesto, esta situación impactará sobre el proceso socializador de manera negativa pues en el descuido inducido por la televisión, los niños aminoran el esfuerzo que implica generar ideas delegando esa facultad a la comodidad de la opinión televisiva: “Ello obliga a la escuela a ejercer un papel de apoyo en los pequeños para el procesamiento de la información que reciben y ayudarlos en la interpretación crítica de los mensajes”.³⁸

No podemos omitir el hecho de que existe un tipo de aprendizaje obtenido por

³⁶ SEP, *Programa de Educación Preescolar*, SEP, México 2004, Pág. 14.

³⁷ GUEVARA Niebla, Gilberto, *Lectura para el maestro*, (3ª edición), Cal y Arena, México 2003. P. 79.

³⁸ Idem.

observación dentro del cual se manifiesta aquel donde el observador imita la conducta del modelo. Por supuesto, los modelos imitados no requieren ser personas verdaderas pues también debemos incluir los personajes *ficticios*, seres estereotipados en imágenes idealizadas. Allí el sujeto pone su atención en las cualidades que hacen a ese modelo para luego retener la información por impresiones; más adelante, el sujeto observador tenderá a reproducir las conductas que ha observado en el modelo por lo que requiere estar motivado para interpretar los modelo que ha observado.

Para el niño actual, muchos de sus aprendizajes se construyen en torno a las cinco clases posibles de resultados: a) enseñanza de nuevas conductas y actitudes, b) fomento de conductas ya aprendidas, c) cambio de inhibiciones, d) dirección de la atención y e) provocación de emotividad. Sin duda, todas las condiciones expuestas se cumplen en la diminuta dimensión virtual de la televisión por lo que es previsible su influencia, no solo produciendo conductas “deseadas”, sino también generando otra “no deseadas”. Los aprendizajes por observación, como en este caso, conllevan a la enseñanza incontrolada de conductas y actitudes fomentando a su vez un cambio de inhibiciones; dirigen además la atención, provocando emotividad sin mediación. Esto explica como la televisión en tanto influencia en la educación de los observadores (jóvenes e infantiles), no solo puede producir conductas deseadas sino también otras no deseadas como modelos “disponibles” con conductas agresivas o violentas, fácilmente imitables.

Lo preocupante es que buena parte de las condiciones de interacción son ahora generadas en el entorno virtual de la televisión más en la inactividad que en la sana construcción de un mundo propio; ahora la consciencia yace determinada por la uniformidad del espectro televisivo minando la iniciativa creadora y personal de la consciencia infantil. La conducta social de los niños será una línea de acción mimetizada con la televisión y no adquirida entre la rica convivencia espontánea. El lenguaje, la imagen, las costumbres, los deseos y intereses serán impuestos por los espectros catódicos en un proceso que de no ser intervenido puede obstaculizar el desarrollo cognitivo y pro-social en el niño.

En efecto, la televisión tiene mucho poder ya que a la larga enajena la consciencia alejándola de la verdadera formación educativa sobre los niños y las niñas. Este tema ha sido de preocupación y estudio para investigadores, psicólogos y educadores quienes encuentran revertirlo de una manera muy difícil: la omnipresencia del fenómeno mediático deja fuera del alcance cualquier tipo de control y vigilancia sobre contenidos. Será por ello que algunos pedagogos hablan de un nuevo tipo de violencia psicológica al exponer la brutalidad de imponer al niño la visión por más de tres horas continuas de televisión.

No cabe duda de que en la sociedad actual la televisión ejerce una influencia enorme sobre el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones (...), y en ese sentido cabe hablar de un ámbito específico de actividades que tienen como eje la televisión. Pero la televisión, al igual que sucede con la familia, no ha sido pensada, diseñada, construida y organizada con esta finalidad, ni encuentra en la influencia educativa que desde ella se ejerce sobre los ciudadanos la razón última de su existencia.³⁹

Si tenemos en la televisión un gran instrumento que permite agilizar la transmisión de información, ahora la polémica se centra en torno a la calidad de esa información fluyendo indiscriminadamente en las personalidades humanas de forma homologada provocando algunos importantes cambios en la vida diaria muchos de los cuales han sido comprobadamente negativos. La visión ética que demanda la sociedad de la televisión es la de mirarla en el paradigma del conjunto de medios que deben estar al servicio de la educación social; en ello su mediación debiera servir como mediadora entre los establecidos entre la comunicación familiar y escuela. Los programas públicos que intentan hacer uso de los medios de información masiva tratan más bien de ver a la televisión como un recurso interrelacionado en el espacio escolar, familiar y comunitario con el apoyo de filmografía, video gráfica, audio gráfica, bibliografía; ¿Es posible generar un universo

³⁹ COLL, César, *Constructivismo y educación escolar*, Universidad de Barcelona (Anuario de Psicología), Barcelona 1996. P. 171.

educativo en el espacio virtual de los medios?

Una posible solución al problema sería requerir la necesaria participación de las televisoras en el control de la programación; pero este panorama se presenta muy poco probable dada la altísima rentabilidad lucrativa en su programación; otro escenario factible está en inmiscuir a la propia familia en la implantación de filtros ante la observación de programas televisivos. Esta solución mejora sustancialmente el problema aunque no ha reportado grandes avances; finalmente la implicación crítica y razonada de la escuela añadida a la anterior aumentaría las posibilidades de crear en el propio niño una actitud autónoma de regulación, que sería el paradigma más deseable.

Ampliando la posibilidad de una mejora en los sistemas educativos los recursos de la información masificada y concretamente de la televisión, pueden generar más bien recursos audiovisuales capaces de lograr en los niños una mejor y más dinámica contribución, participando de una forma más activa en la construcción de una cultura más viva y rica. El que esto sea posible requiere la intervención activa y decidida de todos los agentes que intervienen en el fenómeno educativo.

2.3 Proceso de la socialización infantil

Consideramos que la formación que favorece sociabilidad es una construcción de conocimientos arbitrarios, aunque muchas veces, basados en aprendizajes pero también de consensos y disensos que van confrontando el *ego* en el niño con el *alter-ego* de los demás de manera sistemática. Es una formación adquirida cuando el individuo desde niño va relacionándose con otras personas más allá de sus padres y hermanos, como bien puede ser el educador, por ejemplo, estableciendo así relaciones diferenciadas niño-niño y niño-adulto.

Se deben incluir fundamentales en el análisis del desarrollo psicosocial del niño dos posiciones aparentemente disímbolas que parten de la noción moral de la conducta; así, por un lado tenemos aquella que considera el desarrollo *moral* como una elaboración cognitiva de juicios hechos sobre principios meramente subjetivos, muchas veces emocionales. Esta posición ha sido especialmente defendida, vimos

anteriormente, por autores como el propio Jean Piaget (2.1).

Esta postura se subordina a la perspectiva que comprende que en el niño se va dando una serie de adquisiciones, permanentes, de esos principios, que aunque cambiantes a lo largo de su proceso evolutivo conservan su universalidad no implicando necesariamente un aprendizaje sino la construcción de un esquema que cambiará dependiendo de la objetividad del mundo que se le presente.

Otra posición considera, no obstante, que el desarrollo moral en el niño es un proceso de *interiorización* de normas y prohibiciones coercitivas a partir de ciertos estímulos externos. Esta posición, polémica en sí, ha sido defendida por críticos del conductismo como Sears, Maccobi, Levin (ver Schaffer, 2000; 45). En ella se mantiene que el niño va aprendiendo y asumiendo *conductas* en función de su grado de permisibilidad o coerción pero igualmente en intervención de los estados de significación que se va armando. No obstante, en ese proceso de interiorización significativa se reflejan tres componentes principales:

*...primero, conformidad con la regla moral o resistencia a la tentación; segundo, emoción de la culpa, es decir, las reacciones autopunitivas o autocríticas de remordimiento y ansiedad después de transgredir los modelos culturales (...) Tercero, en el proceso de internalización (interiorización), inmanente al desarrollo moral interviene, también, la capacidad de hacer juicios o razonamientos para justificar la conducta moral.*⁴⁰

Así entonces, el niño aprende lo propio o lo impropio porque sus consecuencias serán castigadas de algún modo, aprendiendo de las correctas porque cuando las haga será recompensado. Este conjunto de conocimientos sólo se adquieren en medio de una intensa interacción grupal, lo que en Piaget, dichos conocimientos se establecen en tipos de esquemas del conocimiento que actúan entre sí, a saber: *lógico-matemático* donde los armazones del sistema cognitivo lo representan las llamadas *estructuras* y

⁴⁰ PÉREZ Delgado, Esteban; García Ros, Rafael. (comp.), *Psicología del desarrollo moral*, Siglo XXI Editores S.A., España 1991. P. 11

esquemas; el físico o natural y “el conflicto que se usa para describir el proceso de interacción social que genera un proceso cognitivo y normalmente se hace operacional a través de la expresión libre (tanto verbal como no verbal) de perspectivas diferentes”⁴¹. Luego el conocimiento social puede ser adquirido por vías convencionales y no convencionales. Por convencionales sería el conjunto de productos del consenso entre un grupo; por supuesto, de ello se obtiene la adquisición de lazos de amistad, de escuela, familiares, etcétera.

Los procesos no convencionales serían aquellos referidos a nociones o representaciones sociales; por tanto, estos procesos son elaborados por el propio individuo teniendo como único margen de regulación la propia emoción ejercida sobre los hechos y objetos. Por ejemplo, es ello se ejercen nociones como la de pobreza, riqueza, religión, trabajo, libertad, justicia, autoridad, etc.

*El proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual los seres humanos llegamos a construirnos como personas iguales a las otras personas, pero al mismo tiempo, diferentes de todas ellas, es inseparable del proceso de socialización, es decir, del proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura.*⁴²

Finalmente sea convencional o no convencional, moral o influida, la capacidad de ejercer sociabilidad implica para el niño un tipo de conocimiento que no es en sí real, más bien, relativo pues estaría determinado por las asimilaciones a estructuras anteriores permanentes: una integración de estructuras a otras previas. De esta forma, lo que se acaba de aprender el niño deriva en algo que ahora significa pero sólo dentro del contexto en el que fue aprendido. Por esta razón, hacer conducta no implica copiar modelos reales, más bien, actuar en la realidad y transformarla. Así, conocer un objeto implicaría para el niño incorporarlo a sus sistemas de acción

⁴¹ GARTON, Alison F. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós Ibérica, México 1994. P. 78.

⁴² COLL, César. *Constructivismo y educación escolar*. Universidad de Barcelona (Anuario de Psicología), Barcelona 1996. P. 169.

siendo válido tanto para conductas sensorio motrices hasta otras ya más cercanas a las combinaciones lógicas- matemáticas. Esto quiere decir que a medida que se incrementan los estímulos y conocimientos el niño amplía su capacidad de respuesta pues se asimilan nuevas experiencias que influyen en su percepción y forma de responder al entorno.

Así, las conductas adquiridas llevan consigo los procesos auto-reguladores o morales, que serán los que indiquen cómo debe el niño percibir sus acciones y aplicarlas. El conjunto de las operaciones que lleve a cabo el pensamiento, en especial las operaciones cognitivas, será un vasto sistema auto-regulador que a la larga garantice en él un desarrollo de autonomía en su actuar y coherencia en su pensar.

2.4 El desarrollo personal y social del preescolar

De manera general se puede decir que el desarrollo cognitivo ocurre con la reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adaptativos al entorno, es decir, a partir de la *asimilación* de experiencias y *acomodación* de las mismas de acuerdo con el andamiaje o experiencias previas en las estructuras cognitivas de los niños. Una posibilidad que abre el lenguaje y su uso advierte César Coll es que en términos de convivencia e interacción los niños podrán ser capaces de conversar no solamente alcanzando una habilidad cognitiva, sino que además, teniendo una mayor conciencia de la naturaleza y objeto de la situación experimental.⁴³

Por supuesto, debe advertirse que si en ello la experiencia entra en conflicto con los conocimientos previos, las estructuras cognitivas entrarían en crisis para incorporarse a nuevas experiencias que es lo que se considera como aprendizajes. Es por ello que resulta vital provocar sistemáticamente estados de crisis entre los niños pues en ello los esquemas del conocimiento pro-social se reorganizarían constantemente. La experiencia escolar debe promover por tanto, la interacción grupal como un instrumento que permita resolver conflictos cognitivos

⁴³ COLL, César. Op. Cit. P. 95.

mediante actividades racionalmente proyectadas tales como pruebas desafiantes en equipos, situaciones desestabilizadoras con trabajos colectivos o propuestas o proyectos interactivos, juegos convencionales, etcétera.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas pro-sociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.⁴⁴

El desarrollo de la personalidad en el niño puede ocurrir a partir de la constante reestructuración de los esquemas internos, de tal forma que al final de un proceso de aprendizaje deben aparecer nuevos esquemas y estructuras como una nueva forma de equilibrio social. Por ese tamiz cultural se manifiestan las diferencias en las prácticas de socialización según sea la clase social al que pertenezca el niño, o del entorno de la familia, prácticas que, en consecuencia, fundamentarán el proceso de socialización que conformarán la personalidad.

Ahora bien, estos progresos en la adquisición de pro-sociabilidad podrían quedar minimizados debido a una contra formación familiar; tomemos en consideración que la familia y otros entornos alternos al ámbito escolar podrían ejercer socialización en dos términos o tipos: a) una socialización represiva o autoritaria, que se observa más frecuentemente entre entornos deprimidos según lo señalan Fernández, Sánchez y Villarroel⁴⁵, poniendo énfasis en el logro de la obediencia mediante la aplicación de castigos físicos o en contraparte, de premios materiales; se aplica una comunicación unilateral cundiendo siempre un sentido de falacia de autoridad - impuesta por el adulto-, y b) una socialización participativa, que se registra en mayor medida entre ámbitos comunitarios y familiares de clase media y

⁴⁴ SEP, *Programa de Educación Preescolar*, SEP, México, 2004. P. 50.

⁴⁵ FERNÁNDEZ F. (et. al.), *Influencia de las exposiciones a la televisión en los escolares*, Andalucía para la Educación en Medios de Comunicación (número 8 / marzo), 1997. P. 118.

superior; aquí se acentúa la participación del niño en algunas situaciones, recompensándose acciones y actitudes correctas con premios no materiales o con castigos simbólicos; se aplica una comunicación en forma de diálogo y las decisiones y tomas de decisión tienden a ser compartidas democráticamente.

Pero a diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños más allá de su familia, en otros espacios ésta mantiene, decíamos, propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje. De este modo la educación escolarizada, además de preparar a los niños y a las niñas para una trayectoria de cambios pero ordenada puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social. Entre los cambios considerados por los sistemas educativos tenemos, entonces, el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social, así como los cambios culturales que hacen necesario el fortalecimiento de las instituciones sociales para procurar el cuidado y la educación de los pequeños. Así, una vital pregunta a considerar sería ¿qué influencia ejercen los grupos comunitarios en el proceso de socialización? Podemos considerar:

...las características que los hace especiales, a entender algunos rasgos relacionados con el género que distinguen a mujeres y varones (físicas y apariencia y comportamiento) y los que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismo y a escuchar la de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en diferentes formas de interacción con sus padres y con adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.⁴⁶

Observamos en apartados anteriores que para Vygotsky (2.2) el contexto social influía en los procesos del aprendizaje más que en la conformación de actitudes y creencias. Tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa no tanto en el cómo se actúa, con lo cual, resulta mayormente duradero

⁴⁶ SEP, Op. Cit., P. 51.

su efecto. El contexto social “forma parte del proceso del desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno por el que haya sido afectado directa o indirectamente la personalidad del niño (pares, familia, escuela y elementos de la sociedad) del niño”.⁴⁷

2.5 Generalidades que fundamentan la experiencia profesional con el programa del PEP 2004

La aplicación consciente de los procesos de interacción en el aprendizaje está plenamente contemplada en los programas vigentes de educación en nuestro país. Concretamente, el fundamento esencial hállase plasmado en el campo formativo de desarrollo personal y social donde aborda la importancia de las actitudes y capacidades relacionadas con los procesos de construcción de la propia identidad personal así como de las *competencias* emocionales y sociales.

Como se dijo anteriormente, la adaptación del individuo al medio social parte de su capacidad para asimilar y así mismo regular sus emociones; de este proceso se desprenden las líneas de formación de capacidades racionales para establecer relaciones interpersonales. Desarrollen un sentido positivo de sí mismo; expresen sus sentimientos; empiecen 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 elaboración. Esta situación permite comprender que no sólo el individuo depende de los demás en términos de ejercicios de sobrevivencia, los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños también dependen de su interacción con los demás.

Se ha demostrado hasta la saciedad que el ser humano, desde los inicios de su vida, muestra una especial disposición para aprehender, de otros, intenciones y

⁴⁷ SEP, *Curso de Formación y Actualización para el Personal Docente de Educación Preescolar (volumen I)*, Programa de Educación Preescolar 2004, Subsecretaría de Educación Básica, SEP, México 2004. P. 48.

estados emocionales en la comunicación, y luego aplicar una reacción correspondiente, es decir, es capaz de crear un marco de interacciones y relaciones sociales. Los niños transitan, por ejemplo, de llorar cuando sienten una necesidad –que los adultos interpretan y satisfacen -, a aprender a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean. Así, en la jurisdicción formativa de la familia se concentran los acercamientos del vínculo filial que derivan en emotividad muy necesarios para formar los primeros rasgos de la personalidad. Sin embargo, en cuanto se logra algo más de crecimiento, el individuo va requiriendo de otros recursos pues se va abandonando la intimidad filial del hogar para entonces abordar la compleja estructura social.

Entonces interviene la escuela, que aunque en principio parece prolongar la intimidad hogareña, va desprendiendo sus principios de aquellos que le empatan con la familia (moral heterónoma). Descubrimos que en lo tocante al principio pedagógico relativo a las características infantiles y procesos de aprendizaje, las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. Y en este transcurso de desarrollo, la función de la propia educadora será “fomentar y mantener en los niños y las niñas el deseo de conocer el interés y la motivación por aprender”.⁴⁸

En el entorno racional de la escuela un niño adquiere la confianza suficiente para expresarse con amplios recursos, incluso, dialogar y conversar en su lenguaje materno. La exigencia de un entorno ordenado y sistematizado le impondrá desde los límites de su propia consciencia en formación a mejorar sus capacidades de escucha; más adelante ampliando su vocabulario y enriqueciendo su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. Por supuesto, el recurso racional óptimo para crear este ambiente de formación lo es el lenguaje el cual permite a la niña y al niño imaginar, manipular e ir más allá creando nuevas ideas, compartiéndolas con otros. Desde este fundamento, el *Programa de educación*

⁴⁸ SEP. Op cit. P. 32.

Preescolar, 2004, advierte: “de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forman parte del [propio] proceso cognitivo”⁴⁹.

La comunicación con fines educativos se debe centrar, entonces, en el manejo de los ambientes sociales y cuyos contenidos no sean otros que la comprensión del mismo ser humano, su entorno y la importancia de sus interacciones. El niño y la niña en preescolar deben asimilar el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto, en el que tiene lugar las actuaciones de sus personas; así, en relación con dichas actuaciones, deberán adquirir los significados suficientes de cada acción, de cada actitud y eso será parte de su cognición formada. Ahora bien, para esta visión contenida en la oficialidad educativa el concepto de medio no incluye exclusivamente el componente individual, subjetivo y vivencial de la persona; integra a ésta el aspecto extrínseco - social y cultural - que hace a la persona un individuo único e irrepetible.

De este modo, el nivel de educación inicial contempla los contenidos sociales desde la familia, el barrio, los transportes, las fiestas patrias, no con el propósito de inducir en él una consciencia cívica aún imposible de formar, sino para buscar en él el desarrollo de su propia conducta ética que le permita transitar por una vida seguro en la toma de decisiones. Necesitamos que los niños 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 la reglas de convivencia en el aula, escuela y fuera de ella”.⁵⁰

El lenguaje desempeñará en ello un papel aún más importante en la cognición: será un verdadero mecanismo para pensar y una herramienta elemental para intercambiar experiencias. El lenguaje hará del pensamiento un proceso cada vez más abstracto, flexible e independiente que en el conjunto de los estímulos inmediatos pueda inducir mejores aprendizajes, más ricos y menos atrofiados por la impostación de complejos métodos didácticos.

⁴⁹ Ídem. P. 27.

⁵⁰ Ibidem.

CAPÍTULO III APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PRO-SOCIALES

“Los juegos de los niños no son juegos, sino que hay que juzgarlos como sus acciones más serias”.

Montaigne

3.1 Cualidades de la experiencia docente

El desarrollo de la experiencia que ha motivado el presente estudio –de la educadora de segundo año de preescolar en el CENDI “Reynosa, Tamaulipas” (véase capítulo I;1.1), permitió al momento de desarrollar las actividades de trabajo en el grupo, el encuentro con diversos problemas relacionados con el caso de convivencia limitada, tratando de considerar algunos recursos extraordinarios para lograr el propósito vital de estimular la interacción y así mejorar las actividades didácticas. Se tomó en cuenta que se debía buscar la forma de integrar al grupo para entonces poder realizar situaciones didácticas evitando al mismo tiempo que los niños y las niñas suspendieran su evolución por falta de interés.

Ahora bien, durante el trabajo se plantearon plazos de quince días después del mes de adaptación donde la educadora abordó como apoyo el campo formativo de *Desarrollo Personal y Social*, considerando que en este campo se asume la competencia siguiente: “Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad”.⁵¹ En este sentido el juego es uno de los requerimientos para generar desarrollo en los niños y en las niñas. En la aplicación inicial, entonces, se consideró que el juego permitiría la construcción de las nociones reales como espacialidad, corporeidad, lateralidad, razonamiento, etcétera. Así, el juego se admitió como una actividad didáctica de alto rendimiento, facilitando el proceso de creación o mejor dicho, de construcción, deconstrucción y reconstrucción de mundos, además de promover una interacción flexible.

⁵¹ SEP. Op cit. P. 53.

Se eliminaron las tendencias hacia el individualismo, involucrando a los niños y a las niñas en todas las actividades que pudiera enriquecer su atención entre pares. Para la educadora toda actividad fue considerada como un divertimento aunque determinada por un propósito específico⁵². En el ser humano el juego representa una disposición de relación con el ámbito que le rodea ya sea familiar, natural, social y cultural. Al realizar las actividades pro-sociales y de actitud se consideraron varios tipos de estrategias en donde por medio del juego se lograría la interacción del niño- niño así como del niño con la educadora, esto con la finalidad de promover un acercamiento mutuo y generar el poder de confianza entre los pequeños.

Es por eso que en su caso, la educadora adoptó decisiones de situación lúdica para desarrollar determinadas competencias que luego le permitieron desempeñar un mejor papel en el proceso formativo, psicológico, físico y sobre todo social. Precisamente, en el entorno de lo social, las actividades lúdicas permitirán ensayar conductas de convivencia. El carácter universal del juego, en tanto que los sujetos tienden a comprender convenciones, remitió a la creación de modos de cultura e interacción por ejemplo. Esto porque el juego no impide que se rebasen los estadios de desarrollo, en tanto que éste es aplicable a niños que a los jóvenes y adultos sin necesidad de especificar rangos de correspondencia. En efecto, aunque con un sentido de ejecución más estructurado, el joven y el adulto también evolucionan con el juego. No olvidemos que al implicar esparcimiento, el sujeto aplica todas sus facultades en su ejecución por lo que le ayuda a descubrir los entornos y la propia constitución de sí mismo. Además, el juego no solo representa un momento lúdico, también una eficaz estrategia para estimular el amplio crecimiento de las facultades en el individuo y el colectivo al que pertenece.

Por otro lado, la competición –que no competencia- disminuye las muestras de agresividad sensibilizando al niño en la participación y la integración

⁵² Etimológicamente, la Real Academia Española refiere “juego” como una derivación del vocablo latino “iocum” y a su vez éste de su la acepción “ludus-ludere” haciendo referencia a la broma o diversión y se suele usar indistintamente junto con la expresión actividad lúdica como sinónimo. Real Academia Española, 2010.

comunicativa. Aprenden a ver en el colectivo desde la respuesta a todas sus carencias e inquietudes. Este trasfondo es lo que dota al juego de un matiz puramente didáctico; así, las actividades pueden significar elementos esenciales de formación educativa. Pero para distinguir los propósitos didácticos de entre puras actividades lúdicas sólo se considerarán ciertos tipos de juego que por su estructura, grado de organización y niveles de representación. Es más notorio en niños y niñas de nuevo ingreso a una escuela lograr la empatía necesaria para iniciar vinculación inter-grupal.

De allí, hállese los momentos organizados donde los miembros del grupo se someten a una estructura normativa para su ejecución, conocidos como juego de reglas o juegos de convención, donde se puede reconocer una estructura para jugar tal vez determinada incluso por la tradición como “La gallinita ciega”. En contra, tenemos otros tipos de actividades lúdicas donde el individuo independientemente de estar, o no estar acompañado por otros individuos, juega aplicando traslaciones de significado y uso en los objetos que tiene a su alcance como un ejercicio de imaginación en algo reconocido como juegos simbólicos; así, una caja de zapatos se puede convertir en una nave espacial y las canicas o tapones de botella contenidos dentro en originales pasajeros de esa nave.

Por otro lado, hállese los tipos de juego donde el niño o la niña asumen conductas distintas en una especie de personificación tipificada, conocidos como juegos de rol; allí, a pesar de no conocer cómo es realmente la vida de un médico, los niños con sólo observar sus gestos e indumentaria, especularían su proceder.

En general, los tipos de juegos a los cuales llamaremos reflexivos se conjuntarán como recursos de juegos en contra de aquellos de orden irracional pertenecientes al juego libre. Entonces, a los juegos reflexivos les vamos a conceder como recursos lúdicos un cierto valor didáctico porque bien pueden servirnos como componentes en situación didáctica por mantener ciertos propósitos determinados, principios de organización y niveles de representación significativa y simbólica. Los juegos reflexivos están dotados de las propiedades suficientes que fundamentan su uso didáctico de una actividad, como por ejemplo:

1. Permitir la construcción de un entorno ficticio narrado con acciones y alejado de la vida cotidiana pero a partir de un continuo mensaje cultural.
2. Permitir una organización a voluntad, por tanto, carente de elementos coercitivos (nadie juega en contra de su voluntad).
3. En consecuencia, debe ser una manifestación que por su aspecto catártico impida todo sentimiento de frustración.
4. Por supuesto, debe ceñirse a unos límites de situación espacial y temporal deben ser establecidos, creados o improvisados en grupo bajo los fines del colectivo.
5. En los casos de juegos simbólicos o de rol las actividades deben fluctuar constantemente entre el *querer* y el *poder* lo que motivará la presencia de una agradable incertidumbre promoviendo creatividad y negociación constante.
6. Puede ser o no una actividad que parta de un acuerdo, sin embargo, cuando es producto de un acuerdo se induce en ello un importantísimo espacio para la comprensión de normas y reglas de convivencia.

En definitiva, tal vez exista aún una falta de articulación entre las actividades que se abordaron durante la práctica en el aula tratando de solventar las dificultades de interacción pero desde su experiencia y los fundamentos que la vienen explicando, detallando tanto algunas de las estrategias ocupadas como los principios pedagógicos que las sustentaron, se pudo revelar algunas vías de solución aplicables al proceso.

3.1.1 Juegos de convención

A veces las situaciones lúdicas deben ser negociadas o admitidas por consenso lo que exige prever actitudes de respeto a la estructura del desarrollo. Por medio del juego al niño se le indujo a solucionar, pacíficamente, sus diferencias porque al estar sujeto a esas condiciones normativas se veía obligado a responder no por un deseo

propiamente individualista, sino por un objetivo de interés común de grupo. Gracias a esta capacidad para establecer reglas dentro del juego se pudo construir en los niños nociones claves de participación colectiva como democracia a la vez que se estimuló su gusto por las tradiciones populares. Esto en consonancia con la exploración del campo de *Desarrollo Personal y Social*.

La situación del juego didáctico o reflexivo no conlleva un sentido competitivo; la integración del grupo se vio más bien favorecida al inducir, simplemente, una consciencia colectiva revirtiendo la eliminación de participantes por el cuidado de una unidad de grupo; los niños fueron expuestos a una situación coordinada y a la vez libre donde debieron mostrarse dispuestos a apoyar sus compañeros menos aptos. Así, todos los participantes fueron aceptados, quedando tácitamente comprometidos a experimentar el éxito comunitario. De esta manera se eliminó entre ellos el miedo al fracaso y al rechazo, el temor a la frustración reduciendo con ello los mecanismos de agresividad e intolerancia desplazados ambos por una construcción de actitudes y reforzamiento de valores colectivos.

3.1.2 Juego simbólico

En los seres humanos hacia el segundo año de vida, se despiertan las primeras actitudes pro-sociales. Ello explica por qué observamos en los niños el abordaje cada vez más constante de actividades entre pares buscando incluso la convivencia; este tipo de actividades incluso son necesarias aún con personas adultas. Todo esto por medio del uso de objetos como puntos de relación.

De modo permanente se observa que el ser humano lleva a cabo simbolizaciones sobre sus acciones y actitudes tratando de comprender y darse a comprender, desde la subjetividad pero con la ayuda de ciertos elementos del entorno objetivo. Así, el niño ejecuta metáforas tratando de planificar sus pensamientos o ensayar aspectos de la realidad. De esta manera el sujeto se adentra en procesos que llamaremos de *enculturación*, a veces de manera natural (juego simbólico), a veces de manera artificial como en el caso de una dramatización.

Los fenómenos cuyas causas o efectos resultan complejos a su entendimiento, al menos tratan de solucionarse con estos ejercicios de traslación significativa o metáforas con el fin de fijar certezas: en el niño la velocidad de un coche se ensaya en la trayectoria de un zapato guiado sobre las líneas de la banqueta. El juego simbólico se ha convertido de este modo en un recurso por el cual los niños y las niñas se permiten poner al nivel de su entendimiento los fenómenos que hasta entonces resultan incomprensibles y esa fuente de metáfora (representación con objetos) ha sido aprovechada para acercar la realidad a la visión del niño. Por ejemplo, en su aplicación la educadora solicitó al grupo armar figuras en base a una hoja de papel -en un ensayo de papiroflexia-. Sin embargo, de forma espontánea, los niños aplicaron en las formas de papel, diversos significados a veces lejanos al objetivo planteado; entonces aparecieron barquitos, patitos, gorritos, etcétera. Estas figuras dependían de la imaginación y necesidades de exploración inmediatas del niño.

3.1.3 Juegos de rol

Desde la perspectiva del desarrollo social, algunos tipos de juego también permitieron construir situaciones didácticas variadas. El juego de rol se desarrolla sobre un guión improvisado en tanto que representa una situación de ensayo de situación a diferencia de la dramatización que supone una recreación. Por lo tanto, el juego de rol visto como un recurso didáctico se tomó como un tipo de trabajo para construir actitudes.

Consideremos que los juegos de rol rompen paradigmas reales de una manera deliberada tal vez por la intrínseca necesidad de explorar los aspectos incomprensibles de la conducta social y los correspondientes vínculos interpersonales. Aunque más allá de un mero aprendizaje conductual, el comportamiento ensayado en los juegos de rol reivindica también los valores que colectivamente el niño ha ido adquiriendo desde casa. El rol mismo puede permitir generar un proceso de socialización de alto rendimiento pues el niño y la niña verán la oportunidad para valorar lo que hace ser a los demás experimentando a su

vez lo que para su ser apenas es un mero entendimiento.

El juego de rol debe asumirse como una situación donde el entorno, independientemente de las características, condiciones y experiencias previas o habilidades personales del niño o la niña, genera nuevos climas de comportamiento y actividad interpersonal. Por supuesto, en la cualidad del juego estaría implícito el mantener un ambiente placentero aunque igualmente subordinado al establecimiento de propósitos determinados.

3.2 Las propiedades de la lectura en la exposición

Para poder continuar con las actividades para la integración de los niños y niñas de segundo año de preescolar, la educadora ideó otra actividad de trabajo; en ella pensó abordar la interacción a nivel niño-niño, niño-padres y niño-educadora. Precisamente, una de las principales preocupaciones para la educadora fue observar que sus actividades eran muy austeras; por ello, no todos los niños y niñas respondían a las actividades planeadas y es aquí donde la educadora se preguntó: ¿Qué actividad sería propicia para romper esa limitante en el niño?, transcurrían ya los meses intermedios en el curso y aún no había una buena interacción en el grupo.

En el mes de marzo, en nuestro país, se celebra el Día Mundial de la Tierra por lo que aprovechando la actividad se decide trabajar el campo formativo de *Exploración y Conocimiento del Mundo*, en el aspecto de *mundo natural*; la competencia elegida fue: “participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación”.⁵³ Tal vez la pregunta se plantearía como: ¿qué relación tiene todo ellos con la problemática?

Aquí es donde se da pie a la estrategia de la interacción propiciando la investigación; pero siendo urgente la integración de los padres a la dinámica, ésta se unirá a los propósitos de la investigación: padre o madre e hijo(a) hablarán juntos

⁵³ SEP. Op. Cit. P. 86.

sobre la importancia de la Tierra. Se planificó la actividad pensando sobre el lenguaje oral vital para el desarrollo cognitivo en los niños. Esa planeación se propició sobre la lectura en voz alta de libros y otros soportes.

Hay que considerar que leer en voz alta a los niños les prepara para que en un futuro asimilen toda la información proveniente de otras fuentes. Por tanto, considerando la lectura como algo más que un medio de comunicación, estimulamos la creatividad como recurso para desarrollar socialización activa. En efecto, la preparación para adquirir el uso de los medios y sistemas del lenguaje parte de un desarrollo del habla para luego coordinarse con la representación gráfica; así, iniciar al niño en la interacción con otros niños o con adultos se le capacita para abordar procesos inteligentes. El niño capta, por ejemplo, la noción de las palabras por su sonido (fonemas), cada vez llegando al aprendizaje de convenciones más complejas de lenguaje; en el caso de la verbalización sobre la dirección lineal del enunciado (de izquierda a derecha), o bien, en la extensión de las estructuras partiendo de la sílaba, la palabra, el párrafo así hasta alcanzar los discursos completos.

Si acaso el niño no está preparado para asimilar sintaxis y gramática en el lenguaje es porque aun no está preparado en su cognición, no obstante, sí lo está para adquirir intenciones significativas por medio de la modulación de la voz, la textura de las consonantes, la fuerza y volumen de la emisión. La dimensión pragmática en el lenguaje es la mejor manera de hacer atender al niño la importancia del lenguaje como medio de interacción. Al mismo tiempo, la corporeidad junto con la sonoridad del lenguaje atraerá en primera instancia, el interés del niño para luego permitirnos ordenar sobre las convenientes reglas de su uso reflexivo en las estructuras sintácticas y gramaticales que más tarde manejará en su larga formación educativa. La cualidad reflexiva de la lectura estimulará el necesario desarrollo cognitivo más allá de la asimilación de la significación gráfica o fonética; para ello son importantes los usos dados a la palabra desde su musicalidad, en rimas y canciones, u otras formas enriquecidas que el niño mismo atenderá entre pares:

...el lenguaje cotidiano constituye una parte importante de la experiencia total de un ser humano típico, sea adulto o sea niño. Puede resultar un ejercicio tan útil como divertido investigar cómo pasa un niño un día típico, en lo tocante al uso del lenguaje: qué dice, qué se le dice y qué se dice a su alrededor, y también qué lee y qué escribe, si ello es aplicable.⁵⁴

Por tanto, sobre la lectura el niño adquiere formas más complejas de expresión organizada que usará posteriormente como vínculo social entre los demás, descubriendo en los enunciados sobriamente organizados de la lectura, por ejemplo, muchas posibilidades éticas y estéticas de transmitir vivencias introduciéndolo en esa capacidad la facultad paulatina de la conceptualización.

3.3 La ronda y el compromiso de grupo

La formación de actitudes extrínsecas, se ha visto más arriba, son objeto del trabajo analítico de nuestro proceso. Por ejemplo, el niño formado en cooperación está más dispuesto a solucionar conflictos y a mostrar disposición a la solución de problemas. En resumen, un niño colaborador es un niño proclive a la negociación y la permanente pacificación. Aunque no son éstas las actitudes deseables en el niño y la niña, pues también existen proposiciones complementarias como aquellas que le permiten adherirse a las emociones del grupo, a los deseos comunes e intereses colectivos; es requerido formarse también en solidaridad junto con la cooperación. Entre pares los niños se aplican en forma creativa en tanto que son los protagonistas de su mundo; así mejoran la calidad de sus acciones participando intensamente en el descubrimiento del medio en que participan. No obstante, también es cierto que no es la generalidad quienes muestran

⁵⁴ HOLLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México 1986. P. 284.

estos comportamientos deseables. “En el grupo, cada miembro debe percibir al otro como persona individual. Además, hay una consciencia colectiva de la relación común, puesto que se tiene en cuenta la existencia de los demás, la comunicación de ese “uno” con los “otros” en forma directa y franca. El yo, amplificador del insight, entra en función de los otros”.⁵⁵ Así, cuando ello ocurre es preciso integrar a los niños carentes de estas actitudes extrínsecas –negados a colaborar, solidarizarse, etcétera-, en el trabajo incluyente donde se tome su participación e iniciativa en grupo. Muchas veces es más eficaz la integración de un niño que simplemente atraerlo a las actividades. Es con ese propósito que se ha tomado el trabajo de rondas como una estrategia de interacción.

En rondas los niños y las niñas pueden expresar de manera inmediata y espontánea su emotividad encuadrados al mismo tiempo en la “normatividad” o esquema implícito del juego. Además una ronda permite desarrollar competencias pro-sociales. Practicando rondas se adhiere el aprendizaje previo cultural en la estabilidad de un esquema: “a la víbora, víbora de la mar de la mar, por aquí pueden pasar...”. Jugar y cantar a la vez implica una ventaja para los niños porque les integra en el grupo beneficiando la propia inclusión de la educadora a la dinámica de los niños porque fortalece su relación en grupo.

Al mismo tiempo, en tanto organización de sus esquemas corporales, el juego y el canto en rondas logran mejorar el desarrollo infantil en la medio de la interiorización del movimiento; así, cuando los niños giran, cruzan, caminan de lado, dan una media vuelta y una vuelta entera realizan movimientos que exigen labores motrices complejas entre equilibrio, lateralidad, contención, dirección, etcétera. Cuando hablamos de labores motrices complejas es que se aprenden nuevas formas de relación a partir del manejo del cuerpo en consonancia con el espacio físico y la ubicación en ese espacio.

Así, las actividades convencionales asisten la formación de actitudes, hábitos o costumbres necesarias para vivir y trabajar en grupo. Por la ronda el niño descubre

⁵⁵ ANDUEZA, María. *Dinámica de grupos en educación*, Trillas, México 2004. P. 20.

las ventajas de pertenecer a un colectivo procurando la comunicación, la cohesión y la confianza. El trabajo colectivo, ordenado y sometido a normas refuerza la autoestima de los niños acelera, por tanto, las competencias pro-sociales. El ordenamiento del universo externo a través de la ronda permite incluir la formación de hábitos benéficos. En consecuencia, el niño debe aprender a desarrollar actos frecuentes y ordenados a lo largo de su vida (de aseo, de trabajo), aprender a ordenar sus cosas y espacio, a esperar turnos y compartir, y para no inhibirlo entre meras llamadas de atención, bien podríamos liberarlo poniendo en su conciencia las costumbres de una vida correcta por medio de las rondas.

3.4 Propiedades de la ficción dramática

Al abordar la *dramatización*, estamos señalando la diferencia de jugar con roles, que implica construir un espacio *ex profeso* para la representación. Allí se da lugar a estructuras elaboradamente narrativas y dialógicas coordinadas con la acción lo que pone en evidencia una situación dominada por el entramado y el conflicto. De manera que la evolución de los personajes será un proceso significativo a la vez que altamente ordenado. En términos didácticos basta con estas condiciones para lograr dramatización más allá de cualquier aditamento técnico o escenográfico propio de la teatralidad.

Una dramatización en preescolar brinda a los alumnos ciertos espacios para ejercer adopción de roles y ensayar con ellas, investigar sobre usos y costumbres sociales, para controlar emociones, para desarrollar motricidad gruesa y sobre todo fina; pero, sustancialmente, para lograr un mejor desarrollo en sus formas de interacción. No olvidemos que la palabra en sí misma “drama” (del griego *dramōi*), refiere acciones regidas bajo la estructura de una intención representacional. Este aspecto, distanciado del juego de roles –donde no hay una intención representacional-, motiva al niño a contener tanto su naturaleza motriz como sus impulsos emocionales. El autocontrol es sin duda uno de los requerimientos para generar socialización.

Así, la dramatización puede admitirse como una actividad didáctica de alto rendimiento. Facilita el proceso de creación o mejor dicho, de construcción, deconstrucción y reconstrucción de mundos, además de promover una interacción flexible. En los niños, el juego dramático elimina las tendencias hacia el individualismo haciendo el mundo colectivo lo más importante en la vida. Lo primordial en una dramatización es involucrar a los niños y niñas a todas las actividades que pudiera enriquecer su atención.

Para la educadora el aprovechamiento lúdico del divertimento será, dijimos, considerada como un juego permanente, cualidad que es propia de los seres animales. En particular, en el ser humano representar implica una disposición de relación con el ámbito que le rodea (familiar, natural, social y cultural). Así, el drama visto como una herramienta racional de juego se convierte en una actividad de abordaje intelectual, personal, físico por lo que implica una buena posibilidad de evolución dinámica ya que debemos recordar que el juego puede ser una acción libre pero extrañada de la realidad de una vida corriente; es por eso que el juego absorbe por completo al jugador: “

...sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.⁵⁶

Hablar del juego en la interacción del niño-niño y niño-maestra lleva como finalidad tener un acercamiento mutuo, y el poder darle confianza a los pequeños; una situación basada en representación con roles ayuda para desarrollar determinadas competencias que luego permitirán un desempeño más eficaz en lo formativo, psicológico, físico y sobre todo social. Precisamente, en el entorno de lo social, las actividades lúdicas permiten a los seres humanos ensayar conductas de

⁵⁶ HUIZINGA, Johan, Homo Ludens, Libro de Bolsillo Alianza, Madrid 2000. P. 26.

convivencia; su carácter universal en tanto que los sujetos tienden a comprender las mismas convenciones, remite a crear modos de cultura e interacción. Una de las características de las reglas, normas o simples condiciones para ejercer juego regula entonces los deseos y las emociones ayudando al sujeto en la autorregulación de sus propios impulsos temperamentales.

Se advierte, no obstante, que las situaciones lúdicas que implican competencia más bien debe seguir como actividad didáctica una línea negativa, esto es, deben enajenarse a la “competencia”, abandonando la finalidad del logro individual para entonces dotarla de un planteamiento de participación y logro comunitarios. De esta manera, los juegos de competición, que no de competencia, guardarán su estructura participativa ajenos a la tensión entre el ganar o perder; la línea negativa a la que se ha hecho referencia se manifestará en la promoción de una participación integradora de todos los niños, manejando en ello y en contra de la individualidad, más bien, sentimientos de solidaridad grupal, cooperación, colaboración y negociación.

La situación de competición disminuye, en muchos casos, muestras de agresividad en los niños, más bien, sensibilizándolos en la participación y la integración comunicativa pues aprenden a ver en el colectivo la respuesta a todas sus carencias e inquietudes. Este trasfondo es lo que dota al juego de un matiz puramente didáctico; así, puede significar un elemento esencial de formación educativa. Pero para distinguir los propósitos didácticos de las actividades lúdicas, sólo se considerarán ciertos tipos de juego que por su estructura, grado de organización y niveles de representación se presentan propios a los fines del aula.⁵⁷

⁵⁷ Roger Caillois también propone que los juegos pueden clasificarse según los criterios establecidos por los antiguos griegos quienes definieron cuatro tipos de juegos de los cuales salieron diversas variables a lo largo de la historia, y estos son: “agon” o juegos de competencia donde los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad; “alea” o juegos basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario sino de imponerse al destino; “mimicry” o juegos donde se supone una aceptación temporal, si no de una ilusión cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio; y por último, “ilinx” o los juegos que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. Paráfrasis al texto de Roger Caillois de su obra *Los juegos y los hombres*. Fondo de Cultura Económica, México 1986. Pág. 43-58.

3.4.1 La expresión corporal en el niño y la niña

El niño y la niña entre los tres y cinco años de edad pasa por un periodo crítico en ambos sentidos; por un lado, observa un importante crecimiento en su capacidad de cognición y a la vez que de conducta, dominio corporal y control de emociones; por el otro, observa serias transformaciones en su constitución corporal tendientes a mejorar el desarrollo de la motricidad fina. El aparente caos de comportamiento que presenta un niño y una niña de esta edad, manifestada por una evidente torpeza, más bien refleja hasta qué punto enfrenta una constitución psicomotriz y corporal renovada, sometida a serias tensiones de crecimiento y asimilación.

Estos antecedentes nos permiten tomar consideración la orientación didáctica que debiera tomar la expresión corporal, no vista como una derivación de procesos “adecuados” al niño, sino como un medio por el cual esa tensión pueda ser superada de acuerdo a las necesidades de dominio y sensibilidad física. Así, la expresión corporal debe ceñirse a un conjunto de actividades que a la vez que impliquen movimientos extra-cotidianos (desequilibrio, cambio de trayectorias, desplazamientos atípicos, etcétera), hagan de la exploración un momento deleitable, imaginativo, afectada por la fantasía; por ejemplo, el niño puede jugar, musicalmente, a que es un “pájaro” o a que “navegar sobre el agua”, etcétera.

En efecto, para exteriorizar una idea se requiere una interiorización -proceso cognitivo-, obligado a convertirse en gestos y pantomimas, en secuencias y equilibrios, elaborando los “signos” de la expresión, esto es, los elementos que proyecten a los demás lo que está imaginando el individuo. Dicho proceso se abordará sin tener que sufrir la lucha contra el caos corporal. Imaginemos a los niños “tejiendo” sus propias telarañas, con hilos “extensos” y a lo largo del salón, o bien, cavando sus propias cuevas “como topos”. Lo que importa en todo ello es el niño expresando esas y más acciones proyectadas en su imaginario pero a través de su cuerpo. Lo que en un principio pudiera representar la extensión de una mera técnica interpretativa con la danza, la expresión corporal deberá activarla más bien buscando la expresividad en el dominio placentero de la psico-motricidad lo que nos distancia a la vez de un trabajo de educación física (consciencia anatómica de la

compleción corporal).

Ahora, algo que no se debe obviar en el trabajo corporal con los niños es la espontaneidad e inmediatez. En efecto, la existencia de un proceso imaginativo tratará de luchar contra esa falta de dominio, pero aunque ello no se logre en un primero instante, recordemos que el niño y la niña estarán en proceso de tomar consciencia de sus competencias motoras y corporales, por lo que la construcción de sus signos se verá en principio torpe mejorándolo conforme su proceso avanza. Por tanto, no se debe imponer al niño y la niña un aspecto técnico tratando con ello de imprimir un talle cualitativo a sus logros pues estaremos yendo en contra de su natural proceso de descubrimiento y adopción de mejoras.

3.5 Caracterización de las experiencias

La situación del grupo de segundo grado del CENDI “Reynosa, Tamaulipas”, pudo permitir el aterrizaje de toda la teoría vertida hasta ahora; las características de dicho grupo eran en efecto problemáticas en términos de interacción afectando su propio rendimiento escolar. El grupo en referencia presentaba poca disposición para realizar las actividades. Dicha situación se consideró anormal considerando que en la etapa de desarrollo infantil los niños entre cuatro y cinco años ya demuestran tener un cierto grado de competencias pro-sociales que les permitan participar en trabajos colectivos y de grupo. Por el contrario, puede manifestarse agresión en los niños cuando esa capacidad de interacción entre pares no se puede dar. Esta era precisamente la situación observada entre los niños y las niñas que motivaron nuestro estudio.

Así, la primera hipótesis se basa en la observación de dos subgrupos caracterizados por ciertas cualidades determinadas: a) aquellos que venían de otros centros y b) aquellos que desde maternal ya compartían el mismo grupo. Era extraño ver que en actividades donde se requería de implicación, los niños recién incorporados se

mostraban incluso intolerantes; algunos, los menos, sumamente agresivos⁵⁸. Con lo cual, en el diseño de las actividades se consideró que estos niños ya debían ejercer las competencias suficientes que le permiten asumir alternancia en los juegos; actividades compartiendo y aceptando turnos; a mirar o suponer por el otro, a atender opiniones distintas, etcétera.

Se ha insistido sobre la convivencia entre algunos de estos chicos que ya se venía dando de tiempo atrás lo que hacía de ellos un grupo muy compenetrado; pero su dinámica grupal fue desequilibrada con la presencia de estos niños recién incorporados los cuales presentaban una doble desventaja: no estar, entre ellos, integrados a un grupo alterno. Así teníamos comportamientos totalmente individualistas.

Transcurrió el término de un mes luego de comenzado el curso, tiempo máximo contemplado para integrar a todo el grupo sin que se reportara una mejoría. En este caso, se llegó a la conclusión que el proceso de adaptación sería más complicado de lo esperado porque habiéndose cumplido el plazo previsto, el grupo continuaba disperso; pero más que eso, los niños considerados como “compenetrados” había indicios de actitudes de agresión e intolerancia. Esto levantó la alarma.

Se aplicaría para entonces una dinámica de integración proponiendo a los niños y a las niñas romper su ostracismo pero por medio de actividades manuales. Así, acorde con lo que dicta el Programa de Educación Preescolar 2004, en lo relativo a la competencia perteneciente al aspecto de relaciones interpersonales del campo formativo Desarrollo Personal y Social, se procuró en los niños y las niñas que se aceptara a sus compañeros y compañeras como son y “comprendan que todos tiene los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir”.⁵⁹ Por tanto, manteniéndose el apego a los marcos establecidos en el propio programa se impuso el respeto un cierto grupo de reglas convenidas entre todos; también a cada uno de los niños se le valoró procurando una buena armonía; al mismo tiempo

⁵⁸ Se debe tomar en cuenta que el grupo en cuestión estaba compuesto por veinticinco niños, ocho de los cuales eran del género masculino contra diecisiete del género femenino.

⁵⁹ SEP. Op cit. P. 53.

se acercó al grupo el trabajo de otras personas “adultas” como educadoras y personal administrativo.

Sin embargo, se observaba que mientras más se exigía al niño el cumplimiento de los propósitos previstos para la dinámica y el apego a las reglas de convivencia y respeto, éstos se mostraban más reacios a compartir su trabajo con los demás. Por supuesto que la situación didáctica fracasó, por lo que súbitamente fue suspendida. Entonces, las preocupaciones de la educadora vertidas en notas y diagnósticos, tanto como las anotaciones hechas por la propia dirección del centro, tuvieron que ser revisadas, discutidas y severamente comentadas tratando de desentrañar en qué punto pudo haberse dado lugar a errores u omisiones.

Sin duda, el problema no radicó en una mala aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004. En la aplicación se pudo ver que las circunstancias de convivencia rebasaban el mero ámbito de la escuela. Por ejemplo, las observaciones hechas a los niños, caso por caso, arrojó que antes que abordar el trabajo didáctico el problema era más bien de crianza familiar (ver modelos parentales en 2.4). Los niños, habituados al hogar, eran incapaces de asimilar la homogeneidad necesaria para llevar a cabo un proceso grupal y escolar. Así, todo trabajo a propósito de la didáctica se detuvo para entonces abordar de lleno un plano previo preparatorio.

Se aplicaría entonces una serie de actividades bajo el nombre de “Juguemos a conocernos”; éstas se proyectaron pensando, primero en abordar las carencias personales de cada niño para luego tratar de establecer las posibles estrategias de apoyo; luego se pasó a un plano general, detectando las carencias en la interacción del grupo. Así, las actividades serían realizadas dentro y fuera del salón para tener un poco de variedad situacional que motivara al niño a su abordaje. Incluso se diseñaría para cada actividad un material específico, bajo la condición de ser escaso aunque significativo.

En cuanto fueron aplicadas las actividades recién revisadas, los niños y las niñas no mostraron mayor interés por abordarlas; así, en una serie ligera y breve sólo se planteó la mera observación de reacciones. Sin embargo, cada vez que se exhortaba a los niños y a las niñas a trabajar en equipo, se notó cómo el grupo “compenetrado” se negaba a trabar comunicación, nuevamente, mientras que la otra

porción se desintegraba en las habituales individualidades; luego venía el tedio para pasar al abandono. La situación grupal era como se esperaba: paulatinamente y todos contagiados por el escepticismo perdían el interés por la situación.

Sobre las reflexiones posteriores, las primeras explicaciones atribuidas a la mejora en la actitud de los niños se trató de enmendar sobre planteamientos más integrales, coincidiendo en lo que Gilberto Guevara Niebla (2002) que refiere acerca de las peculiaridades socializantes en el niño y su proclividad a ser, en esta etapa de la niñez es un tanto egoísta: "...el juego social es un paso intermedio entre la fase egocéntrica del niño y el estadio de la autonomía moral adulta. Aquí se trata de una relación entre iguales: los jugadores saben que hay que acatar las reglas y, de no suceder esto, quien las desacata sufre la sanción de los demás jugadores".⁶⁰

Tal vez sus acciones necesitaban una superación de su ego para fusionarse en una construcción de una consciencia colectiva. Será que en su egocentrismo el niño finalmente se mostraba asertivo aunque para nosotros los adultos aquello lo entendíamos, erróneamente, como una carencia. En efecto, descubrimos que debíamos partir del que los niños de recién ingreso, pese a su aislamiento, trataban de trabajar por lo que eso debía ser aprovechado en la ulterior construcción de un trabajo grupal.

Además, al descubrir que las propiedades de la socialización infantil, las cuales están íntimamente relacionadas con el desarrollo cognitivo del lenguaje (2.1.3), radican en la actividad y no en la introspección individual, se supuso de inmediato que las situaciones didácticas carecían de elementos que permitieran comprender en los niños y las niñas la utilidad de la convivencia. Es decir, los adultos deseábamos resolver el problema desde la explicación meramente cognitiva cuando en sí el problema era de tipo social.

Mientras que un niño centra la atención en una consciencia sobre sí mismo imposibilitado en asumir el entorno, un adulto ya mantiene una estrecha relación entre su entorno y él mismo. Por tanto, el niño carente de una capacidad de

⁶⁰ GUEVARA Niebla, Gilberto. Op. Cit. P. 103.

abstracción por lo que suplanta muchos de sus procesos en el deleite sensitivo; por ejemplo, la pérdida del equilibrio es muy estimulante lo mismo que el manejo de texturas o la contemplación de vivos colores son utilizados como recurrentes en su ingenio y actividad.

En otras ocasiones se llegó a notar que los niños, fuera del espacio constreñido del aula, se liberaban recorriendo de manera espontánea los jardines de la escuela; penetrando en las jardineras; jugando con la tierra; trepando algunos los árboles u otros recolectando toda clase de bichos o restos vegetales que les eran llamativos. Entonces se partió de este descubrimiento para indagar en su curiosidad por el mundo natural. Esa es la parte de la indagación que luego se afinaría con el trabajo de la situación, accedieron a cooperar en un trabajo conjunto con el centro. Así, se realizó una tarea acorde con esas indagaciones iniciales; al día siguiente y en la intimidad del aula los niños las explicaran a sus compañeros y a la educadora lo que habían “descubierto”.

Recordemos así mismo que un niño preescolar, sea del nivel que sea, ya necesita tener las mejores oportunidades para sentirse libre y autónomo en su deseo de aprender sin premeditar la situación; con lo cual, el niño establece sus relaciones con otros. Por cierto, está de más apuntar que en esa reafirmación tanto de su libertad, su seguridad e independencia, la motivación juega un papel sumamente importante; reconocer los logros en el niño ha sido una parte sustancial en los avances que los llevarían como hasta ahora, a realizar más osadas tareas.

Por supuesto, en todo momento la educadora estimulará el uso del lenguaje con preguntas y comentarios directos sobre lo que el niño o la niña iban abordando cuidando de no imponer nada; predominó la negociación y la reflexión. Ello se vio también favorecido por el auxilio de imágenes a color y materiales diversos para la manipulación como punto de relación y referencia en sustitución del trabajo conceptual. Los niños no aplican el proceso conceptual porque la abstracción aún no está latente como competencia en él todavía.

Los niños al exponer sus trabajos ayudados por los padres fortificaron su seguridad, luego estimulada por la atenta escucha de la educadora y de los compañeros logrando vincular imágenes, texturas y palabras como procesos de lenguaje (por

etiquetas); esta dinámica nos ayudó a construir los procesos de interacción, por lo que los colores, las formas geométricas, las figuras comunes, las planimetrías y volumetrías, todo formaría parte de una articulación que poco a poco iría comunicando la cognición a propósito del lenguaje. Los carteles y demás trabajos de la exposición que no se leían pero sí se describían, satisfizo a los niños.

Se había pedido a los niños y a las niñas que describieran desde su propio uso del lenguaje oral lo que captaban en las láminas que había visto en la exposición. De manera que una vez expuesta la tarea de investigación, entre todos los niños hubo comentarios (etapa de hipótesis), lo que significó un primer logro en su integración al grupo. Allí se formaron ciertas habilidades para corresponder en el otro los márgenes necesarios de respeto a la opinión, punto necesario en un intercambio de ideas.

Una siguiente fase consistiría en organizar la información recopilando lo que se obtuvo de las exposiciones y los comentarios entre los chicos. Estas actividades se verían enriquecidas con la intervención de los propios padres de familia, así que se propuso a los chicos que en parejas (niño y padre), juntos expusieran los materiales trabajados. Por tanto, en una reunión con todos los padres del grupo se realizaron las exposiciones. La educadora sólo medio la organización sin cuidando no protagonizar en ningún momento el acto. Con lo cual viendo el éxito de dicho planteamiento y viendo que los niños iban logrando superar su ostracismo, la educadora recurrió entonces a trabajos de rondas, lecturas en voz alta, dramatización y juego, etcétera.

La sorpresa surge cuando el grupo, luego de una actividad de roles, tiene que organizarse para serles asignados papeles específicos en una representación. Aquí los niños se vieron obligados a discutir y negociar los roles preferidos que se iba a asignar. Se estimulaba en ello que el niño y la niña interviniesen en la creación o elección del otro, no con el propósito de imponer ideas sino con el fin de estimular el trabajo entre pares. Como resultado, había más fluidez en las líneas del vínculo oral. Aparte, se tomaría en cuenta que una situación con fines didácticos impone ver en cualquier recurso lúdico una estrategia capaz de acelerar la integración grupal, sobre todo, si está dirigida por objetivos muy determinados. La sensación de estar

participando de un juego provocaba en los niños una liberación tal que podían luego atender los propósitos específicos de la actividad didáctica. Por ejemplo, los niños admiten el juego desde el caos de sus propias inquietudes, sin embargo, ¿qué los hacía no caer en el completo desorden? El niño asume roles cuando siente una estructura y eso existe en el tradicional juego de la “casita”; allí ensaya las observaciones y percepciones que de interacción adquiriría de los mayores tal y como lo anotamos más arriba (3.1.3).

Comprendimos que en algún momento, el niño y la niña habían obtenido aprendizajes a través de enseñanzas informales. Lo que sobresale de esta situación es que se puso al niño, aparentemente, en seria desventaja al dejársele gestionar él mismo sus propias reglas. Pero era tal la implicación que la actividad imaginativa sustituyó cualquier intento al caos. Su entorno estaba dominado por trasgresiones metafóricas e implantaciones ficticias que el niño y la niña asumía con una seriedad magnífica. No debemos omitir que si bien la educadora aplicó roles en el juego lo hizo siempre determinada por el propósito socializante, es decir, ensayar en la actuación del rol conductas sociales y de construcción de actitudes. Los niños de entre cuatro y cinco a esta edad ya gustan imaginarse en los roles del adulto su propio papel social por lo que les atrae asumir personajes importantes como la madre, el padre, el doctor, un policía, un cartero, etcétera. Claro, esta conducta se asumiría para reafirmar la seguridad en los niños al mismo tiempo de permitirles fortificar auto-referencias (auto-concepto, autoestima, autonomía, etcétera). Se comprendió que ahora más que nunca, un niño desadaptado necesitaba sentirse pertenecido, incluso percibirse como parte importante entre el nuevo ambiente escolar que le rodea. Incluso, los casos extremos de niños con alteración de sus capacidades perceptivas como el síndrome autista o de Asperger y que afectan severamente el desarrollo de las relaciones sociales⁶¹, ha sido atenuado en tanto que ha sido el grupo desde su comprensión y cuidado quien ha procurado las vía de integración.

⁶¹ Concepto obtenido de Autismo artículo publicado por el National Institute of Neurological Disorders and stroke, National Institute of Health, Estados Unidos, Abril del 2009.

La educadora comprendió que el escenario propicio para la representación y su organización situacional de cambios de rol estaría condicionado por una laxa supervisión en términos de preferencia en uso del género (enfermera sólo para mujeres o constructores sólo para hombres), por lo que trató de diversificar las tareas y las asignaciones de rol independientemente del sexo. Así, los niños se dieron cuenta que abandonando sus esquemas habituales de “comportamiento” la interacción con los demás transcurría mejor y sin tensiones.

En consecuencia, ya compenetrados, los niños llevaron a cabo una actividad consistente en una dramatización; allí se observó la superación de anteriores estigmas discriminatorios en tanto que los niños manejaban una cierta confianza hacia el colectivo, tratando de participar ya no sólo desde su individualidad sino ahora pensando en el otro. Así, en la lectura de un cuento hecha por la propia educadora los niños iban reproduciendo los pasajes necesarios que luego se usaron en un trabajo posterior de representación dramática espontánea, alentando en ellos el desarrollo del habla y uso de lenguaje. Todos los niños ya iban aportando sus predicciones y en su inventiva libre y desprejuiciada ellos mismos se iban exigiendo mayor manejo de lenguaje. Entre todos, re-crearon la historia acorde con sus vivencias y los personajes fueron re-construidos por su inventiva. Cuando se desató la lluvia de ideas no cabía la menor duda que la interacción había cambiado sustancialmente entre los niños y las niñas del grupo. Para entonces algunos ya tenían fortificada su seguridad, se sentían pertenecidos y bajo esa seguridad iban integrando a aquellos que aún se mostraban reticentes.

Para confirmar esta nueva situación, se implicó en el trabajo de integración y mejoramiento de la convivencia grupal la aplicación de rondas y juegos de convención para comenzar con el establecimiento y asimilación de normas de convivencia. Se hizo especial énfasis en los grados de agresividad que manifestaban los niños y las niñas antes de abordar los trabajos de integración. El componente violento es dable reconocerlo, era común en la vida cotidiana de algunos niños manifestando por imitación aquel mundo plagado de acciones y lenguaje violentos. Teníamos que desmantelar primero, de toda actividad y juego didáctico el componente de la competencia sustituyéndolo por una percepción de

competición; así que la consigna en cada uno de las actividades es que todos deben ganar y no perder. Ahora se trabajarían los juegos bajo una ruta negativa, esto es, donde sea la permanencia de todo el grupo o al menos de su mayoría, el éxito del mismo. Este componente dentro de las actividades tuvo mucho más dificultad pues en parte, la sociedad no concibe juegos sin “ganadores”. Pero los niños adheridos ahora al afecto de sus nuevos compañeros, pronto rebasaron esta percepción mostrándose dispuestos a apoyar, integrarse y cooperar con los objetivos comunes.

3.5.1 Propósitos

Para delimitar el conjunto de fines y propósitos perseguidos con este proyecto y anterior al desarrollo de las actividades específicas abordadas como estrategias en el mejoramiento del rendimiento escolar, recurriremos como fono al marco regidor del sistema educativo infantil en nuestro país en lo tocante a los propósitos expuestos en el Programa de Educación Preescolar 2004. En él se abordan los propósitos fundamentales que definen en conjunto, la misión de la educación preescolar expresando los logros que se esperan tengan los niños y las niñas que la cursan⁶².

Así, en este apartado se enumeran dichos propósitos pero sólo contemplaremos aquellos que consideramos acordes a nuestro proyecto.

Teniendo como objetivo principal mejorar el rendimiento escolar de los niños y las niñas en preescolar de segundo nivel a partir de una serie de procesos de interacción social y entre ellos mismos y entre los adultos y ellos se nos hacía preciso acudir a todas las actividades posibles, claro aquellas aprobadas por el sustento teórico- científico respecto a la socialización educativa. Por supuesto, entiéndase para esos fines los procesos de interacción que permitan al individuo construir conductas ordenadas, controladas y sistemáticas en el contexto de la simbiosis enseñanza- aprendizaje.

⁶² SEP. Op. Cit. P. 27.

Procedemos a revisar las estrategias que pudieran abordarse en tanto recursos didácticos con los niños del preescolar en segundo grado. Por supuesto, nada de estas revisiones podríamos llevarlas a cabo al margen de la normativa y el marco legal, por lo que todas las estrategias asumidas se subordinan a los propósitos antes señalados para de allí hallar su aplicación en aula. Por ejemplo, es prioridad atender el interés de desarrollar en el niño un sentido positivo de sí mismo, esto es, la autoestima porque lo importante es que construya seguridad en su personalidad integrando sus sentimientos, percepciones y pensamientos. Esta situación con el fin de fortificar en él autonomía aspecto que luego le permita actuar por sí mismo racionalmente, es decir, regulando sus emociones. Nótese el especial énfasis que le hemos dado a este aspecto parte del subjetivo psicológico en el ser humano.

Obviamente, en medio de un desarrollo racional de tipo autorreferente no debemos olvidar la integración de las actitudes extrínsecas como la colaboración, la solidaridad, la cooperación o la capacidad de generar negociación. Con ello, se busca que el niño sea capaz de asumir las distintas facetas que la realidad le impone en principio desde el juego y en otras actividades lúdicas pero en la aprensión de un espíritu respetuoso. En consonancia con el constructivismo social al cual se ha hecho insistente referencia, deseamos que el trabajo áulico dote de confianza al niño para que sea capaz de expresarse, dialogar, conversar, es decir, interactuar haciendo uso de lenguajes, mejorando en ello su capacidad de recepción, observación y escucha; al mismo tiempo, dotarlo de medios para ampliar su vocabulario y mejorar los niveles de estructura en su lenguaje oral.

¿Cómo esperar que negocie o consensue sus posiciones si sus escasas estructuras de lenguaje no le permiten desarrollar diálogo? Partiendo de una revisión al cognitivismo pero de orden social, donde predominan las vertientes que dan preponderancia al lenguaje como elemento del desarrollo inteligente, es que se fundamentan los esfuerzos para mejorar los aspectos pro-sociales en los niños intensificando el uso de los recursos de la comunicación activa.

Además, luego del desarrollo del lenguaje como elemento sustancial de interacción, se busca resolver otras capacidades como la de aprender a solucionar problemas de manera pacífica y creativa, por lo que el juego formaría una parte importante en

este planteamiento sometiendo, eso sí, a severa reflexión toda acción y efecto lúdico (explicando y buscando soluciones). Como es obvio, sólo por el camino de la negociación, los niños se irán apropiando de 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”.⁶³

3.5.2 Descripción de las actividades

Llega el momento de concretar las actividades que a manera de ejemplos, refieran todo el trabajo previo que se ha hecho hasta ahora. A propósito de las actividades, proponemos algunos casos que han sido producto de experiencias con los niños de segundo grado de preescolar del CENDI “Raynosa, Tamaulipas”; precisamente estas actividades ya probadas en su eficaz dimensión son las que podrían más que ilustrar todo el proceso teórico. Por supuesto, no hay nada que se escape a nuestra propia crítica evaluatoria, fase que se abordará en un siguiente capítulo. Por ahora, baste citar el caso para concretar todas las disertaciones teóricas pasadas en un intento por darle aplicación a nuestras propuestas.

3.5.2.1 Sobre estrategias de lenguaje

Se propuso la cita de un cuento popular y del dominio público: “La caperucita Roja”. Sobre esta narración muy reconocida por la mayoría de los niños, la educadora sólo proponía preguntas que permitiesen a los niños hacer inferencias sobre la construcción de la historia no necesariamente apegada al cuento real, sino más bien reconstruida por el grupo: ¿cómo comenzamos la historia?, ¿qué ocurrió con tal o cual personaje? ¿Cuándo ocurrió la historia? ¿En dónde ocurría todo?, ¿Cómo iban sucediendo los acontecimientos? ¿Cómo concluye el cuento?

⁶³ Ibidem. P. 28.

En este trabajo se procuró un orden en la alternancia, por ejemplo, cada vez que un niño iba a proponer su parte imaginativa recitaba “a la cazón a la cazón de mi cabeza saldrá... una frase bonita.” Aquí, los procesos de socialización se manifestaron cuando los niños trataban de contener sus ansias por expresarse cediendo a la mantención de turnos al hablar. Hubo por supuesto niños que no entraban en la convención de respeto pues al hablar los otros éste trataba de interrumpir las intervenciones. Pero este proceder era observada por sus compañeros: “tienes que respetar los turnos”. Más allá de esta situación los niños trataron de corregirse en sus intervenciones haciendo coincidir con otros sus ocurrencias o bien negociando sus opiniones; lo que conocían del relato lo cotejaban con lo que dictaba su propio imaginario así como lo que otros al relato iban aportando. Los niños hicieron del intenso debate un momento rico en ideas que poco a poco desencadenaron la conclusión de una nueva historia.

Ahora bien, en otro orden de actividades, a los niños se les pidió que hablaran de sus padres, por ejemplo, del cómo fue la infancia de ellos. Una de las madres compartió, según relató su hijo, los momentos del pasado, o sea, del cómo conoció a su padre siendo ambos unos niños. Detallando el encuentro se esbozó una historia que fascinó a los otros niños adentrándolos en la narración que declinó en algo muy similar a un cuento popular. A partir de esa narración cada uno de los niños se aplicó en realizar un dibujo alusivo. Cuando todos concluyeron hubo comentarios que se enriquecieron con opiniones que sólo fueron compartidas entre pares. Los niños tuvieron la oportunidad de escuchar a la madre y a su vez a la educadora, así el debate se fue ampliando entre ellos como niños y adultos, ocasionando un sano intercambio de opiniones divergente.

Complementario a este trabajo, a cada uno de los niños se le encargó traer -como trabajo extraclase- una serie de trabalenguas o adivinanzas que debía preguntar a los miembros de su familia. El propósito original de la actividad era la de enriquecer la articulación de su sistema oral diversificando el vocabulario aunque al mismo tiempo se consideró la integración de otros miembros al núcleo social del niño: hermanos, abuelos, primos, tíos, etcétera.

Posteriormente, al pedirles esa actividad como tarea se obligaría a hacer de ella un momento de intensa interacción en el interior del núcleo familiar, pues los padres -según luego ellos comentarían a la educadora-, prácticamente, provocaron verdaderas reuniones familiares tratando de recurrir bien a la inventiva o bien a la memoria tradicional para sacar esa tarea lo que enriqueció la visión social del niño al verse integrado a una activa dinámica grupal donde participaban todos, obteniendo resultados como:

*Pepe Pecas pica papas con un pico,
Con un pico, Pepe Pecas pica papas,
Pepe Pecas.*

Al día siguiente y portando cada uno su tarea, se pidió que la narraran de manera extensa frente a sus compañeros para luego intentar repetirlas. Hubo sanos momentos de integración y convivencia con calidad lúdica pues la actividad resultó un reto para los niños y las niñas quienes luchaban por controlar su lenguaje al reproducir los trabalenguas, o aguzar la inteligencia al solucionar las adivinanzas; incluso, los más hábiles se prestaron espontáneamente para corregir a los menos hábiles en el dominio de las dinámicas verbales.

*Compré pocas copas, pocas copas compré.
Y como compré pocas copas,
pocas copas pagué...*

Algunos no lograron superar el dominio de dichos trabalenguas o la resolución de adivinanzas pero eran apoyados por sus propios compañeros evitando -con gestos y palabras de afecto- que cayeran en la frustración.

Por su parte, las adivinanzas, además de imponer un reto verbal a los niños, procuraban ejercicios de resolución inteligente, pues forzaban a la inferencia, en tanto que todos debían descifrar lo que aquella quería decir o el secreto que allí se escondía, como en:

¿A dónde van las hormigas saliendo del jardín? [A la primaria]

O bien, en enunciados breves como en esta otra:

¿Cómo sacas a un elefante de un pozo? [Mojado]

De este modo, un trabajo, aparentemente, desligado del trabajo de los procesos de desarrollo personal y social se convertía en una actividad donde, de manera intensa, el niño y la niña hallarían estrategias para fortificar su seguridad a la vez de obtener una amplia visión colectiva experimentada tanto en casa -con su familia-, como en el aula con sus compañeros.

3.5.2.2 Estrategias para Juegos de rol

El proceso inicia como una actividad para abordar Desarrollo Físico y Salud. Inicia con una amplia explicación de la educadora acerca de las actividades propias de un hospital y del propósito que tiene acudir a un centro de salud. Esta explicación fue de tipo reflexivo pues constantemente detonaba preguntas con el propósito de adentrar al niño en la exposición, por ejemplo: ¿qué hace uno en un hospital? ¿Cómo es un hospital? ¿Qué hacen los médicos allí? ¿Y las personas que no son médicos para qué van? ¿Qué función tiene la enfermera, la ambulancia? ¿Quiénes están con ustedes en el consultorio?

De manera espontánea, los niños iban añadiendo elementos a la relación dada en las respuestas de sus compañeros, por ejemplo:

- En el hospital hay muchas sillas...
- ¿Y para qué hay tantas sillas?
- ¿Qué es una enfermera?
- Es una persona que ayuda al doctor.

Este intercambio de información iba complementando para la comprensión del niño el complejo contexto de un hospital. Precisamente ya provocada esta lluvia de ideas, la educadora encargó al grupo visitar un hospital real y que en él comprobaran que lo que se había dicho en clase era real.

Al día siguiente todos comentarían su experiencia. Pero la educadora iría más allá pues a la petición de que trataran de preguntar el médico o a la enfermera (entrevista), qué es lo que comúnmente portan en sus maletines y para qué utiliza la educadora, había preparado un “hospital” en el aula (juego de rol).

Además al llegar con sus tareas y encargos los niños ya habían elegido su rol en el juego e incluso ya se habían apropiado de una imagen para su personaje. Otros habían construido un maletín y algunas niñas ya habían hecho su propia cofia (enfermeras). Llamó la atención una polémica que se suscitó ante las intenciones de una niña de posesionarse del papel de un médico. Uno de sus compañeros se opuso alegando que a dónde él había ido sólo encontró médicos (hombres). Entonces la educadora intervino y aclaró que si acaso él había visto hombres médicos eso no quería decir que no hubiera médicos mujeres así que si ella lo deseaba podía ser médico.

Por supuesto, esta oportunidad permitió a todos discutir la naturaleza de ciertos roles, falsamente, atribuidos a un solo sexo por cuestiones de cultura como en el caso de un futbolista o de un chofer, profesiones que muchas personas muy difícilmente pueden concebir en mujeres. ¿Acaso no es posible hallarnos a una mujer albañil?

La educadora ya había dispuesto para los niños y niñas del grupo, dentro del aula, un “hospital” (escenario) el cual sería puesto en marcha con los niños. Hubo quienes adoptaron el papel de pacientes -incluida la educadora-, otros como médicos y otros más como enfermeras. Toda la actividad se centró aparte en experimentar el comportamiento de los roles (pacientes, médicos, enfermeras), en hallar las convenciones verbales y de actitud propias de un hospital; por tanto los niños se esforzaban en lograr con gestos de cortesía (“buenos días, ¿qué le ocurre a usted?”), y turnos para participar (“el paciente que sigue”) o con lenguaje apropiado (“tiene usted gripa, la voy a inyectar”), etcétera, todo el efecto del lugar.

Otra situación similar se aplicaría tiempo más tarde con una actividad mucho más elaborada llamada “profesionistas y servidores públicos”; ésta fue contemplada para abordar el campo formativo de Desarrollo personal y social. Se provocó, para iniciar, la misma dinámica de reflexión previa que en la anterior, por ejemplo, explicando la educadora sobre el papel que tiene cada una de las personas que están a cargo de los servicios de la comunidad como un cartero, un vendedor de tienda, un panadero, un policía, los bomberos (aprovechando la cercanía física con la estación), la

función de un educador, el desempeño del personal de limpieza, de la secretaria, de un sacerdote, etcétera.

El trabajo creció en interés cuando la educadora aproximó a varios profesionistas reales al aula explicando en qué consistía su profesión y trabajo. Cada profesionista ataviado con su indumentaria aportó más elementos a la clase. Esto permitió a la educadora explicar a los niños la importancia de las profesiones solicitando luego que ellos mismos indagaran cuál era la profesión de sus padres y cuáles sus funciones.

Al siguiente día los niños y las niñas llegaron ataviados con la vestimenta propia de cada profesionista o servidor público y jugaron a servir a la comunidad de la escuela asumiendo su rol. Por supuesto, aquí se intensificó la relación de los niños con los adultos llegando a comprender que independientemente de la edad, todos tenemos los mismos derechos en valoración y respeto. Además se dio relevancia a la importancia de cada una de las profesiones y servicios que las personas aportan a la comunidad.

Cuando los niños se posesionaron de una profesión y la llevaron a cabo, la educadora, asumiendo la convención establecida, dio valoración a las actitudes del niño reforzando en cada uno de ellos su seguridad, autoestima y autonomía. La importancia de cada profesión en la ficción permitió un momento de protagonismo óptimo para la personalidad en desarrollo del niño. La educadora animó la actuación de los chicos con frases acordes al momento representado y al papel mostrado por cada representación (motivación).

3.5.2.3 Estrategias para juegos de convención

En cuanto a la apropiación que no establece normas y reglas de convivencia, a los niños les fue propuesto una serie de juegos de convención pero de orden tradicional pues de lo que se trataba era de animar al orden y el respeto tanto dentro como fuera del aula entre los alumnos, entre los alumnos y educadora y entre el grupo y el resto de la escuela.

Los juegos de convención, así llamados porque su desarrollo es básicamente un cúmulo de convenciones grupales, permitieron el respeto a los turnos, la tolerancia emocional, la sensibilidad afectiva así como solidificar actitudes pro-sociales como colaboración, solidaridad y negociación. Algunos de los juegos de convención a los cuales se recurrió para trabajar en grupo, cada uno de ellos aplicados en sesiones diferentes, fueron: “Las escondidillas”, “A-mo-a-to”, “Las cebollitas”, “La gallinita ciega”, “El avión”, “El patio de mi casa”, “Los encantados”, etcétera.

Los niños debían estar permanentemente alertas a las necesidades y riesgos del grupo por lo que muchos asumieron su papel como animadores, otros como guardianes del orden, etcétera. Finalmente comprenderían que para poder funcionar mejor como grupo había que ceñirse a las reglas que poco a poco ellos mismos fueron imponiendo y luego estableciendo en colectivo.

Comprendieron que para legitimar una norma de convivencia o una regla era importante establecerla en consenso y negociación, así nadie se vería contrariado al verse sometido por ella. En estos casos, se tenía en claro que en el marco ético de la convivencia, el lado abstracto de la reglamentación lo representaba en sí la imposición de las condiciones no así las normas que durante el juego se iban haciendo necesarias en beneficio del grupo pero de manera espontánea y por ende, voluntaria.

3.5.2.4 La ronda como refuerzo

El papel de la ronda ha sido establecida con el propósito de fijar hábitos positivos, correctos en términos de una convivencia benéfica para los niños; así una ronda expresa sobre una canción y una secuencia, tal vez mímica o gestual, el hábito necesario ya sea el saludo, el aseo personal, la cordialidad entre compañeros, el recibimiento del día, el comienzo y término de la clase, etcétera.

*Hola amiguito como estás,
Pan, pan,
Hola amiguito como estás,
Si la mano tú me das,
Nos podremos saludar
Y así podremos comenzar*

Por supuesto, por su carácter lúdico, tanto de las expresiones gestuales y corporales como del lenguaje, a los niños les resulta muy atractiva la actividad por lo que se convirtió para nosotros en una estrategia recurrente y sin embargo, cuidadosamente, dispuesta pues al principio procurando no explotar su frecuencia sino en momentos significativos.

*Grillito vacilador,
Te invito a bailar,
Que la orquesta,
Va a tocar.
Se menea la pancita
Se menea la colita
Se menea los piecitos
Y la orquesta va a empezar*

Para afianzar particularmente los lazos afectivos, las rondas permitían el espacio para generar un acercamiento más estrecho; en este caso para acentuar el valor de la amistad pues entre los niños se generó mucho contacto físico, otra manera de expresar el cariño y la consideración al otro. La ronda por supuesto explaya un momento que puede ser breve pero al ser constante, frecuente, permite establecer comúnmente ciertos patrones de conducta, decíamos, muy saludables en cuanto a la interacción de sentimientos se refiere.

*Te quiero yo, y tú a mí,
Somos una familia feliz
Con un fuerte abrazo
Y un beso te diré
Mi cariño yo te doy.*

A veces la ronda era orquestada entre todos los niños y amenizada con objetos que a manera de instrumento permitían percusión (silbatos, panderos, corcho latas, castañuelas, latas, etcétera). Debe de tomarse en cuenta que los aspectos melódicos también forman parte de un deleitoso proceso de desarrollo cognitivo (inteligencia musical). Así que incluidos los sonidos y las percusiones variados la espontaneidad del niño crecía. Con el manejo de sus cuerdas vocales o con la manipulación de objetos se obtenía la implicación absoluta de los niños y las niñas.

3.5.2.5 La importancia de la dramatización

Ante el nivel de agresividad mostrado por los niños, se adecuó una actividad que implicara a los mismos padres pero en una situación que les permitiera observar ellos mismos las alteraciones que en un plano familiar no eran capaces de observar. Este distanciamiento provocador de la reflexión necesaria para modificar se podía ejercer con la colaboración activa de los mismos niños.

Sin embargo, debemos aclarar que a la vista del niño, la actividad de la dramatización era parte de una actividad escolar, manteniendo en ello las propiedades del trabajo con preescolares: aspecto lúdico, creatividad, imaginación, etcétera. Tratamos de abordar una situación clave en sus vidas ya sea desde la perspectiva familiar, comunitaria o escolar que explicara a los demás agentes el origen de su conducta agresiva. En este caso y debido a la urgencia de la situación se abordó la perspectiva familiar.

Se representaron dos casos: uno, considerado como el caso de una familia disfuncional, y el otro, considerado como el caso de una familia funcional y armoniosa. En este caso la dramatización estaba dirigida a impactar en los adultos

como agentes de influencia en las conductas de los niños. Así, el guión partió de las propuestas dadas por las educadoras en una reunión de Consejo Técnico. Se observó que los niños del CENDI en general, mostraban el mismo problema de agresividad por lo que para aplicar soluciones se decidió esta vez la dramatización como estrategia. Se sabía que los niños no eran aún responsables de esas conductas agresivas por lo que en un trabajo de suposición por observación directa las educadoras buscaron varias vías hipotéticas según sus observaciones, conocimientos previos o vivencias que les ayudaran a construir una historia alusiva al caso. Así llegamos a la conclusión observada previamente por Guevara Niebla con respecto a la educación en Estados Unidos “la crianza de los niños juega un papel crucial en la edificación del futuro de las sociedades, de ahí la relevancia que ha adquirido en Estados Unidos el debate sobre los programas dirigidos a apoyar la crianza de niños en barrios pobres, aunque no faltara quien opine que este tema por su naturaleza escapa a la órbita de lo público”.⁶⁴

En efecto, la pregunta para las educadoras preocupadas por la situación del centro era: ¿qué hacer cuando por conducta del niño la violencia escapa de lo privado? La historia ficticia abordó el caso de un niño que se mostraba con una conducta conflictiva y particular rechazo al género femenino. Por supuesto, la historia estaba basada en uno de los más alarmantes casos en la escuela. Entre un diálogo de niños y educadoras se logró armar la historia que luego fue presentada a los padres de familia. La historia hablaba de un niño que por todo agredía o causaba violencia, por lo que la educadora llamó a sus padres a una entrevista y así poder saber qué era lo que estaba ocurriendo realmente en casa. Pero en la misma entrevista los padres comenzaron a agredirse con malas palabras y duras recriminaciones. La simple acción tanto en la ficción como en la realidad reveló la causa que llevaba al niño a ser agresivo: un comportamiento aprendido de los padres.

Esta situación permitió a las figuras parentales enfrentarse a sus propias carencias lo que animó un sustancial cambio en el trato a sus niños y hacia las educadoras.

⁶⁴ GUEVARA Niebla, Gilberto. Op. Cit. P. 104.

Este caso la dramatización funcionó en su forma más literal, es decir, como un instrumento psicopedagógico que animó modificaciones de conducta, pero ¿y los niños cómo podrían apropiarse de la dramatización en su educación?

Al igual que los adultos, los niños también manifiestan inquietudes que muchas veces no tienen canalización en las actividades didácticas dispuestas por la educadora. Con lo cual, la instrumentación de la dramatización les podría servir para tales fines. Sólo que como ya se había dicho anteriormente, el proceso del niño no es tan literal pues su visión de consciencia real está aún determinado por la fantasía y la imaginación. Así que para ellos la dramatización se manejó utilizando su propia inventiva.

Entonces la educadora partiría de una historia externa como la de El zorro y el sabueso que fue una narración que basada de una película de Walt Disney, una de las madres tuvo a bien compartir de forma ilustrada con el grupo. Luego entonces, los niños apropiándose de la historia forjaron un guión propio que les permitió comprender la historia y recrearla.

Posteriormente la educadora animó a los niños a asumir distintos papeles dentro de la fábula representada en torno a dos personajes principales: un zorro y un perro sabueso. El resto de los niños adoptaron diversos roles para completar el elenco. Una vez armada la historia, la educadora brindó a los niños papeles y colores apropiados para pintarse el rostro y representar a los animalitos que animaban la historia. Así nació su propia dramatización.

Aquí ya no intervino ningún adulto y no se trató distanciar nada; la dramatización simplemente se adoptó como un mecanismo estructurado donde el niño se ensayó no sólo en un rol original y extraordinario (un animalito por ejemplo) sino que además lo hizo en consonancia a una historia que él mismo había ideado a la par con sus propios compañeros.

3.5.2.6 La exposición y la generación de seguridad en el niño

Para poder realizar las actividades donde el niño y la niña se vieran ante una situación expositiva, se puede hacer uso de los recursos que el propio marco

educativo nos ha dispuesto para el caso. Por ejemplo, recurriendo al campo formativo de Exploración y Conocimiento del Mundo, abordando sobre el aspecto del mundo natural la tarea indagatoria y posteriormente expositiva en el niño. Por ejemplo, consideremos la competencia en donde se asume que el niño Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación⁶⁵. El trabajo de investigación que implícitamente está contemplado en dicha competencia permitió abordar la exposición como una de las estrategias para mejorar la personalidad individual de los niños.

Todo se generó a través de la observación minuciosa de los insectos que los niños hallaban entre las plantas y la tierra de las jardineras del centro. La educadora provocaba la curiosidad con preguntas insidiosas en el tema de los animalitos. Los niños atentos a ello, dialogaban con la educadora a veces respondiendo las preguntas, a veces preguntando de nuevo.

El trabajo activo y de exploración motivaría la intención de trabajar con la atención de los niños y las niñas puesta en los demás objetos del entorno (plantas, árboles, piedras, etcétera) y a la vez sobre el hecho de valorar, cuidar y proteger ese sistema de vida haciendo ver a los niños que no todos los insectos son nocivos para la salud del ser humano. De esta manera, se pudo hacer hincapié en qué los elementos naturales formaban parte de un contexto que necesita de ellos y que se debía cuidar.

La situación que se iba llenando de explicaciones variadas y primeras hipótesis, luego se llevaría a casa una vez hechas las primeras indagaciones en la escuela y con la educadora y compañeros, aunque esta vez se implicaría a la familia (padres y hermanos). Allí los miembros del núcleo familiar se verían implicados no sólo en enriquecer las ideas con un trabajo extra de investigación más detallada, sino además en elaborar los materiales para una exposición realizando para el caso dibujos, carteles o maquetas. Al mismo tiempo, los parientes se tendrían que esforzar en dar orden y explicar al niño lo que se estaba haciendo, esfuerzo mismo

⁶⁵ SEP. Op. Cit. Pág. 86.

que acrecentaría los niveles de corresponsabilidad entre todos los miembros de la familia para con el niño; en este caso el niño o la niña se verían fortificados en su seguridad al sentirse pertenecidos a su propio núcleo familiar.

Al final de todo, se reunió a los padres en el aula justo cuando los niños mostraban sus trabajos concluidos. Cada niño acompañado por su respectivo padre o madre pasaría al frente a hacer alarde de su trabajo exponiéndolo junto con el tutor. Por supuesto, el trabajo más que un logro en cuanto al conocimiento del medio natural, significó el punto culminante de interacción pues en ese instante los niños se sentían no sólo protegidos por sus padres y hermanos, también valorados por sus compañeros, por su educadora y el centro educativo, asombrados todos con el producto de su esfuerzo y dedicación.

CAPÍTULO IV EVALUACIÓN DEL TRABAJO

*“Tiene derecho a criticar,
quien tiene un corazón dispuesto a ayudar”
Abraham Lincoln*

4.1 Generalidades

Después de un largo trabajo de principio de año podríamos mencionar que se logró un acercamiento más objetivo a la esencia de la problemática, claro con sus vicisitudes y contratiempos, pero las actividades que se diseñaban cada mes tenían una intencionalidad y situación diferente.

Como ya se ha mencionado en el trabajo, el problema era la falta de integración en el grupo, pues en realidad tal vez para algunos docentes, no representa mayor problema el hecho de observar una carente interacción grupal. Creemos falsamente, que la etapa es muy posible a caer en el egoísmo que Piaget atribuía desde su visión pedagógica. No son pocos los que siguiendo la tesis del constructivismo piagetiano argumentan que los niños están en una etapa en donde el mundo es “solo de ellos” pues su desarrollo es producto de relaciones internas, esto es: “Los esquemas se desarrollan y aumentan su complejidad bajo el efecto combinado de dos mecanismos fundamentales: la asimilación y la acomodación. Para Piaget, la inteligencia es, ante todo, una adaptación: equilibrio entre el organismo y el medio, que se deriva de una interacción entre la asimilación y la acomodación”.⁶⁶

Pudimos entonces, haber aceptado las estrategias interioristas y proseguir con un trabajo donde nos preocupara en sí el proceso enseñanza-aprendizaje sin atender las causas contextuales, bajo las cuales, sin embargo, se origina dicho proceso. Más veamos las causas por las cuales esto no fue así.

⁶⁶ GONOACH, Daniel; Golder, Carole. (coord.). Manual de psicología para la enseñanza, Siglo XXI Editores, México, 2005. P. 101.

Sorprende de los ámbitos de la educación infantil el poco manejo que sobre los procesos constructivistas de “segunda generación” tienden a acentuar el trabajo social en el sujeto más que el subjetivista, por ejemplo, la socialización como núcleo de desarrollo cognitivo, social y físico del niño. Un pequeño de segundo año de preescolar, de entre cuatro y cinco años, se halla imposibilitado a atender la práctica y el concepto en sí mismo de “interacción grupal”. Pero no podemos aislar un problema sólo convirtiendo un caso de interacción en una carencia de adiestramiento en clase. El niño sabe lo que es convivir jugando, descubriendo, compartiendo con otro niño o con un adulto, pero si no lo hace entonces debemos atender qué está pasando en el contexto de ese infante y no sólo en dedicarnos a formar en él “buenos hábitos de conducta”.

¿Podemos apropiarnos de sus mecanismos naturales de interacción como estrategias en el mejoramiento de su rendimiento escolar? Sin duda así es. El constructivismo cognitivista pero de orden social nos brinda la posibilidad de pensarlo; para dar cuenta de su efecto debemos hablar de la de facilitación social por medio del lenguaje, elemento crucial para identificar mecanismos comunes de interacción. Y en ese proceso el principal mecanismo de medición (describirlo como una causal es tal vez demasiado exagerado) será la comunicación, pues, “concretamente, el lenguaje (o tal vez un sistema de comunicación equivalente) intensifica la participación en los intercambios sociales y en la sociedad general”.⁶⁷

En este caso que muy particularmente nos ocupa, requirió de tiempo en su asimilación: más de un mes; ese tiempo fue difícil comprender las etapas de “adaptación” que adoptaban los niños por lo que comprendiendo su actitud erróneamente como un “problema” y abordándolo como tal, influíamos tensión donde era más bien requerida distensión. Normalmente, los niños tardaban en adaptarse quince días a las condiciones de un nuevo curso. Este proceso según determina el cognitivismo y en condiciones no extraordinarias, ofrece que a medida que el niño convive y en ello interpreta lo que se le dice en la especificidad de la

⁶⁷ GARTON, Alison E. Op. Cit. P. 132.

situación va al menos por reproducción, reinterpretando las configuraciones culturales que aprende. No obstante, en este caso, cerrados en problematizar el caso, se ponía más empeño en la aplicación de los preceptos pedagógicos unilaterales; esto ocasionó que el niño se sintiera aún más extrañado al trabajo y por tanto, más retraído a participar.

Fueron los niños y las niñas, quienes con su constante rechazo dieron pauta a abandonar por un momento las prácticas habituales obligando la adopción de un trabajo más original y creativo. Después de todo, el tiempo ya había transcurrido inútilmente, sin resultados que alentaran una mejoría en su rendimiento.

Así que en principio, el trabajo basado en los esquemas recomendados por los procesos operativos del constructivismo operacional poca eficacia habían demostrado por lo que decidimos realizar un trabajo que evitara caer al alumno en una apatía individualista en favor de un trabajo más colectivo y dinámico. Denegar la individualidad y potenciar el trabajo colectivo sería de gran ayuda para determinar la naturaleza del problema y su profundidad. Los aprendizajes que los niños iban a adquirir así como el desarrollo de sus habilidades y destrezas dependían de ello; para aprender a abordar los objetos, para saber allegarse información, para analizar, sintetizar, formular juicios y estructuras de manera lógica y expresarlas bien a los demás era más que necesario mejorar los procesos del lenguaje interactivo y a ellos decidimos avocarnos; “y el contexto en que los adultos emplean el lenguaje -según importantes investigaciones concentradas al caso-, y en el que éste es interpretado por los niños, puede influir en el ritmo y curso de la adquisición”.⁶⁸

4.2 De las particularidades en el caso

Cuando se cumplen las primeras cuatro semanas de trabajos la situación se agrava porque al no mejorar la calidad de la convivencia los niños ya empiezan a rechazar las actividades e incluso a la propia educadora. Debemos observar que esta situación ya se había manifestado con una educadora anterior, quien ante la

⁶⁸ Ibidem. P. 132

imposibilidad de manejar la situación y de implementar las estrategias suficientes para mejorarla, no sólo tuvo que enfrentar el propio rechazo de los padres -poniendo en duda su capacidad como pedagoga- sino que además le valió un extrañamiento del centro lo que provocó su destitución. Por supuesto este fue el extremo de un problema que como veremos, pudo haberse evitado en beneficio de los niños y las niñas del centro.

En primer lugar, el estímulo a la oralidad antecedente de la grafía sería un elemento determinante para romper en un inicio con el retraimiento de los niños; esta capacidad innata en el ser humano, sólo evoluciona con la dialéctica: en sí desde el primer momento en que los seres humanos se vuelven, socialmente, capaces de ir expresándose a través de símbolos que dicen a partir de sus deseos, de sus miedos, de sus prácticas habituales, es en ese momento que desarrolla una fase más en su existencia, quizá la más importante.⁶⁹

Se observó que algunos de los niños del grupo en cuestión eran de nuevo ingreso por lo que a diferencia de otros ya integrados, éstos desconocían los hábitos, costumbres y secuencias con las que se trabajaba en el CENDI. Era justificable que aquellos niños recién ingresados se mostraran reticentes al trabajo ¿Cómo se podía trabajar en medio de un ambiente que les era ajeno? Así, cuando se llegó a la realización de actividades grupales los niños de recién incorporación se apartaban o desatendían las indicaciones de la educadora. Pudo haberse continuado con los ciclos comunes de trabajo lo que obligaría en la educadora la adopción de expectativas y planeaciones omitiendo en ello la tensión generada en los niños renuente; éstas expectativas hubiesen tensionado más la situación agravando aún más el obvio deterioro del procesos grupal. Pero no fue así.

Se procedió a analizar qué era lo que ocurría realmente en aquel grupo, por lo que

⁶⁹ Paulo Freire, dice: Rechazando cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechazo igualmente la idealista. La primera reduce la consciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la sociedad, la segunda somete todo el todopoderosismo de la consciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la consciencia y el mundo con dialécticas. FREIRE, Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI Editores, 2005. P. 41.

aceptando la división en el interior del grupo de dos subgrupos éstos fueron estudiados como dos muestras: a) aquellos que ya estaban integrados al trabajo desde la etapa de maternal en el centro y b) otros más que eufemísticamente llamamos integrantes de “primer ingreso”.

Para Piaget un rasgo invariable en las etapas del crecimiento infantil y sobre todo en la primera etapa que era la soledad. Esta soledad sin embargo, se deberá comprender como una experiencia que incluye una superación: el niño debe romper el ostracismo. Tal vez, para algunos niños, la negación pro-social se deba a la conformación de su mismo núcleo familiar donde, por diversa razones, padre y madre se mantienen alejados por largos periodos de tiempo debido a las exigencias laborales. Angustiados por la separación prolongada, los niños se convertirían, bajo estas condiciones, en fáciles víctimas de un entorno cultural que en estos tiempos cuenta con incitaciones permanente, como la violencia por ejemplo:

...comenzando por la televisión, de la cual prácticamente todo los niños del mundo son clientes cautivos (los infantes mexicanos pasan casi cuatro horas diarias frente a ella) y cuya oferta de contenido violentos-como sabemos-es abrumadora. Se dice que en diez años un pequeño observa en ella 20 mil asesinatos. Luego, vienen los videojuegos que en muchos casos consiste en ejercicios de agresión, en donde los infantes, en forma virtual, practican la carencia o el asesinato con armas de fuego, por dar dos ejemplos.⁷⁰

Entre los chicos de recién ingreso se tiene al niño A, quien siempre ha manifestado intolerancia a la frustración. Así, A, es un niño habituado a ejercer voluntad absoluta sin permitir que se le normara en su conducta. Por supuesto, esta situación no permitía experimentar en él la construcción de nuevas actitudes, necesarias para generar lazos de convivencia; era un niño poco receptivo a nada que estuviera al margen de sus propios deseos. Desgraciadamente, además de su conflictiva conducta, éste ejercía modelo entre los demás niños quienes le imitaban haciendo

⁷⁰ GUEVARA, Gilberto, Gilberto. Op. cit. P. 84.

caer la convivencia en el aula en un sistemático descontrol. Más aún, había algo que elevaba la alarma y era que más allá del desorden, el niño A siempre se orinaba en los pantalones cada vez que se veía en un estado de conflicto. Esta reacción iba acompañada de llanto y agresión excesiva hacia sus compañeros. Dado estaba mantener un estudio de las causas de este comportamiento por análisis contextual (familia, dirección y comunidad).

Otro de los niños era B el cual sufría limitaciones de tipo psicomotor por lo que no era capaz de realizar actividades habituales en sus clases de educación física, pero este trabajo sólo merecía una asistencia psicopedagógica habitual; sin embargo, se observaba que el niño B no estaba facultado para enfrentar sus limitaciones pues manejaba una inusual y recurrente negativa verbal y latitudinal al trabajo. También llamaba la atención que solamente refiriéndose a las niñas, usaba frases de tipo misógino, con palabras altisonantes y que agredían por su fuerte rechazo al género femenino. Igualmente este tipo de situación mereció un estudio del contexto del niño, sobre todo de los modelos parentales a los cuales estaba siendo sometido.

Por su parte, P era una niña que manifestaba un más que evidente abandono. Siempre acudía a clases con un aspecto sucio y desaliñado; además su actitud delataba inseguridad y retraimiento. Casi no hablaba ni jugaba. Era una niña tan escéptica que podía permanecer mucho tiempo aislada e instalada en un mismo lugar. No mostraba iniciativa cuando se trataba de hacer alguna actividad y era poco creativa cuando disponía de materiales para trabajar. Por la evidencia del caso se tomaron las prudentes medidas para hacer del conocimiento a la familia y tratar de hacerlos copartícipes de la solución.

Ahora bien, un caso singular, llamativo por su gravedad, era el de U, un niño con problemas de autismo por lo que fue incluso canalizado por la educadora al personal de asistencia psicológica. Era uno de los casos que más atención demandó. Por supuesto, la educadora en correspondencia con las políticas de inserción previstas en las reformas educativas, debía enfrentar este caso, siempre con el apoyo de una psicóloga. Lo que ocurre es que era tan grave la carencia de atención que el niño U mostraba que no había forma de integrarlo más allá de un trabajo meramente observacional. Lo negativo en ello es que los niños, sus compañeros, se alejaban de

él pues no toleraban su agresividad⁷¹. ¿Cómo hacerles comprender que el niño U tenía una severa carencia de sociabilidad?

Menos angustiante aunque no por ello menos importante el caso de S preocupaba pues era un niño poco sociable; sin embargo, lo que llamaba la atención en él es que lloraba mucho; lloró por periodos de meses enteros desde que ingresó al centro. Por supuesto, no quería relacionarse con el grupo por lo que siempre estaba solo. R era un niño igualmente tímido aunque lo más curioso es que a diferencia del niño S, él ya había sido ingresado al CENDI de tiempo atrás. Pero nunca lograba integrarse al grupo; igualmente, el niño S siempre quería estar solo, por ejemplo, cuando se tenía que jugar en los escenarios dispuestos por la educadora él se escondía debajo de una mesa. Cuando se le inquiría por su actitud, el niño daba por respuesta: “quiero estar solo y que nadie me moleste”. En este otro caso se requirió también a la familia aunque a la par, mereció un cuidadoso trabajo de parte de la educadora quien ejerció confianza para que el niño tiempo después, hablara sobre lo que sentía y pensaba.

El niño L también tendía a socializar poco. Aunque en él se percibía suma tristeza; de este caso la madre comentó que el niño sufría el hecho de que a su padre lo habían enviado a la cárcel -el niño había presenciado la detención-; así que el niño L acudía con el psicólogo por lo que sólo se esperaba en él una paulatina mejoría.

Otro caso digno de llamar la atención era el de V, una niña a la cual se le concedían en casa todas sus demandas. Efectivamente, sobre la niña V se ejercía un modelo parental permisivo, a veces mezclado con procesos democráticos considerando a la niña “la bebé” de su casa. Sin embargo, se observó que la niña V lloraba por cualquier motivo e incluso mostraba algunas alteraciones con su apetito; en este caso se pidió la intervención directa de los padres para tratar en ellos de hacer consciencia acerca de los requerimientos de la niña; además por convivir con sus abuelos (los padres ambos trabajaban), se solicitó la misma participación. Caso

⁷¹ Debe aclararse que los pasos de agresividad manifestadas por el niño en cuestión forman parte de una cualidad propia del síndrome pues los sujetos con autismo son excesivamente intolerantes con el rompimientos de sus hábitos.

contrario, Y era una niña impositiva asumiendo a veces una autoridad improcedente con claras manifestaciones de liderazgo aunque mal encaminado. Solía mover con sus deseos y exigencias a compañeros, padres y abuelos. No obstante, se mostró más receptiva que la niña V a los cambios, por ejemplo, bastó con atribuirle el control de la disciplina en grupo para mejorar su disposición ante el trabajo. Aquí no hubo necesidad de la intervención de la familia, sólo ponerles en conocimiento sobre los avances que la niña iba mostrando.

Finalmente, los gemelos E y D quienes por ser gemelos y tener la fuerte preferencia de la madre, se les tenía sometidos a una excesiva supervisión –en ocasiones llamadas cada quince minutos para saber su estado-; por supuesto, las circunstancias evitaban a las educadoras ejercer sobre los niños el trabajo de autoridad suficiente como para procurar una urgente construcción de su autonomía. En este caso se solicitó la participación de la madre en algunas actividades en aula (lectura en voz alta de un cuento o confección de disfraces), como proceso para familiarizarla en el manejo de las actividades del centro, porque ella no estaba segura del trato que los niños recibirían allí. Así una vez tranquilizada de la calidad del servicio y atención a los niños delegó más autoridad a las educadoras y al centro mismo.

La otra parte del grupo no mostraba casos urgentes ya que eran niños que estaban habituados a las formas culturales de interacción y trabajo en el centro; conocían las normas y reglas en el aula y las convenciones de la escuela en general. Este grupo representaba, por sus características, una alternativa viable para abordar las actividades de integración porque con su habitualidad al centro regularía el aprendizaje en los demás.

4.3 De la educadora

El liderazgo es una práctica que, mal comprendida, podría arruinar la perspectiva pedagógica en la educadora impidiéndole concebir y crear soluciones a su grupo; irónicamente, su trabajo prescinde de su protagonismo y he allí un primer ajuste en su figura de autoridad.

Un liderazgo, como práctica de autoridad (del ingl. leader, guía), en tanto que ejercicio de guía para el grupo, implica observar a la educadora como un sujeto “al frente” de los niños. Ciertamente se le reconoce una capacidad orientadora, su experiencia capaz de ejercer autoridad pero creemos que en el ejercicio de la autoridad, y claramente se ha visto en lo relativo a las prácticas parentales, ésta se legitima en la construcción de una personalidad más que de una figura.

Los procesos actuales de educación influenciados por el constructivismo admiten en el niño no un sujeto pasivo de aplicaciones pedagógicas sino un agente activo en el descubrimiento de experiencias formativas ¿por qué entonces debe ser la educadora una líder? El conceder autonomía al niño y a la niña merece de parte de la educadora la apropiación de una actitud más autoritativa, en donde incida la unidireccionalidad de su trabajo (imposición) pero también la bidireccionalidad (la dialéctica).

Ante las evidencias del caso y de la necesidad de una estrategia que procurara la mejoría en los procesos preferentemente bidireccionales, se recurrió a sondear, entre las educadoras del centro, las posibles medidas a tomar considerando en ellas su posición como autoridades y no líderes en su clase. Expusimos, no sin un poco de sentido de la autocrítica, estar nuevamente ante la posibilidad de un trabajo carente de capacidad pedagógica, pero en realidad ¿qué es lo correcto en esta labor?

Creemos que en vez de plantear esta posibilidad lo mejor sería procurar una mediación, esto es, concientizar en la educadora el conocimiento del desarrollo en el niño como objeto de su trabajo científico y por tanto, saber acerca de las necesidades y requerimientos de un infante para entonces, poseedora de los saberes en la didáctica, implementar los escenarios suficientes para llevar a cabo los aprendizajes.⁷²

⁷² Un “enseñante” que ofrece apoyo encontrará ese nivel e intentará a través del contexto de interacción, ampliar la capacidad del niño, su conocimiento o habilidad. El apoyo necesario dependerá del contenido y del contexto pero permitirá al niño recibir responsabilidad para la regulación, control y mantenimiento de su comportamiento. Alison F. Garton. *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición*, Paidós Ibérica, México, 1994. P. 21.

Así que, la compañera educadora de preescolar tres opinó que lo que podía haber en la mayoría de los niños y niñas de nuevo ingreso sería un caso de cambio súbito en el ambiente por lo que sería cuestión de tiempo el acoplamiento a la dinámica del centro por parte de los chicos de reciente ingreso. Por su parte, la encargada de la sección maternal opinaba que los niños pudiesen haber dominado a la educadora y ello posiblemente se debía a una falta de exigencia hacia ellos. La encargada en lactantes contrariando esa perspectiva opinó que más bien sería cuestión de tiempo y paciencia aunque sin descuidar el manejo atractivo en las actividades, esto para llamar la atención del el grupo.

Tratando de generar una síntesis de las opiniones vertidas, por ejemplo, se resalta que en todo momento se pondera al papel mediador de la educadora como autoridad y coordinadora del trabajo en el aula. Esto es, sin asumir un protagonismo impropio, la educadora debía acertar en el diseño de estrategias que sin desmotivar al niño, ni mucho menos saturarlo con recursos didácticos elaborados permitiera más bien la consolidación de la interacción entre pares y para dar cuenta del efecto de facilitación social del lenguaje de la cognición: "...es crucial identificar mecanismos comunes de mediación. El principal mecanismo de mediación (...) es, en mi opinión la comunicación. Concretamente el lenguaje (o tal vez un sistema de comunicación equivalente), intensifica la participación en los intercambios sociales y en la sociedad en general.⁷³

Una de las evaluaciones, bien sea diagnóstica, de proceso y final, en cualquier punto del mismo aplica en la educadora la demanda de una responsabilidad como organizadora de las actividades y agente propiciatorio de convivencia formativa. Esto, notando que es ella quien realiza la planeación y aplicación de situaciones, diseñadora de escenarios y motivadora en el trabajo autónomo de sus alumnos. Por supuesto, una parte carente en el trabajo descubierta hasta entonces lo significó el manejo precisamente esta falta de recursos para ejercer comunicación, hasta entonces aspecto sólo considerado por las educadoras como objeto propio del

⁷³ Ibidem. P. 132.

campo formativo Lenguaje y Comunicación. ¿Por qué el lenguaje -o cualquier sistema de comunicación equivalente- no podía ser tomado en cuenta como mecanismo esencial de mediación?

Tampoco se tenían las nociones suficientes que permitieran vincular un problema de comunicación y sobre todo de lenguaje, con la carencia de actitudes en el niño y todo como causal de fracaso escolar. Entonces se replantean las actividades teniendo como trasfondo una serie de propósitos sin argumentos ni fundamentos científicos. Sólo cuando hemos comprendido la importancia de la estructura social y su dinámica en la formación del niño y la niña se empezó por estimular una modificación en el trabajo de la educadora evitando la tensión allí donde la había.

Entonces se desestructuraron las actividades habituales en un primer acercamiento, permitiendo más trabajo lúdico y así descubrir las carencias más significativas en la personalidad de los niños y las niñas. La carencia de tensión unilateral y la imposición de un ambiente más dinámico y distendido sorprendió positivamente a los niños quienes empezaron a trabajar de un modo más interesado en las actividades que por mucho experimentaron una disminución de instrumentos didácticos.

4.4 De los agentes externos al aula

El proceso implicó todo un cúmulo de desacuerdos aunque en mucho se coincidió sobre la intervención de los agentes extraescolares en la formación educativa de los niños. así, las reticencias hacia la renovación de las estrategias integró la preocupación por hacer partícipes, como ya es dable desde el PEP 2004, de todos los agentes que interviene en el fenómeno educativo (familia, centro escolar, aula); ello nos da clara cuenta de a qué nivel se requiere el compromiso en la transformación de los procesos educativos:

...ha existido una exacerbada preocupación por evaluar sólo a los niños, sin considerar que en sus procesos de aprendizaje influyen, por ejemplo, las relaciones que se establecen en el grupo, las forma de organización de las actividades (...), las oportunidades de participación real que tienen, las reglas de trabajo, las formas de trato de la maestra, el tipo de actividades que se les propone (si son retadoras o rutinarias y son dirigidas sólo por la maestra), el posible ausentismo frecuente del personal, las relaciones entre la familia y escuela y el uso de los espacios escolares, etcétera.⁷⁴

Por tanto, uno de los principales agentes que pensamos debería ser inmediatamente involucrado luego de renovar nuestra actitud en aula sería el agente institucional de la dirección del centro y personal técnico del departamento de apoyo. En verdad que se requería esa intervención pues tomando en cuenta las observaciones vertidas por la pedagoga y las psicólogas, atribuyendo incapacidad a la educadora, si duda estábamos ante una visión bastante simplista del fenómeno porque finalmente todos éstos, educadora, directora del centro, pedagoga, psicóloga, somos parte integral de la instancia educativa.

Aunque un factor decisivo en la mejor toma de decisiones al respecto fue la consideración de la directora del CENDI, quien con su apoyo animó la consideración de las alternativas de trabajo. Por supuesto, este respaldo institucional legitimaría muchos de los avances, algunos desarrollados al margen de la planeación no contraviniendo eso sí, la propia normativa. Finalmente se requería de imaginación e ingenio para enfrentar el trabajo situacional con los niños.

Por otra parte, el inmiscuir a los padres de familia permitió corregir los problemas producidos en las conductas de éstos, esto por considerar la manera en que las figuras parentales aplican control, permisividad, negociación, democracia a sus hijos

⁷⁴ MORENO Sánchez, Eva. Obtenido de La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar. Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Secretaría de Educación Pública. México, 2006. P. 19.

repercutiendo en su personalidad y conducta, no olvidemos que: “las personas significativas de nuestro entorno, y en primera instancia la familia como primer agente socializador, contribuyen, en la interacción, a la construcción de nuestro auto concepto”.⁷⁵

Si se demandó cambios en la educadora, si hubo que modificar las tácticas de intervención del personal técnico y directivo, ¿por qué no demandar cambios en los padres, hermanos y demás miembros del núcleo familiar? Sin duda, las notas evaluatorias debían integrar estas esferas y como tal nos permitimos atenderlas dentro de los aspectos a corregir.

Por ejemplo, en el caso de E y D, la madre de ambos una vez acudiendo al centro a petición de la educadora para apoyar en algunas dinámicas de lectura y dramatización, se dio cuenta de la naturaleza real del centro y de su funcionamiento lo que provocó en ella una sensibilización tal que aminoró su supervisión antes insistente en bien de la autonomía de sus hijos y de las educadoras a cargo de su formación.

El interés creado por los constantes acercamientos e involucramientos de los padres acentuó como en el caso anterior los grados de confianza y cooperación. La educación debe ser compartida entre todos los agentes y los padres juegan un rol muy relevante⁷⁶

Aunque otro de los aspectos poco considerados hasta ahora pero no por ello omitidos en nuestro trabajo lo representa la intervención de los medios masivos de información, particularmente la televisión. Observamos que muchos niños no llevan fortificadas sus competencias pro-sociales pues a la par de ser pacientes de un modelo parental poco acorde con su desarrollo (negligencia o permisividad en caso extremo) se le somete a prolongadas sesiones frente al aparato televisor sin ningún

⁷⁵ ESTEVE Rodrigo, José V. Op. cit. P. 28.

⁷⁶ La directora del CENDI “Raynosa, Tamaulipas”, propuso incluso una reunión con todos los padres de familia un día antes de la junta de Consejo Técnico [noviembre, 2008]. Allí se explicaría a los padres la precariedad en el comportamiento de los niños advirtiéndoles que los cambios quedaban determinados a su oportuna intervención.

tipo de supervisión y censura. Es posible que entremos aquí en un debate sobre las ventajas o desventajas de dejar al niño a merced de la ilusión televisiva, sin embargo múltiples criterios establecen que en lo que a construcción de actitudes pro-sociales y manejo y adquisición de lenguaje, la televisión representa un severo riesgo pues influye conducta eliminando por el otro lado la noción interactiva familiar. Además el aparato representa un sistema unidireccional el cual no admite permite réplica; así, ello supone una imposición de modelos aniquilando cualquier posición y actitud por parte del niño (agente pasivo). Esta posición de total indefensión pone al niño a merced de un proceso que anula toda implicación cognitiva, lógica y psicomotriz. Anula la imaginación, inhibe la creatividad y condiciona su conducta obligándole a ser imitador activo de modelos violentos o bien, víctimas del consumismo más irracional.

No existe recomendación genuina que determine el tiempo que deba pasar un niño frente a un televisor; pero sea el tiempo que sea se debe considerar que la pasividad a la cual se somete el niño expectante del televisor limita el tiempo que este debiera hacer otro tipo de actividades lúdicas más apropiadas para su desarrollo psicomotriz, emotivo y cognitivo intelectual: jugar, hacer deporte, tareas, convivir con otros niños, con su familia, etcétera.

En el centro de todo este asunto, sin embargo, se encuentra la irrupción de la influencia aleatoria y poderosamente estimulante de la T.V., que influye de manera importante sobre el desarrollo de los niños dificultándoles la construcción de una visión coherente y equilibrada del mundo en el que habrán de vivir, y dificultando su adecuada integración social.⁷⁷

Para hacer nuestro proceso eficaz es importante, consideramos, concientizar a la familia en lo sumamente importante que es primero limitar el tiempo que el niño pasará frente al televisor –y nótese la relevancia de este medio por sobre los

⁷⁷ GUEVARA Niebla, Gilberto. Op. cit. P. 81.

demás- para luego procurar una compañía capaz de permitir en el niño ejercer crítica y criterio sobre lo que allí pasa; procurar racionar y racionalizar el contenido televisivo y así inoculando en la mentalidad de los pequeños la autor restricción. Observamos que en algunos casos la agresividad en los niños disminuyó debido a la atenta recomendación que con respecto a ello procuramos compartir con los padres de familia. Imaginemos que en lugar del solaz divertimento, por demás imprescindible, del juego en espacios abiertos, el niño sólo cuenta con la distracción pasiva de un televisor generalmente cargado de sugerencias violentas y sexuales, ambos aspectos aún no comprensibles en el niño, pero si imitables en tanto conductas. Imaginemos al niño reproduciendo los cientos de anuncios comerciales que le convierten en un agente receptor (pasivo) de sus mensajes.

Si duda el mundo es un muy complejo sistema compuesto de agentes concomitantes en el hecho educativo, pero los cuales debiesen estar coordinados. Falta mucho por crear y generar al respecto, más creemos que los primeros hallazgos en materia de sociabilidad se han dado mejorando en parte el rendimiento de los niños. Pero como en otros casos, vemos que a veces son otras las instancias y no necesariamente las áulicas (educadora-alumno) las que necesitan asumir un papel más dinámico en el trabajo con los niños. Recordemos que el hecho es una corresponsabilidad que no se soluciona con aplicar tensión al niño o a la niña. Esa corresponsabilidad debe ser equitativa entre quienes se dicen responsables del desarrollo infantil: familia, centro educativo (dirección), la educadora, los medios masivos de información, etcétera.

CONCLUSIONES

Salta el hecho de descubrir graves deficiencias existentes en términos del apoyo que como aula debemos recibir de los círculos e instancias institucionales (el aparato burocrático local y delegacional, técnico y administrativo), tal vez por falta de coordinación entre instancias, o tal vez, sólo queremos suponerlo, por un implícito desconocimiento del propio trabajo pedagógico. En este conjunto de aspectos se anotan las confusiones que por parte de las autoridades inmediatas y mediatas, influyen incluso en las educadoras inhibiéndolas al no permitirles abordar con libertad ciertas actividades y estrategias originales o singulares bajo el argumento de “no ser adecuadas para el niño”; no obstante, se pudo comprobar que, más bien, dicha negativa se basaba en el desconocimiento de los fundamentos científicos sobre el desarrollo infantil y su repercusión en la educación.

Nos pudimos percatar de las restricciones al trabajo didáctico de las educadoras, restricciones que han estado mal encaminadas debido a políticas y actos de gestión que no obedecían a propósitos fundamentalmente educativos. El proceso educativo, observamos, al menos en los centros públicos o dependientes de instancias de gobierno local (delegacional), queda a merced de una política momentánea que luego al querer cambiar, traslada sus nuevas necesidades a los centros educativos.

Si para los agentes que intervienen en el desarrollo educativo se debe contar con el apoyo de las instancias públicas y gubernamentales (dirección, inspección, sección, departamento, etcétera), entonces ¿qué podemos esperar cuando las contradicciones deriven de su propia gestión? Sin duda, debemos urgir la colaboración de los agentes gubernamentales pues sin negar su actividad deben saber influir en el desarrollo del fenómeno educativo propio del aula. El proceso del apoyo institucional se debe tomar en cuenta como instancia de apoyo y no como instancia calificadora. Cierto es que algunas situaciones pudieron solucionarse rápidamente de haberse construido un mejor vínculo entre la educadora, la directora y la institución gubernamental; la familia sólo se insertaría como otro agente inmediato más en la formación del niño.

Ahora bien, sobre el trabajo al interior de la organización en aula, un error virtual que ha sido asumido, plenamente, pero no criticado de forma severa es omitir que la interacción en los niños se debe estimular como un mecanismo obviado en tanto que natural en el niño. Se dice que un niño puede abordar cualquier actividad gracias a su capacidad innata de generar dinámicas lúdicas y creativas con otros niños, pero ¿cómo hacerlo si carece de las facultades racionales para socializar?

Descubrimos que la capacidad de interactuar con el apoyo de los lenguajes y en ello concebir la socialización entre los menores es vital como un proceso que requiere algo más que la inmediatez de una intención de juego: la planeación racional de situaciones didácticas. En la construcción de actitudes, por ejemplo, como estados previos de la acción, pudimos comprender que éstos son esenciales pues derivan de un trayecto de vida en donde se entremezclan aspectos contextuales, genéticos y personales ¿cómo concentrarlos en un escenario de aprendizajes si no como un momento para convivir? El niño debe aprender, moviéndose entre los demás de modo natural a compartir, cooperar, colaborar y alternar juegos aunque bajo un propósito reflexionado y dirigido para el educador (a) ¿Por qué entonces no fue así en un principio? Porque se creía el juego adyacente y no sustancial en los procesos didácticos.

Comprendimos que el proceso interactivo no era sencillo, simplemente, porque al valorar situaciones los niños eran abordados como meros individuos sin considerar en su integridad la experiencia e influencia del entorno. El constructivismo imagina al ser humano como un sujeto capaz de abordar sus experiencias formativas en autonomía; luego entonces, la adquisición de facultades socializantes como parte de ese aprendizaje también sería considerado dentro del trayecto renovable y no como una modelo impuesto en el trabajo colectivo. Se ha descubierto que los conceptos de convivencia o interacción por mucho tiempo manejados coloquialmente en tanto integración, se mantenían alejados de una cabal aplicación pedagógica. Integrar como fin no nos llevaba a ninguna parte pues no se alcanzaba a considerar la importancia de los mecanismos de interacción como un requerimiento innato; socializar agiliza los aprendizajes fuerza al uso del lenguaje, a la construcción de

actitudes, a la implementación de operaciones situacionales, al establecimiento de una organización, etcétera.

En clase nuestro trabajo debe partir de un nuevo paradigma de desarrollo, producto del trabajo crítico que aunque no hable acerca del niño como objeto a transformar, sí hable sobre la función de la educadora pues descubrimos además que fuera de todo protagonismo injustificado, una educadora debe ceder ante sus pretensiones de guía asumiendo su función más como una mediadora en los aprendizajes. Tal vez la falta de experiencia, tanto como de conocimientos habría provocado en un principio que las educadoras perdieran el interés por saber qué era lo que estaba funcionando mal en su propio desempeño y papel, pero el trabajo crítico al que nos referimos mucho aportó sobre la solución.

La apatía que se estaba dando por parte de los niños y niñas, debido a lo anterior, se consideraría como un hecho normal cuando en sí éste no lo era. No siempre se puede tener la confianza de los niños –se pensó-, ¿pero su interés por abordar una actividad cómo mantenerlo? El desconocimiento de que cada comportamiento en los niños y las niñas era un proceso individual y distinto, no dejaba lugar a trabajar en las diferencias lo que impedía una atención suficiente. Fue entonces que se impuso la necesidad de aprender a observar y diagnosticar las actitudes en los niños para de ello obtener las directrices que sobre las estrategias de interacción y convivencia debíamos mejorar.

Superado ese proceso de asimilación de actitudes se presentaron de inmediato las mejoras; nunca llegamos a prescindir de la permanente crítica. El trabajo de las actitudes es atribuible a otros aspectos en la evolución social del niño y no necesariamente a la escuela pero los círculos viciosos pueden fortificarse allí, por ejemplo, un niño que no es atendido en casa llega a ser violento manifestando esa conducta en la escuela, lugar donde se le etiqueta aumentando en él esa violencia, etcétera. La familia es una de esas instancias y de su participación mucho se pueden obtener cambios en términos del rendimiento. Necesitamos primero provocar los cambios en los círculos familiares si es que deseamos un cambio en las conductas de los niños.

Sobre este punto, creemos que el paso definitivo para hacer copartícipe a la familia y sobre todo a los padres de su papel, radica en ubicarlos en el contexto y sentido, sólo así podrán aceptar, como bien lo pudimos constatar en algunos casos, que cuando un niño o niña ingresan a la escuela queridos y comprendidos por sus padres, ellos solos empiezan por tomar otra actitud, más serena y dispuesta. Así, provocamos que la familia asumiera el hecho de que el niño dejaría de ser “parte de ellos” para ir adquiriendo su estatus social y autónomo.

El trabajo provocó en la educadora que fungió como modelo del análisis una necesidad demandante de atención por parte de la familia para fortificar su trabajo; requirió de los padres igualmente como mediadores en los aprendizajes permanentes fomentando así la autonomía dentro del desarrollo personal de sus niños. Sería por eso que la propia conducta del niño experimentaría, luego de esta asistencia coparticipativa, una súbita transformación positiva.

La perspectiva subjetiva y excesivamente compenetrada que los padres asumen con modelos de aplicación de autoridad y frente a la crianza de sus hijos (as) a veces les impide darse cuenta de que el niño y la niña. Al ir creciendo van requiriendo de una fortificación en sus actitudes. Ciertos modelos de práctica parental permiten el diálogo o réplica por lo que la educadora aprendió a demandar de los padres esas prácticas fomentando una interacción más racional. Quienes se preocuparon por el desarrollo de la personalidad en sus hijos asumieron, como paso inmediato, dar al niño la oportunidad de enfrentar pequeñas atribuciones y responsabilidades, o recibir estímulos y motivaciones como complementos a su seguridad. Así pudimos saber que dentro del desarrollo de las actitudes necesarias para interactuar, el niño debe saber respetar pues en eso logrará asegurarse una consideración, deferencia y respeto por parte de los demás, y eso para los procesos educativos es esencial. Además, si por algo incluimos desde los fundamentos nuestro trabajo la intervención agentes contextuales de mayor nivel como las comunidades donde vive y crece el niño y los medios masivos de información, fue porque precisamente, muchas de las conductas malsanas, causa de la desintegración y el aislamiento en los niños, provenían de la adopción de ciertos estereotipos adquiridos no necesariamente en los modelos filiales entre parentales.

Sin duda es curioso ver que los niños desean posesionarse del rol visto en alguna serie “tele-novelerá”, o del estereotipo de algún personaje de dibujos animados. En efecto, fue llamativo descubrir que en constantes ocasiones los niños y niñas asumían sobre los trabajos en el escenario y cómo una representación en solitario, se basaba en modelos de conducta vista en la televisión que no recreadas de casa. Se ha dicho, anteriormente, que la adopción de patrones y modelos de comportamiento en el niño es un aspecto de la conducta infantil natural. Todos los niños inician una exploración de su conducta asimilando las proyecciones de conducta en la televisión. Sin embargo, nosotros consideramos que la televisión, al no permitir réplica, impone modelos de conducta muchos de los cuales son de alto riesgo por su contenido explícitamente agresivo o libidinal (sexo implícito y explícito). Imaginemos el matiz agresivo en la convención asumida por los niños no propio a su etapa de desarrollo psicológico, por ejemplo, cuando jugaban en el escenario sobre roles de malos y buenos; uno de los niños le dijo a la educadora que sería “Gocú”, un personaje de dibujos animados muy popular. La educadora desconociendo el motivo citado por el niño lo único que pudo proponer es que recordaran los personajes y los recrearan. Pero cuál fue su sorpresa cuando la educadora observó el grado de violencia que el niño asumió en el juego, llegándose entre ellos a exponer en su seguridad. Una de las niñas llegaría a comentar que habían visto la telenovela de las nueve de la noche y que en ella había visto el momento “en que llegó la mamá y se cacheteó a su amante” porque estaba éste enamorando a la hija (...). Podemos observar, sea en uno u otro caso, una disfunción de conducta pues los modelos aprendidos en la televisión no se corresponden con la naturaleza del niño, limitando al menos aquí, un desarrollo pro-social debido.

En síntesis, sobre el trabajo reportado en el anterior análisis se puede considerar como evaluación al trabajo de la educadora como un proceso suficiente ya que cubrió los propósitos planteados. Tuvo que enfrentar muchos percances para resolver la problemática de la interacción limitada lo que le estaba impidiendo trabajar en el grupo de segundo de preescolar. Durante todo el tratado mencionó la situación a la cual se tuvo que enfrentar y cuáles fueron las estrategias que fomentó para mejorar no sólo la convivencia sino para lograr la integración en el grupo. De

esa misma manera, aunó el diseño de situaciones didácticas sustituyendo aquellas que eran poco dinámicas y atractivas a los niños por otras, más acordes con las necesidades de ellos; esta corrección en la planeación permitió fomentar la participación colectiva, incluso de los padres en todas las actividades.

Además, la problemática que estaba enfrentando la educadora requería de algo más que conocimiento sobre educación infantil, requirió de mucha creatividad para romper los paradigmas tradicionales a los que se seguía recurriendo confrontada con una óptica constructivista y socializante. Entonces se pudo evidenciar cómo un problema común al aula, tuvo que verse resuelto en pleno conocimiento del desarrollo del niño. Esta fue la parte más satisfactoria. La exploración del niño fue entonces y seguirá siendo el centro de la planeación que generó los aprendizajes; en contraparte, el niño se sintió atendido por la educadora, sino también por todos los agentes que trabajaron durante todo el ciclo escolar en su educación.

BIBLIOGRAFÍA

ANDUEZA, María. Dinámica de Grupos en Educación. Edit. Trillas. México, 2004. Pp. 117.

ANEXO No. 3, Unidad Didáctica “de lo social”: del jardín de infantes a tercer grado. pp 70-71

AUSUBEL (et al) Educational psychology, 2º ed; New York: Holt Rinehart y Witson. 1978. Trad. Cast., por M Sandoval: Psicología Educativa. Ed; Trillas. México, 1983. Pp. 733.

CALLOIS, Roger, Los juegos y los hombres. Fondo de Cultura Económica, México, 1986. Pp. 331.

CASTORINA, José Antonio. Piaget y Vigotsky en la perspectiva de las relaciones entre comprensión y explicación. [Por Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina]; Conhecimento - O Conhecimento como prática social [Knowledge - Knowledge as social practice], realizada en Campiñas, San Paulo. De julio 16 al 20 del 2000. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/16641130/Piaget-y-Vigotsky-en-la-perspectiva-de-las-relaciones-entre-comprension-y-explicacion>

COLL, César. Constructivismo y educación escolar. Edit., Universidad de Barcelona, Anuario de psicología. No. 69. Barcelona, 1996. Pp. 153-178.

ESTEVE Rodrigo, José Vicente. Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, España, 2005. Pp. 569.

FERNÁNDEZ Abascal, Enrique G. Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. UNED. España. Volumen 3, número 5-6. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 1999. Disponible en:

<http://reme.uji.es/articulos/agxfee9232111100/texto.html>

FERNÁNDEZ. F., Sánchez X., Villarroel G. influencias de la exposición a la televisión en los escolares. COMUNICAR. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Número 8. Marzo, 1997. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15800817.pdf>

National Institute of Neurological Disorders and stroke. Autismo. National Institute of Health. Abril del 2009. <http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/autismo.htm>

FREIRE, Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI Editores, México, 2005. Pp. 141.

GARDNER, Howard. La Estructura de la Mente. Edit., Fondo de Cultura Económica, México, 2009. Pp. 448.

GARDNER, Howard. Las Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Edit., Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, 1993. Pp. 313.

GARTON, Alison F. Interacción social, y desarrollo de lenguaje y la cognición. Edit., Paidós-Ibérica. Barcelona, Buenos Aires y México. 1994. Pp. 163.

GONZALEZ, Daniel; Golder, Carole (coord.). Manual de psicología para la enseñanza. Edición primera. Edit., Siglo XXI Editores. México, 2005. Pp. 622.

GUEVARA Niebla, Gilberto. Lectura para el maestro. Tercera edición. Edit. Cal y Arena. México, D.F. 2003. Pp. 335.

HALLIDAY, M. A. K. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1986. 327 pp.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Libro de bolsillo 412. Edit. Alianza. Madrid, 2000. Pp.287.

LEONTIEV, Alexis. El Desarrollo del Psiquismo. Colección Akal Universitaria, N° 47. España, 1982. Pp. 284.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Las estructuras elementales del parentesco. Edit., Paidós, Ibérica. Barcelona, 1998. Pp. 575.

MOLL, Luis. El Contexto Histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque socio-histórico. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1993. Pp. 493.

MORENO Sánchez, Eva; Morales Hernández, Liliana (et. al.). La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar. Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Secretaría de Educación Pública. México D.F., 2006. Pp. 47.

PÉREZ Delgado, Esteban; García Ros, Rafael (comp.). Psicología del Desarrollo Moral. Edit. Siglo XXI. España Editores S.A., 1991. Pp. 201.

POLAINO-Lorente, Aquilino (Dir.); Cabañel Truffino, Javier; Pozo Armentia, Araceli. Fundamentos de la psicología de la personalidad. Edit. Universidad de Navarra (Instituto de Ciencias para la familia). Madrid, 2003. Pp. 575.

POZO Municio, Juan Ignacio. Teoría cognitiva del aprendizaje. Edit. Morata. Madrid, 1989. Pp. 288.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010. <http://www.rae.es/rae.html>

ROCHE, Robert. Educación Pro-social de las Emociones, Actitudes y Valores en la Adolescencia. Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Febrero 1997. Disponible en:

http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/028_RR_edu_pro.pdf

SHAFFER, David R. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. Quinta edición. Edit., Internacional Thompson Editores, S.A de C.V. México, 2000. Pp. 641.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Programa de Educación Preescolar, Primera Edición. México, 2004. Pp. 142.

TALIZINA, Nina F. Manual de psicología pedagógica. Edit. Progreso. Moscú, 1988. Disponible en:

http://books.google.com.mx/books?id=Tvd5ud_g8RsC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false

TRILLA, Jaime (coord.). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Edit., GRAO. Barcelona, 2007. Pp. 360.