



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 192

✓ **'EL ABORDAJE DE LA LECTO ESCRITURA
EN EL JARDIN DE NIÑOS'**

BLANCA MIRNA ARELLANO VAZQUEZ

GUADALUPE, NUEVO LEON.

MAYO DE 1990

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROPUESTA PEDAGOGICA

"EL ABORDAJE DE LA LECTO ESCRITURA EN
EL JARDIN DE NIÑOS"

BLANCA MIRNA ARELLANO VAZQUEZ

PRESENTADA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR
PLAN 85

GUADALUPE, NUEVO LEON.

MAYO DE 1990.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

"EL ABORDAJE DE LA LECTO ESCRITURA -
EN EL JARDIN DE NIÑOS"

BLANCA MIRNA ARELLANO VAZQUEZ

GUADALUPE, NUEVO LEON.

MAYO DE 1990.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Guadalupe, N. L., 4 de Abril de 1989.

C. PROFR. (A) BLANCA MIRNA ARELLANO VAZQUEZ.
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado
- - - "EL ABORDAJE DE LA LECTO ESCRITURA EN EL JARDIN DE NIÑOS" - - - - -

- - - - - , opción Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor C. Profr.(a) Mtro. Raymundo G. Elizondo Ríos - - - - - , manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE


PROFRA. LAURA ELENA GONZALEZ FLORES.



S. E. P.
PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAD 172

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
A.- Antecedentes	7
B.- Delimitación	7
C.- Justificación	8
D.- Objetivos	9
E.- Metodología empleada	9
CAPITULO II.- EL JARDIN DE NIÑOS	11
A.- Evolución histórica del Jardín de Niños en México	11
B.- Contenidos generales de los programas de educación preescolar, desde 1881 a la fecha	29
C.- Objetivos del Jardín de Niños mexicano	34
1.- Objetivos del desarrollo afectivo-social	35
2.- Objetivos del desarrollo cognoscitivo	35
3.- Objetivos del desarrollo psicomotor	36
Citas del Capítulo II	37
CAPITULO III.- FUNDAMENTACIONES TEORICAS Y PEDAGOGICAS EN EL JARDIN DE NIÑOS	38
A.- Teoría y método de trabajo del Jardín de Niños	38
1.- El enfoque psicogenético	39
2.- El método constructivista y el educador	41
a) Razonamientos planteados en el método constructivista	42
3.- El cambio al constructivismo	42
a) De la Instrucción a la Construcción	42
b) Del refuerzo al interés	44
c) De la obediencia a la autonomía	46
d) De la coersión a la cooperación	47
Citas del Capítulo III	49

CAPITULO IV.- EL LENGUAJE	50
A.- Definición	50
B.- Los orígenes del lenguaje	51
C.- El lenguaje en el desarrollo infantil	54
1.- El desarrollo cognoscitivo en el niño	54
2.- El niño y su adquisición del lenguaje	56
3.- Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje	60
4.- El lenguaje del preescolar	64
D.- El niño preescolar y la lectura	66
1.- La disposición y capacidad para leer	69
E.- La escritura del preescolar	70
1.- El desarrollo en el niño de los músculos pequeños de la mano y la habilidad para escribir	70
2.- El interés del niño preescolar por la escritura	71
3.- La práctica de la escritura en el niño preescolar	72
Citas del Capítulo IV	76
CAPITULO V.- EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN LA AC TUALIDAD	77
A.- Estructura del programa	77
B.- Libro 1. Planificación General	78
1.- Los contenidos	79
2.- Temario General de las Unidades	81
3.- Las actividades	82
4.- Ejes para la organización de las actividades	84
5.- La evaluación	85
C.- Libro 2. Planificación por unidades	87

1.- Orientaciones metodológicas para el manejo de - las unidades	90
D.- Libro 3. Apoyos Metodológicos	91
E.- Reflexiones en torno al programa	94
Citas del Capítulo V	96
 CAPITULO VI.- ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA DESARROLLAR AC- TIVIDADES PREVIAS A LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITU- RA	97
A.- Postulados piagetanos que debe tener presente el - educador	97
1.- La construcción del conocimiento es resultado - de la actividad física y mental del niño	97
2.- El conocimiento no tiene un punto de partida ab- soluta	98
3.- Las situaciones de conflicto que llevan al niño a reflexionar sobre la lecto-escritura	98
4.- Los "errores" que el niño cometa son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos	99
5.- El proceso de lecto-escritura, forma parte del desarrollo del pensamiento simbólico o represen- tativo	100
B.- Procedimientos pedagógicos para propiciar la cons- trucción de un sistema de representación en interac- ción con la lecto-escritura	102
1.- La realización crítica y consciente de las ob- servaciones diarias de los niños	102
2.- Cómo debe ser el papel del educador en las acti- vidades de lecto-escritura	105

C.- Sugerencias de actividades que ayuden al niño a - desarrollar su capacidad representativa	108
D.- Sugerencias para la selección de los materiales	111
E.- El papel de los padres de familia	113
Citas del Capítulo VI	115
CONCLUSIONES	116
ANEXO	118
BIBLIOGRAFIA	119

INTRODUCCION

El presente trabajo propone una serie de actividades previas a la adquisición de la lengua escrita en el niño preescolar. En el primer capítulo se plantea el problema partiendo de los antecedentes del mismo, delimitándolo, justificándolo, estableciendo objetivos; y al final del capítulo se expone la metodología empleada en la realización de este trabajo.

El segundo capítulo se titula "Evolución histórica del Jardín de Niños en México"; en él se hace una reseña histórica desde sus orígenes del Jardín de Niños hasta la actualidad. Posteriormente se establecen los objetivos de la enseñanza preescolar en cada una de las épocas por las que ésta ha atravesado. Culmina con la exposición de los objetivos del Jardín de Niños en el presente.

En el capítulo tercero se desarrollan de una manera general las fundamentaciones teóricas y pedagógicas del trabajo en el Jardín de Niños, haciendo énfasis en la teoría constructivista, mediante el planteamiento de los razonamientos que la integran.

En el cuarto capítulo titulado "El lenguaje", se hace una definición del mismo, continuando con una explicación detallada acerca de cómo se originó éste; posteriormente se encuadra al

lenguaje en el desarrollo infantil, exponiendo cómo el niño desarrolla y adquiere éste, así como de los factores que influyen en su desarrollo.

Todo lo anterior en relación directa con la teoría psicogenética que es la que sustenta este trabajo y el Programa de Educación Preescolar.

En el quinto capítulo se hace un análisis detallado de la estructura y contenidos del programa de preescolar vigente.

En el sexto capítulo se exponen las sugerencias para realizar algunas actividades previas a la adquisición de la lecto-escritura, tomando como modelo una situación del programa.

Este trabajo finaliza con la exposición de las conclusiones a las que se llegaron en el transcurso de este trabajo.

CAPITULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A.- Antecedentes

Dentro del medio educativo en que laboro y gracias a mi experiencia de cuatro años como docente, más tres en la función que actualmente desempeño, comisionada como capacitadora técnica a una zona de Jardines de Niños en Monterrey, N. L., con aproximadamente sesenta miembros como personal docente, a través de la interacción con este grupo he podido constatar que existe desorientación en la educadora acerca de cómo abordar la enseñanza de la lecto-escritura, según como lo propone el programa de educación preescolar.

Muchas educadoras saben que no es acertado enseñar de manera formal a leer y escribir en el Jardín de Niños, sin embargo, ante el evidente interés del niño por estos aspectos, aunado a la constante presión por las demandas de padres de familia mal informados, para que se le adelante algo de esta enseñanza al pequeño, con el pretexto de que no se le dificulte cuando entre a la primaria, la educadora opta por aplicar -casi a escondidas de sus autoridades- diversos ejercicios de escritura en hojas o libretas, consistentes en planas de líneas, círculos o palabras como el nombre propio. Esto, la mayoría de las veces causa el fastidio y cansancio en el niño con el consiguiente disgusto de la educadora que tiene que recurrir a la coersión, que no siempre le da el resultado que espera.

B.- Delimitación

Debido a lo expuesto anteriormente, este trabajo se dedicará a tratar de resolver el problema de: "El abordaje de la lecto-escritura en el Jardín de Niños", con la propuesta de actividades previas para desarrollar en el niño el sistema de representación de la "lengua escrita".

C.- Justificación

El aprendizaje de la lecto-escritura ha originado diversas polémicas; una de ellas es el momento en que el niño debe aprender a leer y escribir.

Se han planteado algunos criterios de acuerdo a la época y corrientes pedagógicas del momento, algunas se inclinaron a dejar este aprendizaje para el primer grado de primaria y las otras a iniciar la lecto-escritura desde el nivel preescolar.

En las anteriores formas de concebir el abordaje de la lecto-escritura, siempre es el adulto el que decide la edad en la que supuestamente, el niño podrá aprender, no se concibe al niño como constructor de su propio aprendizaje, ni se le da importancia a la influencia del medio ambiente alfabetizado, de esta forma, se confunde a la lectura como la forma mecánica del descifrado de letras y a la escritura como la copia de palabras o letras.

Hasta la fecha, y a pesar de contar con las aportaciones de grandes investigadores, se ha visto que persiste este problema, por lo que en este trabajo se tratará de desenmarañar la madeja-

de confusiones que existen en el docente de preescolar, no convencido aún de la actitud pedagógica que debe tomar.

D.- Objetivos

Esta investigación tiene por objeto brindar al docente de preescolar, soluciones prácticas y la información básica que lo ayude a fundamentar la enseñanza de los aspectos que conforman la lecto-escritura, y que le permita comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, no depende ni de que el niño adquiera ó tenga una serie de habilidades perceptivo-motrices, ni de lo adecuado de un método, sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita.

E.- Metodología empleada

Este trabajo es una propuesta pedagógica que se sustenta en la investigación documental y la experiencia personal que he tenido como educadora.

El primer paso fue la elección del problema de estudio, para ello seleccioné aquel que más me interesaba para definirlo dentro del nivel en que trabajo.

Una vez seleccionado el problema, busqué el material bibliográfico

gráfico referente al mismo, analicé el programa y a través de estas dos actividades pude elaborar los marcos teórico y referencial en los que ubico el problema, posteriormente elaboré diversas fichas de trabajo en base a los contenidos del material consultado, de las cuales seleccioné las más apropiadas; se tomaron en cuenta los aspectos históricos, psicológicos, pedagógicos y sociales, cuya influencia en este asunto es indiscutible por la trascendencia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, sugiero las actividades que motivan el problema de estudio y establezco las conclusiones que de esta investigación obtuve.

CAPITULO II.- EL JARDIN DE NIÑOS

A.- Evolución histórica del Jardín de Niños en México

A partir de 1821 y hasta 1854, la Nación Mexicana vive la - extremada miseria de las masas trabajadoras, la concentración de la propiedad de la tierra en poder del clero y de los caciques, - así como enfrentamientos ideológicos y militares entre liberales y conservadores.

En este tiempo, Inglaterra, Francia, Estados Unidos y España, compiten por dominar el país. Se pierde con la intervención - norteamericana, más de la mitad del territorio nacional.

En 1822, la Escuela Lancasteriana es apoyada al igual que - la educación privada y religiosa, por los grupos conservadores.

En 1833, el Dr. Mora lanza planteamientos liberales sobre - la educación de las masas y lucha por una educación anticlerical y estatal.

Aparece en 1837 el primer establecimiento tipo "guardería", del que se tiene noticia. Funcionó en las instalaciones del "Volador", un mercado de México, en el que se adaptó un local para que los niños tuvieran un sitio donde jugar.

De 1854 a 1876, la situación de miseria de la clase trabaja - dora permanece, pero ahora la riqueza y el poder pertenecen a mi

litares, terratenientes y al clero.

Durante el período de la intervención francesa, en 1865, el emperador Maximiliano lanza una Ley Educativa en la que se impulsaba la participación de los ayuntamientos en la educación. Se empieza a hablar de instrucción pública y privada.

Es en este año, cuando la Emperatriz Carlota Amalia establece la "Casa de Asistencia de la Infancia", en donde las damas a su servicio dejaban temporalmente a sus hijos.

Funda también el "asilo de San Carlos", donde los hijos de las trabajadoras recibían alimentación y cuidado durante la jornada laboral de sus madres.

Se restaura la República y a la muerte de Don Benito Juárez, toma el poder Sebastián Lerdo de Tejada, quien es derrocado por el Gral. Porfirio Díaz en 1876.

El 7 de enero de 1881, en la casa No. 11 de la calle de Independencia, se abre la primera "Escuela de Párvulos". Su directora fue la Srta. Dolores Pasos, según consta en actas de Cabildo del Ayuntamiento Constitucional de la Cd. de México; este establecimiento se considera el primer antecedente oficial de los actuales Jardines de Niños.

La expresión "Escuela de Párvulos" tuvo su origen en Francia. Llevaba implícita una estructura que daba lugar a los fenómenos educativos conexos. Así llegó a México, y es de inferirse-

que fue por la vía de más fácil acceso en la época, o sea, la cultura francesa.

Este tipo de establecimiento se difundió fácilmente, filtrándose por corrientes privadas o por franca vía oficial.

Quienes lo tenían a su cargo, se limitaban a enseñar el silabario de San Miguel para el aprendizaje de la lectura, algo de cálculo, catecismo y costura; las personas que los atendían trabajaban sin la mínima preparación pedagógica.

En 1883, Manuel Cervantes Imaz, en la Cd. de México y Enrique Laubscher en el Estado de Veracruz, promovieron con acierto, aunque en forma incompleta e interrumpida, la fundación de Jardines de Niños, iniciando la aplicación del método de Federico Froebel y dando a la institución un carácter esencialmente educativo.

"El sistema Froebel se basa en la unidad misma que vió en el hombre y la naturaleza; buscó la forma de hacerla cada vez más perfecta para lograr una educación consciente. Fundó el proceso educativo en la actividad espontánea, elemento que viene a ser la parte principal de su sistema o como principio fecundo, la doctrina del juego y el interés, no sólo como doctrina educativa, sino como práctica viviente; jamás pensó separarse de las normas a que está sujeto el desarrollo del niño."(1)

Porfirio Díaz sube nuevamente al poder en 1884. El partido conservador se adueñaría lentamente de la dirección política y económica del país durante su largo gobierno.

La situación social empeoraba. Los campesinos no eran due-

ños de las tierras que trabajaban y sufrían una vida llena de injusticia, pues los terratenientes en lugar de explotar la tierra, explotaban al hombre.

Los planteamientos educativos más importantes del período - de Díaz, fueron los dos Congresos de Educación convocados por Baranda y presididos por Justo Sierra y Enrique Rébsamen.

Los decretos del gobierno, por los cuales quedaron fundadas las Escuelas Normales de Profesores, establecieron también, como planteles anexos, escuelas de párvulos. En diciembre de 1887, el primer Director de la Escuela Normal para Profesores, Lic. Serrano, informó entre otras cosas, lo relacionado a la inscripción - en la escuela de párvulos y a la utilización del sistema Froebel. La directora de este plantel fue Matiana Munguía de Aveleyra.

En el mismo año, la Sra. Carmen Romero Rubio de Díaz funda la "Casa Amiga de la Obrera"; este establecimiento tenía como - uno de sus objetivos el cuidado de menores, cuyas madres laboraban fuera de su hogar.

Otro paso adelante en la Educación Preescolar se da en Tamaulipas en el año de 1896, cuando el Congreso establece por decreto la "Escuela Modelo de Párvulos" sostenida con fondos del - Estado. Fue inaugurada en Cd. Victoria el 16 de junio del mismo año, siendo designada Estefanía Castañeda Vice-Directora de ese plantel.

En 1897, la maestra Castañeda rinde un informe que a la letra dice:

"Desarrollo de Programas: De no ser el de 1897, no existía - al principiar los trabajos de este año escolar ningún programa donde constaran los temas generales que habían de servir de base para las conversaciones, cuentos y demás ejercicios, pues el esquema general presentado en enero del presente año se limita a señalar algunos ejercicios que debían efectuarse pero los presenta de una manera confusa y contraria a la forma usada comúnmente... Así es que los programas se desarrollan en relación con las estaciones, el tiempo y los sucesos que se presentan en la vida diaria, y como las maestras tienen el conocimiento de los dones y ocupaciones de Froebel, - con facilidad ponen dichos trabajos en relación con el asunto elegido."(2)

Estefanía Castañeda continúa con su labor educativa y de estudio, preocupada por el mejoramiento de la institución. En 1903, presenta un "Proyecto de Kindergarten" en el que afirma que la actuación del niño es eminentemente producto de la imitación, - que si su entorno familiar es culturalmente elevado, sus cualidades influirán poderosamente en el desarrollo y formación moral; - sucederá lo contrario, si el niño vive en un deplorable abandono como sucede en las clases inferiores de la sociedad.

Se refiere a la ideología de Froebel y Pestalozzi reconociendo sus ideales educativos. Además hace énfasis en la falta de una acción estimulante en escuela y hogar para dar impulso a la creatividad infantil.

Concientiza el problema de la desnutrición en la infancia y del pueblo en general y el abandono del que es víctima, por lo que propone que sea el Depto. de Instrucción Pública quien, a través de la fundación de la Escuela de Párvulos Modelo y la Formación de los Maestros de Párvulos, realice la obra en beneficio de la niñez.

Expone un plan para la Escuela Modelo, y un presupuesto que

podrá modificarse según las localidades y la condición social de los niños.

Cuando la maestra Castañeda elaboró la reorganización de lo que fue la Escuela de Párvulos, enfatizaba en la naturaleza eminentemente educativa del nivel de educación preescolar: su doctrina señala que debe educarse al niño de acuerdo a su naturaleza física, moral e intelectual, aprovechando las experiencias que adquiere el niño en su hogar, comunidad y en su contacto con la naturaleza.

En este período, se transmite la influencia del Kindergarten americano en nuestro país, ya que éste había alcanzado por aquel entonces un gran adelanto. La literatura y la música utilizadas no fueron más que la reproducción de la que se usaba en el extranjero y el material didáctico tenía la misma procedencia, pero de cualquier modo, el problema de materiales se resolvió bajo el supuesto de que era el resultado de estudios abundantes y profundos, y de que se podría aprovechar en ese momento para establecer el trabajo en nuestro país.

En 1904 se fundaron en el D. F. los dos primeros Jardines de Niños con carácter independiente, es decir, no anexos. Fueron el "Federico Froebel" y el "Enrique Pestalozzi", atendidos por las maestras Estefanía Castañeda, Teodosia Castañeda y Carmen Ramos, el primero, y por Rosaura Zapata, Elena Zapata y Beatriz Pinzón, el segundo.

En 1905, siendo Ministro de Instrucción Pública Don Justo Sierra, fueron enviadas las Sritas. Bertha Von Glumer a Nueva York y Rosaura Zapata a Europa, a fin de documentarse sobre las

instituciones de Kindergarten que funcionaban en otros países.

Dentro de la gestión de Justo Sierra como funcionario de -- Educación, los Jardines de niños recibieron una creciente aten-- ción. Se creó la Inspección Técnica, por decreto, en el mes de - mayo de 1908, para atender los servicios pedagógicos de estas -- instituciones que ya existían en mayor número.

En 1910 es inaugurado un curso para enseñar la pedagogía de los Jardines de Niños en la Escuela Normal para Profesores, ha-- ciéndose cargo del mismo, la Srta. Bertha Von Glumer. Más tarde la impartieron también las hermanas Carmen y Josefina Ramos y Ro saura Zapata.

En esta época, la vida real del país no corresponde al contexto - cultural, ni lo refleja. Las doctrinas educativas y la produc- - ción cultural no se amoldan a las necesidades de la sociedad. El positivismo porfiriano se tradujo en una cultura no auténtica y enajenante.

Ante las limitaciones del positivismo, resurge la metafísi- ca. Se redescubre la filosofía misma -desterrada de las escue- - las- por doctrinas acartonadas en un racionalismo científicista. Vasconcelos empieza a oponerse con filosofías de la intuición, - de la emoción y de la vida; frente al inmovilismo ofrecen doctri- nas de la espontaneidad creadora. (3)

Su filosofía tiene dos aspectos centrales: por un lado, rom- per con las formas enajenantes; el otro es el regreso a la tradi- ción nacional.

Por otra parte, la estructura política del país ha dejado de responder a la situación social y económica. Se esbozan inquietudes y movimientos de rechazo a las imposiciones y se retorna a la realidad social que éstas ocultan.

Entre 1913 y 1914 y debido a la situación que vivía el país, la institución del Kindergarten sufrió una cruel persecución estando a punto de ser suprimido en México.

Esto no pudo llevarse a cabo debido a las gestiones realizadas por la maestra Carmen Ramos y otras trece educadoras que apoyadas por el entonces diputado Ing. Pablo Salinas Delgado, lograron que la Cámara de Diputados no hiciera desaparecer en el presupuesto de educación el relativo a Jardines de Niños.

En 1916, "La Casa amiga de la Obrera" pasa a depender de la beneficencia pública, pero continúa prestando el servicio tipoguardería.

El período llamado del "Caudillismo" frena el impulso intelectual, desvinculando el movimiento cultural y social, al entrar en contacto con los sucesos dramáticos por los que atravieza el país. Los caudillos nunca supieron concentrar sus fuerzas en los cambios que urgía emprender la nueva educación del pueblo; ésta avanzó con excesiva lentitud. Estos personajes dedicaron sus mejores esfuerzos en exterminarse unos a otros.

En el aspecto educativo tenemos como hecho relevante en la época en que es presidente Alvaro Obregón y Secretario de Educación Pública José Vasconcelos, la creación de la S.E.P., por me-

dio del decreto del 5 de septiembre de 1921.

A partir de 1925, con las innovaciones del pedagogo mexicano Lauro Aguirre, el anhelo de nacionalización de la enseñanza llega a las Instituciones Preescolares, que sufren una vigorosa transformación afirmando los valores de nuestra cultura.

Otro hecho significativo para la Educación Preescolar se lleva a cabo en el año 1928, cuando la Beneficiencia Pública crea "La Casa de la Obrera No. 2", antecedente también de lo que posteriormente se llamarán "Guarderías".

El movimiento de estructuración y estabilización del nacionalismo que entonces se inicia, irá ahondando a lo largo de los años posteriores. Todos los sectores de la sociedad se aprestaron a dar la respuesta que demandaba aquella nueva forma de vida. La Educación Preescolar hace un recuento de sus valores. En 1928 se crea la Inspección General de Jardines de Niños y se nombra Inspectora General a Rosaura Zapata Cano.

Se cambia la denominación de Kindergarten por la de Jardín de Niños. La maestra Zapata presenta un proyecto de reformas a la Institución; pedía que se nacionalizara, vitalizara y socializara al Jardín de Niños. Crea las misiones culturales de educadoras que recorren el país fundando Jardines, despertando el interés nacional por la Educación Preescolar.

En el mismo año de 1929 la Sra. Carmen García de Portes Gil organizó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia, la cual crea y sostiene diez "Hogares Infantiles", que en 1937 cam-

biaron su denominación a "Guarderías Infantiles".

Rosaura Zapata Cano es nombrada en 1930, Jefa del Depto. de Jardines de Niños y se aprueba que la Dirección de Jardines de Niños sea llamada simplemente Dirección.

En este mismo año y siendo Presidente de la República Pascual Ortiz Rubio, se lleva a cabo en el mes de julio el VI Congreso Panamericano del Niño en México.

En el período presidencial de Abelardo L. Rodríguez, se da la influencia de la pedagogía y procesos fenomenológicos socialistas en la educación. Se federaliza la enseñanza y se imparte la educación elemental con esta tendencia, tal como fue propuesta en el Congreso Pedagógico de Jalapa.

Luego viene, por fin, el gran paso adelante durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. Con el radicalismo de la Revolución llegan las reformas sociales.

Durante este período, se agitó la doctrina socialista, por lo que Cárdenas pudo canalizar un fuerte apoyo de la clase trabajadora a su favor; y a partir de 1938, la consigna de "lucha de clases" comenzó a substituirse por la de "unidad nacional".

La evolución política avanzó en forma tal que el tipo de escuela con función social se hizo indispensable. En 1933, el Partido Nacional Revolucionario hizo la propuesta para reformar el Artículo 3º Constitucional como base de la instrucción primaria,

secundaria y superior y en diciembre de 1934, fue aprobada por la Cámara de Diputados, en los términos de "la Educación que imparta el Estado será socialista".

La desorientación en la interpretación de este artículo fue general en el magisterio; inclinándose unos por la interpretación marxista y otros por el socialismo emanado de nuestras conquistas revolucionarias.

Se funda el 25 de junio de 1937, el Departamento de Asistencia Social Infantil con atribuciones para atender y normar a los Centros de Educación Preescolar, por lo que los Jardines de Niños son separados de la Secretaría de Educación Pública.

En este mismo año se establecen Guarderías para dar servicio a los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced, de los vendedores ambulantes de billetes de lotería y de los empleados del Hospital General. Posteriormente este tipo de establecimientos seguía incrementándose en número, algunos de ellos con el apoyo de comités privados.

La maestra Rosaura Zapata Cano es nombrada en 1938, Inspectora General de Hogares Infantiles de la Dirección General de Asistencia Social Infantil.

A partir de esta época, la creación de las guarderías se multiplica en las dependencias oficiales y particulares, como una respuesta social a la demanda del servicio; originada por el cada vez mayor número de mujeres que se han integrado a la fuerza de trabajo y a la vida productiva de la nación.

Por el año de 1940, el hecho social más importante lo constituye el lento pero seguro desarrollo de una burguesía nacional, ligada en parte con el sector nacionalizado de la industria y dependiente también de las concesiones del Gobierno. Esta burguesía ligada su suerte, a la administración pública y en consecuencia, tiende a controlarla.

Durante el período sexenal de Manuel Avila Camacho, México-entra a la segunda Guerra Mundial.

Luis Sánchez Pontón, Ministro de Educación de 1940 a 1941, pretendió seguir en la S.E.P. la política cardenista; pero al año de su gestión renunció por presiones.

En este mismo año, la comisión nombrada por la Liga de las Naciones y presidida por el Dr. Ekstraud, reconoce en Ginebra, Suiza, a nuestras instituciones infantiles como modelo en su género.

Se nombra a la maestra Rosaura Zapata Jefa de la Oficina Interina de la Dirección General de Asistencia Pública, adscripción de las oficinas de Acción Educativa de Preescolar.

Se le nombra también, Inspectora General de la Dirección General de Asistencia Educativa Preescolar.

Se hacen dos peticiones al Ejecutivo para el reingreso de los Jardines de Niños a Educación Pública y para que se conserve un órgano de control funcional técnico-administrativo de carácter

ter nacional; Dirección o Departamento o lo que convenga, dada la organización interior de la S.E.P.; la primera en septiembre de 1940 firmada por las profesoras Guadalupe Gómez Márquez, Emma Olguín Hermida, María Luna Enríquez, Amparo Pereyra de García y Concepción González Naranjo.

En la segunda petición de incorporación, se solicita además la apertura de nuevos Jardines de Niños en el Distrito Federal y la capacitación necesaria al personal ya en servicio para mejorar la calidad de la educación y de esta forma, conseguir que los niños que ingresen a la escuela primaria tengan el antecedente de los Jardines de Niños. Se entrega firmada por las mismas delegadas, el 14 de octubre de 1941.

Véjar Vázquez logró la expedición de la Ley Orgánica de 1942, con el propósito de conciliar intereses en pugna y preparar el camino para la reforma del Artículo 3º. Con esta ley se abandonó la orientación de la educación socialista, se unificó la enseñanza y se abrieron mayores oportunidades para la iniciativa privada.

En esta ley, en su Artículo 54 se lee: "El Estado procurará extender la educación preescolar a toda la población infantil de la República y fomentará la iniciativa privada en esta materia; pero tal tipo de educación no es obligatoria, no constituye requisito para el ingreso a la escuela primaria".(4)

A partir de 1942, los Jardines de Niños se reincorporan a la Secretaría de Educación Pública una vez más, y la maestra Zapata es nombrada Jefe del Depto. de Jardines de Niños en la República. En 1946, se le ratifica en su puesto y en 1947, promueve-

junto con la maestra Luz Ma. Serradel, la creación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, donde es nombrada - Asesora Técnica

En este mismo año, la educación vuelve a surgir como un instrumento clave de nacionalismo y cooperación internacional; sin-excluir la dimensión social y popular de la enseñanza, suprime - toda referencia a la educación socialista, y hace especial hincapié en los contenidos fundamentales de la trayectoria educativa de México: libertad, progreso, laicismo, convivencia.

Todo esto se da con la aprobación de la reforma del Artículo 3º, como rige actualmente.

Con el sexenio de Miguel Alemán, se inicia el gobierno civilista, el proteccionismo a las empresas y la contención salarial. Se redujo la tasa de inflación y se inicia la recuperación económica del país.

En 1952, se lleva a cabo en el Distrito Federal, la cuarta-Asamblea Mundial de la Organización Mundial de Educación Preescolar con la participación de la maestra Rosaura Zapata.

En el sexenio de Adolfo Ruiz Cortínez, la situación económica fue un tanto difícil, por lo que la educación en general se - ve afectada.

En 1954, la Profra. Luz Ma. Serradel Romero es nombrada Di-rectora General de Educación Preescolar y en 1956, forma parte -

del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

El sexenio de López Mateos se caracteriza por una política-económica de apoyo al crecimiento industrial, lo que da lugar a un creciente endeudamiento externo, para financiar las inversiones del Sector Público y estimular el desarrollo del sector privado.

López Mateos funda el ISSSTE e invita a los expresidentes de la República a colaborar en su gobierno.

En este período, surgió el Plan de Educación de Once Años y se construyen miles de aulas. Dió un gran impulso a la educación en general.

A partir de 1959, la Profra. Ma. Helena Chanes Sánchez ocupa la Dirección General de Educación Preescolar. En su gestión, promueve el establecimiento de un mayor número de instituciones preescolares. Organiza y Participa en Cursos de Mejoramiento Profesional y es designada, también, miembro del Consejo Nacional Técnico de la Educación.

En 1962, la Dirección presenta un Programa que tiene como base, las líneas de desenvolvimiento de la personalidad. Presenta una división por áreas educativas y por grado, propone metas y objetivos por área; no da fundamentos psicopedagógicos ni explicita alguna metodología. Tanto las metas como los objetivos constituyen una lista de virtudes o valores redactados en términos vagos.

A partir de estas líneas de desenvolvimiento de la personalidad, se organizan los contenidos en cinco áreas de trabajo: - Protección y mejoramiento de la salud física, comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, juegos y actividades de expresión creadora y adiestramiento en actividades prácticas.

De 1964 a 1970, es el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz.

Se lleva a cabo la Olimpiada del '68 en México; pero se reprime en esta misma época a muchas agrupaciones, entre ellos a médicos, estudiantes, maestros, etc.

En la rama de educación, en 1966 se dispone la unificación de los calendarios escolares, y en 1969, se lleva a cabo el Congreso Nacional de Educación Normal de Saltillo, que tuvo como objetivo la mejor formación de los maestros, y la incorporación de la Educación Normal a nivel profesional ampliando la carrera a 4 años y separando el ciclo secundario.

Se nombra a la Profra. Beatriz Ordóñez Acuña en 1965, para la Dirección General de Educación Preescolar, quien logra la fundación del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía Infantil.

En el mismo año, la maestra Ordóñez es nombrada Presidenta de la Organización Mundial de Educación Preescolar de la Rama Mexicana.

En 1970, funda y registra el Colegio de Maestras de Educa--

ción Preescolar, y organiza el Primer Seminario Panamericano de Educación y Bienestar del Niño, auspiciado por la OMEP, en el que participan: Argentina, Australia, Alaska, Brasil, Canadá, Colombia, Guatemala, Estados Unidos, Nicaragua, Puerto Rico y México.

Durante el período de Luis Echeverría, se puso en práctica una política populista parecida a la de Obregón, Cárdenas y López Mateos. Pretendía restaurar un equilibrio temporal perdido - particularmente a raíz de la represión de Tlatelolco.

En 1971, se puso en marcha la Reforma Educativa que propugnaba el diálogo, participación permanente, apertura democrática y papel activo del alumno.

En 1973, se aprobó la Ley Federal de Educación reemplazando a la Ley Orgánica de 1942.

Para la Dirección General de Educación Preescolar, durante este sexenio, es nombrada la Profra. Carlota Rosado Bosque.

Durante su gestión, nacen los Jardines de Niños-Estancia, - que tienen como objetivo proporcionar atención en un horario más amplio a los hijos de las madres trabajadoras, que no tenían derecho a prestaciones sociales, proporcionando además a los niños el alimento de medio día.

Se editan y difunden a todo el nivel preescolar, documentos tendientes a apoyar la labor docente dentro de la política de Re

forma Educativa.

Se implanta en los Jardines de Niños, el trabajo basado en los niveles de madurez según Arnold Gessel y las esferas de desarrollo; la Dirección elabora un documento llamado "Guía de la Educadora" en el que se invita a las maestras a romper la rutina del trabajo y a poner en práctica, la creatividad y profesionalismo de la educadora.

La guía de la Educadora establece como objetivos:

- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño, oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses, y
- Lograr el tránsito del niño y su incorporación natural al siguiente nivel educativo.

En 1972, se realizó la revisión de estas guías y en 1973, utilizando los niveles de madurez y las esferas de desarrollo, se trató de integrar un Programa. Dentro de estas esferas se consideraron: la cognoscitiva, afectivo-emocional, sensorio-motriz, del lenguaje y la esfera social.

La SEP establece en 1973 en la Dirección General de Educación Preescolar, el Depto. de Guarderías, que en 1976, pasa a ser la Dirección General de Educación Inicial, con facultades normativas, de supervisión y control para todos los Centros de Desarrollo Infantil.(CENDI).

No es sino hasta el 19 de mayo de 1981 que la SEP, mediante el Consejo Nacional Técnico de la Educación, emitió el dictamen favorable para el establecimiento de un nuevo programa de Educación Preescolar, vigente en la actualidad.

B.- Contenidos generales de los programas de educación preescolar, desde 1881 a la fecha

Desde el establecimiento de las Escuelas de Párvulos en 1881 hasta la fecha, se han aplicado diferentes enfoques a la enseñanza preescolar y se han establecido también diferentes programas educativos.

Se ha visto en las diferentes épocas que el criterio acerca de enseñar o no la lectura y escritura a los menores de 6 años, ha variado de acuerdo a: la doctrina adoptada en el programa utilizado y a su concepción del niño en particular; por otra parte, han influido los fenómenos económicos y políticos para el avance y estabilidad de la institución preescolar.

Prueba de ello lo tenemos en los siguientes datos históricos del Jardín de Niños:

- En 1881, en las primeras Escuelas de Párvulos se limitaban a enseñar el silabario de San Miguel para el aprendizaje de la lectura, además enseñaban cálculo, catecismo y costura. Las personas que los atendían no tenían ninguna preparación pedagógica.

- A pesar de haberse instituido definitivamente en 1903, los Jar

- dines de Niños en México, no son tomados en cuenta dentro de la educación obligatoria en el Artículo 3º de la Constitución de 1917.
- La educación preescolar estuvo a punto de desaparecer en los años de 1913-1914, debido a lo precario del presupuesto destinado a la educación por el gobierno. Esto revela significativamente la importancia dada a este tipo de educación.
 - En 1929, la Profra. Estefanía Castañeda, en su "Proyecto de Educación Preescolar, de extensión del Kindergarten, menciona que "...se prohíbe toda cultura en el sentido de una instrucción escolar, y que todas las actividades estarán basadas exclusivamente en el juego".(5) Por lo que destierra la enseñanza de las letras y hace énfasis en la corrección del lenguaje oral del niño, para darle un instrumento de elevación y defensa.
 - En 1937, sucede algo que cambia la organización anterior; durante el gobierno Cardenista se crea el Depto. Autónomo de Asistencia Social Infantil (D.A.A.S.I.), y por acuerdo presidencial los Jardines de Niños pasan a depender de este departamento, al igual que las casas-cuna, casas-hogar, etc., y por orden oficial, los Jardines deben impartir la enseñanza del primer grado de primaria, en la que obviamente se incluye la lectura y la escritura.
 - Hasta 1941, la Profra. Rosaura Zapata solicita al presidente Avila Camacho que los Jardines de Niños pasen a formar parte nuevamente de la S.E.P., demostrándole que la función de las instituciones de la Secretaría de Asistencia Pública es ajena a los objetivos del Jardín, por lo que en respuesta a su demanda, el presidente instituye la Ley Orgánica de Educación de 1941, considerando así a la educación preescolar.
 - A partir de este hecho en que es reglamentada la labor de la educadora y durante 30 años aproximadamente, se nota en la edu

cación preescolar una marcada influencia de la escuela italiana, en especial de Rosa Agazzi, que le daba gran importancia a los trabajos manuales en los que la educadora preparaba el material antes, para que el niño imitara el modelo, limitándole su propia creatividad.

- En 1962, la D.G.E.P. presenta un programa de Educación Preescolar, que tiene como base las líneas del desenvolvimiento de la personalidad, presentando una división por áreas educativas y para cada grado, proponiendo metas y objetivos por área; no da fundamentos psicopedagógicos ni explica metodología alguna. Tanto las metas como los objetivos de este programa son una lista de virtudes o valores redactados en términos vagos que, aún cuando la mayoría de las personas estarían de acuerdo con éstos, para cada una puede significar casos diferentes, ya que es difícil especificar como corresponden estas virtudes a conductas concretas. Por ejemplo: "Ayudar al desarrollo afectivo y social del educando, estimulando su confianza en sí mismo".
- En 1971, durante la Reforma Educativa, se implanta en los Jardines el trabajo basado en los niveles de madurez según Gesell y en las esferas de evaluación; la Dirección General de Educación Preescolar elabora un documento llamado Guía de la Educadora.(6)
- Este documento establece como objetivos de la educación preescolar, los siguientes:
 - 1.- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
 - 2.- Brindar al niño oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses.
 - 3.- Lograr el tránsito del niño y su incorporación natural al siguiente nivel educativo.

Estos objetivos redactados para el docente y no para el niño, son muestra de la visión que se tenía del niño, de su formación y del proceso educativo como algo unidireccional o como algo que viene de fuera, del medio ambiente, lo que determina

la formación del sujeto.

- A raíz de la reforma educativa de 1971 en el nivel primario, - la D.G.E.P. empieza a elaborar un nuevo programa que se implanta en 1973 y funciona hasta 1979.

El programa estaba organizado como base en esferas de aprendizaje y a partir de los niveles de madurez de Gesell. Dichas esferas eran:

- a) Cognitiva b) Afectivo-Emocional c) Sensorio-motriz
- d) Del lenguaje e) Social

Para el desarrollo de las esferas de aprendizaje se utilizaban diez guías didácticas que contenían cada una, solamente un objetivo y algunas sugerencias prácticas para el trabajo diario, en un texto breve con lenguaje sencillo, presentado en un follete mimeografiado y que se distribuyó de uno por Jardín.

Durante esta época se le dió más importancia a la Educación Física, (1975), a las matemáticas, (1974), y a la actividad musical, debido a la incorporación de programas y libros correspondientes a estas áreas, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura no tuvo la atención debida, ya que era tratada superficialmente por cumplir con el requisito de la guía de lenguaje.

- En 1979 se organizó un nuevo programa basado en la idea de que existen funciones mentales que elaboran el pensamiento y generan los sentimientos o emociones cuya manifestación externa se realiza en forma de conducta verbal o motora. Dichas funciones son de información, de elaboración y efectoras. De las dos primeras se deriva el área cognoscitiva, y de las efectoras las - áreas de lenguaje y el área motora; de todas, el área emocional social.

Las funciones son desarrolladas a lo largo del programa por medio de seis temas de trabajo con varios tópicos cada uno. Estos son desarrollados y presentados programáticamente por - - áreas de: aprendizaje, cognitiva, del lenguaje, motora y emocional-social.

El área del lenguaje contaba con los siguientes subaspectos:

- a) Maduración = discriminación, memoria auditiva, secuencia auditiva, ritmo.
- b) Comprensión = de preguntas, de órdenes, asociación auditiva, análisis auditivo.
- c) Expresión oral = utilización del lenguaje, articulación.
- d) Nociones de lingüística = oración, campos semánticos.
- e) Iniciación de la literatura = relatos en prosa, poesía y teatro.

Cada uno de los subaspectos tiene un objetivo general, varios-particulares y específicos y cada uno de estos contiene actividades generales sugeridas.(7)

- En este programa, (1979), no existe una corriente teórica definida, pero en la metodología que establece se da a entender - que el aprendizaje se construye desde el exterior del educando y en su mayoría por transmisión social; muestra también una excesiva división del educando, no en su descripción, sino en su aplicación pedagógica, así, existen actividades del lenguaje, - actividades psicomotrices, creadoras, lo que lleva a desarticu-lar la concepción del individuo.

Los datos anteriores permiten deducir que los programas de estudio que se emplearon en los Jardines de Niños desde sus ini-cios hasta 1980, han ido transformándose de una manera más técnica y sistematizada, dándole a la educadora en cada programa, mayor información. Pero esto no garantiza que la educadora los aplique efectivamente ni que los programas sean eficaces. En -ninguno de los anteriores programas hubo investigación y expe-rimentación para validarlos, ni hubo después un seguimiento para observar sus resultados.

- En cambio, con el Programa de Educación Preescolar, estableci-do en 1981 y todavía vigente, se han estado realizando segui-mientos constantes de su aplicación y su funcionalidad, por medio de encuestas aplicadas a las educadoras.
- Este actual programa está basado en tres niveles de desarrollo

en función de los siguientes factores: la opción psicogenética como marco teórico, la forma como el niño construye su conocimiento y las características más relevantes del niño en el período preoperatorio.

- La organización de las actividades docentes en este programa debe tomar en cuenta los siguientes ejes de desarrollo: Afectivo-social, Función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas, y operaciones infralógicas.
- Dentro del eje de la función simbólica se incluyen aspectos de expresión gráfico-plástica, juego simbólico y lenguaje escrito, separando en este último la lectura y la escritura.
- Aún cuando el programa explica cómo aborda el niño estos aspectos y propone sugerencias metodológicas para el manejo de los mismos, en realidad, la educadora se centra más a cubrir las actividades propuestas en el libro 2 de las actividades específicas, dejando de lado, la mayoría de las veces, las sugerencias.

C.- Objetivos del Jardín de Niños mexicano

El Jardín de Niños, como institución de la educación preescolar, con base en el artículo 3º Constitucional, tiene como propósito fundamental, propiciar en el niño mexicano menor de seis años, el desarrollo integral y armónico de sus capacidades afectivo sociales, físicas y cognoscitivas, con fundamento en las características propias de esta edad y de su entorno social, que le permitan adquirir confianza en sí mismo y autonomía para vivir plenamente esta etapa y enfrentar los retos posteriores de su vida escolar y social. (8)

Acorde con ello, el objetivo general del programa de preescolar se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Es importante precisar que los objetivos del programa están definidos como objetivos de desarrollo, en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño.

Partir del objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un proceso en el que, de manera indisociable, confluyen estos aspectos.

1.- Objetivos del desarrollo afectivo-social.

- a) Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiriera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
- b) Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños-grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista, y en general del mundo que lo rodea.

2.- Objetivos del desarrollo cognoscitivo.

- a) Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales.

3.- Objetivos del desarrollo psicomotor.

- a) Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.(9)

CITAS DEL CAPITULO II

- 1.- Profra. Irma Olvera Ricaño, Módulo: Sensibilización. México, D.G.E.P. Junio de 1983. s/p.
- 2.- Ibídem. s/p.
- 3.- Ibídem.s/p.
- 4.- Ibídem. s/p.
- 5.- Ibídem. s/p.
- 6.- Ibídem. s/p.
- 7.- Ibídem. s/p.
- 8.- S.E.P. Manual Técnico-Pedagógico de la Directora... México, - S.E.P. 19. p.15.
- 9.- S.E.P. Programa de Educación Preescolar. México, S.E.P. 1981 p. 43-44.

CAPITULO III.- FUNDAMENTACIONES TEORICAS Y PEDAGOGICAS EN EL JARDIN DE NIÑOS

A.- Teoría y método de trabajo del Jardín de Niños

Pocas son las teorías que representan pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento, a partir de sus primeras experiencias en la vida. Entre éstas tenemos la de Freud, con su estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas y como las de Wallon y Piaget, que demuestran la forma como se construye el pensamiento desde las primeras formas de relación con el medio social y material.

El Programa de Educación Preescolar se fundamenta en las teorías mencionadas y hace hincapié en el diseño de estrategias pedagógicas que, sin descuidar al educador, se centre en las acciones de los niños, por lo que facilita ese trabajo proponiendo un Enfoque Psicogenético. Este, sostiene que es el niño quien construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad.

El enfoque psicogenético incorpora en su análisis, no sólo los aspectos externos al individuo y los efectos que en él se producen, sino cuál es el proceso interno que se va operando, cómo se van construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad.(1)

Con base en lo anterior, el Depto. de Educación Preescolar-

en Nuevo León, ha propuesto como método a utilizar en el Jardín-de Niños, el constructivista, basado en los trabajos de Jean Piaget, sobre el que se hablará en este capítulo.

1.- El enfoque psicogenético

En 1920, Jean Piaget, un joven graduado en Biología y Psicología, fue invitado a trabajar con niños en una escuela experimental de París, con el propósito de llegar a estandarizar una prueba de lógica. Su tarea era la de registrar estadísticamente datos, basándose en las respuestas correctas a ciertas preguntas.

Piaget, en lugar de atacar el problema desde el punto de vista típico de la gente adulta, al fijarse sólo en los aciertos, más bien prestó atención a lo que los niños realmente estaban diciendo. Como quedó asombrado de los patrones surgidos de las respuestas incorrectas, decidió emprender sus propios estudios, intentando poder revelar el mecanismo del pensamiento infantil, que hay detrás de esos errores. Esto lo llevó a toda una vida de estudio sobre cómo los niños ven al mundo, cómo organizan y reorganizan sus pensamientos acerca de lo que los rodea.

La habilidad de Piaget para escuchar a los niños, así como el interés que mostró por el patrón que seguían sus equivocaciones, reflejan una auténtica decisión de aceptarlos como son.(2)

De esta aceptación surgió un método que se convirtió en su sello personal, basado en la teoría psicogenética, la cual fue inferida por Piaget en base a las diferencias externas mentales de sus observaciones del pensamiento infantil, dando argumentos-

muy acertados.

El conocimiento, de acuerdo con Piaget, es construído por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente. Los procesos intelectuales buscan un estado de equilibrio; éste consiste en una forma de autoregulación que estimula a los niños a buscar y establecer coherencia y estabilidad a sus ideas acerca del mundo, para ser comprensibles sus experiencias.

"Este enfoque concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional"(3) Para que un estímulo actúe como tal sobre un individuo, es necesario que éste actúe sobre el estímulo, se acomode a él y lo asimile a sus conocimientos o esquemas anteriores.

En el proceso de conocimiento del niño, se accionan los mecanismos de asimilación o acción sobre el objeto para incorporarlo a sus esquemas anteriores, y la acomodación, que es la modificación que sufre el niño en función del objeto o la acción del objeto sobre el niño.

Las acciones de estos mecanismos son acciones mentales que operan desde el punto de vista psicológico en la estructuración-progresiva del conocimiento. De esta forma, para el conocimiento de la realidad no es tan importante el estímulo en sí, sino más bien, la estructura de conocimientos previos en la cual podrá ser asimilado el estímulo.

El enfoque o teoría psicogenética fue elegido para fundamenta

tar el Programa de Educación Preescolar, por considerar que actualmente es el que brinda las investigaciones más firmes sobre el desarrollo del niño, a la vez que permite conocer los mecanismos que explican "cómo" aprende el niño para proponer alternativas pedagógicas.

2.- El método constructivista y el educador

La educación basada en el trabajo de Piaget se llama "constructivista", porque sus investigaciones han demostrado que los niños "construyen" en forma activa sus conocimientos y aún la inteligencia misma. Este método es un esfuerzo para tomar en cuenta la naturaleza de la mente de los niños y sus leyes naturales de desarrollo.(4)

Un educador constructivista es aquél cuyas enseñanzas están basadas en las investigaciones y la teoría de Piaget.

No es fácil ser un maestro constructivista, ya que la educación basada en esta corriente es muy distinta de los puntos de vista tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje.

Existen tres puntos muy generales que se refieren al cambio de un maestro tradicional en un maestro constructivista.

"Primero, uno debe entender la naturaleza de la mente del niño,- Segundo, debe hacer a un lado las ideas empíricas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que dominan en nuestra cultura, y

Tercero, uno debe superar algunas fases de avance hacia la práctica de una educación constructivista".(5)

a). Razonamientos planteados en el método constructivista

- Hay que aprender cómo explorar el razonamiento de los niños en las actividades del salón de clases.
- Muchas veces pensamos que les hemos enseñado algo a los niños y con frecuencia descubrimos que ellos lo han entendido en formas sorprendentemente incorrectas.
- Es muy fácil para los niños, recitar las palabras que les piden los maestros. Y es muy fácil para los maestros engañarse pensando que por esto han enseñado algo. Lo triste es que los niños saben que no saben de lo que están hablando.
- Cuando nos tomamos la molestia de averiguar cómo piensan realmente los niños, descubrimos que ellos aprenden muchas cosas que nosotros no les enseñamos.
- Los estudios de Piaget han demostrado que el niño no está psicológicamente vacío, sino que nace con sistemas de acción que funcionan como instrumentos del conocimiento. (Acción para poder conocer).

3.- El cambio al constructivismo

Para llegar a ser un maestro constructivista, debe haber cambios en la manera de pensar. A continuación se describen cuatro cambios esenciales para lograr ésto:

a). De la Instrucción a la Construcción

El maestro enfocado a la instrucción, concibe la enseñanza-

como una transmisión de información. En cambio, el constructivista se preocupa más por la construcción del niño, atendiendo al énfasis de Piaget acerca de que la meta de la educación no debe ser solamente llenar la mente del niño, sino formarla.

Este tipo de enseñanza no debe entenderse como que implica que el maestro no va a trabajar más y a dejar que los niños queden en libertad sin límites para trabajar o jugar a sus anchas.

Para evitar ésto, es importante que el maestro presente, a los niños, materiales y situaciones que les permitan ir hacia adelante, que les ofrezcan nuevos problemas que sigan unos de otros. Para esto se necesita una combinación de dirección y libertad.

En cuanto a la preocupación de la instrucción con el análisis de la materia a enseñar, vemos que los que diseñan los currículos, han preparado una secuencia de contenidos que debe enseñarse en términos de cuáles son los elementos más simples desde la perspectiva de un adulto. Rara vez son estos los más simples para los niños. Por ejemplo, Ferreiro y Teberosky en 1979, han demostrado que los niños pequeños típicamente rechazan palabras con menos de tres o cuatro letras como "algo que pueda leerse". También rechazan palabras como los artículos "el", "un" y "la", como "algo que pueda escribirse". La práctica común de iniciar la instrucción de lectura con palabras cortas por lo tanto, empieza con material en donde domina lo que la mayoría de los niños consideran ilegible.(6)

El supuesto más común es el de que si los niños no saben algo, deben practicarlo recitando las respuestas correctas. Sin em

bargo, desde el punto de vista constructivista, cuando el niño no entiende una instrucción es porque no puede. Por lo tanto, lo peor que puede hacerse es querer que el niño haga más de lo que pueda hacer.

La preparación tradicional de los maestros nos ha dicho que un maestro responsable le indica al niño cuándo se ha equivocado y corrige los errores de los niños. En cambio, los maestros formados por la teoría de Piaget, tienen un respeto sano a los errores como una parte importante del proceso constructivo. Ferreiro y Teberosky descubrieron que es un progreso hacia la lectura, cuando un niño tiene la hipótesis de que cada letra de una palabra, corresponde a una sílaba hablada. Si esta hipótesis se le corrige sin piedad, el niño aprende a no confiar en su propio razonamiento, y a creer que las respuestas correctas están solamente en la mente del maestro. Lo que es peor, el niño es frenado porque el maestro no reconoce el progreso.

"El maestro constructivista quiere saber cuál es el razonamiento del niño detrás de cada respuesta equivocada, ya que esta es la información que le dará información a la enseñanza".(7)

b). Del refuerzo al interés

Los maestros conductistas piensan que el niño aprende a través del refuerzo; esa idea está basada en que creen que el niño es alguien que responde en forma pasiva a los estímulos del ambiente. Supone que el maestro debe preocuparse acerca de la recompensa y castigo como mecanismos indispensables para cambiar la conducta del niño.

Un maestro con este modelo del niño en mente se concreta a reforzar, debilitar, eliminar o mantener conductas a través del refuerzo positivo o negativo.

En este modelo, el maestro trata de regular la conducta del niño.

En contraste a este enfoque, la idea constructivista es, - que el papel de la escuela es el de proporcionar las condiciones para el desarrollo que solamente puede ser logrado por el niño - mismo. En este modelo, el niño es el regulador de la acción y - del aprendizaje.

Lo que importa no es la regulación del maestro, sino la forma en que el niño regula las actividades del aprendizaje.

Tanto Dewey como Piaget, recomiendan que empecemos a partir de la capacidad activa de los niños. Particularmente Dewey, sostiene que una de las metas de la educación es aumentar la habilidad para hacer un esfuerzo. Sin embargo, menciona que algunos tipos de esfuerzo no son educativos, que son los esfuerzos en trabajos que no involucran mas que esfuerzo físico y mecánico y que necesitan una motivación externa para continuar haciéndolos. Esto lleva a crear una dependencia de la presión externa.

Cuando el interés del niño y su motivación están en evitar el castigo o en obtener una recompensa del maestro, éstos vienen de fuera, de la misma tarea. Dewey dice que no debemos buscar motivos externos para las actividades, sino motivos dentro de las actividades mismas. El interés en la actividad misma es el meo--

llo de la educación constructivista.

c). De la obediencia a la autonomía

El cambio del maestro, de pasar de la obediencia a la autonomía, incluye los objetivos básicos que tiene el maestro para los niños.(8)

El interés y la experimentación no prosperan en un ambiente en que el maestro es la autoridad y exige obediencia. El ambiente moral de una clase es importantísimo para el desarrollo intelectual.

En una relación de autoritarismo en la clase, el respeto solo se da en una dirección, del niño hacia el adulto. De esta forma, el niño no puede realizar su propio razonamiento y su sistema de valores y de intereses personales, porque tiene que ajustar su comportamiento de acuerdo a los requerimientos de padres y maestros.

Piaget, llama a este tipo de relación: "heterónoma".

Es decir, por razones de salud y de seguridad, así como por presiones prácticas y psicológicas en el adulto, los padres y maestros, tienen que regular a los niños en forma externa de diferentes maneras. El niño se ve forzado así a someterse a una serie de reglas cuyas razones no comprende.

Según Piaget, esas restricciones de los adultos, acentúan en vez de corregir las tendencias egocéntricas naturales del ni-

ño, ya que cuando se le domina con las ideas de otros, practica una sumisión que lo va llevando a una conformidad en la que no reflexiona, tanto en el aspecto moral como en el intelectual. Si no existiera tanta restricción con el niño, estaría motivado a cuestionar, analizar o examinar sus propias creencias y a construir sus propias razones para seguir reglas.

El otro tipo de relación es el que se caracteriza por el respeto mutuo y la cooperación entre adulto y niño. En esta relación, el adulto responde al respeto del niño, dándole la posibilidad de regular su conducta voluntariamente. A este tipo de relación Piaget la llama autónoma. El sostiene que sólo frenando la acción de imponer la autoridad, el adulto podrá lograr que el niño elabore por lo menos en parte, sus propias reglas, valores y líneas de acción.

En esencia, la diferencia entre estos dos tipos de relación adulto-niño, es la diferencia en el ejercicio del poder.(9)

d). De la coersión a la cooperación

Este cambio se relaciona con los principios más básicos de enseñanza del maestro.

Hay maestros cuyo objetivo es la obediencia a través de medios positivos como halagos y sobornos. Esto no deja de hacer énfasis en la conducta de obediencia, en la que el maestro es claramente la autoridad y la conducta de los niños se ve regulada por lo que el maestro quiere.

En contraste, el maestro constructivista es un compañero y un guía que expresa respeto para los niños y practica la cooperación en todas las actividades.

CITAS DEL CAPITULO III

- 1.- S.E.P. Programa de Educación Preescolar. p.p. 14-15
- 2.- Ed Labinowicz. Introducción a Piaget. Interamericano. 1982. p. 20.
- 3.- S.E.P. Programa de Educación Preescolar. México. SEP. 1981. p.p. 14-15
- 4.- Dra. Rheta De Vries. "Conferencia Rheta: Cómo ser un maestro-constructivista". Monterrey, N. L. Folleto, D.G.E.P. 1982. p. 1.
- 5.- Ibídem. p. 1.
- 6.- Ibídem. p. 11.
- 7.- Ibídem. p. 12.
- 8.- Ibídem. p. 14.
- 9.- Ibídem. p. 16.

CAPITULO IV.- EL LENGUAJE

A.- Definición

Se ha discutido mucho la definición de lenguaje, y en algunos casos se ha llegado a incluir en esa definición a "todo sistema de señales, signos o símbolos que permiten identificar una intención comunicativa".(1) De este modo, se llegó a hablar del lenguaje de los animales, del lenguaje del pintor, del lenguaje artístico o musical, etc. Sin embargo, el desarrollo de la lingüística en este siglo y la atención preferente que se le está dedicando a los fenómenos de la comunicación humana, han permitido diferenciar lo que el lenguaje tiene de específicamente humano y todo cuanto lo distingue de los demás sistemas de comunicación, animales o extralingüísticos.

La importancia del lenguaje no consiste en su carácter sistemático, ni en su intención expresiva, ni en su capacidad comunicativa, que puede ser común a otras formas y modos de comunicación. "Lo que caracteriza y distingue al lenguaje, como producto humano, es su carácter social, histórico, su complejidad extraordinaria y el ser resultado de la interrelación de numerosos factores que no tienen igual en ningún otro ser viviente, ni en cualquier otra forma de expresión".(2)

Se puede hablar de la existencia de dos concepciones del lenguaje: la que lo entiende en su sentido más amplio, como sistema de señales o signos que permiten y facilitan cualquier modo de expresión, en cuyo caso, podríamos hablar del lenguaje animal, del lenguaje de las flores, del lenguaje del arte, etc.; y la concepción restringida que se emplea con más insistencia, es

la que entiende al lenguaje como capacidad exclusiva del hombre.

El lenguaje en su acepción restringida, es la capacidad que tiene el ser humano que vive en sociedad, para inventar, organizar y desarrollar un sistema de signos, llamados lingüísticos, - lo que le permite establecer todo tipo de comunicación para expresar y trasladar a los demás hombres sus impresiones, deseos, - situaciones, experiencias y vivencias, por medio de ciertas unidades sonoras y significativas, dotadas de características especiales.

Es conveniente destacar la diferencia entre símbolo y signo. Los símbolos son unidades de comunicación, en las que existe relación intrínseca entre el elemento representante y el objeto-representado. Símbolo es la representación directa e inmediata - de una realidad, que se ve reflejada y casi repetida en la propia imagen del símbolo.(3) Por ejemplo: las señales de carretera, de las paradas de camiones urbanos, los de la Olimpiada de Fútbol, etc.

En cambio, los signos son formas de representación, en las que no aparece esa relación directa entre los objetos representados y el elemento representante, y son elegidos arbitrariamente por la sociedad y la cultura. Entre ellos no se da la menor analogía. En general, signos son por ejemplo: las cruces de varios colores que representan a algunas instituciones sanitarias de México, las palabras y los enunciados de cualquier lengua, constituyen un complejo sistema de signos lingüísticos.

B.- Los orígenes del lenguaje

Desde los tiempos primitivos, el hombre nace y vive en sociedades, por muy rudimentarias que éstas fuesen. No es posible entender al hombre, sino como parte de una realidad compleja, que es el grupo social. La familia, el trabajo, los amigos, la comunidad, son formas sociales cada vez más complejas, en las que el hombre se desenvuelve con toda naturalidad.

En el caso de los grupos más primitivos, en los que no había una clara distinción entre los sujetos, ni estaba definida su individualidad, tuvieron que producirse algunos procesos sociales básicos y necesarios para la supervivencia.

Si se considera al hombre como parte de una realidad social, sus características, capacidades y condiciones se impregnan necesariamente de sentido y de valor social y éstos resultan de la tensión y el equilibrio permanente entre lo que es individual y lo que tiene de social cada hombre.

En este proceso permanente de evolución y de relaciones, tanto entre los individuos como entre los grupos, se establecen contactos y se producen choques, afinidades, enfrentamientos y luchas de carácter muy distinto. Entre éstas últimas se encuentran las luchas sociales como consecuencia de la diferenciación del trabajo individual y social, de los efectos de la apropiación, por parte de unos cuantos, de los recursos y beneficios que proporciona la producción y distribución de los bienes de uso y de cambio y las carencias de éstos para muchos otros.(4)

La evolución hacia el trabajo, exigía del hombre la creación de nuevos sistemas y medios de comunicación, diferentes en alto grado a los pocos signos primitivos utilizados en el mundo-

animal.

El trabajo, necesitaba otro sistema de comunicación al mismo tiempo que lo fomentaba, ya que en éste tiene, a fuerza, que haber comunicación entre los seres que participan en la utilización de los instrumentos propios del mismo, por lo que se puede afirmar, de acuerdo con Ernest Fisher (5) que el lenguaje apareció junto con los instrumentos, en el ámbito del trabajo colectivo.

El lenguaje original usado por el hombre era una unidad de: palabras, entonación musical y de gesto imitativo.

El hombre primitivo no hacía una distinción entre su actividad y el objeto con que se relacionaba, las dos formaban una unidad indeterminada. De esta forma la palabra la convirtió en signo, pero en éste se incluían muchos conceptos; sólo gradualmente se llegó a la abstracción pura.

Por tal motivo, el lenguaje estaba lleno de un desorden fantástico, sin disciplina, con muchas irregularidades y caprichos. Las imágenes se reproducían como imágenes cuando era posible, y se utilizaban una gran cantidad de metáforas y de nombres sensibles.

El lenguaje del hombre se fue haciendo más firme, fluído y ordenado, cuanto más se repetían sus experiencias y sus nuevas características, cuanto más distinguía y clasificaba las cosas desde diferentes ángulos.

El hombre prehistórico empezó a darle una gran importancia a todos los tipos de similitud debido a que en la práctica ésta le servía para comparar, elegir y copiar los instrumentos para su trabajo; de esta forma fue acumulando una riqueza de abstracción

Esto le permitió dar un solo nombre a grupos enteros de objetos correlacionados. Por su propia naturaleza, estas abstracciones expresan a menudo una conexión o una relación reales.

Los instrumentos de un determinado tipo proceden de un primer instrumento, por lo que son imitaciones o copias de éste. Lo mismo puede decirse de otras abstracciones: la manzana, el lobo, etc.

La naturaleza se refleja en las conexiones que se van descubriendo. Se ha adoptado un signo para designar todos los instrumentos, todos los objetos y seres vivos de la misma especie. Este proceso en el que el hombre concentra y clasifica en el lenguaje, le permitió comunicarse con más libertad y con una facilidad cada vez mayor, acerca de las cosas relativas al medio en el que comparte vivencias con sus iguales.(6)

C.- El lenguaje en el desarrollo infantil

1.- El desarrollo cognoscitivo en el niño

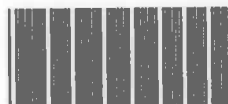
El niño aprende usando sus sentidos, los cuales le transmi-

ten impresiones de los hechos que le acontecen.

Un buen juicio sobre el desarrollo del niño se debe integrar en una visión global del éste, como un ser que siente, desea y hace planes. Se debe entender al niño, además, como alguien que vive en una familia, que tiene una serie de problemas y que presentan también al niño una problemática que él tiene que solucionar. Por lo tanto, el niño como ser que conoce, vive en una variedad de ambientes sociales que determinan los problemas que el niño debe resolver y los recursos que objetivamente tiene para encararlos.(7)

Para Piaget, la historia del desarrollo de un niño pequeño es un progreso a través de una serie de etapas, la cual empieza en el nacimiento con respuestas sensorio-motrices, sencillas y congénitas y culmina en la adolescencia, en una forma madura de funcionamiento en que la memoria de actividades previamente dominadas, guía el acercamiento del adolescente a las metas y a la solución de problemas. Además, afirma que todas las etapas que preceden a la adquisición de los procesos de pensamiento lógico son, en cierto sentido, acercamientos inmaduros y "desencadenados" a la realidad.

El proceso de adquisición de conocimientos, sobre la regularidad o acontecer de los hechos en el mundo, de acuerdo con leyes, requiere a menudo de la eliminación de falsas concepciones anteriores: éste es el punto focal de la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo.(8)



109684

El concepto de etapa en la teoría piagetana, significa el paso de un nivel de funcionamiento conceptual a otro.

109684

En cada etapa, el niño conoce de distinto modo y usa mecanismos internos diferentes para organizarse. En cada nueva etapa las capacidades adquiridas en etapas anteriores, se retoman para integrarlas en una estructura más compleja, o sirven como peldaños para las nuevas conceptualizaciones.

El niño se puede apoyar en esos modos anteriores de conocer mientras desarrolla capacidades nuevas, más abstractas. Al terminar la maduración cognoscitiva, la persona se hace capaz, por lo menos en teoría, de pasar de los niveles previos de conocimiento, a los nuevos, cuando resulta adecuado.

Piaget afirma que si bien los modos característicos de pensamiento de cada etapa, son aplicables a todos los seres humanos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, es la naturaleza específica del medio físico y social lo que determina el ritmo y grado de desarrollo a través de las etapas.

La capacidad de ir pasando de un nivel de pensamiento a otro, se transforma en verdadera capacidad cognoscitiva, solamente en un ambiente que provoca experiencias que exigen soluciones. Si los problemas que la persona afronta en una situación dada, no exigen un razonamiento hipotético-deductivo, o si la cultura brinda soluciones prefabricadas ritualistas a esos problemas, la persona no se compromete en el proceso que lleva a un pensamiento operacional formal.(9)

2.- El niño y su adquisición del lenguaje

Cada niño es una combinación especial de rasgos heredados y

la influencia de su ambiente. El desarrollo de la capacidad para comunicarse principia incluso antes del nacimiento.

Durante la segunda mitad del primer año de vida, aumenta el tiempo en que el niño permanece despierto, con lo que se dan las condiciones necesarias para un mayor trato con los adultos.

En esa etapa, el niño está despierto por término medio unas cuatro horas cada veinticuatro; al cumplir su primer año de vida, el número de horas despierto pasa a ser de diez, en lapsos - aproximados de tres a cuatro horas seguidas. En esta edad, responde con agrado a las acciones del adulto: la sonrisa, el habla, la risa y los movimientos de los adultos causan diversas reacciones de respuesta en el niño y un estado emocional positivo, que lo ayudan a establecer relaciones temporales.

Cuando el niño se encuentra en un estado emocional alegre a partir de los tres meses, comienza a repetir los sonidos de la voz humana, responde con chillidos a lo que le dice el adulto. Canturrea "a-a-a", "e-e-e". Después de seis o siete meses, en los sonidos que articula se puede distinguir la repetición múltiple de las sílabas "ba-ba-ba" o "ma-ma-ma", "br-jr". Es conocida la universalidad dada a la combinación "mamá", para designar a la persona adulta más cercana al niño.

La articulación de sílabas, es decir, el balbuceo, se da cada vez con mayor frecuencia hasta el primer año de vida.

El balbuceo es una formación precoz del sonido. Al balbucear, el niño utiliza y ejercita la boca, la garganta y los pulmones.

Durante los primeros meses de vida, se puede observar en el niño, la imitación directa de los sonidos que articulan los adultos. Hasta los 4 ó 5 meses, los sonidos que el niño articula adquieren un carácter diferente y se convierten en una forma específica de comunicación.(10)

Si al principio el niño gritaba porque sentía dolor, frío o hambre, poco a poco el grito no sólo es una reacción ante una excitación orgánica, sino que es también un medio de influir sobre los que le rodean. Cuando el niño grita y el adulto se acerca a él, lo toma en brazos, lo alimenta o cambia de ropa, en el cerebro del niño se establece una conexión nerviosa específica entre el grito y la consolidación positiva que obtuvo después del grito. El niño de 4 y 5 meses, comienza a recurrir al grito para influir en los demás. Pasados los siete meses se observa la repetición continuada de sonidos y la autoimitación, que consiste en la reproducción de sonidos propios.

Durante los seis meses de vida, el desarrollo de la articulación imitativa de los sonidos, se manifiesta en el aumento de los sonidos y sílabas que el niño pronuncia. Unicamente hasta el noveno mes, su balbuceo adquiere un carácter más preciso y diferenciado. Se pueden distinguir las sílabas "ba-ba", "ma-ma" y "pa-pa"; sin embargo, el niño no las asocia aún con las personas, por lo que todavía no son palabras.

En este período, la imitación es de naturaleza activa. El niño mira al adulto y repite los sonidos que oye. Esto exige por su parte, el saber dirigir su aparato articulatorio de acuerdo a las percepciones visual y auditiva.

Es importante mencionar el hecho de que la imitación de los sonidos se inicia mucho más tarde que su articulación voluntaria. (Se entiende por articulación voluntaria de una acción o de la articulación de sonidos, como la actividad propia del niño que no está dirigida a un fin consciente, pero que sí está supeditada a los deseos del propio niño). Al mismo tiempo, la imitación de los movimientos surge antes que la reproducción de los sonidos. (11)

Según se deduce de un gran número de autores, el niño aprende durante mucho tiempo, el arte de la imitación, la cual después se convierte en el procedimiento más importante para dominar el lenguaje.

La repetición consciente en el niño de la palabra oída, sólo está a su alcance durante los 10 a los 12 meses de vida.

La segunda mitad del primer año de vida, es el tiempo en el que el niño desarrolla la audición modulada y el aparato de fonación para la percepción y pronunciación de las palabras.

Antes de cumplir el primer año, el desarrollo del lenguaje-comprendido, merece una atención especial, ya que se manifiesta antes de que el niño comience a hablar.

La comprensión de una palabra viene dada ante todo, por la relación entre ésta y la totalidad del juego del niño. Cuando, por ejemplo, el adulto enseña al niño, le dice: "dame la mano", "has palmitas", etc., y acompaña esto con los correspondientes movimientos. Sin embargo, aún aquí, no se da la comprensión real

del lenguaje.

Al finalizar el primer año, el niño utiliza ya por sí solo, ciertos gesto como los demostrativos: como cuando extiende su brazo y su mano señalando la caja de galletas, al mismo tiempo - que jala la ropa del adulto que esté cerca, para obtener algunas de ellas.

A fin de que la palabra se convierta en "señal de señales", ha de pasar por el camino de la abstracción y la generalización, pero ésto se manifiesta comúnmente hasta el segundo año de vida.
(12)

3.- Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje

La asimilación del lenguaje es la conquista más importante del niño en la edad que precede a la preescolar y la condición - decisiva de todo su desarrollo ulterior.

El ambiente prenatal del niño juega un papel muy importante en hacer posible que el niño se exprese y se convierta en la persona que podrá ser.

Factores como la salud de la madre y cómo afecta al infante, el desarrollo y la salud del niño venidero, la tensión emotiva, todo esto puede complicar la capacidad del niño para comunicarse y aprender a hablar.

Después de nacido, es importante el contacto físico del niño y su madre, pues promueve el uso de sonidos y el sentimiento de seguridad.

El niño con padres afectuosos, amorosos, que comparten relaciones estrechas entre ellos y con su hijo, responde mas pronto al mundo que le rodea. En cambio, el infante que carece de contacto físico y social es mas lento para formar sonidos; su necesidad de amor y seguridad no está siendo satisfecha.(13)

Después del año de nacido, cuando el niño comienza a andar, cuando aumentan rápidamente sus necesidades de entrar en comunicación con las personas que le rodean, se produce también, en forma intensa, el desarrollo de los centros superiores de su cerebro.

Es, durante este período, cuando se realiza la formación intensa de las asociaciones audioarticulatorias.

El desarrollo del lenguaje exige asimismo, el desarrollo de los órganos de percepción, especialmente del oído. Sin una distinción de los sonidos y sus combinaciones, el niño no puede percibir las palabras, captar sus diferencias, ni comprobarse a sí mismo cuando pronuncia las sílabas.

Es sabido que el proceso de asimilación del idioma materno transcurre en la comunicación permanente del niño con los adultos, en el trato, juegos y conversaciones cotidianas, en el cumplimiento de los encargos y órdenes que escucha, etc.

Al llegar el niño a los dos o tres años, su madre lo acostumbra más a escuchar las indicaciones, a comprender y luego a pronunciar palabras aisladas primero y oraciones completas más tarde.

Apenas ha aprendido a andar, el niño ejecuta órdenes tan sencillas como "recoge la pelota", "pon la muñeca en su cuna", etc. Estas órdenes enriquecen rápidamente el volumen del lenguaje que el niño comprende.

El desarrollo del lenguaje comprendido es condición necesaria para que el niño asimile el lenguaje hablado activo.

a). La percepción en el niño

La percepción de los objetos exige una compleja actividad analítico-sintética de la corteza cerebral.

Para percibir un objeto cualquiera, se debe, ante todo, "aislarlo" de entre el gran número de cosas que influyen simultáneamente sobre el sistema nervioso del niño.

Existe una serie de circunstancias que facilitan este aislamiento:

— La separación del objeto se logra mediante su percepción repetida. Hasta el niño de pecho puede diferenciar la botella de leche o biberón y la cara conocida de su madre, debido a la influencia, repetida gran número de veces, que sobre él ejercen, seguida siempre de su consolidación o comprobación.

- El objeto se puede diferenciar de los demás, gracias a su aspecto poco corriente, a sus colores vistosos o a su novedad.- Además, la separación se basa en el reflejo incondicional de orientación.
- La movilidad del objeto sobre un fondo de objetos inmóviles es la más importante, ya que proporciona la separación como "figura" conocida, y al mismo tiempo constante, sobre un "fondo".
- En la percepción del objeto, corresponde un papel importante a la acción activa del propio niño. Esta acción es inseparable del tacto. El procedimiento táctil-cinestésico lo emplea el niño para reconocer los objetos a partir de los seis meses. Para la percepción del objeto, lo fundamental reside en destacar su forma y ante todo, el contorno.
Esta importancia del contorno para la percepción de un objeto concreto, establece una afinidad entre el tacto y la vista.
- La palabra con la que el adulto designa el objeto que el niño percibe es importante también para la percepción del objeto.- al cumplir su primer año, el pequeño puede relacionar la palabra "reloj"; pongamos por ejemplo, con el objeto correspondiente, lo que permite destacarlo de otros muchos.
Sin embargo, la percepción del niño suele ser frecuentemente inexacta, confusa y errónea. Los muy pequeños se equivocan frecuentemente al percibir los objetos que no conocen bien. Este fenómeno de generalización amplia e incorrecta es una característica significativa, no solo de la percepción del pequeño, sino de toda su actividad cognoscitiva.
Es conveniente agregar que la experiencia práctica de un niño de tres años, es todavía muy pobre, mientras que la riqueza de objetos y fenómenos con que se enfrenta continuamente es tan grande que, sin la ayuda de un adulto, aún el preescolar de cinco a seis años es incapaz de asimilar todo lo que perciben sus sentidos. Le es difícil hallar lo similar en lo distinto y diferenciar entre sí objetos parecidos.

De lo anterior se deduce que la percepción de los objetos por el niño, se basa ante todo en la forma de las cosas, que es inseparable de su contenido, de su esencia.

El nombre del objeto con una palabra, consolida el conocimiento del niño acerca de los rasgos principales de aquél. En este caso, aún detalles tan patentes como el colorido carecen de importancia especial para el reconocimiento del objeto.

(14)

4.- El lenguaje del preescolar

Durante los años preescolares (de 3 a 5 años de edad) se observa una extensa gama de diferencias en la habilidad lingüística de cada niño.

Muchos educadores han dicho que es imposible hallar un niño que tenga todas las características de un grupo de edad determinado. La mayoría poseerá algunas características del habla consideradas típicas de su edad.

Los niños pequeños pueden comunicar muchas necesidades, deseos y sentimientos mediante acciones, posturas y expresiones faciales. Aún cuando el habla está bien desarrollada, todavía se encuentra presente la comunicación del tipo anterior (no verbal).

El niño también puede señalar y jalar mientras dice palabras. Durante el juego pueden existir acciones no verbales: chillidos, gruñidos y gritos. A menudo las primeras conversaciones están saturadas de estos sonidos. Las palabras utilizadas frecuentemente son posesivos, negativos y órdenes como: mío, no, y

¡NO!. El volumen puede ser alto y aflautado. El habla tiende a tener un ritmo disparejo, con detenciones y reiniciaciones, en lugar de fluido como el de los adultos.

El niño preescolar omite en sus oraciones muchas palabras. Las restantes dan la impresión de un telegrama, en el que son utilizadas únicamente las palabras esenciales. Muchas de estas palabras son sustantivos y algunos verbos. Están presentes algunos pronombres y adjetivos con muy pocas preposiciones y conjunciones. Las palabras pueden unirse y entonces ser pronunciadas como unidades individuales, por ejemplo: "¿quééeso?". El orden de las palabras puede ser alterado como en: "afuera va yo ahora".

El vocabulario usado varía de 250 a 1500 palabras, demostrando en esa forma, la tasa elevada de desarrollo posible durante los 2 a 3 años. (15)

Mientras un niño juega, sus acciones son acompañadas de algunas veces por un comentario continuo de lo que está haciendo o lo que está sucediendo. El hablar a sí mismo y hablar a otro puede ocurrir de manera alterna.

Con respecto al habla egocéntrica, es definida como el habla que no considera el punto de vista ajeno. En las conversaciones entre niños preescolares pueden aparecer dos de ellos hablando cada uno temas distintos. Ninguno de ellos está escuchando o reaccionando en realidad a lo que dice el otro. Cuando un niño desea hablarle directamente a otro, es posible que lo haga a través de un adulto; "quiero camión" puede decir al adulto, aunque el otro niño esté a su lado.

La mayoría de los preescolares pequeños repiten con regularidad palabras o partes de oraciones. Imitan rápidamente palabras que despiertan su imaginación; algunas ocasiones, la causa puede ser la emoción.

Alrededor de una de cada cuatro palabras de el niño preescolar no es comprensible. Esta falta de claridad se basa en su incapacidad para controlar la boca, la lengua y los músculos de la respiración y también en su capacidad auditiva.

Entre los cuatro y cinco años de edad, la mayor parte de los preescolares se aproximará al habla similar a la de los adultos. Sus oraciones se hacen más largas y están presentes casi todas las palabras, en vez de únicamente las principales.

Su juego es activo y se copian las palabras entre sí. A menudo todavía está presente el parloteo consigo mismo; a esta edad parece ocurrir el intento de relacionar lo que está sucediendo con lo que ya piensa y siente. Ahora él habla social y las conversaciones son escuchadas e interpretadas en un grado mayor por otros de su edad. Tienen lugar, la planeación conjunta de actividades de juego y la representación y la simulación activa. (16)

D.- El niño preescolar y la lectura

Los niños en edad preescolar pueden aprovechar mucho de los libros. Estos constituyen una fuente excelente de las actividades

des auditivas, aunque la primera meta al utilizarlos debe ser la de proveer diversión

La sensación de que los libros son interesantes, de que pueden contener experiencias nuevas y ser disfrutados a solas o con otros, es de la mayor importancia. La actitud del niño hacia los libros, y lo competente que se sienta ante una situación de lectura es de interés principal.

Se puede enseñar a un niño a leer y hacer de esto una experiencia tan desagradable que éste evitará leer libros. En contraste, algunos infantes llegarán a gozar toda su vida de la lectura.

No todo niño preescolar está interesado en los libros o los ve como algo para disfrutar. Es responsabilidad del educador alentar el interés del pequeño en los libros.

El ver, tocar o interactuar con libros debe ser parte de un programa de calidad en la educación preescolar.

Una educadora necesita comprender que los libros desempeñan un papel importante en el desarrollo del lenguaje. A muchos niños se les ha leído en casa, a otros no.

Una educadora puede tener la oportunidad de ofrecer al pequeño su primer contacto con cuentos y libros, pero no debe obligar a un niño a que le gusten los libros; esa es una decisión que tomará por sí mismo, basado en sus experiencias previas.

Un segundo objetivo de leer libros a los niños es "la exposición al conocimiento". Estos pueden familiarizar al infante con nuevas palabras, ideas, hechos y experiencias, presentadas de modo distinto a la conversación verbal.

En los libros, las oraciones están completas; en la conversación pueden no estarlo. Los cuentos e ilustraciones siguen una secuencia lógica.

Al usar los libros en presencia de los niños, la educadora fomenta el hecho de que los libros puedan ser utilizados como herramientas. Cuando uno se interesa por algún tema, son usados diccionarios ilustrados, libros sobre temas especiales como animales; aves, peces, enciclopedias infantiles y otros, para hallar datos. Cuando es interrogada, la profesora frecuentemente utiliza libros como fuente de contestaciones. Cuando la educadora dice: "No sé, pero sé donde hallarlo", demuestra que los libros sirven para encontrar respuestas. Indica dónde buscar y lo complementa mostrando al niño la respuesta.

Otra meta en cuanto a la lectura de libros, se refiere al desarrollo de habilidades. La atención puede ser enfocada; algunos pedagogos creen que es posible aumentar el margen de atención durante la actividad de escuchar. Pueden estar presentes en una lectura; todos los niveles de atención; como son: el discriminativo, apreciativo, con propósito, creador y crítico.

Además de esto, los niños aprenden a cuidar los libros, dónde y cómo pueden ser utilizados. También la actitud referente a los libros como posesiones personales se inician en la primera infancia.

1.- La disposición y capacidad para leer

Disposición se puede definir como un estado que permite proceder sin titubeo, demora o dificultad. Incluye también habili--dad, motivación y cómo se sienta el niño consigo mismo. La lectura es una tarea compleja que implica los músculos del ojo y las manos. Requiere un grado de habilidad, de razonamiento (madurez - mental) y de desarrollo físico-motor.

Las actividades del niño pueden pasar fácilmente de escu---char, hablar, ver o utilizar la letra de molde a intentos iniciales por leer.

No es extraño encontrar preescolares capaces de leer los - nombres de sus compañeros después de una actividad en la cual - son usados los nombres de ellos.

La capacidad para leer está presente si el infante compren- de y actúa adecuadamente cuando ve una palabra impresa. Un niño puede desarrollar la habilidad para reconocer palabras a través- de un interés en las letras de molde. Otro puede captar los sonidos de las letras escuchando y hallando palabras que principien- con la misma letra. Estas letras frecuentemente son semejantes - en sonido y forma. El interés en libros y cuentos puede llevar - al niño a un interés y reconocimiento temprano de las palabras.- Algunos niños tienen la habilidad para distinguir visualmente - una palabra de otra y así recordarlas fácilmente.(17)

Los lectores tempranos tienden a tener el deseo de leer. ↙
También han tenido las oportunidades e interacciones con perso--

nas que han contestado a sus preguntas y estimulado su interés.- Algunos pocos leerán entre las edades de cuatro y cinco años, pero muchos no tendrán la capacidad o el interés hasta una edad posterior.

No hay duda de que el aprender a leer involucra una variedad de habilidades que están entrelazadas en otras áreas del lenguaje, como son: la escritura, el escuchar y el hablar.

El infante que tiene disposición para leer puede ser definido como un niño que ha mostrado cierto éxito en la lectura de unas cuantas palabras.

Una educadora debe estar consciente del interés y la capacidad de cada pequeño. En las observaciones y conversaciones diarias de las ocasiones planeadas y no planeadas, las respuestas del niño proporcionan datos valiosos.

Las contestaciones equivocadas son tan importantes como las acertadas, ya que muestran en qué medida comprende el niño el sistema lingüístico y escrito.

E.- La escritura del preescolar

1.- El desarrollo en el niño de los músculos pequeños de la mano y la habilidad para escribir

El control del cuerpo sigue su propio programa. El dominio de un músculo particular depende de muchos factores; alimentación, ejercicio, habilidad heredada y motivación, entre otros. - Un lactante puede controlar su cuello y sus brazos mucho antes que sus piernas. Un pequeño madura de la cabeza a los dedos de los pies. Los músculos más cercanos al centro del cuerpo pueden ser dominados mucho antes que los de los extremos, como los de las manos y los dedos. El control de los músculos grandes ocurre antes que el de los pequeños.

Así como cada uno de nosotros empieza a caminar y aprende dominio muscular a edades diferentes, cada uno de nosotros desarrolla la habilidad para hacer símbolos con un instrumento de escritura a edades diferentes.

Un infante garabatea si le proporcionan papel y un instrumento para marcar. A medida que crece, los garabatos son controlados en líneas que el niño pone donde quiere. El pequeño traza sus propios signos de lo que ve en torno. El tiempo que tarda - en ese proceso varía en cada infante. Algunos niños atan zapatos, doblan aviones y emplean tenedores y cucharas durante los - - años preescolares. Otros no podrán hacerlo hasta mucho más tarde. Lo mismo sucede con la habilidad para hacer letras de molde.(18)

2.- El interés del niño preescolar por la escritura

Un infante aprenderá un día que los signos escritos significan algo. Así como buscó el nombre de todo, ahora busca los nom-

bres de estos símbolos como lo que dicen. Como cada niño es un individuo, esto puede suceder o no en los años preescolares. Un pequeño puede intentar hacer letras o números. Es posible que otro infante tenga poco interés o conocimiento de las formas escritas. La mayoría de los niños se encuentran en estos dos ejemplos.

Uno de los progresos más importantes que se está viendo en los niños es su habilidad de representar su conocimiento del mundo de diferentes maneras, ya sea a través del lenguaje, pintando, haciendo modelos tridimensionales con barro o bloques, imitando acciones y simulando, cantando, bailando y otros.

Para Piaget, la esencia del período preoperativo es la habilidad del niño de usar representaciones simbólicas y a estos años se les ha denominado "período de inteligencia representativa."

Las representaciones no verbales y las imágenes mentales dominan el pensamiento del niño preescolar. Estas representaciones son un gran adelanto en comparación con la dependencia del niño pequeño en lo que pasa en este momento, pero también tienen sus limitaciones porque, como dice Piaget, no se usan junto con las operaciones mentales, pues éstas todavía no se han alcanzado.(19)

3.- La práctica de la escritura en el niño de preescolar

El primer paso en la escritura es el descubrimiento de los símbolos escritos. El desarrollo mental que permite a un niño

ver similitudes y diferencias en símbolos, precede a la habilidad para escribir. El pequeño reconoce que un símbolo escrito es una colocación de líneas.

Un niño puede notar símbolos (letras) en libros de ilustraciones o la televisión puede proyectarlos. El pequeño observa a sus padres o a otros niños leer y escribir. Siguen las preguntas y las imitaciones.

Hay letras y números por todas partes. Muchos preescolares añaden a sus dibujos letras. Algunas veces conocen el nombre o el sonido de una letra.

a) El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño. "Como acertadamente se ha dicho, los gestos son escritura en el aire y los signos escritos suelen ser gestos que se han quedado fijados".(20)

Hay otros dos campos en que los gestos están también vinculados al origen de los signos escritos. El primero es el de los garabatos de los niños.

Un niño al que se le pide que dibuje el acto de correr empieza describiendo el movimiento con sus dedos y las marcas y puntos resultantes, en el papel los considera como una representación del acto de correr. Cuando se le pide que dibuje la acción de saltar, su mano se mueve dibujando saltos, y así resuelve el dibujo.

Los primeros dibujos y garabatos de los niños son gestos

más que dibujos en el verdadero sentido de la palabra.

Al dibujar objetos complejos, los niños no ejecutan sus partes, sino más bien sus cualidades generales, como por ejemplo la sensación de redondez. Esta fase evolutiva coincide perfectamente con la configuración motora general que caracteriza a los niños de esta edad y domina en el estilo y naturaleza de sus primeros dibujos. No dibujan, indican, y el lápiz es el que fija el gesto indicador.

El segundo campo que une a los gestos con el lenguaje escrito es el de los juegos infantiles. Resulta importante la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Lo que asigna la función de signo al objeto y le da significado es el movimiento del niño, sus propios gestos. Desde este punto de vista, el juego simbólico de los niños se puede comprender como un complejo sistema de lenguaje a través de gestos que comunican e indican el significado de los juguetes.

Se ha observado cómo los niños convierten sus dibujos en un lenguaje escrito haciéndoles describir simbólicamente una frase más o menos compleja. Estos experimentos revelan la tendencia a representar relaciones individuales y significados mediante signos simbólicos abstractos.

Se considera al estadio mnemotécnico como el primer precursor de la escritura. Los niños van sustituyendo gradualmente estos trazos indiferenciados en imágenes y dibujos, que a su vez, dan paso a los signos.(21)

Los signos escritos son símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones; el niño por su parte, debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, descubriendo que uno no sólo puede dibujar objetos sino también palabras. Gracias a este descubrimiento, la humanidad alcanzó el brillante método de la escritura mediante palabras y letras: esto mismo es lo que conduce a los niños a la escritura.

CITAS DEL CAPITULO IV

- 1.- Manuel Ortuño Mtz. Teoría y Práctica de la Lingüística Moderna. México. Edit. Trillas. p. 19.
- 2.- Ibídem. p. 19.
- 3.- Ibídem. p. 22.
- 4.- Ibídem. p, 15,
- 5.- Ernest Fisher. El Lenguaje Antología "El Lenguaje en la escuela". 6º Semestre. U.P.N. S.E.P. 1988. p. 11.
- 6.- Ibídem. p. 16.
- 7.- Newman y Newman. "Desarrollo del Niño". México. Edit. Limusa. 1983. p. 229.
- 8.- Lewis P. Lipsitt, Hayne W. Reese. "Desarrollo infantil". - - p. 130.
- 9.- Newman y Newman. Ob.cit. p. 229.
- 10.- A.A. Liublinskaia. "Desarrollo psíquico del niño". México. - Edit. Grijalbo. 1972. p. 92.
- 11.- Ibídem. p. 94.
- 12.- Ibídem. p. 95.
- 13.- Jeanne M. Machado. "La experiencia infantil y el lenguaje". - México. Edit. Diana. 1979. p. 13.
- 14.- A.A. Liublinskaia. Ob.cit. p. 185.
- 15.- Jeanne M. Machado. Ob.cit. p. 22.
- 16.- Ibídem. p. 24.
- 17.- Ibídem. p. 137.
- 18.- Ibídem. p. 112.
- 19.- Ed. Labinowicz. "Introducción a Piaget". México. Fondo Educativo Interamericano. 1982. p. 75.
- 20.- L.S. Vigostki. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Antología "El Lenguaje en la escuela". U.P.N. - S.E.P. 1988. p. 170.
- 21.- Ibídem. p. 178.

CAPITULO V.- EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

De acuerdo con los lineamientos actuales de la política educativa, el tercer año de educación preescolar pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental y sus objetivos son considerados como la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria.

En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primaria.

El programa pedagógico es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar. Este instrumento de trabajo de la educadora, le sirve para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación.

Este programa, no pretende modificar totalmente el trabajo que se ha venido realizando, sino enriquecerlo a la luz de nuevos aportes sobre el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje. (1)

A.- Estructura del programa

Los contenidos del Programa de Educación Preescolar se han-

distribuido en tres libros con el fin de hacer más funcional su manejo.

El Libro 1, que comprende la "Planificación General del Programa", permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el período preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El Libro 2, comprende la "Planificación Específica" de diez unidades temáticas; en esta parte se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo.

La visión conceptual del Libro 1, conjuntamente con la del Libro 2, evita la mecanización del trabajo y permite a la educadora ver el sentido, tanto de sus acciones, como de las del niño dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, el Libro 3, de "Apoyos Metodológicos", es un auxiliar que le ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas, la relación que guardan con los ejes del desarrollo. También se incluyen dos ejemplos de cómo se puede trabajar una situación con los niños.(2)

El primer libro del programa comprende la fundamentación psicológica, la cual abarca tres niveles: el primero fundamenta la opción psicogenética, como base teórica del programa, el segundo aborda la forma como el niño construye su conocimiento, y el tercero, las características más relevantes del niño en el período preoperatorio.

Estos niveles, así como los objetivos generales del programa han sido desarrollados en capítulos anteriores, por lo que me referiré a los siguientes puntos tratados en el mismo libro.

1.- Los contenidos

Acerca de los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera, contenidos y procesos de desarrollo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

En general, las operaciones se ejercitan más en los niños, cuando se les presentan acontecimientos o fenómenos que tienen que explicar u objetivos que alcanzan por sucesiones causales. (3) Es por ello que los contenidos no pueden considerarse simplemente como objetos materiales o material informativo, ya que las palabras o imágenes no pueden sustituir a la realidad misma. El desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo se dan, entonces, en el contexto de situaciones vitales que ocurren en su vida diaria.

Los contenidos del programa se organizan en 10 unidades; ca

da una de ellas, a su vez, se desglosa en diferentes situaciones. Todos los contenidos de las unidades corresponden al núcleo organizador "El niño y su entorno", por lo que cada unidad se estructurará alrededor de un aspecto de la realidad del niño, que aparece como título de las unidades: el vestido, el trabajo; - - etc.

Las situaciones, a su vez, son expresiones dinámicas de estos contenidos. Cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo, lo cual facilitará la utilización de materiales que despiertan la curiosidad del niño, lo enfrentan a problemas que resolver, a explicaciones que dar y a desarrollar una creatividad permanente.

Los títulos de las unidades que se han elegido, responden a la necesidad de dar un ordenamiento formal para que la educadora lo maneje, ya que el niño no puede entender abstracciones tales como "el comercio", "la vivienda", "la salud", etc. Sin embargo las situaciones tocan aspectos cercanos al niño, y son una forma de dinamizar los contenidos para facilitarle una actividad con sentido.

Algunos criterios que fueron tomados en cuenta para elegir estos contenidos, aparte de los ya mencionados, son los siguientes:

- Que sean interesantes y significativos para los niños.
- Que le den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- Que permitan derivar "situaciones" que puedan ser dinamizadas-

a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y verbalización.

Al decir "El niño y su entorno", debe considerarse que cada tema elegido puede por sí mismo, y por la generalidad con que se expresa, ser tratado con la especificidad que presenta el contexto geográfico, socio-económico y cultural en que se encuentre cada Jardín de Niños.(4)

2.- Temario General de las Unidades

En este sólo se nombrarán los títulos de las unidades y de las situaciones, mismos que son desglosados en el libro 2.

Núcleo Organizador: "El niño y su entorno"

Unidades :	S i t u a c i o n e s :
- Integración del niño a la escuela	1.- Organicemos nuestro salón. 2.- Organicemos una convivencia. 3.- Iniciemos la formación del rincón de dramatizaciones.
- El Vestido.	1.- Jugemos a la tienda de ropa. 2.- Jugemos en el rincón de dramatizaciones.
- La Alimentación.	1.- Hagamos cultivos. 2.- Jugemos a preparar y vender comida.

- 3.- Hagamos recetarios.
- La Vivienda.
 - 1.- Juguemos a la casita.
 - 2.- Construyamos casas.
 - 3.- Cuidemos animales y plantas.
- La Salud.
 - 1.- Juguemos al doctor.
 - 2.- Hagamos deporte y ejercicio.
 - 3.- Juguemos en el rincón de ciencias.
- El Trabajo.
 - 1.- Juguemos a trabajar como papá y mamá.
 - 2.- Juguemos al agente de tránsito.
 - 3.- Juguemos al artesano.
 - 4.- Organicemos una visita a la escuela primaria.
- El Comercio.
 - 1.- Juguemos al mercado.
 - 2.- Juguemos a la panadería (o cualquier otro comercio que exista en la comunidad).
- Los medios de transporte
 - 1.- Vámonos de viaje.
 - 2.- Descubramos lo que hace mover algunas cosas.
- Los medios de comunicación.
 - 1.- Juguemos a la imprenta.
 - 2.- Juguemos al correo.
 - 3.- Hagamos un programa de radio.
- Festividades Nacionales y Tradicionales.
 - 1.- Organicemos una fiesta de cumpleaños.
 - 2.- Organicemos las fiestas navideñas (o cualquier otra celebración tradicional o cívica).

Las actividades son el punto central del programa, ya que - por medio de estas se operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos.

De esta forma vemos que los contenidos dejan de ser temas - en abstracto para transformarse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades, en base a los procesos de desarrollo; por otra parte, los objetivos se favorecen por la inten-cionalidad educativa con que se proponen las actividades.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

En este apartado, se destaca la importancia del juego como actividad natural del niño. En el juego se ponen en acción todos sus órganos y capacidades.

Sin embargo, en el juego del niño preescolar existen dos - situaciones: una en que el juego es el placer de la actividad -- por sí misma y otra que podría definirse como juego-trabajo, en la cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere un esfuerzo del niño. En estas situaciones que implican aprendiza-jes, la relación entre asimilación y acomodación requiere de un equilibrio entre ambas funciones.

Es necesario tener esto en cuenta, ya que la planeación para trabajar sobre los objetivos del programa, implica el desarro

llo de actividades que requieren del esfuerzo del niño, que le presenten problemas que resolver, que lo lleven a coordinar otros puntos de vista, por lo que no se plantean actividades sólo lúdicas, sino que existe la necesidad del equilibrio antes mencionado.(5)

4.- Ejes para la organización de las actividades

De acuerdo a los objetivos generales del programa, las actividades de las unidades y "situaciones" que las integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo:

- Afectivo social.
- Función simbólica.
- Preoperaciones lógico-matemáticas.
- Operaciones infralógicas, (o estructuración del tiempo y el espacio).

Todos estos aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados y en cualquier actividad que el niño realice, éste responde como una totalidad indisociable.

Sin embargo, para fines didácticos, y considerando que hay actividades que favorecen más alguno de estos aspectos, por lo que se hace esta distinción.

En esta parte del programa se incorporan:

- Un esquema de las secuencias más relevantes del proceso de

desarrollo de cada uno de los ejes sobre los que se organizan las actividades con el fin de que la educadora pueda normar - sus observaciones, planear actividades y realizar la evaluación.(Anexo)

- Orientaciones metodológicas relacionadas con cada uno de los ejes de desarrollo

5.- La evaluación

Consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes mencionados, con el fin de - - orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo, y no aprobar o desaprobar al niño.

La evaluación, se realizará a través de dos procedimientos : la evaluación permanente y la evaluación transversal. Se le ha dado este nombre para diferenciarlos en cuanto a los momentos en que se realizan, ya que los dos son permanentes; la evaluación transversal es en realidad una síntesis de las observaciones recogidas a lo largo del trabajo.

Las dos constituyen guías de observación del niño preescolar.

La evaluación permanente es la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar.

Para ello se requiere de la actitud atenta de la educadora-para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo.

La evaluación transversal consiste en un registro del proceso de desarrollo. Se llevará a cabo en dos momentos del año escolar; se basa en gran parte en las observaciones de la evaluación permanente y en observaciones que se hagan de cada niño a través de la realización de las mismas actividades.

Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo.

Los dos momentos de esta evaluación son los siguientes:

Primera evaluación o evaluación diagnóstica:

Esta se realizará en el mes de octubre y tiene como finalidad conocer el punto de partida o estadio del desarrollo en que se encuentran los niños al iniciar su actividad escolar.

Segunda evaluación o evaluación terminal:

Esta se realizará durante el mes de mayo, en la cual, la educadora podrá realizar una síntesis de los progresos alcanzados.(6)

Por último se encuentran dos apartados:

Uno en el que se destaca la importancia de la participación de los padres de familia en el Jardín, y el otro es un glosario con 32 términos utilizados en el libro.

C.- Libro 2. Planificación por unidades

En este libro se presenta el desarrollo de diez unidades temáticas y varias situaciones que se desprenden de cada una de ellas, de entre las cuales la educadora podrá elegir para planear las actividades alrededor de estos contenidos.

En el desarrollo de cada una de las unidades se encontrarán desglosados:

- La introducción.
- Los objetivos específicos de cada unidad relativos a los contenidos de la misma.
- Una referencia a los ejes de desarrollo.
- Algunas "situaciones" que se derivan del contenido general -- (título de la unidad), las cuales podrán ser ampliadas por la educadora.
- Los contenidos específicos del mundo socio-cultural y natural que se tocan en cada unidad.
- Sugerencias de actividades generales y específicas que podrán realizarse en torno a esa unidad.
- Los materiales.
- La evaluación.(7)

En la introducción se señala el significado específico que tiene el tema desde el punto de vista del niño, y se le puntualiza su importancia a la educadora para el manejo de éste.

Los objetivos específicos tal como se expresan, señalan algunas acciones que los niños van a realizar sobre objetos de co-

nocimiento que se desprenden de los contenidos específicos de la unidad.

No se presenta una correlación directa entre estos objetivos y una actividad, ya que éstas globalizan la operatividad de los distintos aspectos del desarrollo.

En el punto de los ejes de desarrollo se hace una indicación a la educadora para que se remita a las secuencias de los ejes de desarrollo explicitados en las páginas 56-63 del Libro 1 con el fin de que pueda orientar las actividades y observaciones de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños.

Las situaciones, son expresiones dinámicas de los contenidos que por sí mismos facilitan la actuación de los niños y la elección de las actividades por parte de la educadora, y dependiendo del contexto en que se encuentre cada Jardín de Niños, la educadora podrá desarrollar otras.

Los contenidos específicos, son aquellos aspectos del mundo socio-cultural y natural que se tocan en la operación de una unidad y en relación con los cuales interacciona el niño, logrando un conocimiento cada vez mayor y más estructurado de su realidad.

En los apartados para actividades se indican las que podrán realizarse en cada una de las unidades, y se encuentran desglosadas para cada situación en Actividades Generales y Actividades Específicas.

Las actividades que se sugieren no tienen una correlación -

directa con un objetivo específico, ya que tienen un carácter -- globalizador, en la medida en que cada una permite que se favo-- rezcan diferentes aspectos del desarrollo, aunque ésto no los limita para que haya actividades que atiendan preferentemente algu no de estos aspectos.

Cada educadora deberá enriquecer éstas y ampliarlas de - - acuerdo a las características del medio donde trabaja y a las ca racterísticas del desarrollo de los niños.

Sobre este respecto se le dan sugerencias de actividades en el Libro 3.

En cada una de las unidades se utilizan términos especial-- mente referidos a acciones del niño, cuyo significado se explica en el anexo del Libro 2, p.139.

Los materiales son recursos indispensables que motivan la-- acción de los niños, que en este período de su desarrollo se rea liza predominantemente sobre objetos concretos.

Para tal efecto, el niño no requiere de materiales costo-- sos, comerciales y convencionales, sino de aquellos que sean ri-- cos en propiedades físicas (color, textura, forma, peso, tempera-- tura, etc.), que le planteen retos interesantes, la posibilidad-- de descubrimientos y de una constante creatividad y reflexión so bre ellos.

En cuanto a la evaluación, ésta retoma en cada unidad, los-- lineamientos generales de la evaluación permanente presentados -

en el libro 1, en la que básicamente se valoran los resultados - del trabajo realizado, por medio de la autoevaluación y la coevaluación.(8)

1.- Orientaciones metodológicas para el manejo de las unidades

Las unidades temáticas no presentan una secuencia entre sí, con excepción de la "Integración del niño a la escuela", que se propone para desarrollarla en las primeras semanas del ciclo escolar, todas las otras unidades pueden ser elegidas en cualquier orden y volver a trabajarse si la educadora lo considera conveniente en función del interés de los niños.

Lo anterior responde al hecho que éstas son relativamente - autosuficientes, en función de sus relaciones con los ejes de - desarrollo.

Las diferentes situaciones que se plantean en cada unidad, - no son exclusivas de ella, ni tampoco exhaustivas. Pueden ser - trabajadas en el desarrollo de otras unidades, así como proponer otras situaciones que se consideren más significativas de acuerdo al contexto en que se trabaja.

El tiempo de duración de una "unidad" y las "situaciones" - que la integran es flexible, ya que dependen de la creatividad - con que se aborden, de las características del contexto geográfico y socio-cultural, de las relaciones que se vayan estableciendo hacia otras situaciones y de las características del desarrollo de los niños.

A continuación de estas orientaciones metodológicas, el programa se desglosa en las unidades o contenidos mencionados en la explicación del libro 1, y por último contiene un anexo de definición de términos utilizados en las distintas unidades.(9)

D.- Libro 3. Apoyos Metodológicos

En el tercer libro se proponen algunos criterios metodológicos para trabajar cada uno de los ejes de desarrollo.

La estructura del libro consta de los siguientes capítulos:

El primero aborda los criterios metodológicos que permitirán guiar el trabajo de la educadora en relación con las preoperaciones lógico-matemáticas, es decir, criterios generales que se refieren a todas las operaciones que implican la adquisición progresiva del concepto de número.

El segundo capítulo, referido a lo afectivo-social, pone énfasis en las interacciones sociales que se dan en el proceso educativo marcando líneas generales a la función de la educadora.

El tercer capítulo se refiere a la función simbólica y toma como punto central los diferentes medios a través de los cuales se favorece la capacidad representativa del niño, por lo cual propone cuatro líneas de actividades que responde a aspectos imprescindibles en el desarrollo del niño y que se relacionan más directamente con la función representativa,(10) y son:

* Actividades de expresión gráfico-plástica: Vehículo a través - del cual el niño expresa gráfica y plásticamente conocimientos, emociones y experiencias.

* Actividades de dramatización:

Desde el punto de vista educativo, la dramatización puede - verse de 3 maneras:

a) Como juego simbólico o juego de ficción: surge espontánea-- mente en el niño en forma individual o en pequeños grupos.

b) Dramatización espontánea:

Juegos con cierta dirección en los que niños y educadora simulan hechos, fenómenos, objetos, etc., que son significa-- tivos en ese momento, como cuando cantan realizando movi-- mientos de expresión corporal relativos a lo que se trate - en el canto.

c) Escenificación planificada:

Es cuando dramatizan un cuento o historia utilizando dis-- tintos materiales o recursos, y donde van implicadas las - decisiones tomadas por el grupo y la educadora, para el - - desarrollo del mismo.

* Actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

Esta línea de actividades es más amplia que las anteriores, dado que el programa incorpora los aspectos recientes deriva-- dos de la psicología genética con relación al aprendizaje de - la lecto-escritura, por lo que también está ampliado en la - - cuarta línea de actividades sobre el abordaje de la lectura y escritura.

En esta línea se proponen criterios generales a la educado-- ra para que oriente al niño a participar en actividades que le permitan expresar, comprender, descubrir y reflexionar acerca-- de los aspectos fundamentales del lenguaje, los cuales son:

- Pasaje del monólogo colectivo al diálogo y del lenguaje implícito (el que se apoya en gestos, mímica, señales, etc.), a un lenguaje explícito.
- Manejo de la estructura de la lengua en sus aspectos semántico y sintáctico.

* Actividades para el abordaje de la lecto-escritura. ✓

Tratan acerca de los siguientes aspectos, con el fin de que el niño interprete y reconstruya de manera inteligente la estructura de nuestro sistema alfabético, y son:

- Comprensión paulatina de la necesidad de la representación convencional y particularmente de la lengua escrita.
- Diferenciación entre escritura y otras formas de representación gráfica.
- Relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.
- Descubrimiento de los aspectos formales de la lengua escrita. (11)

A continuación el programa presenta orientaciones metodológicas para el trabajo de cada uno de estos aspectos.

En el cuarto capítulo referido a la estructuración del tiempo y espacio, reúne una serie de criterios y actividades que favorecen la estructuración progresiva del marco de referencia espacio-temporal.

Aún cuando en este libro se presentan los criterios para trabajar cada uno de los ejes de desarrollo, éstos deben ser tratados dentro de las unidades y situaciones detalladas en el libro 2, ya que no se pretende que las actividades se lleven en forma aislada.

Por otra parte, al final del Libro 3, se incluye un anexo - en el que se muestra a manera de ejemplo el desarrollo de dos situaciones de trabajo.

La primera que desarrolla las actividades tal y como se sugieren en el libro 2 (Unidad: "El Comercio", situación "Juguemos al mercado"), y la segunda, que intenta mostrar cómo la educadora puede crear una situación dentro del marco de una unidad.(12)

E.- Reflexiones en torno al programa

Son ya ocho años los que tiene el Programa de Educación Pre escolar actual, desde su creación. Ese tiempo ha servido para su conocimiento por parte del personal docente que lo lleva a la - práctica. Pero a pesar de todo ese tiempo de aplicación del mismo, aún las educadoras no han logrado aprovecharlo al máximo.

Aún se detecta en las aulas de los Jardines cómo las educadoras con su grupo de niños desarrollan un sinfín de actividades educativas que no logran ser más que el reflejo del trabajo- realizado por sus compañeras de Jardín o de otros Jardines cerca nos.

En cuanto a cómo es abordado el aspecto de la lecto-escritura, se puede decir que difiere en muchos criterios debido a que:

1º Cada maestra interpreta en forma diferente el programa, por - lo que lo aplica igualmente diferente.

- 2º En cada Jardín y/o Zona escolar, se lleva a cabo de acuerdo a disposiciones personales de directoras e inspectoras, que basan éstas en su experiencia como docentes, y en su conocimiento del programa.
- 3º Aún cuando el programa presenta un buen número de sugerencias metodológicas para el manejo y abordaje de los aspectos de lectura y escritura, no ha sido posible que la educadora los integre a las actividades diarias y los tenga siempre en cuenta a la hora de interactuar con su grupo.

CITAS DEL CAPITULO V

- 1.- Margarita Arroyo de Yaschine, Martha Robles Báez. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. Planificación general del programa. México. Cuadernos/SEP. p. 8.
- 2.- Ibídem. p. 9.
- 3.- Ibídem. p. 45.
- 4.- Ibídem. p. 47.
- 5.- Ibídem. p. 54.
- 6.- Ibídem. p. 98.
- 7.- Rosa Ma. Ríos Silva, et.al. Programa de Educación Preescolar. Libro 2. Planificación por unidades. México. Cuadernos/SEP. 1981. p. 7.
- 8.- Ibídem. p. 11.
- 9.- Ibídem. p. 14.
- 10.- Rosa Ma. Ríos Silva. et. al. Programa de Educación Preescolar. Libro 3. Apoyos metodológicos. México. Cuadernos/SEP.- 1981. p. 7.
- 11.- Ibídem. p. 39-80.
- 12.- Ibídem. p. 8.

CAPITULO VI.- ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA DESARROLLAR
ACTIVIDADES PREVIAS A LA ADQUISICION DE
LA LECTO-ESCRITURA

A.- Postulados piagetanos que debe tener presente el educador

La teoría de Piaget, permite comprender de una manera diferente la adquisición de cualquier tipo de conocimiento; aunque, por su amplitud, es difícil abordarla; por lo que, hasta la fecha, los pedagogos que la han estudiado, han tenido que encontrar detrás de los enunciados teóricos sus implicaciones en la práctica docente.

A continuación se mencionarán algunos postulados importantes que se relacionan con el proceso de aprendizaje del niño pre escolar:

1. La construcción del conocimiento es resultado de la actividad física y mental del niño:

Esto quiere decir que todos los aprendizajes que obtiene el niño, incluido el de la lecto-escritura, son el resultado de sus acciones. El hablar de actividad no se refiere sólo a desplazamientos motrices.

Se ha dicho que "un sujeto intelectualmente activo, no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en pensamientos o en acción efectiva, según su nivel de desarrollo".(1)

Más que todo, lo que los niños adquieren en su interacción -
con el medio ambiente, es la capacidad de pensar.

2. El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto:

Los conocimientos que el niño adquiere, parten de aprendizajes anteriores, de sus experiencias y de la capacidad que -
tenga para asimilarlos.

Por eso, no resulta lógico pensar que el niño tiene que in-
gresar a la escuela primaria para que empiece a interesarse -
por la lecto-escritura. El niño siempre tiene sus propias -
ideas acerca de las cosas.

El educador debe tener siempre presente ésto, para compren-
der al niño preescolar, ya que es importante para saber cuál -
es su nivel actual, y saber las características de edades -
posteriores para ayudarlo a desarrollarse.

3.* Las situaciones de conflicto que llevan al niño a reflexio-
nar sobre la lecto-escritura.

Según Jean Piaget, para que se construya el conocimiento se
requiere de la acción del niño sobre los objetos, esta ac-
ción parte siempre de una necesidad que se manifiesta a tra-
vés del interés.

Cuando el niño se enfrenta a un conflicto, que puede ser ori-
ginado por un problema en una actividad en el Jardín, una -
pregunta del educador, un punto de vista diferente al suyo, -
la comprobación de una realidad sobre la que tenía hipótesis
diferentes, etc., es entonces cuando se crea en él una nece-
sidad, un desequilibrio que necesita un reajuste y una solu-

ción satisfactoria.

Las acciones surgidas, no sólo tienden a reestablecer el equilibrio, sino que alcanzan formas de equilibrio más estables, cada una de las cuales representa un avance con respecto a la anterior.

Los intereses del niño en cada momento, dependen tanto del conjunto de nociones adquiridas, como de sus inclinaciones afectivas y se orientan a ampliarlos para obtener un mayor equilibrio.

Por ejemplo, ante un libro, pueden surgir preguntas muy diferentes en un niño de tres años a las que se plantea el mismo niño, a los seis años, ya que sus ideas serán más amplias y ordenadas.

4. Los "errores" que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos.

Para llegar al conocimiento de algo, se requiere de un largo proceso de construcción y reconstrucción; la adquisición de nuevos conceptos no se da agregando uno a otro, de forma lineal, sino que, para alcanzar nuevas estructuras de pensamiento se pasa por una organización progresiva, hasta las formas de adaptación a la realidad más precisas.

En este proceso, el niño preescolar realiza construcciones globales, fabrica ideas en bloque, que lo llevan a cometer ciertos "errores" sistemáticos, ya que sirven como fases previas para estructurar el conocimiento, y se les puede llamar "constructivos".

Un ejemplo de "errores constructivos" es el de los verbos

irregulares, con los que todos los niños a cierta edad, los conjugan regularizándolos, como en el caso de "poní" por "puse" o "supí", por "supe". Esto es, debido a que el niño, de acuerdo con su lógica, trata de buscar una generalidad y estabilidad en el lenguaje.

Ante este caso, el educador que realmente se interese en favorecer el aprendizaje, debe estar siempre alerta a fin de permitir y no coaccionar esos "errores" sistemáticos, que le pueden ayudar a conocer mejor el nivel cognitivo del niño, para implementar así, situaciones adecuadas para que llegue, por él mismo, a la respuesta correcta.

No se debe corregir la gramática o pronunciación del niño. Hay que tratar de ayudar al niño a aprender que el lenguaje es útil y se debe evitar que él sienta que no habla en forma "correcta". Los niños deben sentir que uno está recibiendo sus mensajes, aunque éstos no siempre estén contruidos de la mejor manera. La mejor ayuda para que mejore su lenguaje es hablarle correctamente, darle un buen modelo.

Además, el educador, para ayudar al niño a entender y usar el lenguaje hablado, debe siempre vincularlo con lo que el niño está haciendo.

El dominio del lenguaje hablado también le da al niño, destrezas fundamentales para la lectura y la escritura.

5. El proceso de lecto-escritura, forma parte del desarrollo del pensamiento simbólico o representativo.

La función simbólica en el niño, aparece al finalizar el período sensorio-motriz. Esta función se muestra de diferentes formas: la imitación diferida, juego simbólico, dibujo,

imagen mental y lenguaje. Mediante éstas, el niño adquiere la capacidad representativa, que en un principio estaba muy ligada a su acción sobre los objetos, pero que poco a poco va progresando en su desarrollo y se va haciendo independiente.

Por otra parte, el lenguaje juega un papel muy importante en la organización de las acciones del ser humano con el medio ambiente; ya que éstas se verbalizan o se piensan "verbalmente" antes de realizarse. Esto se observa en los niños y en los adultos sólo cuando se enfrentan a dificultades en las que, para resolverlas, verbalizan lo que van a hacer.

Mediante el lenguaje, el niño estructura su mundo y asimila durante la interacción lingüística una noción del mundo propio del grupo al que pertenece, a la vez que desarrolla la conciencia de identidad que le permite descubrirse como individuo dentro de su sexo, edad, ambiente, etc.

Hacia los 5 años de edad, el niño adquiere las reglas fundamentales del lenguaje, construye un sin fin de frases para comunicarse y además conoce algunas otras reglas de carácter social y cultural que le transmiten los adultos de su familia y su comunidad.

En resumen de lo anterior, se puede decir que, es necesario para favorecer la capacidad comunicativa del niño preescolar, porque el lenguaje ayuda a estructurar el conocimiento del mundo; amplía su capacidad de actuar sobre las cosas; es un instrumento de integración del niño a su cultura; conduce a la socialización de los actos con lo que el pensamiento individual se refuerza a través de la transmisión social y constituye la forma de comunicación más usual, eficaz y directa del ser humano.

B.- Procedimientos pedagógicos para propiciar la construcción de un sistema de representación en interacción con la lecto-escritura.

Es tarea primordial del educador, orientar al niño y lograr en todas sus posibilidades, el desarrollo integral y armónico - que le facilite su desenvolvimiento en sociedad. Para ésto, el maestro debe tener un cabal conocimiento del alumno, asumir actitudes positivas y de responsabilidad ante su trabajo, para lograr superar poco a poco las fallas y carencias metodológicas - que se le presentan en su diario quehacer docente.

Mediante el balance diario que debe realizar en su plan de actividades, y los datos registrados en el cuadernillo de observaciones diarias, el educador puede tener un conocimiento más o menos general de sus alumnos. Sin embargo, es muy importante el conocimiento individual del educando, que le permita al maestro formular hipótesis sobre posibles causas de las conductas relevantes de los niños.

Debido a que la realización del registro en el cuadernillo de observaciones por el educador, ha carecido hasta la fecha de una buena delimitación acerca de qué se debe o no anotar en éste, además de que con cuánta frecuencia y a cuántos niños deberá observar, me permito proponer lo siguiente, con el fin de darle la pauta al docente para que implemente, de acuerdo con ésto y su práctica docente, además de las disposiciones oficiales recibidas, en cuanto a éste fin, la realización de su cuadernillo de observaciones.

1.- La realización crítica y consciente de las observaciones diarias de los niños.

La observación de los niños por el educador, es uno de los mejores instrumentos para la determinación de las habilidades individuales, como la de adquisición de la lecto-escritura. Sin embargo, muchos educadores no dedican tiempo para hacer suficientes observaciones individuales de niños, debido a que le dan más importancia a otras cuestiones.

Otra cosa que sucede y por la que se deriva la anterior, es que los educadores aprovechan muy poco o en mala forma las posibilidades que ofrece el niño durante cada etapa de su vida en el Jardín. Esto sucede al desconocer las fuerzas y alcances reales del pequeño y no darse cuenta de cómo es en realidad cada educando en un período dado de su desarrollo.

Al no saber orientar de modo especial la vida del niño en la de las demás personas que le rodean, el educador no tendrá un resultado pedagógico suficiente y así, dejará pasar los días "sin pena, ni gloria", con un rendimiento de grupo muy bajo.

Si todas las posibilidades de desarrollo se aprovechan, los niños a pesar de sus características individuales, se distinguirán por sus cualidades positivas, lo que en total, le abrirá nuevas posibilidades al niño para estar preparado para la vida escolar.

La observación del niño debe ser prolongada, no sólo para recopilar un número suficiente de hechos, sino para estudiar al niño en su dinámica y en sus variaciones, en todo su desarrollo, en su perfeccionamiento.

La imagen de un individuo y mucho más cuando se trata de un

niño que comienza a formarse, no se puede dar mediante la enumeración de unas cualidades, buenas o malas, consideradas estáticamente. Estas cualidades se encuentran en constante desarrollo formando distintas combinaciones y estructuras.

Para que cada hecho aislado ofrezca un significado, es necesario hacer un análisis primario. Esto significa que ante todo, se deben descubrir las conexiones más importantes de este hecho.

Cuanto más completo y exactamente haya sido recogido cada hecho, tanto más seguro es y más posibilidades ofrecerá para su análisis.

Un hecho sobresaliente del comportamiento infantil exactamente anotado, debe contener por lo menos, los datos siguientes:

- Dónde ha tenido lugar la acción o la conversación del niño.
- Cuándo y en qué circunstancias.
- Qué es lo que lo motivó directamente.
- Quién participó o estuvo presente además del niño observado.
- Cuál fue el contenido del hecho mismo.
- Cómo se portó el pequeño.
- Cuál fue la consecuencia, (la actitud o reacción) por parte de los adultos y niños que le rodeaban.

Todo hecho, incluido el pedagógico, sólo tiene valor cuando refleja objetivamente todo el fenómeno dado.

Por eso, en la anotación del comportamiento del niño, hay -

que incluir también el comportamiento del adulto, su lenguaje y acción, así como los actos de los demás niños con los que se relacionó el niño que es objeto de observación.

Es necesario también, registrar los más diversos hechos del comportamiento del pequeño, tratando de observarle en los más distintos periodos e instantes de su vida, para así poder orientar con bases firmes, su desarrollo personal.

2.- Cómo debe ser el papel del educador en las actividades de lecto-escritura

Es necesario que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de: la teoría psicogenética, el sistema de la lengua, el sistema de escritura y el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño; ésto le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su experiencia en el aula y por una concepción del aprendizaje, como producto de las reflexiones de sus alumnos.

El educador que considere a cada uno de sus alumnos como un sujeto cognoscente, constructor de su propio conocimiento, está obligado a asumir una actitud de profundo respeto intelectual hacia cada uno de ellos.

Es importante promover entre los niños, la comunicación y el intercambio de opiniones, permitiéndoles interactuar entre sí

y proporcionándoles la información que necesitan cuando ésta surge de ellos mismos; como sucede en el caso de los valores convencionales del sistema de escritura, que el educador no sólo tiene que transmitirles, sino que requiere despertar en sus alumnos, - la necesidad de la utilización de éstos.

Es importante destacar que la confrontación de opiniones no debe confundirse ni manejarse como una forma de rivalidad, sino por el contrario, como una actitud de ayuda recíproca ó cooperación que debe imperar en un grupo, es tarea del maestro lograr - que los niños se familiaricen con esta forma de trabajo y hacerle sentir, mediante su actitud, que las opiniones de todos tienen valor y que no sólo las del maestro o de algunos son tomados en cuenta.

El buen maestro sabe, que sus alumnos se encuentran en diferentes momentos dentro del proceso de aprendizaje y respeta el - tiempo que cada uno necesita sin exigir, ni desesperarse cuando los logros no son inmediatos. Al maestro le debe interesar saber en cada momento, cuáles son las hipótesis del niño y cómo contribuir para que éste construya nuevas hipótesis.

Es importante comprender las diferentes respuestas e investigar a qué se deben éstas, algunas veces cuestionando con preguntas que ayuden al niño a pensar, por ejemplo: "A ver, explícame por qué?.." ¿Por qué crees...? ¿Cómo te diste cuenta de...? - ¿Qué te hizo pensar en...?, ¿Cómo podremos hacer para...?

Orientar el aprendizaje de los niños proporcionando el ambiente y las condiciones necesarias para que descubran la función y utilidad de la lengua escrita, es papel del maestro; para

ello planea el trabajo diario en función de los aprendizajes a que ha llegado el grupo, sin limitar el contacto con la lengua escrita, alternando en su clase diaria, desde el primer momento, actividades que enfatizan tanto la producción como la interpretación de textos, haciendo hincapié en la función comunicativa de la lengua escrita.

La puesta en marcha de las distintas situaciones del programa de Educación Preescolar, requiere que el maestro:

- 1) Tenga clara la relación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (maestro, alumnos, objeto de conocimiento, el medio institucional y social en que tienen lugar las distintas acciones o actividades escolares).
- 2) Considere en el desarrollo de las actividades las diversas acciones que se desarrollan con el grupo; por ejemplo, la lectura de un cuento, la discusión por equipos de lo que más les haya gustado del cuento y la escenificación del mismo, con todos los integrantes del grupo.

Esto le permitirá al maestro crear en el aula condiciones de trabajo intelectual para todo el grupo, respetando los intereses de sus alumnos y cuidando que todos participen con sus diferentes respuestas. Evita así, hasta donde es posible, la improvisación en su labor o trabajo, aunque sabe que su planeación diaria puede verse modificada en algunas ocasiones.

Algunos docentes piensan que manejar esta concepción de aprendizaje significa no decir al niño nada, no enseñarle, dejar

le solo y esperar a que evolucione lentamente, mas es todo lo contrario, el manejo del método constructivista tiene que influir en una acción pedagógica en la que no se trata de proporcionar el conocimiento, sino de crear las condiciones para que el niño construya, es decir, que no sólo conteste a las interrogantes del niño, sino que brinde elementos donde pueda encontrar respuesta por sí mismo; plantear inquietudes a sus alumnos, dejar a un lado la rutina y proponer experiencias que no sólo favorezcan el manejo de la lengua escrita, sino que mantengan latente la satisfacción de aprender.

C.- Sugerencias de actividades que ayuden al niño a desarrollar su capacidad representativa

Mediante estas sugerencias, no se pretende modificar el programa, ya que las actividades marcadas en él, se respetarán tal cual; el fin es brindarle ideas prácticas al docente para que enriquezca la aplicación del programa y logre favorecer el desarrollo integral del niño.

Debido a que el programa, en el desglose de las actividades del Libro 2, sólo desarrolla las relacionadas con la situación y la unidad; y en nota aparte menciona que la educadora deberá incorporar a éstas, las actividades cotidianas de música y movimiento, de ejercicio físico, gráfico-plásticas, etc.; da como resultado el que la mayoría de las veces la educadora no hace un balance para la aplicación de todas las actividades, por no ocuparse en buscar en el Libro 3 las sugerencias que le brindan sobre las mismas y de cómo se pueden intercalar, y se limita solamente a desarrollar con su grupo las escasas actividades marca-

das en cada situación.

A pesar del número, a veces reducido, de actividades propuestas en el Libro 2, se ha visto que en su mayoría permiten obtener de ellas mucha riqueza de conocimientos por el niño, pero que a veces por la premura del tiempo para realizar todas las actividades en el horario marcado, o por otras presiones (directora, padres de familia, supervisora, etc.), no son aprovechadas y llevadas a cabo como deberían.

Por otra parte, es de considerar que si se le facilitara un poco más la tarea a la educadora, en el aspecto metodológico, eso redundaría en más calidad en el aprendizaje del preescolar.

Por todo lo anterior, se expone a continuación algunas sugerencias de actividades encaminadas a favorecer la lecto-escritura que se pueden intercalar o agregar al programa, sin perjuicio del desarrollo del mismo.

Unidad: La Alimentación.

Situación 3: Hagamos recetarios.

Actividad general: 3.1. Invitar a una madre para que enseñe a los niños cómo se prepara un platillo.

— Preguntar a mamá cómo hace para recordar cómo se prepara algún platillo y qué ingredientes le tiene que poner.

* Pedir a mamá que escriba la receta y después la lea "para mí".

* Llevar la receta al grupo y reunir las todas para "leerlas" y compararlas.

— "Escribir" una carta para invitar a alguna madre a enseñar a

los niños cómo se prepara algún alimento que sea sencillo y - que tenga valor nutritivo.

- * Decidir quién la escribirá y ayudarle entre todos a redactarla.
- Escuchar la receta que leerá la invitada para definir los ingredientes que necesitan y luego determinar cómo conseguirlos.
- * Obtener una copia para cada niño o por equipos de la receta - que se leerá.
- * Tratar de anticipar, antes de su lectura, el contenido del es crito, comentando en forma grupal.
- Organizar los ingredientes en el orden en que se señalan en - la receta.
- Pesar los ingredientes.
- Copiar la receta tratando de representar los ingredientes y - pasos esenciales de la misma.
- * Comparar palabras con base en la posibilidad de dibujar lo - que representan.
- Revisar cada paso de la receta y llevarlo a cabo.
- Invitar a las mamás de los niños a probar el platillo preparado.
- "Imprimir" o dibujar tantas copias de la receta como niños - haya en el grupo.
- * Decidir quiénes "escribirán" o dibujarán la receta, aceptando la ayuda de todos los voluntarios.
- * Anticipar si estas palabras se pueden dibujar o no.
- * Inventar códigos para representar la receta.

- * Invitar a otra persona ajena al grupo para que lea la receta-escrita en código.
 - * Intentar descubrir la causa por la que los demás no entienden totalmente el mensaje.
- Repetir la actividad varias veces en el año, invitando a distintas madres para reunir diferentes recetas.

Las actividades marcadas con un * son las que sugiero y están basadas en los criterios metodológicos expuestos en el Libro 3 del P.E.P., y en criterios personales basados en las investigaciones hechas por Emilia Ferreiro, Ana Teberoski, M. Gómez Palacios, y otros investigadores de la comprensión del niño acerca de los sistemas de lectura y escritura.

D.- Sugerencias para la selección de los materiales

Para el desarrollo de las actividades de lecto-escritura, se deben tomar algunos criterios como los siguientes, para seleccionar el material:

- 1.- Materiales que propicien la expresión creativa: gises, crayolas, hojas de papel, lápices, plumas, cartones, pinceles, acuarelas, engrudos, masas para moldear, cajas vacías de varios tamaños, palitos, hojas, piedras diferentes, arena, papel picado, confetti, etc.
- 2.- Materiales que favorezcan la expresión oral: loterías, lám-

nas con secuencias, rimas, rompecabezas, estampas para descripción, materiales para adivinanzas, etc.

- 3.- Materiales gráficos coleccionados por los niños y que provoquen su interés por la lecto-escritura: etiquetas de productos que les gusten más, letreros publicitarios, carteles, revistas, boletines, periódicos, diccionarios personales, - - cuentos, cantos, juegos y rimas elaborados por ellos, tarjetas con nombres, etc.
- 4.- Materiales portadores de texto que lo estimulen a su interpretación: libros, revistas, periódicos y enunciados con imagen, etc.
- 5.- Materiales que propicien la escritura: con el fin de comunicarse; material para elaborar periódicos murales o mensajes, para elaborar historias personales, recados, cartas, formatos para telegramas, sobres para carta, menús, listas, y para construir sus propias formas de escribir: letras sueltas, números, sellos, etc.

En relación al punto de los materiales, debe tenerse presente que el niño no requiere de materiales costosos, comerciales o convencionales; ya que él mismo construye su pensamiento a través de las acciones que realiza sobre los objetos de naturaleza diferente, que se encuentran en el medio que lo rodea. Por lo tanto, la educadora deberá proporcionar y poner en contacto al niño con materiales variados, con diferentes propiedades físicas, que le planteen retos interesantes. Muchos de éstos se encuentran en la naturaleza en forma abundante y también son fáciles de obtener de la gran variedad de desechos de los diferentes

comercios y fábricas de la localidad.

E.- El papel de los padres de familia

La colaboración de los padres de familia es esencial para la buena marcha de la acción pedagógica en el Jardín de Niños. Debido a que el niño pasa más tiempo en su casa que en el Jardín, y tomando en cuenta que quizá los padres de familia de algunos niños, no cuentan con la suficiente escolaridad, o trabajan todo el día, por lo que no están preparados para colaborar con el Jardín de Niños, es necesario que la educadora los sensibilice para que:

- 1.- Los padres establezcan conversaciones con la educadora para compartir lo que saben del niño, de sus aptitudes, capacidades y carencias; además de informarse si el niño ha tenido experiencia en su casa con materiales de lecto-escritura.
- 2.- Los padres aprendan la forma de apoyar la labor del Jardín en el hogar y tomar ideas para proporcionarle al niño, textos y materiales cuando éste los solicite.
- 3.- Se informen periódicamente de los avances y dificultades de sus hijos y conocer a través de conversaciones o juntas, las actividades de lecto-escritura que la educadora realiza y la forma de llevarlas a cabo, ya que esto siempre ha sido tema de preocupación para muchos padres de familia que creen que sólo van a jugar los niños al Jardín.

- 4.- Que los padres sepan responder sencillamente, dentro de sus posibilidades a las preguntas que los niños hagan sobre los textos escritos, y colaborar con ellos, leyéndoles siempre - que puedan: cuentos, revistas educativas, noticias del periódico, etiquetas, anuncios, carteles, etc.

- 5.- El padre de familia le proporcione al niño hojas de papel y lápices o crayolas, con las que pueda trabajar libremente en su casa.

Si se lograra lo anterior, se ganaría más de la mitad de la batalla para conseguir el éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura.

CITAS DEL CAPITULO VI

- 1.- Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México. SEP/OEA. 1979. p. 105.

C o n c l u s i o n e s

- Según la teoría de Piaget, la construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño, tomando en cuenta que al hablar de actividad no se refiere únicamente a desplazamientos motrices, sino que abarca algo más amplio y complejo, que es la actividad mental.

- El niño adquiere más conocimientos cada vez que se enfrenta a un conflicto cognitivo, que puede ser originado por un problema, una pregunta del adulto o un punto de vista diferente al suyo, lo que ocasiona un desequilibrio que lo obliga a actuar para lograr de nuevo una estabilidad cognitiva.

- Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, de experiencias previas que ha tenido y de su capacidad para asimilar nuevos conocimientos, por lo que ningún conocimiento tiene un punto de partida absoluto.

- Un cambio en la concepción del aprendizaje, requiere no sólo cambios en los procedimientos, sino el cambio de actitudes y formas de dirigirse a los niños. El educador debe aprender a no imponer respuestas, sino dialogar, razonar y plantear preguntas abiertas como forma de lograr avances en los niños.

- El proceso de lecto-escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento representativo. El niño preescolar se encuentra en el período preoperacional en el que aparece la función simbólica que se manifiesta a través de diversas-

formas -imitación, juego simbólico, dibujo, lenguaje-, lo -
que origina al mismo tiempo la capacidad representativa en -
él.

- El lenguaje contribuye en gran manera al desarrollo cogniti-
vo, afectivo y social del niño.

- El último aspecto del desarrollo del lenguaje es la lecto-es-
critura, porque tiene un alto grado de convencionalidad, re-
quiere de estructuras mentales más elaboradas, por lo que el
niño necesita desarrollar un proceso lento y complicado, pre
vio a su adquisición. En éste, el niño tiene que pasar por -
una serie de experiencias con los textos, y observaciones de
los mismos, para que en su momento, se dé este aprendizaje -
en forma natural y no penosa.

- Contando con las aportaciones de la teoría piagetana sobre -
el desarrollo del niño y con las últimas investigaciones --
acerca de la construcción de los sistemas de lecto-escritura
por el mismo, se pueden crear alternativas de actividades a
desarrollar en el Jardín, tendientes a favorecer el desarro-
llo de estos procesos.

- Las estrategias planteadas con la propuesta de actividades -
para la adquisición de la lecto-escritura que se pueden agre-
gar a las sugeridas en el Programa de Preescolar, ayudan a -
que el educador: tenga una visión objetiva de cómo llevarlas
a cabo, dinamice el proceso enseñanza-aprendizaje y facilite
el desarrollo intelectual del niño.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- BAROCIO Quijano, Roberto. Un Currículum con orientación cognitiva para niños de 3 a 6 años, basado en la teoría de Jean Piaget. México, D. F., Editor Lic. Rosa Ma. Espriu 1983. 138 p.p.
- 2.- FAW, Terry. Psicología del niño, México, D. F. 1a. edic.; -- Trad. Lucila M. Díaz del Castillo. 1982. 225 p.p.
- 3.- GARCIA-PELAYO y GROSS, Ramón. Larousse diccionario básico escolar. México. Ediciones Larousse. 1987. 348 p.p. 1a. - edic.
- 4.- G. CLAUSS/H.HIEBSCH. Psicología del niño escolar. México, - D. F. 1a. edic. Editorial Grijalbo, 1966. 296 p.p.
- 5.- LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget. México. Fondo Educati vo Interamericano. 1982. 309 p.p.
- 6.- M. MACHADO, Jeanne. La experiencia infantil y el lenguaje. - México. 1a. Edic. Edit. Diana. 1979. 196 p.p.
- 7.- NEWMAN y Newman. Desarrollo del Niño. México. 1a. edic. - - Edit. Limusa. 1983. 340 p.p.
- 8.- ORTUÑO Martínez, Manuel. Teoría y Práctica de la Linguística Moderna. México. 1a. edic. Edit. Trillas, S. A. 1979. - 209 p.p.
- 9.- ROBISON, Ll. E. Crecimiento y Educación. Buenos Aires. 1a. - edic. Edit. Paidós. 1970. 140 p.p.
- 10.- UPN/SEP. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la - lengua. México. UPN./SEP. 1988. 425 p.p.
- 11.- S.E.P. Manual Técnico Pedagógico de la Directora de Preesco- lar. México. Litográfica México. 146 p.p.
- 12.- S.E.P./D.G.E.P., OLVERA Ricaño, Irma. Módulo: Sensibiliza- - ción., México, D. F. S.E.P. 1983, s/p.