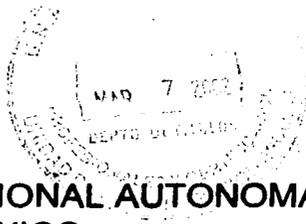




VERDAD NACIONAL
AVANZAMA DE
MEXICO

19



UNAM

CAMPUS
ACATLAN

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

**“ LA IMPORTANCIA DEL PERFIL DOCENTE DE
LAS EDUCADORAS DEL CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL DE LA P.G.J. PARA
MEJORAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS
EN EL AULA”**

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
“COMUNICACIÓN EN EL AULA”

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

MARÍA ANTONIETA HERNÁNDEZ FERRUSCA

ASESORA: LIC. GABRIELA GUTIERREZ GARCÍA

ACATLÁN, MÉXICO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACION DISCONTINUA

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES

MA. ANTONIETA FERRUSCA MENA
FELIPE HERNÁNDEZ JANDETE
CON CARIÑO, POR SU APOYO INCONDICIONAL Y POR EL EJEMPLO
QUE SIEMPRE HAN SIDO PARA MI

A MI ABUELITA
MA. DE LA LUZ FERRUSCA
POR SU CARIÑO Y COMPRENSIÓN

A MIS HERMANOS
LILIA, ELSA, RICARDO, EDUARDO Y OSCAR
PORQUE CADA UNO HA CONTRIBUIDO A MI SUPERACIÓN
PERSONAL Y PROFESIONAL

A MIS SOBRINOS
SANDRA, RICARDO, SARAI, JUAN, MARIANA, ALONSO,
MISAELE Y EDUARDO
PORQUE ELLOS SON EL FUTURO Y EN LOS CUALES ESPERO INCIDIR
AUNQUE SEA EN UNA MÍNIMA PARTE PARA QUE RECUERDEN QUE
NUNCA ES TARDE PARA LOGRAR LO QUE SE PROPONGAN

**A TI , JESÚS DE LA CRUZ CASTRO
POR EL APOYO, CARIÑO , COMPRENSIÓN Y COMPAÑÍA**

**A LA LIC. GABRIELA GUTIERREZ GARCÍA
POR SU VALIOSA AYUDA, PACIENCIA Y COMPRENSIÓN EN
LA ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO.**

**A LA ENEP - ACATLAN
POR SU APERTURA PARA PODER TITULARSE EN
DIFERENTES TIPOS DE OPCIONES COMO LA
PRESENTE.**

**A LOS PROFESORES DEL
SEMINARIO**

**LI. GABRIELA GUTIÉRREZ GARCÍA
LIC. LAURA CHAVEZ TOVAR
LIC. DAVID FRAGOSO FRANCO
LIC. LUZ OLVERA
LIC. NANCY PICASSO VILLASEÑOR
SIN CUYO VALIOSO APOYO NO HUBIERA SIDO POSIBLE**

**A LOS QUE DE ALGUNA MANERA PARTICIPARON EN LA
ELABORACIÓN DE ESTE TRABAJO**

**A CADA UNO DE USTEDES
¡ GRACIAS!**

CONTENIDO

PÁGINA

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPITULO 1 MARCO CONTEXTUAL

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DE LA P.G.J	1
1.1.2. OBJETIVOS DEL CENDI DE LA P.G.J	5
1.1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL QUE LABORA EN EL CENDI DE LA P.G.J	6
1.2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO.....	9
1.2.1. OBJETIVOS DE LA ED. INICIAL	16
1.3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL	20
1.3.1. LA OPERACIÓN DEL PEI Y EL PAPEL DE LA EDUCADORA COMO AGENTE EDUCATIVO	23
1.4. PERFIL DOCENTE IDEAL DE LA EDUCADORA QUE LABORA EN CENDI	31
1.5. LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL TRABAJO EDUCATIVO EN CENDI	37

CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1. INTERACCIÓN EDUCATIVA	40
2.1.1. INTERACCIÓN ADULTO - NIÑO	40
2.1.2. INTERACCIÓN NIÑO - NIÑO	43
2.1.3. INTERACCIÓN ADULTO - ADULTO	44
2.2. CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO DEL NIÑO	46
2.2.1. LACTANTES	47
2.2.2. MATERNALES	48
2.2.3. PREESCOLARES	50
2.3. CORRIENTES PEDAGÓGICAS	51
2.4. LA COMUNICACIÓN Y SUS COMPONENTES	66
2.4.1. COMUNICACIÓN EN EL AULA	72
2.4.2. COMUNICACIÓN EDUCATIVA	78
2.4.3. HABILIDADES COMUNICATIVAS	80

2.4.4. COMUNICACIÓN VERBAL	84
2.4.5. COMUNICACIÓN NO VERBAL	85

**CAPITULO 3
PROPUESTA**

3.1. JUSTIFICACIÓN	90
3.2. OBJETIVO DE LA PROPUESTA	94
3.3. CONTENIDOS	95
3.4. METODOLOGÍA DEL CURSO-TALLER	96
3.4.1. PAPEL DE LA COORDINADORA DEL CURSO-TALLER	99
3.4.2. PAPEL DE LAS PARTICIPANTES	101
3.5. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	102
3.6. BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA	103
3.7. PLANEACIÓN DIDÁCTICA	105

CONCLUSIONES	108
---------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO 1. ORGANIGRAMA DEL CENDI DE LA P. G. J.	115
ANEXO 2. GRAFICAS PUESTOS	117
ANEXO 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	119
ANEXO 4. LECTURAS DEL CURSO-TALLER.....	129

BIBLIOGRAFÍA	147
---------------------------	------------

HEMEROGRAFÍA	149
---------------------------	------------

CONSULTA ESPECIALIZADA	150
-------------------------------------	------------

DOCUMENTOS OFICIALES	151
-----------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida de los niños son esenciales para su desarrollo futuro como seres humanos, por lo tanto la calidad en la atención y la formación que se brinde durante esta etapa, que comprende de los 2 meses de nacidos hasta los 6 años de edad, será determinante para el desarrollo de sus capacidades.

La comunicación como un elemento del ambiente, define el tipo de relaciones que la educadora establece con los niños y que ellos establecen entre sí y que favorece u obstaculiza el aprendizaje.

El lenguaje en sus distintas formas, es el instrumento para la transmisión de ideas acerca de la convivencia, de lo que se considera como comportamientos deseables o indeseables en un grupo social y de las normas que regulan la conducta. Por lo tanto el lenguaje es un instrumento privilegiado en la elaboración conceptual, es decir, de primera importancia para el desarrollo de los procesos de cognición.

Es evidente que la comunicación se realiza en el contexto de la jornada cotidiana y, a través de ello, la educadora propicia que el niño obtenga seguridad para expresarse y comprenda paulatinamente, que existen puntos diferentes al suyo. El

lenguaje de la maestra es la pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad del niño.

Si tomamos en cuenta que el Programa de Educación Inicial busca mejorar la calidad de la interacción que se establece con el niño a través del respeto y las necesidades e intereses que marcan su desarrollo y del manejo de su potencial hacia el logro de habilidades y cualidades necesarias para su desempeño educativo, podemos deducir que tanto la competencia comunicativa como el perfil adecuado de la educadora (conocimientos, actitudes, habilidades, etc.) son de vital importancia en este proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sin embargo, en la práctica diaria el personal docente del Centro de Desarrollo Infantil de la Procuraduría General de Justicia (P. G. J) sigue con dificultad los lineamientos del Programa de Educación Inicial (PEI) debido a que no todo el personal posee las habilidades comunicativas para el desempeño de tan delicada misión dentro del aula

Es por ello que surge la necesidad de presentar en este trabajo las habilidades comunicativas que debe poseer dentro de un perfil adecuado toda aquella persona o educadora que este a cargo de un grupo, desde lactante hasta preescolar ya que en todos los niveles los niños nos comunican sus necesidades e intereses aunque de distinta forma y a su vez la educadora comunica también sus propósitos educativos y sus propias sensaciones.

De esta manera, el propósito fundamental es elaborar dentro del proceso de formación docente, una propuesta de un curso taller de micro-enseñanza que proporcione los elementos teórico-metodológicos que permitan construir un contexto comunicativo en el aula que promueva la aplicación de las habilidades comunicativas de la educadora para lograr un aprendizaje constructivo en los niños.

En el primer capítulo se presentan las características que conforman al Centro de Desarrollo Infantil de la P. G. J.; los antecedentes generales de la Educación Inicial, los lineamientos del Programa de Educación Inicial haciendo referencia al perfil docente que propone la Secretaría de Educación Pública como el perfil adecuado para las educadoras de este nivel.

En el segundo capítulo se hace referencia a los tipos de interacción que se manejan dentro del aula, se mencionan las características de desarrollo de los niños y se presenta el encuadre teórico basado en el enfoque constructivista y la teoría de sistemas. Posteriormente se hace mención de las habilidades comunicativas verbales y no verbales de la educadora y su relación dentro de las actividades de su rutina en el aula.

El tercer capítulo es la propuesta de un curso taller de micro enseñanza con todos sus lineamientos y metodología, así como la planeación didáctica y las estrategias de aprendizaje.

CAPITULO 1

MARCO CONTEXTUAL

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DE LA P. G. J.

Los Centros de Desarrollo Infantil son instituciones que otorgan servicio educativo a los niños ¹ desde 45 días de nacidos hasta los seis años de edad. Estas instituciones trabajan en todo el país brindando dicha prestación a través de organismos públicos (como en el presente caso) y privados.

El CENDI de esta dependencia se fundó el 12 de octubre de 1961, en esa época se denominaban Guarderías y en ella se carecía de servicio médico, psicológico y educativo. En 1971 se reestructuró esta institución, para esa fecha ya se contaba con servicio médico, trabajo social y educativo. Actualmente cuenta con todos los servicios y depende de la Dirección de Prestaciones que a su vez depende de la Dirección General de Recursos Humanos.

Los beneficiarios del servicio que proporciona el Centro de Desarrollo Infantil de la P. G. J. que en adelante llamaremos CENDI, serán las madres trabajadoras de la P. G. J., los padres trabajadores viudos o divorciados, que tengan la patria

¹ Es importante mencionar que la atención se brinda tanto a niños como a niñas, pero para fines prácticos se usará el término "niños"

potestad del niño, en tanto no contraigan matrimonio o entren en concubinato, y los tutores que así lo acrediten.

El servicio que se proporciona está organizado a partir de las edades de los niños, es decir, de acuerdo a sus necesidades e intereses, quedando de la siguiente manera:

- a) **Lactantes A:** de 45 días a seis meses de edad.
- b) **Lactantes B:** de siete meses a 11 meses de edad.
- c) **Lactantes C:** de un año a un año seis meses de edad.
- d) **Maternal A:** de un año siete meses de edad al año 11 meses.
- e) **Maternal B-1:** de dos años a dos años seis meses.
- f) **Maternal B-2:** de dos años siete meses a dos años con 11 meses.
- g) **Maternal C-1:** de tres años a tres con seis meses.
- h) **Maternal C-2:** de tres años siete meses a tres años 11 meses.
- i) **Preescolar 1:** de cuatro años a cuatro años seis meses.
- j) **Preescolar 2:** de cuatro años siete meses a cinco años.
- k) **Preescolar 3:** de cinco a seis años de edad.

Con un total de 11 salas para una población aproximada de 170 alumnos, divididas en general en 3 LACTANTES, 5 MATERNALES y 3 PREESCOLARES con 30 educadoras² para su atención.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

² Para los fines de este trabajo usaremos el término "EDUCADORA" para designar a todo el personal docente que labora en sala independientemente de su formación académica como educadora, asistente educativo o de cualquier otra índole.

Es importante mencionar que en cada sala existe una maestra responsable de sala, a la que también se le llama titular de sala o encargada de sala, la cual puede tener estudios como puericultista, educadora o asistente educativa que por méritos dentro de su trabajo y /o por necesidades del Centro haya sido ascendida a titular y / o responsable de sala, además de la persona encargada de sala hay en promedio de una a dos asistentes por sala dependiendo de la edad de los niños, por ejemplo en las 3 salas de lactantes y maternal B1 y B2 por ser los niños más pequeños, el personal docente es de 3 maestras por sala; de maternal C1 a preescolar 3 el número de personas son 2 por sala (una titular y una asistente) dado que son los niños más grandes y tienen mayor grado de independencia y requieren de menor supervisión.

Las actividades que se realizan dentro del Centro son formativas. En ellas los niños adquieren enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas hacer para integrarse mejor al núcleo social a donde viven.

El aprendizaje fundamental se encuentra en la convivencia diaria, en las actividades cotidianas que los niños realizan y sobre todo, en la creatividad que se desarrolla día con día.

En el Centro labora un conjunto de personas con preparación distinta, dedicadas a atender una parte del servicio que se proporciona a los niños. La convivencia que tienen con ellos los convierte en agentes educativos que influyen intensamente en su formación.

Como parte del equipo que labora en el centro, se encuentran los supervisores de cada una de las áreas técnicas: Nutrición, Psicología, Trabajo Social, Servicio

Médico y Pedagogía (que es el área en donde me desempeño como coordinadora), así como la supervisora de la Secretaría de Educación Pública.

El servicio se proporciona con apego a los valores nacionales; conforme a los programas, manuales e instructivos aprobados y en un horario que va de las 7:30 a las 17:30 horas.

En el CENDI se maneja el Programa de Educación Inicial mejor conocido como PEI, el cual constituye una alternativa flexible capaz de adaptarse a las diversas características y propiedades de los CENDI.

Por lo antes expuesto podemos decir que el tipo de educación que se imparte en el CENDI de la P. G. J. se circunscribe dentro de la modalidad de la EDUCACIÓN FORMAL ó como lo maneja la Secretaría de Educación Pública, dentro de la modalidad ESCOLARIZADA, ya que el aprendizaje tiene lugar dentro de las aulas (salas, en este caso), está graduado cronológicamente, se ubica dentro del tipo de educación básica, tiene planes y programas establecidos, el conocimiento se dosifica por etapas en relación con la edad de los niños, tiene un horario fijo y la educadora es la responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo el modelo EDUCATIVO TRADICIONAL es el modelo que predomina en el CENDI ya que la enseñanza consiste en preparar al niño a obtener el conocimiento que la educadora le transmite, el niño imita a sus maestras, repite y reproduce lo que estas le enseñan. Sin embargo el objetivo es reproducir el modelo EDUCATIVO INTERACTIVO donde la función del educador es favorecer

el desarrollo de las capacidades de los niños, objetivo también propuesto por el PEI y que desde sus comienzos ha sido difícil llevar a la práctica por la resistencia que todo cambio implica.

1.1.2. OBJETIVOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DE LA P. G. J. ³

1. Proporcionar a la madre trabajadora de esta institución la seguridad de que sus hijos están siendo bien cuidados y educados convenientemente.
2. Completar adecuadamente los cuidados y educación que el niño recibe en su hogar.
3. Otorgar a los niños un servicio asistencial médico, educacional y social con adecuada proyección a la comunidad impartido por personal especializado y capacitado.
4. Promover la educación infantil dentro de las normas marcadas por la Secretaría de Educación Pública (S. E. P.) y con el fin de lograr en los niños el desarrollo de su personalidad dentro de un ambiente de comprensión y bienestar.
5. La atención del infante de acuerdo a los intereses característicos de su edad para así ayudar a su evolución.

³ "Bienestar Emocional en Guarderías" P. G. J. p. 49.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.1.3 CARACTERÍSTICAS DEL PERSONAL QUE LABORA EN EL CENDI DE LA P. G. J.

El total del personal que labora en el centro es de 65 personas entre directora, equipo técnico, personal docente, cocineras, personal administrativo, personal de servicios de limpieza y de vigilancia, como puede apreciarse en el organigrama del Centro (anexo 1)

En general la preparación académica del personal va desde la básica (primaria) hasta el nivel superior (licenciatura y especialidad)

En cuanto al personal docente en el centro se cuenta con diferentes niveles de preparación los cuales mencionaremos a continuación en un listado junto con el puesto que desempeñan.

FORMACIÓN ACADEMICA	PUESTO QUE DESEMPEÑAN
1 PEDAGOGA	RESPONSABLE DE SALA
2 EDUCADORAS	RESPONSABLE DE SALA
2 PUERICULTISTAS	RESPONSABLES DE SALA
6 ASISTENTES EDUCATIVAS	RESPONSABLES DE SALA
16 ASISTENTES EDUCATIVAS	ASISTENTE DE SALA
1 SECUNDARIA	ASISTENTE DE SALA
1 PRIMARIA	ASISTENTE DE SALA
1 BACHILLERATO	MAESTRA EDUCACIÓN FÍSICA

Como se puede apreciar en el cuadro anterior de 11 maestras responsables de sala, una cuenta con estudios a nivel licenciatura, dos con estudios de educadoras (una en escuela particular y una en la Nacional de Educadoras), 2 puericultistas (con estudios en el Centro de Estudios Tecnológicos) y el resto que conforman un poco más de la mitad (6), es decir el 54.54% son asistentes educativas con estudios en la Escuela para Asistentes Educativas y /o en Institutos Particulares .

Por otra parte, el resto del personal docente cuenta con estudios mínimos para asistentes educativas, salvo dos personas; una, que al fallecer su esposo ocupó la plaza de éste y la otra persona que entró por recomendación y que cuenta con estudios a nivel primaria, para una mejor visualización nos podemos remitir a las gráficas de puestos del personal docente (Anexo 2).

En la práctica diaria el personal docente sigue con dificultad los lineamientos de trabajo que establece el Programa de Educación Inicial, ya que no logra ver la importancia de integrarse a las actividades con los niños, tampoco está consciente del papel que desempeña la comunicación que logre establecer con los niños como la base primordial para el desarrollo del pensamiento y la adquisición del lenguaje en los pequeños.

Considero que lo anterior es debido a que no todo el personal docente cuenta con el perfil de estudios necesario para llevar a cabo su misión como facilitador del aprendizaje, ya que en la institución (como en cualquier otra institución de gobierno) se asciende a diferentes puestos ya sea por antigüedad, recomendación o por heredar las plazas.

El personal que ha logrado ocupar un puesto de mayor jerarquía ha sido por su interés y dedicación, sin embargo, se ha encontrado con la resistencia de resto del personal ya que no todas ven con buenos ojos el adquirir mayor responsabilidades sin obtener algún beneficio sobre todo de índole económica.

En general el personal docente siempre está dispuesto a capacitarse siempre y cuando la capacitación sea dentro de sus horarios de trabajo ya que algunas educadoras tienen otro trabajo por las tardes para aumentar sus ingresos y las restantes no están dispuestas a brindar su tiempo a cambio de ninguna remuneración.

Es por ello que considero importante trabajar con el grupo de educadoras para sensibilizar sobre estos aspectos, sobre la importancia de adquirir una formación profesional que le permita obtener las bases teórico – prácticas tanto sobre el desarrollo de los niños como en el aspecto de la comunicación para realizar su trabajo con calidad y acorde a las necesidades de los niños.

1. 2. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN MÉXICO.

De manera genérica, la Educación Inicial trata las formas y procedimientos que se utilizan para atender, conducir, estimular y orientar al niño.

En particular, se entiende como un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del niño, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo, de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños.

Esta concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido en la educación de los niños pequeños, que va desde una acción de beneficio social hasta una acción intencionada con carácter formativo.

Las acciones de atención a los niños se encuentran inscritas en la cultura misma del grupo social en el cual se desarrollan.

Las culturas mesoamericanas tenían una concepción del niño, la cual deja entrever los cuidados y atenciones que recibían. Dentro de la estructura familiar el niño ocupaba un lugar importante; los aztecas, mayas, toltecas y chichimecas se referían a él como "piedra preciosa", "colibrí", "piedra de jade", "flor pequeña", manifestando así el respeto y cuidado que sentían por ellos.

La conquista española, además de significar un cambio cultural, una modificación de valores y creencias, trajo consigo una gran cantidad de niños huérfanos y desvalidos. En esta situación, la participación de religiosos fue decisiva ya que fueron ellos los que se dieron a la tarea de educarlos y cuidarlos; su labor estaba orientada básicamente a la conversión religiosa.

Consolidada la época colonial, las "casas de expósitos" fueron las únicas instituciones de atención infantil. Su labor se limitaba al cuidado y la alimentación de los niños, a través de las "amas", y eran administrados por religiosas. Los niños permanecían en estas casas hasta los seis años de edad y si no eran adoptados, se les enviaba a un hospicio. Estos últimos fueron creados en apoyo a la extrema pobreza de las familias que se veían en la incapacidad de proporcionar a sus hijos cuidados adecuados.

De los años posteriores a la Independencia de México, no se tienen noticias sobre la existencia de instituciones dedicadas a la atención de los niños pequeños.

Los primeros esfuerzos que se pueden identificar respecto a la atención de los niños menores de cuatro años los podemos ubicar hacia el año de 1837, cuando en el Mercado del Volador se abre un local para atenderlos. Este, junto con la "Casa de Asilo de la Infancia" fundada por la Emperatriz Carlota (1865), son las primeras instituciones para el cuidado de los hijos de las madres trabajadoras de las que se tiene referencia. En 1869, se crea "Asilo de la Casa de San Carlos", en donde los pequeños recibían alimento además del cuidado.

En 1928 se organiza la Asociación Nacional de Protección a la Infancia que sostiene diez "Hogares Infantiles", los cuales en 1937 cambian su denominación por la de "Guarderías Infantiles". En ese mismo período la Secretaría de Salubridad y Asistencia – hoy Secretaría de Salud – funda otras guarderías, algunas de ellas contaron con el apoyo de comités privados; además, establece dentro de la misma, el Departamento de Asistencia Social Infantil. Así surgen guarderías para atender a los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced, vendedores ambulantes, de billetes de lotería y empleados del Hospital General.

En 1939, cuando el Presidente Lázaro Cárdenas convierte los Talleres Fabriles de la Nación –encargados de fabricar los equipos y uniformes del ejército- en una cooperativa, incluye en el mismo decreto la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la cooperativa.

A partir de entonces, la creación de estas instituciones se multiplica en las dependencias oficiales y particulares como respuesta a la demanda social del servicio, originada por la cada vez más creciente incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

En 1943, la Secretaría de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles, y se crean el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Hospital Infantil de la Ciudad de México, ambos con beneficio para la infancia. Posteriormente en 1944, por decreto

presidencial, se dispone la constitución de los Programas de Protección Materno infantil y de la asistencia médica general para los derechohabientes.

Con el Presidente Miguel Alemán Valdés, de 1946 a 1952 se establecen una serie de guarderías dependientes de organismos estatales (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto, etc.) y de paraestatales (IMSS, PEMEX), así como la primera guardería del Departamento del Distrito Federal, creada a iniciativa de un grupo de madres trabajadoras de la tesorería, quienes la sostenían; más tarde, el gobierno se hace cargo de ésta y de una segunda construida después.

En 1959 bajo el régimen de Adolfo López Mateos, se promulga la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), donde se hace referencia al establecimiento de Estancias Infantiles como una prestación para madres derechohabientes.

La guardería de la P. G. J. se fundó el 12 de octubre de 1961 y en ella se carecía de servicios médico, psicológico y educativo. Y no estaba dividida por áreas de acuerdo al grado de madurez de los niños.

Durante la gestión del Lic. Ernesto P. Uruchurtu (1952-1966) como Jefe del Departamento del Distrito Federal, se inician las obras destinadas a mejorar la fisonomía de los mercados de la ciudad y, a petición de los locatarios, se designa un local para el cuidado de sus hijos.

Las Secretarías de Estado, los mercados y otras instituciones se vieron obligados a crear guarderías para que sus trabajadores pudieran delegar el cuidado de sus hijos en manos competentes; sin embargo en la mayor parte de los casos no fue así, ya que en ellas no se contaba con personal especializado, y por lo tanto, los niños sólo recibían cuidados asistenciales, es decir, sólo servían para "guardar" al niño, ya que poco se ocupaban de él.

La diversidad de criterios, la ausencia de mecanismos de coordinación y supervisión de las instituciones que atendían a los niños, originó la creación de una instancia que se ocupara de su organización y funcionamiento.

Así en diciembre de 1976, por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, entonces Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar, no sólo las guarderías de la Secretaría de Educación Pública, sino también aquellas que brindaban atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias. De esta forma se cambia la denominación de "guarderías" por la de "**Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)**", y se les da un nuevo enfoque: el de ser instituciones que proporcionan **educación integral al niño**, lo cual incluye el brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social.

El 27 de febrero de 1978, a través del Reglamento Interior de la Secretaría, se deroga la denominación Dirección General de Centro de Bienestar Social para la Infancia y se le nombra Dirección General de Educación Materno- Infantil.

En 1979, se recupera la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías que dependía de la Secretaría del Trabajo, se le cambia el nombre por el de Escuela para Asistentes Educativos y se implementa un nuevo Plan de Estudios acorde a las necesidades de este servicio en los Centros de Desarrollo Infantil.

La demanda para atender a los niños menores de cuatro años en forma institucional fue creciendo, lo que hizo indispensable la búsqueda de nuevas alternativas que permitieran expandir el servicio y abarcar a un número mayor de niños. Se crea entonces el Programa No Escolarizado (1980) el cual empezó a operar en 1981 en 16 Estados de la República Mexicana, teniendo como principales agentes para su difusión y realización –previa capacitación- a los padres de familia y miembros de las comunidades en las que se implantó. Ese mismo año se amplió su cobertura a los 15 estados restantes.

Debido a que el Programa requería de la participación activa de ambos padres en la actividad educativa, se decidió cambiar nuevamente la denominación a la Dirección General de Educación Materno Infantil, quedando en 1980, como Dirección General de Educación Inicial.

En 1985, debido a la reestructuración de la Administración Pública Federal, desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada como una dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar.

Para 1980, desaparece como dirección de área de la Dirección de Educación Preescolar y se conforma la Unidad de Educación Inicial, la cual pasa a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

" Un total de 68 mil 130 niños menores de cuatro años reciben en el Distrito Federal los servicios de educación inicial ... La modalidad pública escolarizada se brinda a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI's), y en ellos se atiende a 50 mil 467 niños, desde los 45 días de nacidos hasta los tres años 11 meses de edad.... En la modalidad no-escolarizada, 12 mil 437 pequeños reciben educación inicial a través de 52 Módulos de Atención y Servicio que operan principalmente en zonas urbano-marginadas del D. F Finalmente, los Centros de Educación Inicial (CEI), ofrecen el servicio semi - escolarizado en casas particulares o en espacios prestados por comunidades establecidas en zonas urbano-marginadas y que no cuentan con servicios educativos; los CEI atienden a cinco mil 226 niños de dos a cuatro años de edad" ⁴

Finalmente podemos decir que, estas instancias han pasado a través de un largo proceso de Guarderías a Cooperativas y de estas a Centros de Desarrollo Infantil pero siempre con el mismo propósito de brindar una educación integral a los niños que asisten a estos centros.

⁴ http://www.sep.gob.mx/esoc/comunica/20000215_000094.htm

1.2.1 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

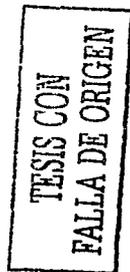
La participación del adulto para la consecución de los propósitos educativos del programa para el nivel de educación inicial es definitiva, dadas las características particulares de atención y cuidado que requieren los niños de edad temprana. El adulto instrumenta e incide en gran medida el tipo de condiciones que favorecen y potencializan los logros del niño, a través de la relación afectiva que establece con él.

Los propósitos se presentan como aquellos logros constatados que alcanzan los niños, los padres y la comunidad en un lapso determinado por influencia de las acciones educativas.

El constructivismo pedagógico plantea que "el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración... el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona" ⁵

El aporte psicológico muestra la necesidad de comprender los mecanismos que utilizan los niños, cualquier niño, para conocer o responder al medio ambiente. Obliga a comprender los motivos e intereses de los niños cuando actúan en los diferentes momentos de su vida. El niño no es un adulto pequeño, no nace en blanco, ni mucho menos invierte su tiempo en cosas sin importancia hasta que asume responsabilidades en la vida. El conocimiento psicológico ubica al niño en

⁵ Flores Ochoa, Rafael. "Hacia una pedagogía del conocimiento", MacGarw-Hill, Colombia, 1994.



un proceso de **construcción** de sus herramientas para integrar e integrarse al mundo.

En la escuela GENÉTICA se encuentra el mayor énfasis proporcionado a la interacción del niño consigo mismo y con los demás, el acucioso proceso de construcción hace de la interacción el mecanismo por excelencia para alcanzar un estado mayor de conocimiento. El niño no solo recibe o se enfrenta con un esquema configurado, sino que es en la interacción donde constituirá la más compleja red de capacidades y respuestas.

De aquí que se desprendan los siguientes objetivos generales y particulares de la Educación Inicial y por ende del CENDI de la P. G. J.:

OBJETIVOS GENERALES ⁶

- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, en la comunidad y en la escuela.

⁶ Los objetivos tanto generales como particulares son retomados del Programa de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) México, 1992, pp. 55-56

- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños menores de seis años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Propiciar oportunidades que permitan aplicar y consolidar los procesos cognoscitivos en el niño.
- Estimular, mejorar y enriquecer el proceso de adquisición y dominio del lenguaje del niño.
- Ejercitar el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo.
- Favorecer la interacción grupal a través de la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo, como medios de satisfacción de las necesidades afectivas del niño.
- Fomentar la interacción, comunicación y adquisición de valores en el medio familiar, para propiciar la participación y mejoramiento en la atención del niño.

- Contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su comunidad y cultura.
- Conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la escuela primaria.
- Proporcionar elementos para conocer a los seres vivos y otros componentes de la naturaleza, así como para la comprensión de las relaciones entre sus fenómenos.
- Propiciar la adquisición de conocimientos que permitan al niño comprender los principales problemas ecológicos y sus consecuencias para el desarrollo de la vida.
- Orientar la participación en las acciones de preservación y conservación del medio ambiente.
- Fomentar la participación del niño en la prevención, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

Todos ellos objetivos difíciles de cumplir si no se cuenta con el personal docente adecuado y con el perfil requerido para tan compleja labor, sin embargo, el propósito de la propuesta del presente trabajo es propiciar la adquisición de los conocimientos necesarios así como del desarrollo de las habilidades comunicativas que le permitan a la educadora poder llevar a cabo estos objetivos y por lo tanto su tarea educativa de una manera más adecuada.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL

La metodología del Programa de Educación Inicial esta centrada en la búsqueda por favorecer la interacción de los niños con su entorno.

“Se concibe como un conjunto de lineamientos que deben tomarse en cuenta para que la interacción sea más enriquecedora y cuente con una mayor calidad educativa.”⁷ Los tres tipos de interacción básicos definidos en el programa sirven para orientar el desarrollo del trabajo educativo.

Dentro de la metodología del programa, la planeación de las actividades es una herramienta, una pieza clave en el manejo eficaz de la interacción por lo que es necesario precisar los siguientes principios:

- a) La labor educativa del Centro de Desarrollo Infantil es una responsabilidad compartida por cada persona que labora en el mismo. Especialmente educadoras y puericultistas ejercen un impacto en la formación de los niños, su sensibilidad para orientarlos durante una gran parte de la jornada las convierte en el personal idóneo para ser responsables del trabajo directo con ellos.

⁷ Programa de Educación Inicial p. 51

- b) En la realización de las actividades, considerar que estas han de ejecutarse de forma sistemática y que a su vez, propicien la libertad y espontaneidad de los niños; la habilidad de las educadoras se refleja al combinar la graduación de las exigencias educativas y logros potencialmente alcanzables. Con la iniciativa y disposición de los pequeños tomando en cuenta como base sus propias capacidades.
- c) Las educadoras requieren aprender a **dialogar** con los niños, comprender la dinámica de su pensamiento y orientar en consecuencia el proceso interactivo a la búsqueda por un lado, de solución a las problemáticas a las que se enfrenta en la construcción del aprendizaje y por el otro lado a la autonomía y crecimiento personal que el intercambio educativo posibilita.
- d) Los niños son protagonistas de su proceso constructivo de aprendizaje en la medida de sus posibilidades, en Educación Inicial cada niño es un ser creativo: indagador, constante explorador de nuevas experiencias, sensible. Las educadoras se esfuerzan por generar oportunidades para que ellos realicen creativamente sus actividades, rescatando el valor que tiene, por un lado la interacción con otros niños y con los adultos, por el otro innovando formas de trabajo para el fortalecimiento de cada pequeño, favoreciendo su juego, la exploración, la interrogación a las personas, al medio ambiente y a sí mismo, sin anteponer excesivamente reglamentaciones sino combinando organización y espontaneidad; libertad

y compromiso; responsabilidad y participación; intereses y propósitos educativos; intencionalidad y descubrimiento; elaboración y recreación; hábitos y motivación; actividades propositivas e indagatorias, trabajo individual y grupal , calidad y eficiencia.

En fin buscar siempre un marco intenso de interacciones orientado al desarrollo sistemático de capacidades, de líneas formativas y a cubrir necesidades básicas de aprendizaje.

1.3.1 LA OPERACIÓN DEL PEI Y EL PAPEL DE LA EDUCADORA COMO AGENTE EDUCATIVO

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

La planeación educativa se considera una de las acciones relevantes al interior de los Centros de Desarrollo Infantil, ya que concreta las estrategias de trabajo que los diversos agentes educativos llevan a cabo con los niños que asisten al mismo.

La planeación o programación didáctica es teoría y práctica de enseñanza. Es la tarea que realiza el equipo docente a fin de diseñar el para qué, el con qué, el cómo, cuándo y con qué de la acción educativa, anticipando también criterios y procedimientos para el seguimiento, verificación y revisión de los procesos y resultados de la enseñanza y aprendizaje, pero ¿qué implica planear?. Planear es un proceso complejo pues para ello, se requiere hacer una revisión del conjunto que es el CENDI, donde deben tomarse en cuenta los factores estructurales (edificio, con su distribución, forma, tamaño, tipo de ventilación, etc) con el fin de que sean aprovechados en términos del trabajo con los niños, todos los espacios, considerando al Cendi como escenario de múltiples actividades informativas y formativas para ellos; lugar de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

diversidad de interacciones que les permitan desarrollarse en forma óptima , y el factor funcional representado por el personal que labora en el Cendi y que en ese sentido tiene como centro de su atención e interacción al niño.

Planear es diseñar no sólo las acciones, también se incluyen las estrategias para el desempeño práctico del proceso de enseñanza – aprendizaje que llevarán a cabo los agentes educativos en su ámbito laboral.

Planear es plasmar las diversas interacciones que establecerán los agentes educativos con el propósito de coadyuvar en el desarrollo integral de los niños.

Para que los centros de desarrollo infantil operen en forma eficaz, es necesario el establecimiento de procedimientos para organizar y sistematizar las acciones que llevan a cabo cotidianamente. Esta organización implica revisar en términos del trabajo a desarrollar con niños, la aplicación de un instrumento con el que se obtenga un análisis del contexto en el cual se va a operar, tomando en cuenta todos los factores implicados en la tarea educativa, para ello al inicio del ciclo escolar , se aplica un instrumento con el que se detectan las necesidades en el Cendi.

El diagnóstico de necesidades tiene como propósito identificar y conocer las características , problemática y necesidades que existen en el Cendi y en torno al niño.

PLAN DE TRABAJO ANUAL

Es la organización del trabajo pensado en los logros que se pretenden alcanzar con los niños; traducidos en propósitos de aprendizaje y actividades educativas para cada nivel de edad .

En el plan de trabajo anual se anticipan las acciones a desarrollar así como los recursos materiales, financieros y humanos necesarios.

Elementos que conforman el Plan de Trabajo Anual

PROPÓSITOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
Son los logros que se pretenden alcanzar al final del ciclo escolar	Son las acciones generales que se van a realizar para lograr los propósitos	Son los materiales, espacios, personas o servicios de apoyo que se necesitan para desarrollar las estrategias sugeridas	Es el período en que se organizan las estrategias para cubrir los propósitos planteados

PLAN DE ACCIÓN

El proceso para obtener el diagnóstico de necesidades y así recabar la información necesaria la lleva a cabo el Consejo Técnico Consultivo; una vez obtenido y evidenciadas las necesidades educativas se procede a elaborar el plan de acción mensual en donde aparecen en orden jerárquico las necesidades de los niños lactantes, maternas y preescolares, ejes del Programa de Educación Inicial con los cuales se atenderán las mismas; las rutinas del Cendi, los responsables de llevarlas a cabo y tiempo en el cual se atenderán dichas necesidades.

FUNCIÓN DE LA EDUCADORA EN LA OBTENCIÓN DEL DIAGNÓSTICO

Como parte del personal docente , interviene en la aplicación del cuestionario diagnóstico el cual contempla 10 puntos referidos al trabajo en los diversos espacios del Cendi y al desarrollo del niño.

Una vez aplicado, aporta de acuerdo a las observaciones que realizó (de cada niño y del grupo en general) las necesidades del desarrollo que detectó, para que éstas sean consideradas en el momento de elaborar el Plan de Acción Mensual.

FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LA EDUCADORA EN LA PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

La planeación de actividades es el principal elemento de organización con el cual se anticipan y previenen hechos y situaciones que permiten optimizar tiempos, la utilización de recursos y materiales o espacios de trabajo.

La planeación toma en cuenta como primera instancia las necesidades formativas de los niños, para ello , se establecen los lineamientos y criterios generales para la planeación de actividades que son :

1. Diseñar las actividades considerando:
 - La rutina diaria dentro centro
 - Los recursos y espacios disponibles en el Cendi
 - La participación de todo el personal
 - Los 3 tipos de interacción que se manejan en el PEI: Niño – Niño, Niño – Adulto y Adulto – Adulto

2. Los dos tipos de actividades indagatorias y propositivas presentadas en el PEI.
 - **Actividades propositivas** : son actividades caracterizadas por presentar una secuencia lógica y sistemáticamente organizada, esta organización obedece a fines específicos señalados en los ejes de contenido, los cuales se derivan de las necesidades e intereses de los niños.

Los rasgos característicos de dicha actividad son:

- a) El adulto, planea /organiza la actividad
 - b) El adulto, determina la secuencia que asegura la actividad
 - c) El adulto, conduce al niño en el manejo de materiales y en el desarrollo de la actividad, siguiendo un orden e instrucciones precisas durante el proceso.
- **Actividad indagatoria:** es a partir de las necesidades e intereses de los niños que las educadoras planean y organizan los escenarios, espacios y condiciones que permitan a los niños desarrollar bajo su propia iniciativa: actividades en las que se estimule y fomente la creatividad, la autonomía y espontaneidad del niño.

Los rasgos característicos son:

- a) El niño decide la actividad, estableciendo la finalidad de la misma
- b) El niño organiza la actividad, estableciendo sus propios procedimientos y reglas
- c) Los niños determinan los espacios y materiales a utilizar
- d) Los niños indican los tiempos en que quieren trabajar la actividad
- e) El adulto, guía y orienta el interés del niño.

3. Las actividades deberán planearse en forma indagatoria y propositiva.

4. El proceso de planeación de actividades es mensual, pero se programan mensualmente

5. Los criterios específicos para la planeación de actividades son :

- Determinar el propósito o finalidad educativa
- Especificar los recursos a utilizar
- Tomar en cuenta las características de desarrollo y grado de madurez de los niños
- Considerar todos los aspectos que influyen en la conducción de las actividades.

6. Distribuir semanalmente los ejes a trabajar durante el mes, los cuales pueden agruparse de acuerdo a la naturaleza de la necesidad y / o a la complementariedad de los mismos, al momento de realizar las actividades

7. Considerar que para la planeación, diseño y realización de actividades, el PEI se aplica en todos los momentos de la rutina de trabajo.

Azucena Rodríguez ⁸ propone que las actividades de aprendizaje se organicen en tres momentos que voy a equipar con las tres momentos o partes en que se estructuran tanto las actividades indagatorias como las actividades propositivas en el CENDI en el siguiente cuadro.

P. E. I (CENDI)	DIDÁCTICA CRÍTICA
- INICIO , el niño planea su actividad, procedimiento, lugar, material y duración	- APERTURA , una primera aproximación
- DESARROLLO , el niño realiza su actividad, el adulto observa el proceso y apoya cuando se requiera a través de preguntas	- DESARROLLO , análisis del objeto para identificar sus elementos
- CIERRE , los niños comentan y evalúan su trabajo	- CULMINACIÓN , momento de reconstrucción del objeto de conocimiento

- La evaluación puede orientar, vigilar, y mejorar la práctica pedagógica. La deben realizar tanto maestro como alumnos, no solo a través de exámenes sino de una gama de posibilidades. La evaluación es subjetiva.

⁸ Rodríguez, Azucena. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en Revista Colección Pedagógica, No. 2, Centro de Estudios Educativos, Universidad de Veracruz, Jalapa, 1977.

1.4 PERFIL DOCENTE IDEAL DE LA EDUCADORA QUE LABORA EN CENDI

Contribuir a la formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento hasta los cuatro años de edad es el propósito central de la Educación Inicial.

En el CENDI como espacio educativo, se favorece, con acciones intencionadas y sistemáticas que los niños mejoren sus capacidades de aprendizaje, adquieran hábitos de higiene, salud y alimentación, desarrollen habilidades para la convivencia social y la participación; así como la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los distintos ámbitos de su vida, es por ello que la educadora juega un papel central en cada uno de los logros y aprendizajes de los pequeños.

Enriquecer el trabajo pedagógico que se genera al interior del CENDI es uno de los propósitos que las educadoras deben tener presente cuando realizan la planeación de sus actividades. Los procedimientos de trabajo ejecutados durante la realización de las actividades y las estrategias de evaluación diseñadas para valorar la construcción de los aprendizajes por parte de los niños ayudan al enriquecimiento de la labor de la formativa cotidiana.

La labor que se realiza en el CENDI se refleja en el nivel del desarrollo alcanzado por los niños; hábitos, habilidades, actitudes, relaciones, vínculos, conocimientos, etc., son la prueba del trabajo particular de las educadoras.

La intensificación de las interacciones, los cambios de actitud, el compartir la responsabilidad del trabajo con los niños, el respeto a su creatividad, son aspectos objetivos, demostrables de una práctica educativa de calidad⁹ en el CENDI.

Por otro lado las particularidades del docente de este nivel educativo complementan lo que se denomina docente con calidad.

Aspectos como: estructuras de la personalidad, experiencias previas, facilidad para establecer vínculos socioafectivos, actitud personal hacia los niños, calidez emocional, seguridad en el trabajo, capacidad organizativa, creatividad, eficiencia, integración como equipo de colaboración son importantes para que la educadora logre una integralidad de la tarea docente.

La atención de los niños que se forman en el CENDI exige que las educadoras posean un conjunto de cualidades y conocimientos acordes con la labor que desempeñan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido la educadora desempeña un papel muy importante desde una doble perspectiva:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁹Entendiendo la Calidad Educativa como la construcción paulatina y permanente, mediante un trabajo participativo y en equipo, de condiciones vinculadas a los valores vigentes, a la satisfacción de las necesidades de los beneficiarios y participantes, a la organización operativa y a la concientización de cada uno de los agentes educativos, con el fin de obtener resultados óptimos en relación a los propósitos institucionales, cfr. Zabalza Miguel Angel.

- Como coordinadoras de un proceso de enseñanza – aprendizaje, que tomando como punto de partida las diferencias individuales, orientan ese proceso hacia el logro de los objetivos y contenidos.
- Como gestores de interacciones basadas en la reciprocidad y la cooperación, respetando la diferencia de roles y aceptando su complementariedad en la diversidad.

Derivado de lo anterior ser docente en el nivel Inicial implica ¹⁰ :

- Asumir el compromiso de propiciar el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo consciente de que la educación está condicionada por variables sociales, pero también de que puede desde el ámbito educativo, operar cambios.
- Aceptar y respetar las diferencias individuales de los niños como punto de partida y orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia el logro de los objetivos y contenidos socialmente válidos.
- Propiciar relaciones basadas en la confianza y respeto recíprocos entre todos los integrantes de la tarea pedagógica a fin de facilitar la participación del niño, la familia, la comunidad y los otros miembros de la institución escolar en los proyectos educativos de la institución.

¹⁰ Este es el perfil ideal que sugiere la Secretaría de Educación Pública para el personal que labora en CENDI, tomado de "Orientaciones Pedagógicas para educadoras y Puericultistas de los Centros de Desarrollo Infantil" S. E. P., México 2000.

- Considerar a la comunidad como un referente, portador de contenidos significativos y de recursos físicos, materiales, naturales y sociales, mediatizadores de los objetivos educativos.
- Respetar y aceptar la heterogeneidad de normas, costumbres y creencias con un criterio pluralista, superador de toda clase de discriminaciones.
- Reconocer a la familia como el primer agente educador, integrando, ampliando y profundizando su acción, en la dirección que señalan los fines y objetivos educativos.

Así mismo la docencia implica establecer una estrecha relación con el conocimiento científico y pedagógico, en consecuencia la docente o educadora debe asumir un papel más activo en relación a:

- El conocimiento crítico, reflexivo y comprometido de los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos que enmarcan la acción educativa.
- La integración de los aspectos teóricos y prácticos a partir de un proceso de interacción permanente entre la reflexión y la acción pedagógica.
- Una actitud investigadora en relación con los niños, el grupo, la familia, la institución, la cultura, la comunidad, a fin de contextualizar las intervenciones didácticas de manera que resulten relevantes y pertinentes para esa realidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ✓ Una actitud abierta al cambio, a las innovaciones pedagógicas, a la educación permanente y al trabajo interdisciplinario.
- ✓ La conducción de la enseñanza hacia el logro de los objetivos y contenidos educativos a través de la programación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Este requerimiento implica, entre otros:
 - Comprender el momento evolutivo de cada niño y sus procesos de desarrollo y aprendizaje.
 - Utilizar didácticas que optimicen las posibilidades de los niños orientándolas hacia objetivos y contenidos educativos.
 - Propiciar el descubrimiento, la creación, la iniciativa y la curiosidad de los niños.
 - Generar relaciones recíprocas y cooperativas.
 - Crear un ámbito propicio para el desarrollo pleno y los aprendizajes referidos a todas las áreas educativas.
 - **Ser el comunicador social** de los valores, normas, costumbres, etc., que se expresan y reflejan en los objetivos y contenidos de la educación
 - Desarrollar la tarea de manera reflexiva, creativa y placentera.

Por otro lado, en cuanto a la relación de las educadoras con los otros adultos del CENDI, se requiere la integración de equipos de trabajo que funcionen con estrategias participativas y democráticas.

En relación al vínculo educadora – padres, la integración familia – escuela constituye una premisa para el desarrollo de una acción educativa coherente y contextualizada.

Como se puede apreciar el perfil de una educadora o docente es muy ambicioso en el sentido que debe cubrir una serie de aspectos todos ellos importantes para lograr una educación integral, para lograr aportar las herramientas necesarias en el desarrollo de los niños, potencializar sus habilidades, es decir para poder ayudar a moldear y estructurar algo tan delicado y maravilloso como es la personalidad del niño.

El personal que labora en CENDI debe fundamentalmente tener vocación para manejarse con este nivel de edad y sobre todo tener una comunicación constante a través del diálogo con todos los niños desde lactantes a preescolar para ayudar al desarrollo de su lenguaje el cual es un instrumento que le permitirá interactuar con el mundo.

La educadora tiene en sus manos a los hombres del futuro y de ella depende que éste sea un ser con valores, con decisiones propias, una persona capaz de pensar, de razonar y de interactuar en el medio en que se mueve, y si la educadora no cuenta con los conocimientos y habilidades necesarios para potencializar estas características no estaremos proveyendo al hombre del futuro para lograr su desarrollo y por ende el de la sociedad y del mundo entero.

1.5 LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL TRABAJO EDUCATIVO EN EL CENDI

La evaluación es un proceso de continuo suministro de información para determinar si las acciones planeadas dan los resultados pertinentes, o se requiere ajustar o modificar las actividades diseñadas.

La evaluación puede aportar dos clases de datos, por un lado, los datos cuantitativos, que nos permiten comparar lo invertido con lo obtenido y comprender los logros alcanzados después de un tiempo determinado, por ejemplo: número de niños, número de adultos, etc. Por otra parte, los datos cualitativos, relacionados con el proceso que se desarrollo para lograr una nueva capacidad o una mejor habilidad educativa. Estos son procedimientos apropiados para la formación de hábitos, enriquecimiento de las interacciones con la participación de otros adultos, etc., tal información es necesaria para constatar que los logros educativos son una realidad en los niños.

Para efectos del programa se evalúan lo siguientes aspectos:

- 1) **Formación de los niños**, aquí se incluyen los logros alcanzados por el grado de desarrollo y por las destrezas formadas durante el programa. Este aspecto constituye el factor

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

central para el programa e indicador último del éxito del nivel educativo.

- 2) **Participación de los adultos**; referida a los cambios realizados en su interacción con los niños y entre ellos mismos.
- 3) **Organización de las actividades** por el proceso de planeación seguido para satisfacer las necesidades de los niños.
- 4) **Recursos de apoyo**. El programa interactivo parte de la premisa que privilegia la relación como fuente del desarrollo infantil. En esta relación los recursos de apoyo son concebidos como facilitadores y contextualizadores del conjunto de interacciones.
- 5) **La organización operativa**, relacionada con la participación de los distintos agentes que contribuyen al desarrollo eficaz del programa.

La evaluación constituye una acción permanente que permite tomar decisiones sobre los rumbos y modificaciones a las actividades planeadas y a los procedimientos para llevarlas a cabo. Por ello, los diferentes momentos de la evaluación deben considerarse como pasos previos a la llegada de una meta común. Debidos a la importancia, se han considerado los siguientes momentos de evaluación:

- a) **INICIAL**, identificando el estado en que se encuentran los distintos aspectos que participan en el programa. La tarea primordial de este momento inicial la constituye la necesidad de establecer los requerimientos del programa y contrastarlos con las necesidades educativas de los niños.
- b) **INTERMEDIA**, aplicada de manera diferencial para los niños en concordancia con sus edades. La información obtenida no será exclusivamente centrada en los niños, también podrá obtenerse acerca de la capacitación, la eficacia de la supervisión, el uso de los recursos, etc., obteniendo de ello una idea más objetiva de lo sucedido dentro del programa, para rectificar las acciones y la participación de los agentes educativos.
- c) **FINAL**, en la cual se constata la consolidación de los logros previstos en el programa

Podemos concluir diciendo que el Cendi de la P. G. J. se basa en los lineamientos del Programa de Educación Inicial el cual contiene todos los elementos que nos permiten de desarrollo adecuado de nuestros niños y que así mismo la Secretaría de Educación Pública marca los lineamientos en cuanto al Perfil docente de las personas que trabajan en este nivel, perfil por demás completo , sin embargo, en el aspecto relacionado con la comunicación en el aula hace falta incidir sobre las habilidades comunicativas que harían perfecto este perfil, aspecto que trataré de mencionar en el siguiente capítulo abordando los diferentes tipos de comunicación y su relación con el trabajo con los niños de este nivel.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 INTERACCIÓN EDUCATIVA

La metodología del PEI (Programa de Educación Inicial) es un conjunto de lineamientos que orientan y enriquecen la **interacción** entre adultos y niños, es un conjunto de relaciones mediante las cuales los seres humanos aprenden y enseñan. El PEI atiende a una interacción educativa donde todos son agentes educativos.¹¹

Para este programa se han definido tres tipos de interacciones básicas para atender y orientar el planteamiento de las acciones educativas:

2.1.1. INTERACCIÓN ADULTO ¹² – NIÑO

Considerada en una reciprocidad. Las acciones formativas en el programa no son solo una actividad que realizan exclusivamente los niños, sino que intervienen también los adultos. Desde este marco existen tres variantes que pueden generarse en la práctica educativa:

¹¹ Agentes educativos son aquellos que hacen posible la operación del programa. Son todos los adultos que se relacionan con los niños y ejercen una influencia formativa en ellos.

¹² En este caso específico nos referimos al decir adulto a la educadora, que es quien realiza las actividades pedagógicas, pero para efectos explicativos de la interacción en el PEI, lo dejaremos como se maneja en dicho programa.

a.1 Predominio del adulto sobre el niño.

En esta interacción, el adulto (en este caso la educadora) marca la pauta y propicia directamente las experiencias formativas para los niños.

Los niños realizan las actividades intencionadas de los adultos a fin de configurar un amplio repertorio para una integración más sólida de hábitos y habilidades. El adulto corrige, orienta y conduce las acciones de los niños a objetivos claramente establecidos durante la planeación de actividades. Tal es el caso de los ejercicios psicomotrices a los niños lactantes, el control de esfínteres o los hábitos de orden y limpieza.

a.2 Cooperación entre adulto y niño.

Las acciones de esta interacción están marcadas por la convivencia mutua y el acuerdo conjunto para realizar alguna actividad.

En este plano se requiere una aceptación de los acuerdos y una búsqueda creativa por parte del adulto para encontrar siempre mejores caminos o recursos con los cuales tenga que realizar la actividad. La cooperación no impide al adulto plantear variantes con el fin de obtener un mejor provecho de las interacciones.

Los acuerdos para ordenar los materiales después de la comida o el recreo, salir al patio o realizar algún juego en conjunto, son acciones acordadas de antemano.

En esta interacción el adulto se presenta en el mismo plano que los niños; no impone criterios, organización ni objetivos a las actividades diarias sino que

busca acordar con los niños las actividades a realizar durante un periodo de tiempo determinado.

a.3 Iniciativa de los niños para realizar actividades.

La actividad espontánea de los niños ha mostrado tener un valor constructivo muy alto. Las oportunidades que se les brinden para encontrar respuestas, probar y ensayar cambios y combinación de acciones; para interactuar con los otros niños, aprender a regular sus comportamientos en función de las interacciones con los otros niños y adultos, tienen un mayor beneficio formativo que la simple transmisión unilateral.

El adulto, requiere la pericia suficiente para seguir paso a paso la dinámica de los niños en su razonamiento, su búsqueda y en la forma de resolver los diferentes dilemas. El adulto motiva y conduce el proceso sin adelantar respuestas, sin dar soluciones; su ayuda radica en incitar a los niños a buscar, probando múltiples caminos y utilizando diferentes recursos. Por ejemplo con niños en la edad del gateo, es factible plantearse diferentes círculos en los cuales puedan encontrar objetos atractivos; el bebé marca la pauta de gateo y el adulto ayuda a que esta destreza sea mejor desarrollada y más integrada a la construcción espacial de los niños.

La interacción adulto - niño permite distinguir las iniciativas del adulto, la cooperación entre ambos y el interés de los niños.

2.1.2. INTERACCIÓN NIÑO – NIÑO.

Del intercambio entre niños se obtienen resultados inesperados, entre ellos no sólo descubren, experimentan, cambian, sino que también acuerdan, elaboran un código común que llegan a respetar.

La forma de interacción ente ellos ayuda al proceso de descentración y permite una formación individual más sólida e integra a los niños con mayor prontitud.

Entre los niños la espontaneidad y la creatividad son elementos principales en su actividad, para ellos es descubrimiento, reconocimiento y posibilidad de realizar su propio interés.

Para los adultos es conveniente favorecer la interacción entre niños, proporcionando los recursos necesarios que puedan utilizar los niños como instrumento de juego.

La relación entre los niños puede realizarse de dos formas:

a) Niños de la misma edad:

Eligiendo rangos de edad donde los procesos de desarrollo sean equivalentes para permitir un intercambio homogéneo de respuestas y demandas, que les permitan conocerse y convivir con personas que tienen los mismos intereses y necesidades.

b) Niños de diferentes edades:

Considerando rangos cercanos a fin de permitir un aprendizaje por imitación que conduzca a los más pequeños a enriquecer sus capacidades.

En cualquiera de las dos clases, es necesario contar con la atención permanente de los adultos a fin de cuidar y aprovechar cualquier situación formativa para los niños.

2.1.3 INTERACCIÓN ADULTO – ADULTO

El PEI plantea la participación del adulto como un requisito para la formación de los niños, pero no cualquier participación sino aquella consciente de la responsabilidad que tiene al interactuar con los niños y de las consecuencias que puede traer su intervención.

Entre los adultos es de vital importancia cuidar la manera en que interactúan y la situación que generan en el ámbito de convivencia con los niños ya que éstos son capaces de distinguir entre una actitud empática y otra rechazante, entre un ambiente tenso y otro relajado.

El papel de la interacción adulto – adulto radica en la creación de posibilidades y condiciones para el desarrollo de los niños.

Estos tres tipos de interacción clasifican el uso de las actividades y permiten distribuir y aprovechar los criterios para su diseño y realización, lo que posibilita conseguir un mejor desarrollo de los niños.

Correlacionando los tipo de interacción con los criterios de predominancia de las actividades tenemos:

	NIÑO - NIÑO	NIÑO - ADULTO	ADULTO-ADULTO
PROPOSITIVA		X	X
INDAGATORIA	X	X	

La interacción niño – niño es indagatoria por excelencia; en ella se descubre, se crea, se experimenta, se buscan nuevas y variadas formas de relación, de participación.

La interacción niño – adulto sintetiza la orientación de la educadora y la búsqueda del pequeño de acuerdo a sus intereses y necesidades.

La interacción adulto – adulto es propositiva, debido a que busca crear de forma sistemática condiciones favorables al desarrollo infantil.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Desde el nacimiento los niños se van desarrollando como seres individuales y sociales a través de la interacción permanente que establecen con su medio social y natural.

El desarrollo es un proceso en el que intervienen las condiciones del sujeto, sus experiencias y las fuerzas ambientales; es global e interconectado, no se produce de manera aislada ni automática.

El desarrollo es un proceso dinámico que tiene cambios tanto cuantitativos como cualitativos, estos cambios son a nivel intelectual, afectivo, social, lenguaje y psicomotricidad y van en aumento constantemente.

En este proceso cada uno forma y estructura su personalidad, adquiere los conocimientos indispensables para su actuación en la vida, se socializa al interactuar con los otros, expresa su pensamiento por medio del lenguaje, se vincula emocional y afectivamente, construye aprendizajes significativos, adquiere hábitos, domina habilidades motrices, ensaya soluciones para resolver problemas y crea un aparato conceptual referencial y operativo.

Analizar, conocer y comprender las causas y circunstancias del desarrollo y el cómo actúan bajo ciertas condiciones en el proceso educativo; conocer las posibilidades de cada pequeño y apoyarse en ella para crear nuevas opciones de trabajo; adoptar actitudes estimuladoras y respetuosas para con los niños y atender a los cambios que se producen en el desarrollo de los niños, son algunas de las tareas y retos que deben asumir las educadoras como parte de

su labor. Es por eso que considero importante incluir esta parte que hable sobre el desarrollo de los niños mencionando las características principales, dividiéndolas en tres grandes grupos: lactantes, maternas y preescolares, tal como se maneja en el Programa de Educación Inicial.

2.2.1 LACTANTES

Un niño lactante es aquel cuya edad se encuentra en el rango que va desde el nacimiento al año 6 meses. Los rasgos más distintivos de este período se encuentran en el desarrollo psicomotriz, el inicio de la representación mental y el lenguaje.

El niño lactante requiere de un cuidado especial ya que su atención debe ser personalizada y minuciosa. Desde su nacimiento, la necesidad y el interés de los niños se orientan hacia la comprensión y el dominio del mundo. Será un investigador permanente de su cuerpo y de su entorno, observando el mundo desde una perspectiva ligada a la acción

Otra de las características de los lactantes es la dificultad para expresar sus sentimientos sin el uso del lenguaje hablado. El llanto es, en un inicio, el indicador más importante que se debe atender; el hambre, el sueño, el calor o la limpieza son demandados por los niños lactantes a través de él.

Posteriormente la sonrisa constituye una buena señal de aceptación y simpatía que tienen los acercamientos entre adultos y niños. De ahí en adelante el niño

mantiene una relación con nosotros a través del movimiento de todo su cuerpo, requiriendo con ello una mayor atención.

2.2.2. MATERNALES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El período llamado maternal comprende un intervalo de desarrollo de los niños que abarca del año 6 meses a los tres años 11 meses.

Durante este período las actividades que realizan los niños adquieren un carácter más independiente; ellos formulan sus juegos, sus búsquedas, sus relaciones. Por tal motivo, es conveniente fortalecer el desarrollo de actividades de forma conjunta, dejando paulatinamente la iniciativa a los propios niños.

La relación adulto – niño se orienta más a fomentar la cooperación y a formar situaciones para la iniciativa y espontaneidad de los niños. El papel de la educadora está relacionado a la orientación de la actividad, más que a la indicación de realización. La educadora marca la pauta, pero el niño puede continuar por caminos no previstos; en tal caso, la educadora sigue la actividad del niño orientando su participación a la formación de nuevos conocimientos o mejores procedimientos para obtener resultados.

La peculiaridad más destacada la constituye el creciente dominio del lenguaje como herramienta para intercambiar ideas, formular juicios, calificar acciones,

integrar la realidad, ampliar su dominio social, es decir en una palabra para comunicarse.

En este contexto la educadora puede usar el lenguaje como un elemento notorio de razonamiento. Aquello que el niño somete a un proceso para conocerlo, integrarlo y expresarlo, se encuentra relacionado con la capacidad de comunicación.

La formación más importante de los niños maternos es la formación de la autonomía, es decir, la capacidad que desarrollan los niños para hacer múltiples tareas por ellos mismos. Dominan los utensilios para comer, aprenden a vestirse por sí solos, a realizar sus hábitos de higiene, definen muchos de sus gustos y eligen relaciones con sus compañeros más estables y definidas.

Una factor que contribuye a la formación y consolidación de la autonomía es la interacción entre niños. La relación niño – niño puede potencializarse con el manejo de juegos colectivos que permitan un intercambio de puntos de vista y hagan más dinámico el razonamiento

Otro factor importante a considerar en los niños maternos es el orden y la disciplina ¹³. Cuando hablamos de orden y disciplina nos referimos a "la capacidad que los niños tienen para saber lo que deben hacer, para controlar

¹³ Un orden comprendido como el dominio de su comportamiento y su actitud en situaciones sociales y una disciplina entendida como una apropiación de las normas de convivencia.

su comportamiento de acuerdo a normas sociales establecidas".¹⁴ Lo juegos grupales son un excelente medio para fomentar el conocimiento de los límites y el respeto a los acuerdos entre niños. La orientación y el papel de la educadora radica en la realización junto con los niños de las actividades pactadas.

2.2.3. PREESCOLARES

Los niños en edad preescolar cubren un período aproximado de dos años: desde los 4 años hasta los 5 años 11 meses de edad, justamente antes de su ingreso al nivel de educación primaria.

La particularidad básica en este nivel es el fortalecimiento de sus capacidades cognoscitivas, afectivas y las sociales. Tomar en cuenta el punto de vista del otro, formar los sentimientos grupales y aprender a respetar y cumplir las normas de relación social, son procesos vitales para este período.

Orientar la actividad educativa en este sentido, exige a la educadora un conocimiento cercano de los niños, de su forma de vivir, de sus maneras de actuar. Por ello es muy conveniente que conozca sus relaciones familiares, sus gustos y disgustos, sus ideas y formas de convivencia, para buscar siempre mayores posibilidades de desarrollo.

¹⁴ "Espacios de Interacción" S.E.P. P. 58

2.3 CORRIENTES PEDAGÓGICAS

El Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, con respecto a la educación preescolar señala: "... a diferencia de la educación primaria y secundaria, cuyos contenidos están sujetos a una programación explícita, la Ley General de Educación concibe la formación preescolar de una manera más flexible, al reconocer aproximaciones distintas para estimular el desarrollo integral de los niños...La educación debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Así mismo debe aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomentan el razonamiento matemático. Estas orientaciones sustituirán al plan de estudios que ha tenido vigencia desde antes de la expedición de la Ley General de Educación".¹⁵

Tomando en cuenta lo anterior debemos analizar cuales son la teorías que apoyan este tipo de educación:

El movimiento pedagógico llamado ESCUELA NUEVA se rige por los siguientes principios que son los mismos que se deben manejar en el PEI (Programa de Educación Inicial) aunque dentro de la Subsecretaría de Educación Inicial no se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. S. E. P. México, 1996. pp. 51-52

haga hincapié en este movimiento que se propone, considero que pertenece a esta corriente y por lo mismo me permito enunciar a continuación:

- Se enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico a partir de la actividad vital del niño y en base a sus propios intereses.
- Todas las actividades didácticas, la selección de contenidos y las acciones de los maestros, en este caso educadoras, deben de girar en torno a las necesidades e intereses de los niños.
- La individualización de la enseñanza es básica, ya que cada niño es diferente y requiere de su propio ritmo de desarrollo, el cual debe respetarse pero al mismo tiempo debe estimularse.
- La relación maestro- alumno no debe ser de autoridad sino en el sentido de que el alumno recupere su poder de expresión y su libertad para investigar.
- El ambiente en la escuela debe ser lo más parecido al ambiente natural donde se desarrolla el niño ya que el objetivo es la preparación para la vida. Así mismo las experiencias que se ofrezcan deben ser seleccionadas dentro del medio ambiente en que se desarrollan los niños.

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de los restantes. Según Piaget el desarrollo cognoscitivo no solo consiste en

cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable. Es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural. Las principales características de estas etapas se resumen en el siguiente cuadro.

CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO SEGÚN PIAGET

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS
SENSORIOMOTORA El niño activo	Del nacimiento A los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
PREOPERACIONAL El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo
OPERACIONES CONCRETAS El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
OPERACIONES FORMALES El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo.

El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (lenguaje, por ejemplo).

A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan solo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

ORGANIZACIÓN Y ADAPTACIÓN

Dos principios básicos que Piaget llama funciones invariables, rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la **organización**, que de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la **adaptación**. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN

Piaget utilizó los términos **asimilación** y **acomodación** para describir como se adapta el niño al entorno. Mediante el proceso de la **asimilación** moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales, no es un proceso pasivo, a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente.

Cuando es compatible con lo que ya conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Cuando no es así, habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales se llama **acomodación**.

La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información.

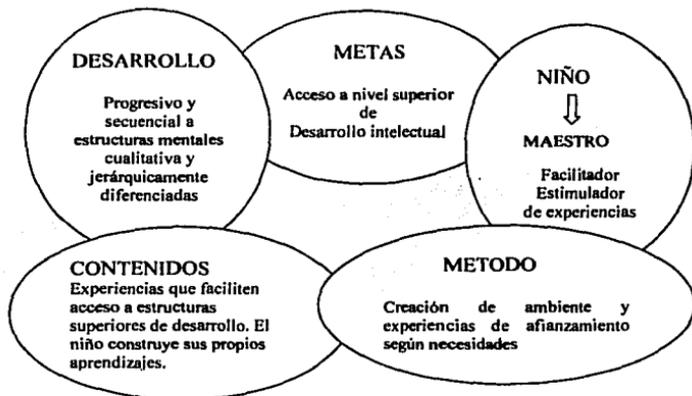
De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

El modelo pedagógico¹⁶ que más se acerca a estos principios es el **DESARROLLISMO PEDAGÓGICO** donde la meta es que el niño acceda

¹⁶Entendiendo como modelo pedagógico a la representación o a la imagen de un conjunto de relaciones que nos permiten explicar un fenómeno con la intención de llegar a un mejor entendimiento

progresivamente a etapas de desarrollo intelectual superiores de acuerdo a sus propias necesidades y el maestro sea un facilitador – estimulador de experiencias, como podemos ver en el siguiente esquema: ¹⁷

DESARROLLISMO PEDAGÓGICO



La educación es la vía para lograr la transformación de la sociedad, una auténtica educación es aquella que prepara al sujeto para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica , creativa y propositiva en la búsqueda permanente de una mejor calidad de vida.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje está inserta en la concepción constructivista del desarrollo humano. En esta concepción se plantea una estrecha

¹⁷ Tomado de Flores Ochoa, Rafael. "Hacia una pedagogía del conocimiento" cap. 9 pp. 171. MacGraw Hill, Colombia, 1994.

relación entre la actividad del sujeto y su desarrollo, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del sujeto a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje es siempre una construcción mental, es una construcción interna. La Psicología Genética de Piaget nos da cuenta del proceso que sigue el sujeto al construir su conocimiento. El niño conoce a partir de las experiencias que tiene con el objeto. El conocimiento es provisional y está sometido a prueba, todo conocimiento es un acercamiento indefinido a la verdad eliminando errores. La actividad mental constructiva es la base de los procesos de desarrollo.

Las características de la acción constructivista son cuatro:

1. parte de las ideas y conceptos que el alumno ya trae consigo.
2. prevé el cambio conceptual.
3. confrontas las ideas y los preconceptos con el nuevo concepto que se enseña.
4. aplica el nuevo concepto a situaciones concretas.

Vigotsky creador de la teoría sociocultural nos plantea también una psicología basada en la actividad. Entiende la actividad del ser humano como un proceso de transformación del medio – físico, social y cultural – y del propio sujeto a través del uso de herramientas , y esas herramientas son dadas por la cultura es decir por el permanente intercambio del sujeto con el entorno socio cultural.

De ello deriva que el proceso de desarrollo es la apropiación de objetos, saberes , normas e instrumentos culturales en contexto de actividad conjunta socialmente como son la familia y la escuela entre otros.

Cualquier objeto por común que sea - un vaso, una silla o mesa – una forma de relación, un lenguaje, una tradición o un valor responde a factores sociales e históricos determinados y comparte un sentido cultural en cada comunidad.

Cuando el niño interactúa con ellos no solo lo hace con sus características físicas sino también con su funcionalidad social, el significado cultural que tiene también es aprendido.

El desarrollo es producto del aprendizaje, es una condición necesaria para que se produzca en el sujeto una serie de transformaciones internas que lo llevarán a un nivel más avanzado de desarrollo.

De esta manera en el ámbito educativo el aprendizaje del sujeto es lo relevante ya que este permitirá consecuentemente un avance en el desarrollo.

Vigotsky reconoce la existencia de un desarrollo real del sujeto que está determinado por lo que es capaz de hacer por sí mismo (zona de desarrollo real) y la de un desarrollo potencial por lo que el mismo sujeto puede hacer con la ayuda de otros (zona de desarrollo potencial)

“El aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño conduce al desarrollo intelectual, activa todo un grupo de procesos del desarrollo y esa actividad no podría producirse sin el aprendizaje.

Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente¹⁸

Vigotsky señala que casi todo el aprendizaje humano se produce por la MEDIACIÓN de otras personas más capaces, con mayor experiencia cultural pudiendo ser pares o adultos.

Esta idea de la mediación conlleva a reconocer que por muy activo que fuera el niño o por muy intensas que fuesen sus interacciones con el medio, no puede esperarse que sea capaz de crear o reinventar su medio sociocultural a través de sus propias experiencias.

Desde que el niño nace está inserto en un ambiente social y cultural donde existen saberes, objetos normas, conceptos de los cuales el niño se apropia por la mediación de los adultos que continuamente interactúan con él.

Es por ello que "Mejorar la calidad de la INTERACCIÓN que se establezca con el niño, respetando las necesidades e intereses que marcan su desarrollo y de la conducción del potencial hacia el logro de habilidades y cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo"¹⁹, es el objetivo central del PEI (Programa de Educación Inicial), el cual se explicó con detalle al principio de este capítulo.

¹⁸ Vigotsky, 1986 página 37. Medina Liberty, página 123.

¹⁹ Programa de Educación Inicial. S.E.P. 1992, página 51.

Las condiciones para potenciar la enseñanza constructivista son:

- generar insatisfacciones en los alumnos para que busquen nuevos conceptos.
- Que el nuevo concepto sea claro y distinto a los anteriores
- Que sea aplicable a nuevas situaciones
- Que la nueva concepción genere nuevas preguntas
- Que el alumno observe, comprenda y critique las causas que originaron la nueva concepción.
- Crear un clima de libre expresión para el alumno
- Que el alumno participe en el proceso de enseñanza.

Los conceptos anteriores no remiten al concepto de APRENDER A APRENDER el cual "implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones."²⁰

Las siguientes son recomendaciones²¹ útiles para que el profesor logre este tipo de enseñanza :

1. los alumnos también pueden enseñarle
2. enseñe a los alumnos el proceso, no el producto

²⁰ Díaz Barriga, Arceo Frida. "Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista" McGraw Hill, México, 1999.

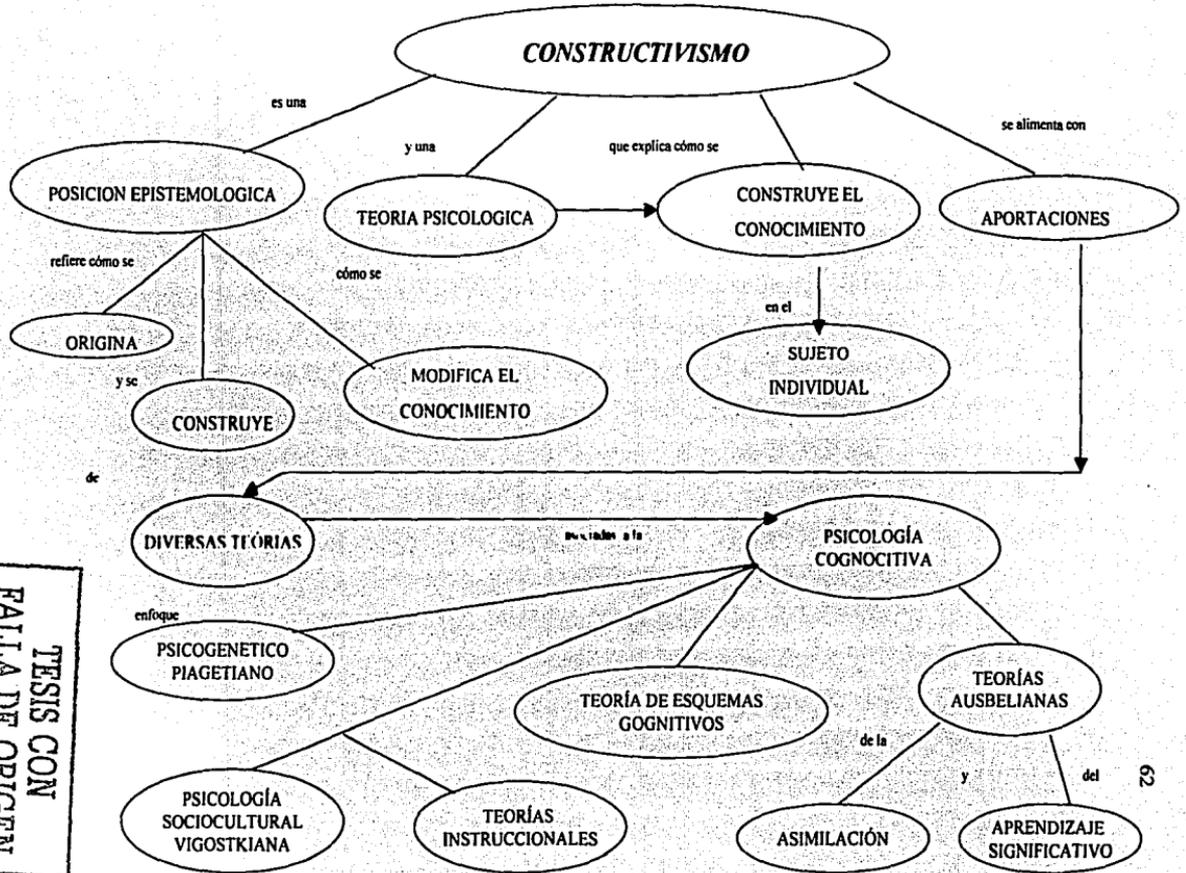
²¹ Recomendaciones tomadas de Flores Ochoa, Rafael. "Hacia una pedagogía del conocimiento" cap. 13 "Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos" p. 239. McGraw Hill. Colombia 1994.

3. el maestro es el facilitador del aprendizaje
4. estimule las preguntas, la curiosidad
5. la investigación es lo mejor para enseñar
6. el maestro debe guiar y facilitar el gusto por el conocimiento
7. no tenga duda acerca de la capacidad de los alumnos
8. cada clase es única y como tal hay que vivenciarla
9. es preferible manejar pocos conceptos pero que queden claros
10. permita que todos los alumnos experimenten por sí solos
11. relacione el conocimiento con sus aplicaciones
12. propicie que el alumno utilice la información conocida
13. el alumno debe presentar los problemas de una manera lo más completa posible
14. utilice diferentes modelos para representar: verbal, gráfico, matemático, etc.

Todo lo antes dicho se puede apreciar de una manera más clara en el mapa conceptual sobre los principios constructivistas ²², generadores de un ambiente de aprendizaje significativo según Cesar Coll que ha continuación se presenta.

²² Revista Mexicana de Pedagogía. Año XII. No.58. Marzo – Abril 2001. Principios Constructivistas, generadores de un ambiente de aprendizaje significativo según Cesar Coll. Saucedo de la Llata Verónica, Jonguitud Aguilar Claudia. Página 3.

MAPA CONCEPTUAL CONSTRUCTIVISMO



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Como podemos apreciar en el esquema anterior el constructivismo es una posición epistemológica que explica cómo se origina, se construye y se modifica el conocimiento, es también una teoría psicológica que explica cómo se construye el conocimiento en el sujeto, que se alimenta con aportaciones de diversas teorías asociadas a la psicología cognoscitiva tales como: el enfoque psicogénético de Piaget; la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría de Ausebel de la asimilación y el aprendizaje significativo; la psicología sociocultural de Vigotsky, las cuales fueron mencionadas al principio de este capítulo como fundamento del propósito de la educación inicial.

Finalmente es importante recapitular mencionando que la teoría constructivista señala que el conocimiento significativo no puede ser impuesto desde el exterior, sino que debe elaborarse desde dentro. Es por ello que el conocimiento verdadero comporta comprensión, aprender es en realidad, un proceso de resolución de problemas.

Así mismo sostiene que los niños no llegan a la escuela como pizarras en blanco, ya que antes de iniciar la escolarización formal, los niños ya poseen conocimientos considerables sobre diversos aspectos de su entorno los cuales le ayudarán para la comprensión y el dominio de los aprendizajes impartidos en la escuela formal (refiriéndome a la escuela primaria)

El aprendizaje no es la adquisición de habilidades mecánicas, sino el cultivo de la comprensión y el empleo inteligente de las relaciones y principios. En el currículum, los contenidos se presentan como objetos de conocimiento y los maestros ayudan a los niños a apropiarse de estos objetos. En pocas palabras, esta teoría considera que el currículum debe orientarse al desarrollo de la comprensión y el razonamiento más que a la adquisición de datos.

El propósito de la enseñanza es ofrecer experiencias que permitan a los niños descubrir relaciones, construir significados y desarrollar razonamientos para resolver problemas.

El papel del maestro consiste en elegir actividades que permitan al niño pensar, enfrentarse a los problemas y buscar soluciones (lo que las hace más interesantes) y en el desarrollo de las mismas, permanecer atento al desempeño y limitaciones de sus alumnos para proporcionarles ayuda , la cual puede ser desde una intervención indirecta , hasta desarrollar la tarea conjuntamente con el niño.

Desde la perspectiva constructivista lo que se debe evaluar es la capacidad de pensar lograda por los alumnos. La evaluación se orienta a responder preguntas tales como: ¿ qué conceptos ó qué comprensión posee un niño? ¿aborda el niño los problemas de una manera racional o no?. Al enfocarse sobre el proceso la evaluación se dirige a determinar el

desarrollo potencial , es decir las competencias que se manifiestan en las interacciones con otros.

Por lo tanto la evaluación servirá para determinar las líneas de acción que deben seguir las prácticas educativas que marquen el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Es aquí donde los maestros de educación inicial y preescolar deben incidir en esta postura ya que en función de esta se organizará su práctica cotidiana y por lo tanto la forma de concebir el currículo, el propósito de la enseñanza, el papel del maestro y las formas de evaluación, que en su conjunto le permitirán lograr con éxito su labor. De ahí la importancia de presentar las bases teóricas en las que se sustenta el Programa de Educación Inicial y en general la Educación Integral que propone el Programa de Desarrollo Educativo aunque ninguno de los dos lo mencione de manera explícita.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4 LA COMUNICACIÓN

“ La enseñanza, parte de la educación, exige la competencia de la comunicación, ya que sin esta última no puede darse la primera, por lo cual la relación comunicación y educación es una constante histórica”²³

El origen de la educación es la adaptación, el hombre necesita conocer su entorno para adaptarse. La educación se da por la necesidad del hombre de relacionarse con el otro y a este tipo de relación se le llama relación social, esta relación se da a través de la comunicación, para que haya comunicación debe haber dos.

Para poder comunicarse surge el lenguaje que es la capacidad comunicativa en el ser para relacionarse con el otro. Para que el lenguaje se concrete se necesita de la lengua que son los códigos socialmente acordados, a su vez el lenguaje para poder expresarse requiere del habla que es la concreción del lenguaje en un código específico que permite el acto de la expresión.

De lo anterior podemos concluir que la comunicación se define como el proceso de intercambio de información cuya finalidad es la de entenderse, por esto la comunicación es un medio del cual se sirve la educación para llevar a cabo la comprensión para que el alumno aprenda.

²³ Torres Lima, Héctor “La comunicación educativa hacia la definición de su objeto de estudio” UNAM Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Maestría. 1994.

Como lo expresa la corriente llamada mediacional en la que se define a la comunicación como el proceso de intercambio de información entre dos o más seres vivos de la misma o diferente especie.²⁴

La comunicación que se manejará en el presente trabajo es la comunicación vista como un sistema o comunicación sistémica, donde el sistema es un conjunto de elementos que muestran una organización, donde cada elemento tiene una tarea específica y se relaciona con los demás elementos.

Un sistema es autónomo hacia el interior y heterónomo hacia el exterior. En el interior el sistema tiene una clausura operacional (es decir se cierra y toma sus propios puntos de vista), hacia fuera tiene una apertura informacional porque necesita datos del entorno, de los cambios que se dan en los otros sistemas.

La comunicación vista sistémicamente o como sistema tiene una serie de componentes y estos están interrelacionados. Todos los componentes que lo forman colaboran, son pertinentes para el sistema y le pertenecen (es decir son adecuados para él). Los componentes pueden ser:

- **implicados** : que a su vez se dividen en : obligatorios , son necesarios para la conformación del mismo (sin ellos el sistema no funciona); optativos, cuando al sustituir un componente por otro , el sistema puede

²⁴ Cfr. Serrano Martín, Manuel



seguir funcionando sin desaparecer (es decir que son creados) e incorporados, sin ser obligatorios ni optativos frecuentemente aparecen en el sistema pero no están implicados (no los crea el sistema pero los toma prestados)

- **diferenciados** : que se caracterizan por una estructura, es decir por las diferentes posiciones (roles) que ocupan en el sistema
- **dependientes** : uno depende del otro, para que exista uno debe existir el otro

Siguiendo esta línea los componentes obligatorios de la escuela, serían el maestro, el alumno y la administración (o quien genera los contenidos)

Los componentes del aula son el maestro, el alumno, los contenidos y el aula (espacio físico) .

El equilibrio significa la regulación de las relaciones y necesariamente está destinado a un órgano, a un componente dentro del sistema llamado subsistema (órgano regulador entre las relaciones entre los componentes). El subsistema produce o reproduce las normas de co - actuación.

El subsistema dentro del aula es el maestro , porque su función principal es regular las relaciones entre los alumnos, entre el conocimiento y lo alumnos y entre sus relaciones y los alumnos. Fuera del aula el subsistema son los directivos y las áreas encargadas de la administración.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Martín Serrano sugiere como componentes obligatorios de la comunicación a:

- ACTOR / EMISOR/ EGO
- INSTRUMENTOS DE COMUNICACIÓN
- MENSAJES
- ACTOR / RECEPTOR/ ALTER

El autor ya no habla de emisor – receptor porque este concepto viene de la teoría de la información cibernética, el receptor es el instrumento que recibe la información (como por ejemplo un aparato de radio) y se cambió por perceptor para los seres vivos que perciben la información, sin embargo se piensa que el emisor también es una persona y que tiene ciertas características propias y se le llama EGO, es decir, el YO, el que es consciente de lo que dice, éste tiene su otro, que es el ALTER, ya que el otro es necesario para que se de la comunicación.

Emisor / EGO: es el que transmite la información o inicia el intercambio comunicativo, puede ser una persona o grupo que elaboran y envían un mensaje, selecciona las señas o símbolos adecuados y utilizará el medio o canal adecuado para hacer llegar su mensaje al receptor / alter para obtener la respuesta correspondiente. El emisor deberá reunir una serie de habilidades comunicativas que le permitan codificar el mensaje en forma adecuada de tal manera que se pueda entender fácilmente. Las habilidades que el emisor deberá reunir son

hablar correctamente, utilizar los signos propios del mensaje así como pensar y reflexionar sobre lo que desea expresar.

Receptor / ALTER: es la persona o grupo de personas que recibe el mensaje del emisor. Se conoce también como perceptor. Una vez que el receptor recibe el mensaje, lo decodifica e interpreta su propósito.

Las habilidades que debe poseer el receptor consisten en saber escuchar, poder leer el mensaje y reflexionar, pensar cómo decodificar el mensaje de manera adecuada, todas ellas, habilidades que propone el PEI (Programa de Educación Inicial) para desarrollar en los niños a través de las actividades planeadas y que le permitan al niño poder comprender y darse a comprender a través del lenguaje.

Los actores son personas físicas que hacen uso de la comunicación y los que se sirven de la comunicación. Cuando el docente escribe en el pizarrón y hace esquemas, sirve a la comunicación; cuando explica una teoría, se vuelve un representante de la comunicación. Cuando el docente elabora acetatos y los da a sus alumnos se vuelve mediador técnico, es decir, el actor de la comunicación no se limita al modelo clásico del emisor, sino que tiene muchos papeles, puede ser controlador, puede servirse y servir a la comunicación, es decir, puede ser actor / emisor en un momento dado y en otro ser actor / receptor.

Los instrumentos de la comunicación están organizados como mínimo con un órgano emisor, un canal transmisor y un órgano receptor, es decir, son los

aparatos biológicos o los instrumentos tecnológicos que sirven para la producción, intercambio y recepción de señales.

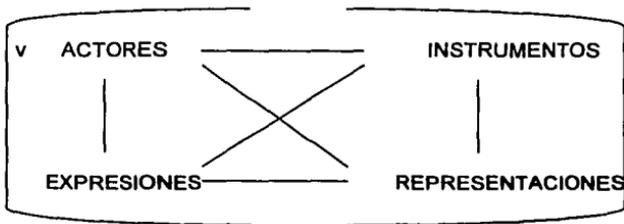
El mensaje es la información que el emisor ha codificado para ser transmitida por medio del habla, gestos, escritura, pintura, etc., y que va a ser captada por el receptor.

Las expresiones son entidades perceptivas. Son un conjunto de señales hechas para ser percibidas por el otro (son concretas) que afectan los sentidos, van al cerebro y generan representaciones.

Las representaciones son el conjunto de datos de referencia.

Lo anterior se esquematiza con el siguiente modelo dialéctico ²⁵

MODELO DIALÉCTICO DE COMUNICACIÓN



Como podemos apreciar la comunicación es un proceso de interrelaciones y que no se encuentra desligado del proceso educativo, la comunicación **“constituye un**

²⁵ Serrano Manuel Martín. “Los modelos de la comunicación” Propuesta de un modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación. Tema 9 pp. 159

factor de primordial importancia, de interacción comprometida entre educador y educando donde la participación de ambos es imprescindible y connota igual valor”²⁶, por lo que es importante mencionar su participación en el aula.

2.4.1 COMUNICACIÓN EN EL AULA

Los primeros años de la vida de los niños y las niñas son esenciales para su desarrollo futuro como seres humanos, por lo tanto, la calidad en la atención y la formación que se brinde durante esta etapa, que comprende desde los dos meses de nacidos hasta los seis años de edad, será determinante para el desarrollo de sus capacidades; así como la comunicación en el aula en el proceso de enseñanza – aprendizaje será vital para la adecuada expresión por parte de los niños de sus emociones, sentimientos y dudas, que habrán de retroalimentar a la educadora para dirigir su actuación.

La comunicación que da en el aula sobre todo en los niveles de lactantes es una comunicación deficiente ya que se tiene el concepto de que porque son pequeños y no hablan , no se pueden comunicar, sin tomar en cuenta que la primera manera de comunicarse del niño lactante es a través del llanto, el que nos manifiesta su

²⁶ Chehaybar y Kuri. Edit. "Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectivas de alumno del nivel medio superior y superior de la UNAM. En serie sobre la Universidad. No. 17 CISE UNAM. 1993, p. 22.

deseo de ser atendido, en la medida que la educadora interprete (decodifique) este mensaje, sus requerimientos serán atendidos, para ello requiere de una persona sensible, atenta, afectuosa. Así mismo al dialogar con el niño en el momento de las actividades de estimulación le estará ayudando a reconocerse como un ser individual (al reconocer las partes que forman su cuerpo) y a reconocer su entorno a través de diálogo sobre los diferentes momentos que conforman la rutina de actividades (alimentación, aseo, siesta, despedida, etc).

Esta situación va mejorando con forme el niño empieza a hablar y a expresarse sin embargo la comunicación sigue siendo deficiente ya que en algunas ocasiones no se utiliza el lenguaje apropiado ni el acercamiento es el adecuado si tomamos en cuenta la estatura de los pequeños, que es corta y se pretende hablar con ellos desde nuestra posición de adulto. En el nivel de los preescolares la situación no es más alentadora ya que se continúa con esta comunicación deficiente, repercutiendo sobre todo a nivel de las indicaciones para desarrollar las diferentes actividades, obstaculizando la labor docente y la correcta aplicación de los programas educativos y por lo tanto el nivel de la calidad en la educación y lo más importante incidiendo en la madurez de nuestros niños, como se puede apreciar en los valores obtenidos en las Listas de Verificación del Desarrollo proporcionadas por S. E. P., donde obtuvimos un 70% de objetivos logrados.

Es importante mencionar que esta problemática no se da en todas las salas ni con todo el personal docente, sin embargo, como algo que obstaculiza la aplicación de

los programas, es mi responsabilidad el lograr la aplicación correcta de ellos y la atención adecuada de todos los niños.

Una vez contextualizada la comunicación que se presenta en las salas (aulas) del CENDI es importante hablar sobre qué es precisamente la comunicación en el aula.

La comunicación y la enseñanza se vinculan estrictamente y el manejo de una repercute en la eficacia de la otra, es decir, es una relación en la que la enseñanza es un proceso comunicativo y una de sus funciones es la de desarrollar capacidades comunicativas.

La comunicación educativa tiene el claro propósito de producir aprendizajes, el propósito de la comunicación educativa se da desde el momento en que hay expectativas y predisposiciones a la comunicación con el educando, que son de gran importancia para las otras interacciones.

La comunicación educativa ocurre en un ambiente y en un contexto determinados, generalmente en el AULA en la que hay un organización de espacios y de horarios asignados.

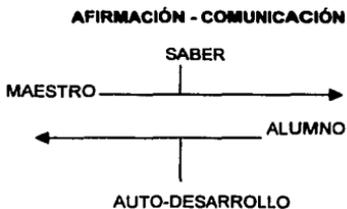
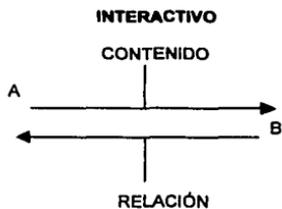
El aula es un espacio físico, institucional, donde se establecen las relaciones de enseñanza- aprendizaje y además de relaciones humanas, es aquí donde el intercambio de mensajes entre educador – educando (ego – alter) produce

interacción, a través de la cual los niños se reconocen como parte del mundo físico, como integrante del mundo social. Como ya se mencionó en el Programa de Educación Inicial, mediante la interacción los niños conforman su esquema afectivo y construyen las herramientas para su pensamiento lógico y la relación con las demás personas. Las relaciones se dan dentro de un contexto, se basa en el nivel de desarrollo o etapa evolutiva sobre bases institucionales. En el aula se establecen relaciones de poder, enseñanza, vínculos, se da el discurso, el reglamento, normas, obligaciones, relaciones afectivo emocionales, todos ellos a través de la comunicación.

El modelo de la comunicación lingüístico donde se otorga gran importancia al código y el receptor debe conformarse con los parámetros del emisor, es el modelo que se reproduce en las salas del CENDI en la actualidad, pero es la finalidad pasar de este modelo al modelo de comunicación sistémica donde los actores (emisor – receptor ; ego – alter y / o educadora – niño) estén en un pie de igualdad y la relación sea simétrica, donde el mensaje sea un producto, un resultado de la interacción de ambos, como lo propone el Programa de Educación Inicial, que es la base para el desarrollo de nuestra misión como docentes.

Como se puede apreciar en los siguientes modelos²⁷ de comunicación con su correspondiente modelo educativo.

²⁷ Modelos tomados de Laroque, Gabriel. "Teorías de la comunicación vs. Teorías del Aprendizaje", en Perfiles Educativos, abril – junio, 1988.

MODELOS DE COMUNICACIÓN**MODELOS EDUCATIVOS**

Del modelo interactivo podemos concretar lo siguiente:

- Maestro y alumno interactúan para construir el conocimiento
- Se invita al alumno a sobrepasar al maestro
- La función del educador es favorecer el desarrollo de las capacidades y talentos de su alumno
- Un buen maestro es un producto del alumno y viceversa

- El contenido pedagógico debe ser visto como una co – producción
- El alumno interactúa con el maestro y /o elabora el conocimiento
- Cada uno de los participantes aprende a cambiar de tipo de relaciones: pasar del tipo simétrico al complementario, de una posición baja a una posición alta y viceversa.

2.4.2 COMUNICACIÓN EDUCATIVA

La relación entre comunicación y educación se da a través del medio que es la comunicación ²⁸ y del fin que persigue la educación ²⁹, teniendo como resultado la COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

La Comunicación Educativa surge en la década de los años 20's por el uso de los medios como el radio, cine y fotografía en el acto educativo, conociéndose así en esa primera etapa como comunicación audiovisual o auxiliares en la enseñanza. Posteriormente en la década de los 60's toma mayor importancia considerándose a la educación y a la comunicación como campos íntimamente relacionados donde el manejo de una repercute en la eficacia de la otra.

La comunicación educativa tiene el propósito de producir aprendizajes por lo que la podemos definir como el proceso de intercambio entre el que enseña y el que aprende a través del uso de los medios adecuados, cuyo fin es propiciar ambientes con la meta de colaborar en la formación integral de la persona.

Esto lo va a realizar a través de los medios más adecuados, los cuales se pueden ubicar en tres puntos:

²⁸ Entendiendo por comunicación el proceso de intercambio de información entre dos individuos

²⁹ El concepto de educación entendido como el proceso de formación integral de la persona.

1. **Educación en los medios**, es la comunicación que se da en el aula y por lo tanto esta presente en la modalidad de educación formal y educación no formal, y en consecuencia se haya presente en las salas y espacios del CENDI.
2. **Educación por los medios**, es la educación a distancia, como extensión, se encuentra presente en la modalidad de educación no formal, informal y medios de comunicación masiva.
3. **Educación para los medios**, que son los programas para la formación crítica, percepción de mensajes.

La comunicación educativa tiene un valor de uso, es un instrumento que permite concretar en formas materiales lo pensado (esto puede ser una idea, un mapa conceptual, una red etc.) es decir, permite que el sujeto pueda expresar su representación en un medio. Por una parte tenemos el acto educativo, que nos enseña estrategias para pensar y por otro lado la comunicación educativa nos permite expresar y concretar lo pensado, es decir la comunicación educativa concreta los resultados de lo aprendido. Por lo que podemos concluir que precisamente este tipo de comunicación, la COMUNICACIÓN EDUCATIVA, es el tipo de comunicación que se requiere para el logro de los objetivos del PEI (Programa de Educación Inicial) en el CENDI, ya que los propósitos de éste son propiciar el desarrollo del pensamiento del niño, fomentar la interacción y permitirle concretar su pensamiento y aprendizaje a través de la expresión o comunicación ya sea oral, escrita, corporal, gráfica, etc.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

2.4.3. HABILIDADES COMUNICATIVAS

La comunicación como un elemento del ambiente, define el tipo de relaciones que la docente establece con los niños y las niñas y que ellos establecen entre sí y que favorece u obstaculiza el aprendizaje.

El lenguaje en sus distintas formas, es el instrumento para la transmisión de ideas acerca de la convivencia, de lo que se considera como comportamientos deseables o indeseables en un grupo social y de las normas que regulan la conducta.

Es evidente que la comunicación se realiza en el contexto de la jornada cotidiana y, a través de ello, la educadora propicia que el niño y la niña obtengan seguridad para expresarse y comprendan paulatinamente, que existen puntos de vista diferentes al suyo.

El lenguaje de la maestra es la pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad del niño y la niña.

La cercanía y la actitud de aceptación les invitan a comunicar sus sentimientos, a sentirse valorados, a exteriorizar sus ideas, así como a diversas formas de relacionarse socialmente.

El aspecto central en la comunicación que se establece en el proceso enseñanza aprendizaje es lograr compartir entre niños, niñas y maestra lo que significa un concepto, una realidad, una experiencia, una manera de proceder; esto permitirá a

los niños y a las niñas adquirir conocimientos y realizar por sí mismos prácticas habituales.

Si tomamos en cuenta que el programa de educación inicial busca mejorar la calidad de la interacción que se establece con el niño, a través del respeto y las necesidades e intereses que marcan su desarrollo y de la conducción de su potencial hacia el logro de habilidades y cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo, podemos deducir que tanto la comunicación en el aula como la actitud y habilidades comunicativas de la docente son de vital importancia en este proceso de enseñanza – aprendizaje y por lo tanto podemos definir a las **habilidades comunicativas** como “una característica o conjunto de características que facilitan la ejecución de ciertos roles comunicativos entre interactores”³⁰

Por lo que podemos decir que “la comunicación humana es un proceso continuo de relación que engloba, en la mayoría de los casos, un conjunto de formas de comportamiento, a veces independientes de nuestra voluntad. No es necesario que toda transmisión de información sea consciente, voluntaria y deliberada, de hecho cualquier comportamiento en presencia de otra persona constituye un vínculo de comunicación”³¹

³⁰ Izquierdo, Conrad. “La reunión de profesores” Ed. Piados. Papeles de Pedagogía /2. España, 1996. P. 67

³¹ Albert E. Sheflen. “La nueva comunicación humana”. Ed. Kairos, Barcelona, 1984, p. 90.

Nos comunicamos continuamente en el hogar, la escuela, la calle, el trabajo. No solo de una forma verbal, también enviamos mensajes con una mirada, un gesto, una caricia, una sonrisa. Nuestras actitudes de aceptación o rechazo son percibidas y, a la vez, provocan la respuesta de los interlocutores. Esta comunicación es significativa para el desarrollo emocional de los niños, por ello el personal responsable de su educación debe contar con ciertas **habilidades comunicativas** y pedagógicas que le permitan promover el acto comunicativo y desarrollar en los niños a su vez también habilidades comunicativas que le permitan su desarrollo y su integración en el contexto que lo rodea.

"Si para que los alumnos aprendan es necesario que los maestros enseñen, para poder hacerlo deben aprender a enseñar y por lo tanto es necesario que... se enseñe a enseñar a los profesores, porque para que los alumnos aprendan a aprender, se debe enseñar a enseñar"³²

Entendiendo por habilidad la capacidad para hacer algo, el contar con un conjunto de conocimientos y actitudes expresadas en conductas y hábitos efectivos, por lo tanto hablar de habilidades comunicativas es llevar a cabo las siguientes acciones, que son las mismas que pretendemos que todas las educadoras puedan llegar a realizar.

³² Aguirre Cárdenas, Jesús. "Formación pedagógica y didácticas universitarias". En *Perfiles Educativos*, número 68, abril - junio 1995, p. 42

La clave de una habilidad comunicativa consiste en la retroalimentación de la información, cuando el perceptor / alter manifiesta que ha entendido correctamente lo que se quiso decir.

Las actitudes, habilidades y conocimientos que una educadora posea al ejercer su labor como guía o facilitadora del proceso de enseñanza – aprendizaje, se transmiten a los niños mediante su patrón de comunicación verbal y no verbal.

La comunicación en aula durante las diferentes actividades (propositivas e indagatorias) es promovida principalmente por la educadora cuando:

- expone la información sobre cómo se va a trabajar.
- durante las instrucciones a seguir,
- al solicitar retroalimentación,
- al cuestionar a los niños durante su actuación
- y al contar cuentos o historias como parte de su planeación.

La educadora a través de su practica utiliza dos tipos de comunicación:

- **COMUNICACIÓN VERBAL**

- **COMUNICACIÓN NO VERBAL**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4.4 COMUNICACIÓN VERBAL

La comunicación verbal es la que utiliza la palabra para poder transmitir un mensaje. La palabra es un conjunto de sonidos articulados que nos permiten expresar una idea. En el proceso educativo la comunicación oral es de gran importancia puesto que es la que más se utiliza dentro del aula, ya que le permite a la educadora transmitir sus mensajes de manera inmediata y ser escuchada en el preciso momento en que se habla.

Para que este tipo de comunicación sea efectiva y promueva aprendizajes significativos es importante considerar las condiciones subjetivas y objetivas que influyen en el proceso. Las condiciones subjetivas se refieren al sujeto, en este caso a la educadora y tienen que ver con su forma de pensar y de sentir, a su conocimiento y a sus emociones.

Las condiciones objetivas se refieren al educando y al grupo. Es decir a conocer el tipo de grupo al cual se va a dirigir, ya que no es lo mismo si está frente a un grupo de lactantes o un grupo de preescolar ya que no todos piensan y sienten de la misma manera además de que no todos tienen las mismas necesidades y por lo tanto no todos requieren de las mismas atenciones.

El empleo del lenguaje adecuado es de vital importancia sobre todo en los niveles de la Educación Inicial ya que si tomamos en cuenta que en una primera instancia la educadora es el modelo a imitar de los niños es importante ofrecer el modelo más acorde posible con el propósito del Programa.

2.4.5 COMUNICACIÓN NO VERBAL

La comunicación no verbal corresponde a la transferencia de significados sin intervención de la palabra hablada. Abarca los movimientos del cuerpo, expresiones faciales, proximidad con los educandos, es decir es la información que se percibe a través de los sentidos.

La comunicación verbal se divide en: **kinésica, proxemia y paraverbal**

La **KINÉSTESICA** es el movimiento corporal y se refiere a la postura , los gestos, los movimientos de la cabeza, hombros, piernas y los ademanes en general. Comunicación muy importante par el trabajo que desempeñan las educadora en el CENDI puesto que en los primeros años de vida una parte importante del programa son los ejercicios de coordinación motriz gruesa y fina y los niños requieren del ejemplo para poder llevarlos a cabo.

La **PROXEMIA**, se refiere al espacio físico y consiste en el aprovechamiento de la distancia para impresionar más efectivamente; no es lo mismo transmitir una idea de lejos, cara a cara o sumamente cerca. Si tomamos en cuenta la estatura de los niños del CENDI es importante utilizar este tipo de comunicación situándonos de cuclillas para estar más cerca , a su nivel y poder a su vez recibir la retroalimentación ya sea con su voz o con sus actitudes y gestos. El contacto físico es muy importante para los niños durante esta etapa ya sea porque son de nuevo ingreso, por su reingreso por vacaciones o porque

se encuentran en la etapa de extrañamiento lloran y desean el contacto de sus madres, siendo el acercamiento afectuoso o como comúnmente se le llama "el apapacho" por parte de las educadoras, el que le ayudará en su etapa de adaptación.

PARAVERBAL, también llamado paralingüística, en el que se incluyen las cualidades de la voz tales como: tono, intensidad, ritmo, la dicción, la emotividad, los cuales modifican el lenguaje y le ponen énfasis a las palabras.

El **volumen** debe ser adecuado al lugar en que se habla, no es lo mismo hablar en voz baja, suave, a la hora de dar su masaje de preparación para las actividades, que dirigir una clase de educación física en el patio donde el volumen de la voz debe ser alto para motivar la competencia, al juego y al logro de la actividad.

El **tono de voz** puede ayudar a remarcar algunas ideas o conceptos importantes, por ejemplo cuando se trabajan actividades de apoyo a la lectura como contarles un cuento o representar una obra de teatro.

El **ritmo** está asociado a la velocidad con la que se tiene que hablar y dependerá del contexto para hacerlo más lento o más rápido, como por ejemplo en las retahílas o en las actividades en las que se trata de ubicar los conceptos de rápido – lento.

La educadora (docente) que no posea estas habilidades se enfrentará a una serie de problemáticas en el aula en su papel de emisor / EGO, a las que llamamos "problemas del docente como emisor":³³

- ❖ Selección de las palabras adecuadas a los perceptores, las cuales deben ser unívocas, inequívocas, con riqueza de vocabulario (según el nivel educativo) con estilo y claridad.
- ❖ Control de volumen y tono de la voz, introduciendo matices, para no caer en la monotonía.
- ❖ La falta de coherencia entre el mensaje verbal y el corporal, los ademanes y movimientos deben ser acordes con lo que se dice.
- ❖ Desconocimiento del significado, importancia y manejo del lenguaje no verbal (lenguaje corporal tal como gestos y movimientos) en el que es importante evitar los extremos de hiperintensidad o la escasez, así como el adecuado control de distancia entre docente – discente.

La educadora en su calidad de receptor de mensajes tendría los siguientes :

- ❖ Poco interés por ocupar la posición del otro para poder captar datos de la interacción ya sea la comprensión o desacuerdo el receptor.
- ❖ Poca atención a los elementos útiles y poco evidentes de la comunicación, debe otorgar la debida importancia a factores claves como la apariencia física que es como ya se manejo antes altamente comunicante.

³³ Tomados de "Problemas de comunicación en el aula", Martínez C., Sara G. En Revista Mexicana de Pedagogía, México, Año V, Número 20, noviembre – diciembre, 1994, pp. 23 – 29.

- ❖ La educadora debe poseer seguridad personal que le permita focalizar las conductas de sus alumnos.
- ❖ La educadora debe además comprender el lenguaje de participación de sus niños, por ejemplo cuándo tienen interés por participar, cuándo manifiestan agrado o desagrado, etc.

En fin "cuando el facilitador del aprendizaje (educadora) tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, cuando tiene una conciencia sensitiva de la forma como el proceso educativo del aprendizaje aparece al estudiante, entonces se aumentan las probabilidades del aprendizaje significativo."³⁴

"Por eso, el primer paso para comunicarse con los estudiantes es escuchar realmente lo que dice. Escuchar bien requiere atención, estar receptivo, perceptivo y sensible para captar los sentimientos que subyacen en las palabras del estudiante. Así mismo los alumnos deben estar atentos a lo que el maestro dice y pedir aclaración de conceptos, actitudes, formas de expresar, en el sentido de entenderse y convivir".³⁵

Podemos resumir diciendo, que la relación del aula no solo tiene que ser de contenidos, sino una relación humana. El aula es para convivir, para transmitir

³⁴ Rogers, Carl. "Libertad y creatividad en la educación". Editorial Piados, Buenos Aires, 1975, p. 94

³⁵ Cardoso Vargas, Hugo. "La comunicación educativa (no verbal): apuntes para un proyecto de investigación. En ensayos de : Comunicación Educativa. Cuaderno de trabajo, no. 2, época 1, año 1, 1998. Colegio de educación y comunicación.

riquezas, aprender, enseñar algo, es una forma de vivir. El aula es parte de la vida, es un espacio de vida, de aquí que la comunicación educativa tiene un valor de uso, es un instrumento que permite concretar en formas materiales lo pensado, permite que el sujeto pueda expresar sus representaciones en un medio, es decir, concreta los resultados de lo aprendido.

Todo lo anterior se va a llevar a cabo en la relación que se dé entre actores, entre maestro – alumno, más concretamente en este caso entre educadora – niño, o sus diversas interrelaciones (niño- educadora; niño – niño; educadora- educadora), por lo tanto las habilidades comunicativas que ambos actores de la comunicación posean son importantes para llevar a cabo de la mejor manera una comunicación adecuada, es decir que hagan lo que de todas maneras tienen que hacer pero que lo hagan bien, con conciencia y con el agrado de la relación entre personas

Es por eso que la propuesta va encaminada al desarrollo de esas habilidades comunicativas que le permitan a la educadora construir un contexto comunicativo en el aula para el logro de un aprendizaje significativo en los niños.

CAPITULO 3

3. PROPUESTA

La propuesta consiste en que las educadoras sean cada vez más conscientes de que el niño de esta edad requiere de una serie de cuidados, atención y sobre todo de una educación integral, que le brinde los elementos necesarios para poder expresarse, para crear niños críticos y autónomos. Para lo cual se requiere que las educadoras conozcan la importancia de la comunicación en el aula y desarrollen habilidades comunicativas tales como: saber escuchar, expresarse en el momento adecuado y con las palabras adecuadas, ser concisas y precisas, manejar el volumen y el tono de la voz; manejo adecuado del lenguaje corporal como pueden ser los gestos y movimientos, así como la proxemia adecuada; y sobre todo la coherencia entre el lenguaje verbal y las expresiones corporales.

3.1 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El curso – taller "EL USO ESTRATÉGICO DEL LENGUAJE PARA GUIAR EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS" es una estrategia dirigida a las educadoras del Cendi de la P. G. J. , encaminado a proporcionar las bases y fundamentos teórico pedagógicos del uso del lenguaje en el contexto educativo del nivel inicial.

La propuesta actual de la educación inicial se fundamenta en la idea de que el **aprendizaje supone una construcción** y no solo una apropiación unidireccional de conocimientos. En este sentido se concibe el aprendizaje como un proceso en el que los individuos acceden a la cultura a través del encuentro social cotidiano fuera de la escuela, pero especialmente dentro de ella dada su función propositiva.

Este proceso de socialización de conocimientos tiene lugar principalmente a través del lenguaje. El lenguaje es fundamental en el proceso educativo en dos sentidos: por una parte es el vehículo a través del cual los individuos **comunican** sus saberes, y por otro el lenguaje es el medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros pensamientos. La claridad sobre estas dos funciones del lenguaje es esencial para que las educadoras puedan orientar su acción educativa.

Se ha visto que las educadoras de este nivel reconocen la importancia de la participación del niño en su proceso de aprendizaje y la responsabilidad que tienen ellas para guiar este proceso, sin embargo, no siempre les resulta fácil orientar su intervención en esta dirección de manera eficaz. Esto se debe, quizá, a que no disponen de suficientes elementos teóricos y metodológicos que les permitan organizar su práctica y especialmente hacer uso de su propio lenguaje para orientar las **interacciones** y el aprendizaje de los niños. Por ello, considero importante ofrecerles un espacio de reflexión en el que puedan compartir y clarificar sus ideas en torno a la importancia del lenguaje como herramienta para

la construcción del aprendizaje y de esta manera generar las condiciones comunicativas en el aula más propicias para el aprendizaje.

Se ha considerado la participación de todo el personal docente: educadoras, asistentes educativas, puericultistas , maestras especialistas (educación física) y estudiantes que se encuentran realizando su prácticas educativas, con la finalidad de promover la interacción y colaboración entre todo agente educativo, para que entre todas promuevan un ambiente comunicativo en el aula que facilite a los niños adquirir aprendizajes significativos.

El curso está conformado por 40 horas de trabajo académico y se llevará a cabo en ocho sesiones de cinco horas cada una, dentro del horario laboral y en días no consecutivos con el fin de que las participantes apliquen las estrategias analizadas durante las sesiones, de tal manera que puedan practicar y evaluar su eficacia y ampliar sus posibilidades de operación.

El curso se impartirá en sesiones matutinas con el horario siguiente:

Turno	Horario	Sesiones
MATUTINO	8:00 – 13: 00 HORAS	8 SESIONES DE 5 HORAS C/ U

Para tener un panorama general de los conceptos antes mencionados así como de su relación con la institución, podemos remitirnos al mapa conceptual del curso taller "El uso estratégico del lenguaje para guiar el aprendizaje de los niños" que a continuación se presenta.

3.2 OBJETIVO GENERAL

El curso taller " EL USO ESTRATÉGICO DEL LENGUAJE PARA GUIAR EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS" tiene el siguiente objetivo:

Proporcionar elementos teórico metodológicos a las educadoras que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil de la P. G. J. para construir un contexto comunicativo permanente en el aula que promueva la aplicación de las habilidades comunicativas del docente para el logro de un aprendizaje constructivo de los niños .

3.3 CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

- ❖ **CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO LACTANTE, MATERNAL Y PREESCOLAR**
- ❖ **EL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN**
- ❖ **LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN EL PROCESO EDUCATIVO**
- ❖ **EL USO DEL LENGUAJE EN LA CREACIÓN DE ZONAS DE DESARROLLO PROXIMO**
- ❖ **LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL DOCENTE QUE PROMUEVEN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LOS NIÑOS**
- ❖ **EL USO INTENCIONAL DEL LENGUAJE DE LA EDUCADORA COMO UN MEDIO PARA ORIENTAR EL APRENDIZAJE**
- ❖ **EL APRENDIZAJE COLABORATIVO**
- ❖ **CRITERIO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO CONSTRUCTIVO CON LOS NIÑOS**

3.4 METODOLOGÍA DEL CURSO – TALLER

Esta propuesta se orienta por la **metodología de curso – taller**. La estrategia pedagógica es de tipo vivencial y problematizadora ya que el curso – taller se concibe como un espacio de participación, en el que los participantes comparten sus experiencias y puntos de vista. En cada una de las actividades presentadas el coordinador promoverá la interacción, el análisis y la reflexión, así como la confrontación de ideas y del trabajo entre los participantes a fin de obtener productos conjuntos y construcciones conceptuales compartidas.

La operación del curso – taller en sesiones no consecutivas permitirá a los participantes aplicar y llevar el seguimiento de las propuestas planteadas, y evaluar los resultados del curso a través de su impacto en la práctica cotidiana.

Las sesiones de trabajo están estructuradas de la siguiente manera:

- ❖ **Actividad previa:** tiene como propósito introducir y contextualizar a las participantes en el contenido, a partir de sus conocimientos y experiencia docente, con el fin de que cada integrante inicie la reflexión y socialización de su saber.
- ❖ **Actividad :** su finalidad es propiciar que las docentes lleguen a la reflexión, análisis, confrontación y síntesis, tanto de sus conocimientos, como de su

hacer docente en relación con los contenidos propuestos. Constituyen las actividades que permitirán lograr el objetivo de la sesión.

- ❖ **Actividad cierre:** su propósito es llevar a cabo un proceso de síntesis y conclusiones con respecto al trabajo de la sesión, lo cual servirá para que las participantes lleven propuestas de aplicación a su ámbito escolar y, así mismo, para evaluar la sesión.

Dirigir un taller implica que el (la) coordinador (a) del grupo tenga claridad sobre su participación y las ventajas que conlleva esta metodología de trabajo.

Para el desarrollo del curso – taller se deberá considerar los siguientes aspectos:

- Analizar los objetivos y revisar contenidos del curso – taller, los programas y materiales vigentes que apoyará el trabajo de las participantes.
- Identificar y analizar las características del personal al cual está dirigido el curso – taller.
- Revisar los tiempos por sesión para contar con una panorámica del desarrollo de los mismos.
- Prever la dotación de los recursos didácticos en cuanto suficiencia y calidad.
- Conocer y comprender con suficiente claridad los contenidos que se van a abordar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ✓ Organizar los equipos de trabajo de manera equilibrada, procurando integrar alternativamente a los participantes en diferentes grupos o parejas de trabajo.
- ✓ Recuperar las estrategias diseñadas por los participantes en cada sesión para iniciar el trabajo de la siguiente sesión.
- ✓ Revisar los contenidos teóricos trabajados la sesión anterior, a partir de las respuestas a los cuestionarios de tarea.
- ✓ El horario de receso es flexible, de acuerdo con las actividades planteadas, el interés del grupo y los acuerdos que se establezcan con los participantes.

3.4.1 PAPEL DE LA COORDINADORA

- Informar a las participantes del objetivo, tiempo, materiales y metodología del curso – taller, así como de los requisitos de acreditación.
- Promover la participación de todos los integrantes del grupo de manera abierta y responsable.
- Sensibilizar a las participantes sobre:
 - ▶ La importancia de realizar y concluir las tareas que surjan del trabajo de las sesiones.
 - ▶ Registrar sus comentarios y conclusiones en el cuaderno de trabajo.
 - ▶ Aplicar y evaluar en su trabajo cotidiano las estrategias que diseñen en las sesiones.
- Asumir la posibilidad de aprender de los demás.
- Propiciar que el grupo relacione constantemente las actividades con los propósitos del curso.
- Propiciar que el grupo mantenga una constante vinculación entre el trabajo del curso – taller y su práctica educativa.
- Combinar técnicas didácticas que propicien el aprendizaje a través de la acción y la reflexión.
- Favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas en las participantes a partir de las tareas solicitadas.
- Orientar el análisis, la discusión y obtener conclusiones a partir de las “ideas guía” y los propósitos de la sesión.

- Procurar que las participantes den respuestas amplias, que expresen claramente los aspectos de aprendizaje y formación de sus alumnos en relación con las estrategias aplicadas.
- Comprobar que todas las participantes realizaron las tareas solicitadas en la sesión.
- Informar a las participantes que la acreditación del curso – taller sólo procederá:



Con el 100% de asistencia



Si los datos personales son correctos al llenar el registro de asistencia

3.4.2 PAPEL DE LAS PARTICIPANTES

El participante es la persona que asiste motivada por un interés individual al curso taller, por lo que su papel se refiere a:

- Asistir puntualmente a las sesiones de trabajo
- Participar activamente en el desarrollo de las actividades y materiales de apoyo que se utilizarán en cada sesión de trabajo
- Tener una visión amplia y completa de los temas a desarrollar en el curso
- Leer cuidadosamente los documentos que se le proporcionen en el curso taller con el fin de reflexionar sobre los puntos importantes en éstos
- Respetar los acuerdos tomados en el grupo y las indicaciones para el desarrollo de las actividades.
- Manifiestar sus dudas cuando algún aspecto contenido no le resulte comprensible
- Administrar adecuadamente al tiempo asignado para cada sesión de trabajo, de manera tal que realice sus actividades y productos de aprendizaje previstos, en el tiempo indicado
- Cumplir con los compromisos asumidos en el desarrollo del curso
- Participar en forma breve y concisa al hacer comentarios que refuercen lo expuesto por la coordinadora del grupo o sus compañeras
- Aportar ideas que contribuyan a hacer más significativo el aprendizaje en el grupo de trabajo
- Participar en la evaluación permanente del curso

3.5. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación tiene un carácter esencialmente cualitativo. Se pretende inducir a las participantes a ponderar el proceso y los resultados de las actividades de las sesiones y de las actividades que apliquen en su ámbito de trabajo. En este sentido, cada actividad está diseñada para obtener conclusiones individuales y grupales que son confrontadas entre sí y con aquéllas que se obtienen en otras actividades del curso – taller, lo cual permite a la coordinadora del grupo tener información constante sobre lo que ocurre y orientar la acción de las participantes hacia el propósito de la sesión y el logro del objetivo propuesto. Adicionalmente , se incluye una cédula de evaluación sobre el curso – taller que las participantes formularán en la última sesión.

Es importante señalar que los criterios de evaluación se refieren a la calidad del trabajo durante el desarrollo del taller, a la integración y participación individual y grupal de productos de trabajo, tanto en el aspecto académico como en el trabajo de campo.

El proceso formal de evaluación de este curso incluye:

- | | |
|---|-----|
| • Cumplimiento de tareas | 30% |
| • Productos de trabajo y participación | 45% |
| • Cédula de evaluación | 25% |

La suma de los puntajes con los productos de trabajo y la cédula de evaluación hacen un total de 100%

3. 6 BIBLIOGRAFIA DE LA PROPUESTA

BARCENA, ANDREA. Ideología y Pedagogía en el jardín de niños. Editorial Océano, México, 1988.

COLL, César y otros. El constructivismo en el aula. Colección Biblioteca de aula. Editorial Graó. Barcelona, 1993.

DÍAZ, M. Isabel, et. Al. Sugerencias de estimulación para niños de 0 a 2 años. Editorial Andrés Bello, España, 1996.

DU SAUSSOIS, Nicole, et. al. Los niños de 2 a 4 años en la Escuela Infantil. Narcea de Ediciones, España, 1991.

—— **Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil.**

MERCER, Nelly. La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos. Editorial Piados, Barcelona, España, 1997.

MONEREO, Carlos. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. Editorial Graó, Barcelona, 1994. cooperación española – SEP. Biblioteca del normalista. México , 1998.

ROGOFF, Bárbara. Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano. Editorial Piados. Barcelona, España, 1993.

THE
MAGAZINE
OF
THE
AMERICAN
SOCIETY
OF
MUSIC

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA DEL CURSO – TALLER “ USO ESTRATÉGICO DEL LENGUAJE PARA GUIAR EL
APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL”**

FUNDAMENTO TEÓRICO	TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO
EDUCACIÓN INTEGRAL	CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO LACTANTE, MATERNAL Y PREESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • CARACTERÍSTICAS • NECESIDADES • EVOLUCIÓN DE LAS INTERACCIONES • ROL DEL ADULTO 	<ul style="list-style-type: none"> • DETECCIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS A PARTIR DE SU PRÁCTICA DIARIA • EXPOSICIÓN DEL INSTRUCTOR • PROPONER ACTIVIDADES DE CALIDAD EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON LOS NIÑOS DE LOS DIFERENTES NIVELES 	5 HORAS
TEORIA DE LOS SISTEMAS	<p>COMUNICACIÓN</p> <p>LA COMUNICACIÓN EN EL AULA CON LOS NIÑOS LACTANTES, MATERNALES Y PREESCOLARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTO • COMPONENTES • MODELOS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN • CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN CON NIÑOS 	<ul style="list-style-type: none"> • DISCUSIÓN GRUPAL • LECTURA COMENTADA • DISEÑO DE UN MODELO DE COMUNICACIÓN INTERACTIVA • LLUVIA DE IDEAS • ANÁLISIS DE GRABACIÓN DE LA INTERACCIÓN EDUCADORA - NIÑO 	5 HORAS

FUNDAMENTO TEÓRICO	TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO
	LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN EL PROCESO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTO • TIPOS DE LENGUAJE • EL USO DEL LENGUAJE EN LA CREACIÓN DE ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO • SU ACCIÓN SOCIALIZANTE 	<ul style="list-style-type: none"> • LLUVIA DE IDEAS • LECTURA COMENTADA • "ENSEÑAR : CREAR ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO E INTERVENIR EN ELLAS" • EXPOSICIÓN • DINÁMICA ¿ CUANTOS PUEDES CONTAR? • LECTURA COMENTADA "EL LENGUAJE Y SU ACCIÓN SOCIALIZANTE" • ANÁLISIS DE CASOS • ELABORAR CRITERIOS PARA UTILIZAR EL LENGUAJE COMO UN MEDIO PARA FAVORECER LA ELABORACIÓN DE IDEAS Y LA EXPRESIÓN DE LAS MISMAS EN LOS NIÑOS 	10 HORAS
	LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL DOCENTE QUE PROMUEVEN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS • HABILIDADES VERBALES Y NO VERBALES • CONCEPTO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO 	<ul style="list-style-type: none"> • EXPOSICIÓN • TÉCNICAS GRUPALES "ENCUENTRO DE MANOS" "SOCIODRAMA" • ANÁLISIS DE CASOS • REFLEXIÓN EN TORNO A LAS HABILIDADES QUE FAVORECEN Y OBSTACULIZAN EL PROCESO COMUNICATIVO EN EL AULA 	10 HORAS

FUNDAMENTO TEÓRICO	TEMAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO
		<ul style="list-style-type: none"> • LA CONVERSACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO • LA ENSEÑANZA COMO AYUDA AJUSTADA • APRENDER CON ANDAMIAJES 	<ul style="list-style-type: none"> • GRABACIÓN DE UNA SESIÓN CON LOS NIÑOS • ANÁLISIS COMPARATIVO DEL HABLA DE LA DOCENTES A PARTIR DE LAS TRANSCRIPCIONES REALIZADAS • TÉCNICA ¿ CUANTOS PUEDES CONTAR? • LECTURA COMENTADA "APRENDER CON UN POCO DE AYUDA" • DISEÑAR LAS INSTRUCCIONES PARA TRABAJAR UN TANGRAM 	10 HORAS

CONCLUSIONES

Es innegable el lazo indisoluble que existe entre la educación y la comunicación ó entre la comunicación y la educación como se quiera mencionar, ya que la una ha coexistido a través de la otra a lo largo de la historia de la humanidad y del propio desarrollo del hombre desde que nace hasta que muere.

Un niño aunque no sepa hablar nos comunica a través del llanto cuando tiene frío, hambre o está incomodo, posteriormente comienza a balbucear y a continuación a hablar y siempre nos está comunicando algo. Por ello es importante que durante los primeros años de la infancia el niño encuentre en el adulto, en este caso en la educadora, a un adulto sensible que le ayude a interpretar lo que nos quiere comunicar.

La primera tarea del niño es reconocerse a si mismo y esto está ligado a la comunicación, si hay comunicación el niño se reconoce, y para que esto se dé se necesita del diálogo. Si el niño encuentra desde el momento del nacimiento con quien dialogar, el niño desarrollará todas sus potencialidades. Se reconoce si encuentra un adulto sensible que interprete los gestos del niño y favorezca el dialogo atribuyéndoles intencionalidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Así como el dialogo (comunicación verbal) el tacto y el movimiento corporal (comunicación no verbal) son muy importantes en el desarrollo del niño

Así mismo es importante mencionar que en los primeros 2 años del desarrollo del niño se dan las bases del pensamiento el cual es una apropiación de las cosas a través del dialogo. Cuando aparece el lenguaje este se pone al servicio del pensamiento y como menciona Vigotsky el pensamiento comienza gracias al desarrollo social o comunicativo cuya forma natural es el dialogo; cuando un niño se comunica consigo mismo puede recrear la realidad, descubrir e inventar, todas ellas capacidades que le van a permitir un buen desempeño futuro no tan solo escolar sino personal.

Por lo tanto todos los que trabajamos con niños tenemos en nuestras manos el porvenir de cada uno de ellos y por lo tanto una gran responsabilidad.

Es por eso que la propuesta de un curso – taller para las educadoras del centro de Desarrollo infantil de la P. G. J basado en el “ Uso estratégico del lenguaje” pretende no solo brindar las bases teóricas sino sobre todo llevar a las educadoras a la reflexión de su papel, a lo importante que es saber comunicarse verbal y no verbalmente y sobre todo enseñar a los niños a su vez a ser comunicativos.

No pretendo con un solo curso lograr que el personal docente conozca y aplique a la perfección las habilidades comunicativas necesarias para el trabajo con niños pequeños, sin embargo es una pequeña aportación que espero logre despertar en

su interior la necesidad de conocer más y la intención de mejorar su trabajo día con día.

Es mi intención como coordinadora del área pedagógica brindar al personal docente en un futuro próximo una serie de estrategias que nos permitan dar continuidad al presente curso y continuar con una formación docente que nos permita adquirir el perfil adecuado para este nivel.

Como ya se ha mencionado en el interior de este trabajo, el perfil docente de las educadoras del nivel de Educación Inicial es de suma importancia, sin embargo, lograr el perfil docente adecuado depende de una serie de circunstancias por lo cual me permito reflexionar sobre algunos puntos que se deberían tomar en cuenta para lograr este perfil:

- Que el personal que se dedique a este nivel (o cualquier otro nivel que tenga que ver con la educación) posea realmente la **vocación** y el gusto por la docencia para lograr un trabajo con calidad.
- Las escuelas que se encargan de preparar académicamente a las educadoras y asistentes además de un programa pedagógico adecuado a cada nivel, contemplen la importancia de la comunicación y el desarrollo de habilidades comunicativas como parte de su formación docente, para lograr una preparación completa.
- Las instituciones dedicadas a brindar atención educativa a los niños del nivel inicial deberán definir claramente y cuidar el perfil de su personal, ya que en este tipo de organismos es muy común el ascender por escalafón,

por heredar las plazas y / o por compadrazgos. Y si este fuera el caso cuidar que el personal reciba la formación docente mínima para el desempeño de su labor a través de la formación docente.

- Y Dentro de la formación docente que el Centro de desarrollo infantil brinde a su personal docente se deberán fomentar y enriquecer los conocimientos sobre planeación y evaluación de sus actividades a fin de tener una retroalimentación de su actuación.
- Y Al personal docente solicitarle toda su iniciativa, su creatividad, su afectividad, su disposición, su interés y su deseo por ser cada día mejor educadora y buscar siempre la superación profesional a través de la educación.
- Y Y sin ánimo de que se pretenda confundir con recetas de cocina me gustaría resumir algunos puntos importantes que apoyarían en la labor de las educadoras: **Maestra, conoce a tus niños, se parte de sus juegos, utiliza un lenguaje claro y de acuerdo a la edad de los niños, muestra afecto y cordialidad en tu trato diario a los niños. ten presente sus necesidades e intereses y no los de los adultos o más aun los propios, aprende a escuchar y a dialogar con la mente y con el cuerpo, que el niño que tienes en tus manos requiere saber escuchar, saber expresarse, evocar, retro-alimentar, dar respuestas pertinentes, tener la capacidad de explicar de diferentes maneras un mismo hecho, contar con un vocabulario amplio y hacer uso adecuado de él y de esta manera desarrollar diferentes manera de expresarse, solo así lograremos nuestro cometido, formar un ser humano**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Íntegro, creativo, libre de tomar sus decisiones sobre lo que piensa y capaz de adaptarse a su medio social de una manera participativa.

Educar es comunicar y comunicar es más que decir algo esperando que el otro escuche atento sin preguntar; comunicar es hablar un mismo lenguaje, ponerse en el lugar del otro, compartir y comprender el sentido de lo que se dice y, a fin de cuentas, crear algo juntos.

ANEXOS

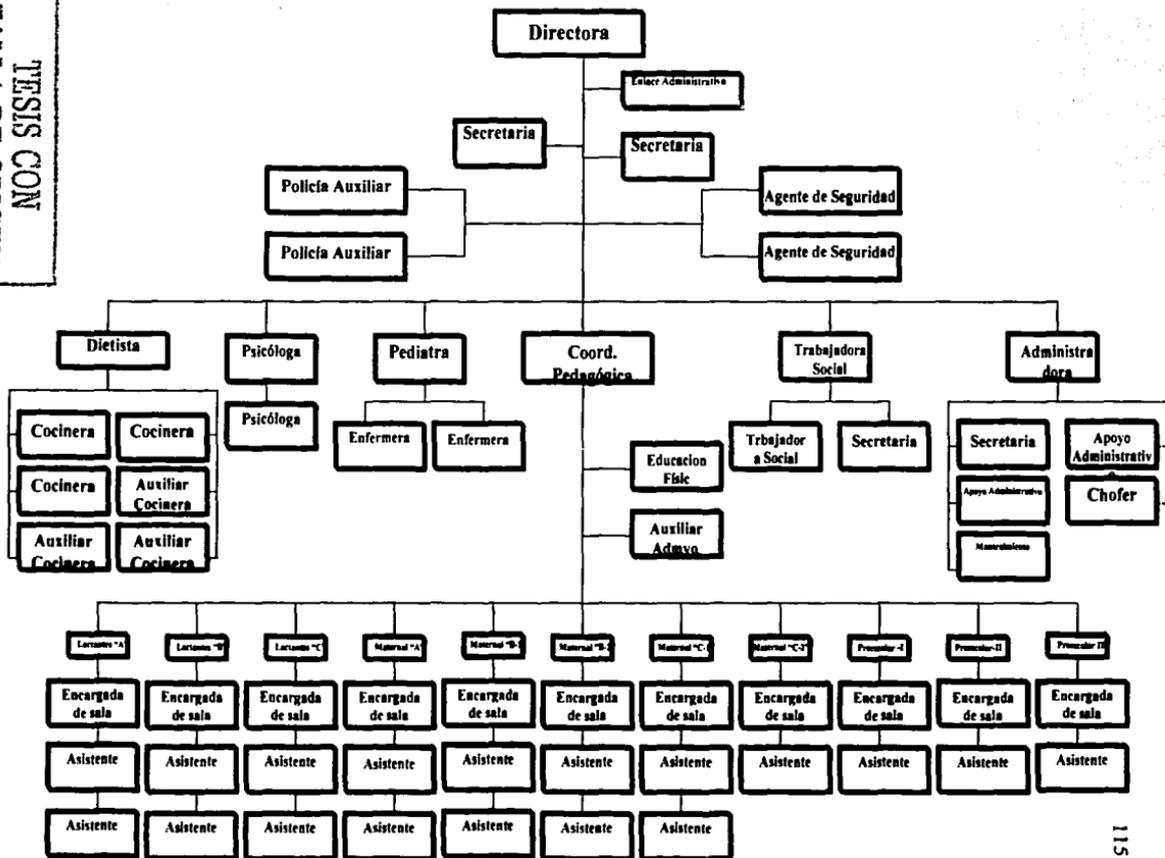
ANEXO 1

ORGANIGRAMA DEL CENDI

Centro de Desarrollo Infantil

Ciclo Escolar 2001-2002

TESIS CON FALTA DE ORIGEN

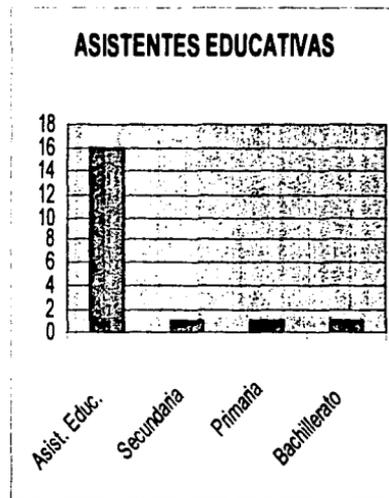
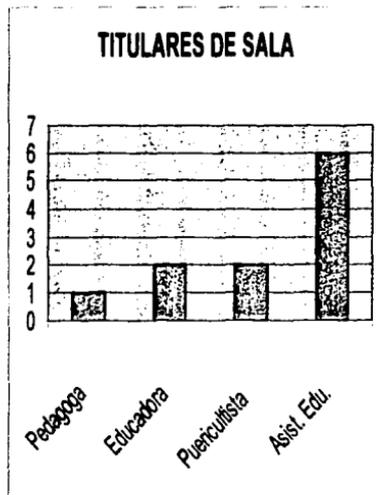


ANEXO 2

GRÁFICAS PUESTOS PERSONAL DOCENTE

GRÁFICAS PUESTOS PERSONAL EDUCATIVO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



ANEXO 3

ESTRATEGIAS DE MARKETING

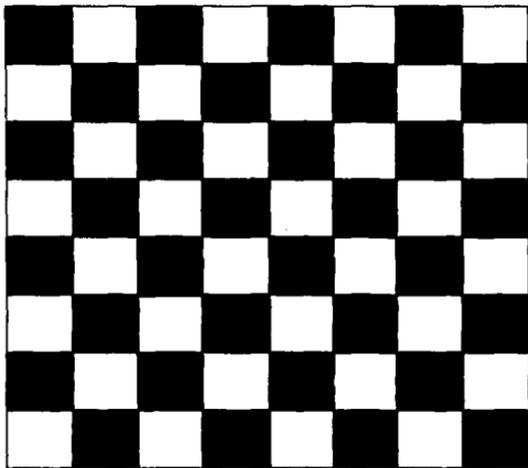
¿ Cuántos puedes contar?

Propósito: conocer la importancia de crear zonas de desarrollo próximo y ofrecer asistencia en ellas

Procedimiento: se divide al grupo en subgrupo de 2 ó 3 personas usando cualquier criterio de división y se les solicita que implementen una estrategia que les permita contar todos los cuadrados posibles en el siguiente tablero

Observaciones: al finalizar la actividad se comenta cómo se sintieron, qué tanta ayuda aportaron los compañeros, si hubiera sido mejor realizar el ejercicio individualmente, por qué es importante la experiencia que aportan las personas que tenemos a nuestro alrededor.

Leer y comentar la lectura sobre zonas de desarrollo próximo.



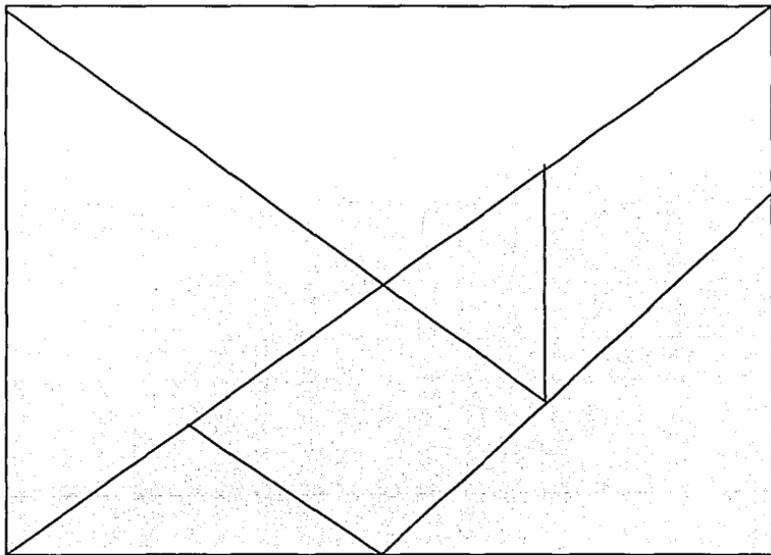
Tangram

Elaborar las instrucciones a seguir para trabajar un tangram

Propósito: conocer la importancia del papel que juega el lenguaje del maestro y los niños en el andamiaje.

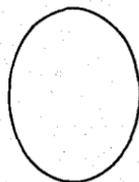
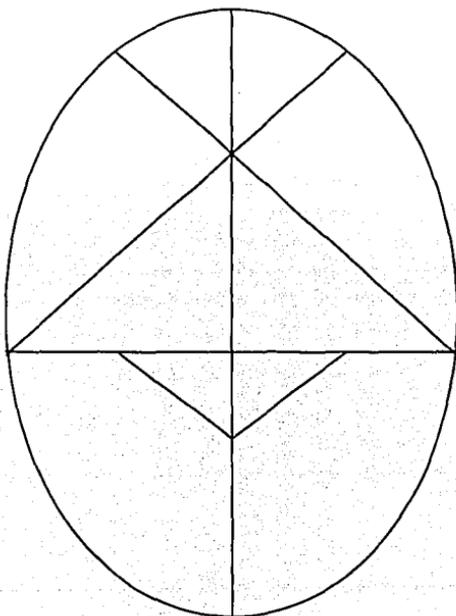
Procedimiento: se solicita al grupo se subdividan en subgrupos de 4 ó 5 personas y elaboren las instrucciones para realizar un tangram , como si las fueran a proporcionar a sus alumnos. Cada grupo puede tener diferente modelo.

Al finalizar la actividad se intercambian las instrucciones para verificar si estas son comprendidas por los integrantes de los otros grupos y recibir retroalimentación acerca del lenguaje utilizado.



Tangram modelo 2

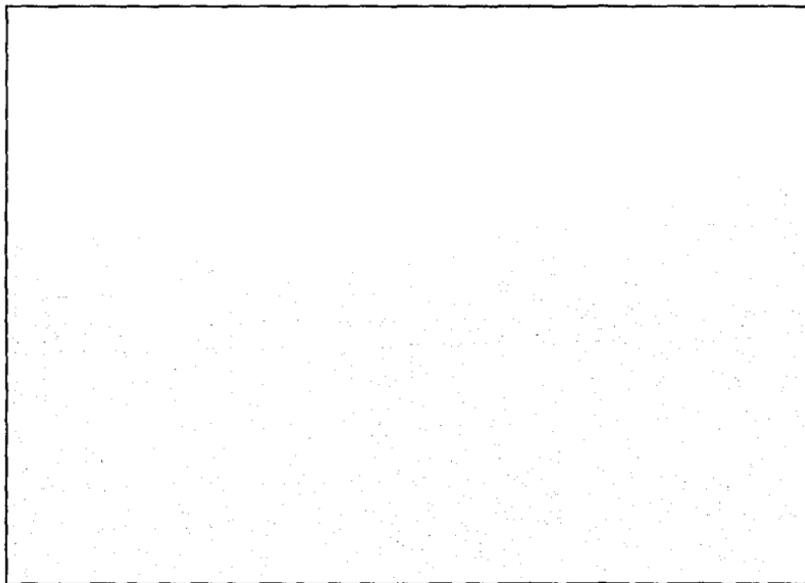
Observaciones: terminar con conclusiones en relación a la dificultad para volver armar el modelo siguiendo las instrucciones proporcionadas, ¿fueron claras las indicaciones?, ¿el lenguaje utilizado fue el adecuado?, interpretar el trabajo de sus compañeros, confrontar la información. Comentar la lectura "Aprender con un poco de ayuda" y reflexionar sobre la forma en que se dan las indicaciones a los niños de nuestra clase.



Diseño de un modelo de comunicación interactiva

Propósito : conocer el proceso de la comunicación y sus componentes,

Procedimiento: Después de haber revisado la lectura sobre comunicación, realizar comentarios en grupo y diseñar un modelo de comunicación interactiva.



Detección de las características y necesidades del niño

Propósito: identificar las características del desarrollo del niño lactante maternal y preescolar, sus necesidades según la etapa en la que se encuentren y el rol que desempeña la educadora en este tipo de educación.

Procedimiento: De acuerdo con tu experiencia y práctica diaria en el CENDI completa por equipo de 4 personas el siguiente cuadro de las características y necesidades de los niños así como el rol que el adulto debe tener en esta interacción

Observaciones : al finalizar el trabajo en equipo se pedirá que expongan sus resultados, se comenten y se complementen con la retroalimentación del grupo.

Características del desarrollo del niño lactante	Necesidades del niño	Rol del adulto
<p>Ejemplo: cuarto mes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boca arriba levanta la cabeza y los hombros mediante la tracción de los antebrazos • Cabeza erguida al hacer tracción de sus antebrazos • Al inclinarlo a un lado la cabeza se mantiene vertical • Gateo: movimientos natorios, incorpora cabeza, brazos y piernas, balanceo del cuerpo sobre el abdomen 	<p>De 4 a 6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a estímulos verbales • Reconocer a los agentes educativos y se relacione afectivamente con ellos • Descubrir parte de sus extremidades superiores e inferiores • Actuar sobre los objetos • Pasar objetos de una mano a otra 	<ul style="list-style-type: none"> • verbalizar constantemente al cambiar al niño, al tocar sus extremidades mencionando cómo se llama cada parte de su cuerpo • estar muy cerca de él abrazarlo

Encuentro de manos

Propósito: reconocer el papel que juega la comunicación no verbal en nuestra vida diaria y sobre todo en el aula.

Procedimiento: el grupo debe estar constituido por números pares de personas. Se requiere de un conductor y un observador.

Se dispone al grupo en un círculo y se le informa que el ejercicio debe realizarse en silencio y con los ojos cerrados. Se dan las siguientes indicaciones:

- Extiendan sus brazos hacia delante y caminen hasta encontrar unas manos amigas. No se preocupen si se hacen nudos o si estas manos no son de una misma persona, los facilitadores se encargarán de separarlos.
- Cuando el grupo está constituido en diadas, se indica: ahora vamos a tratar de expresar sentimientos de una manera no verbal, vamos a trabajar exclusivamente con las manos. No deben tocarse arriba de las muñecas. Primero saluden con alegría a ese par de manos amigas... ¡ que gusto da encontrar a un amigo ! Expresen esa alegría. Ahora , traten de conocerse a través de las manos: ¡ hay tanto que podemos decirnos tan solo con las manos!
- Estamos tan acostumbrados a hablar con palabras que el lenguaje no verbal nos provoca tensión, expresen su tensión.
- No siempre los amigos se entienden bien.. a veces se enojan: expresen su enojo. Y ahora la reconciliación... no podemos permanecer juntos más tiempo y nos sentimos tristes porque tenemos que despedimos.... ¿ cómo le decimos al otro que estamos tristes? .. Finalmente, digan adiós a su compañero. Ahora abran los ojos y regresemos a nuestros lugares.

Observaciones: se invita al grupo a que compartan los sentimientos que se generaron durante el ejercicio, con preguntas como

- ¿Qué tipo de emociones les fue más fácil expresar?
- ¿Qué tipo de emociones les fue más difícil?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo se relaciona este ejercicio con la vida diaria?
- ¿Qué aplicaciones tiene este ejercicio en la educación?
- ¿Qué tipo de comunicación no verbal utilizo cuando estoy con mi grupo?
- ¿Cómo puedo mejorar mi comunicación no verbal en el salón de clase?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sociodrama

La comunicación en el aula

Propósito: identificar las habilidades comunicativas verbales y no verbales de la educadora durante la simulación de su práctica docente frente al grupo asistente.

Procedimiento: se solicitan varias voluntarias para actuar el sociodrama, una de ellas desempeñará el papel de educadora mientras que las demás voluntarias desempeñarán el papel de alumnos. El resto del grupo fungirá como observadores. Se les entregan las tarjetas con las indicaciones y se les pide que las lean y no comenten sobre ellas. Al resto del grupo se les entregan las tarjetas con las guías para realizar la observación.

El conductor hace una breve introducción al tema.

Se actúa el sociodrama.

El grupo se reúne en subgrupos, reuniendo a aquellos que tienen la misma observación, es decir, todos los observadores 1 juntos, los dos juntos, etc.

Se presenta una conclusión por subgrupo.

Se discuten las conclusiones y se realiza retroalimentación por parte del grupo en general.

Observaciones: al realizar la discusión en grupo verificar la coherencia entre el mensaje verbal y las expresiones corporales.

Reflexionar en torno a las habilidades que favorecen u obstaculizan el proceso comunicativo en el aula.

Es importante que tanto la crítica como la retroalimentación sean constructivas y aporten elementos de ayuda.

Se puede volver a actuar el sociodrama tomando en cuenta las observaciones.

Participante 1

Eres una educadora del grupo de Maternal B – 2, son las 8:30 de la mañana y llegas a tu grupo para iniciar las actividades del día. Actúa como normalmente lo haces frente a tu grupo: cómo los saludas, cómo los organizas, qué les dices, cómo actúas, que indicaciones das, cómo inicias tu rutina de actividades. Simula el trabajo en escenarios.

Participante 2

Eres una niña del grupo de maternal B-2, te encuentras en tu sala esperando a la maestra que no tarda en llegar para iniciar el día de actividades. Actúa como una niña de esa edad, tanto en movimientos como en actitudes y lenguaje.

Participante 3

Eres un niño del grupo de maternal B-2, tu maestra va llegando para iniciar las actividades del día. Actúa como un niño de esa edad con todos los movimientos inquietudes, actitudes y lenguaje propios de la edad.

Observador 1

Registrarás por escrito las características del lenguaje verbal que utilizó la educadora durante su actuación, tales como: si utilizó las palabras adecuadas, si las indicaciones fueron las adecuadas, fueron claras, precisas y concisas, cuál fue el manejo del volumen y tono de la voz.

Observador 2

Registrarás por escrito las características del lenguaje no verbal que utilizó la educadora durante su actuación, tales como: cuáles fueron sus movimientos corporales, cuáles fueron sus expresiones faciales, si hubo contacto visual como se llevó a cabo, cómo se acercó a sus alumnos, a que distancia, de qué altura.

ANEXO 4

**LECTURAS
COMPLEMENTARIAS DEL
CURSO – TALLER**

Sociabilidad Humana Y Proceso De Comunicación

El ser humano, no puede existir sin comunicarse; no alcanza su plenitud como humano en el silencio, sino en la comunicación constante, por la palabra, la acción, la reflexión, el trabajo. La comunicación es el medio por el cual los seres humanos ganamos terreno a la irracionalidad, a la soledad, a la angustia, a la incomunicación, al anonimato y a la dependencia.

La palabra comunicación proviene del latín *comunicare*: compartir, hacer partícipe de algo. Hacer que sea de todos, dar parte de una cosa.

Al hacer referencia a la comunicación como un fenómeno específicamente humano, estamos hablando de aquel acto por medio del cual los hombres y mujeres transmitimos información con la expectativa de que sea captada y entendida por otra persona. Cuando esto se logra es porque establecimos un enlace, un puente interpersonal que nos pone en contacto y hace inteligibles nuestros mensajes.

La forma más directa e efectiva de lograrlo es a través del diálogo, ya que éste, por su carácter íntimo, llega directamente al destinatario, disminuye las interferencias y permite la retroalimentación inmediata, lo cual aporta calidad y sentido humano al contacto.

Participamos en el proceso de la comunicación diariamente, cuando conversamos con alguien o hablamos ante un grupo. Pero pocas veces apreciamos la complejidad de esta actividad. Las siguientes consideraciones sobre los componentes y modelos de la comunicación humana pueden ayudarnos a entender mejor este proceso.

Los componentes del proceso de la comunicación

Los componentes del proceso de comunicación son la fuente – codificador, el receptor – decodificador, el entorno en que se encuentran los dos, y el mensaje que formula la fuente para comunicárselo al receptor a través de un canal o medio de comunicación. La retroalimentación que se llega a dar tanto verbal como no verbalmente entre los dos participantes del proceso se considera como un elemento que favorece la efectividad de la comunicación. Por ejemplo, una persona podría dar retroalimentación al hacer preguntas o demostrar, en forma no verbal, por medio de gestos y expresiones faciales, que entendió el mensaje.

El ruido tanto interno como externo a los dos participantes en el proceso, se considera un elemento que obstaculiza la efectividad de la comunicación. El ruido

externo se refiere a los sonidos producidos por el ambiente, por ejemplo, el sonido de un carro que arranca, de una explosión o de gente gritando. El ruido interno se refiere a los estados fisiológicos o psicológicos de las personas. Puede ser que el receptor se sienta mal o que este pensando en otra cosa que le impide escuchar el mensaje con atención.

Los modelos del proceso de la comunicación

Existen diferentes modelos desarrollados por estudiosos de este proceso. Uno de los modelos más sencillos se basa en su perspectiva aristotélica del proceso de la comunicación. En su *Retórica*, Aristóteles destacó tres componentes de la comunicación: el orador, el discurso y la persona que escucha.

Este modelo sencillo o "lineal" puede visualizarse de la siguiente manera:



En esta figura se observa un orador o fuente-codificador que envía un mensaje a un receptor-decodificador. Un modelo "lineal" describe la comunicación como un proceso que empieza con la fuente y termina con el receptor, sin considerar la retroalimentación que podría ocurrir entre ambos. Tampoco toma en cuenta el ruido que podría obstaculizar la comunicación.

Podemos afirmar que hasta 1960, la mayoría de los modelos del proceso de la comunicación eran lineales. En ese año, Berlo presenta un modelo más complejo del proceso, que podríamos llamar "transaccional" en el sentido de que concibe la comunicación humana como una transacción o intercambio de mensajes, tanto verbales como no verbales, entre la fuente y el receptor.

En el proceso de la comunicación oral tanto la fuente como el receptor participan en dos niveles de comunicación: la verbal y la no-verbal. en este proceso, ambos participantes son activos: la fuente emitiendo un mensaje y el receptor respondiendo a él, ya sea de forma verbal como no verbal.

Para tener más probabilidad de que el receptor entienda y acepte su mensaje, la fuente responderá a la retroalimentación no verbal y verbal del receptor, reajustando a ella su mensaje. Este reajuste puede involucrar lo que dice y/o la forma en que lo dice. En efecto, al hacer uso de la retroalimentación verbal y no verbal, la fuente se esfuerza por contrarrestar los efectos negativos del ruido, tanto interno como externo, en el procesos de la comunicación oral.

La retroalimentación que llegan a dar tanto verbal como no verbal, los dos participantes en el proceso, se considera un elemento que favorece la efectividad

de la comunicación. Por ejemplo, verbalmente el receptor podría hacer preguntas, comentarios u observaciones, dirigidas a la fuente que le sirven a ésta de información sobre cómo se está recibiendo su mensaje. Además la fuente podría solicitar esta información al hacerle preguntas al receptor con la intención de averiguar si está comprendiendo el mensaje con la intención que la fuente quiere que lo comprenda.

Por otra parte, la fuente podría recibir información sobre la recepción de su mensaje, al observar la comunicación no verbal del receptor. ¿Esta frunciendo la frente?, esta conducta no verbal indicaría quizás que no entiende lo que le está diciendo. ¿Esta atento? ¿Distraído? ¿Se ve aburrido? ¿Interesado? ¿Qué información le esta enviando al receptor, por medio de su conducta no verbal, que le podría ayudar a la fuente averiguar sobre la efectividad con que está comunicando su mensaje?

Toda esta información constituye la retroalimentación que le sirve a la fuente para saber como se está entendiendo su mensaje y ejerce un control sobre los futuros mensajes que la fuente codifica. Cuando una fuente recibe una retroalimentación que recompensa, continúa produciendo el mismo tipo de mensaje. Cuando recibe una retroalimentación que no recompensa cambiará eventualmente su mensaje.

Con esta explicación podemos ver que la fuente, además de "codificar" su mensaje, casi simultáneamente "decodifica" los mensajes o señales de retroalimentación que le está enviando el receptor. Por su parte, el receptor, además de "decodificar" el mensaje de la fuente, "codifica" mensajes de retroalimentación que le envía continua y constantemente a ésta. Es decir, tanto la fuente como el receptor participan activa y casi simultáneamente en el proceso de la comunicación, tanto como "codificador" y "decodificador" a la vez.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BÁRCENA, Andrés.
Ideología y pedagogía en el jardín de
niños. Edit. Océano, S. A. México,

EL LENGUAJE Y LA ACCIÓN SOCIALIZANTE

Además de su fundamental importancia como medio individual y social de comunicación, el lenguaje es un instrumento privilegiado en la elaboración conceptual. Es decir, de primera importancia para el desarrollo de los procesos de cognición. El periodo comprendido entre los 2 y los 5 años de edad es un periodo clave para el desarrollo del lenguaje oral. Este desarrollo es mucho más que el resultado de la madurez biológica de ciertos órganos y que el aprendizaje por imitación o por asociación. Se trata de un proceso intelectual de construcción individual de la lengua oral.

Sin embargo, la institución preescolar parece no comprenderlo así. De acuerdo con el análisis del discurso pedagógico que hemos realizado, el desarrollo lingüístico es reducido básicamente a: ampliación de vocabulario, pronunciación correcta y asociación acertada de palabras con los objetos o hechos que éstas designan, y se deja de lado la construcción y expresión de ideas y conceptos por medio de la lengua oral.

Al igual que la escuela primaria lo hace con la lengua escrita, la institución preescolar desconoce en el aprendizaje y el ejercicio de la lengua oral, el espacio de construcción intelectual que constituye. Como consecuencia de lo anterior, se desperdician las múltiples posibilidades que ofrece el lenguaje oral en relación con:

1. Los procesos individuales de cognición y
2. La socialización del conocimiento como forma grupal de construcción intelectual.

Es así como en el espacio pedagógico encontramos que memorizar frases y palabras es más importante que elaborar y expresar estructuradamente ideas o conceptos. A los niños se les enseña a repetir, a pronunciar correctamente, a identificar objetos o hechos con palabras, pero se les inhibe la verbalización espontánea. Se les obstaculiza para hacer descripciones, reconstruir experiencias o elaborar preguntas originales. Permanentemente se les pide callar, se les reprime por conversar entre ellos y, sobre todo, no se les escucha.

El ejercicio de hablar para todos es casi nulo. Habla la educadora y los niños escuchan. Pregunta la educadora y los niños contestan. En nuestros registros sólo encontramos algunas excepciones en las que los niños tienen oportunidad de

expresar más de una frase sin ser interrumpidos por la educadora. Los niños hablan entre sí —a hurtadillas— permanentemente y hablan entre ellos con un poco más de libertad, durante la actividad manual. Pero en la interacción con la educadora no existe el ejercicio de que los niños expongan en forma continua sus ideas. Tampoco el de que los niños hablen entre sí, mientras la educadora escucha con atención lo que se dicen. Entre lo que un niño dice y lo que dice otro siempre aparece la medición de la educadora preguntando, corrigiendo y desviando la atención hacia lo que ella considera relevante.

A continuación se presentan algunos testimonios de lo anterior:

EPISODIO A

E ³⁶: A ver, les voy a hacer una adivinanza. Si ponen atención me la adivinan. No, no creo (retándolos para interesarlos.) Fijense que ayer fui al campo y me encontré en el suelo unas cosas duras... grises... (un niño la interrumpe)

No: ¡Piedras!

E: ¿Tú las conoces Rafael?

Rafael: ¡sí!

E: ¿Cómo son? ¿duras? (al preguntar "¿duras?" la educadora está prefabricando la respuesta del niño e impidiendo que él exprese su propio conocimiento acerca de cómo son las piedras)

Rafael: ¡sí!

E: No. ¿Pero quién está hablando de las pelotas?... levanten la mano los que las han visto. (ella pregunta por las piedras pero parece que los niños creen que pregunta por las pelotas, y después de alzar la mano...)

E: ¿de qué color son?

Na: (algunos) ¡rojas! ... ¡azules!... ¡blancas! (ellos se refieren a las pelotas)

E: Bueno sí, pero más bien son grises. (Les muestra una piedra de río) Viendo esta piedra, ¿quién me puede decir cómo es?

Na: ¡Blanca! (no recibe respuesta)

E: (Le da la piedra al niño que está sentado junto a ella y le dice): A ver, véla pasando y tiéntala, a ver cómo se sienten. ¿Tú cómo la sientes? (pregunta al primer niño que la toca)

Na: (algunos que ya la han tocado responden al mismo tiempo diferentes cosas)

E: (Insiste al primer niño que la tocó): ¿Victor Hugo?

Victor Hugo: suavecita.

No: No. Otras son rasposas. (No recibe respuesta)

E: (Muestra otras piedras. Varios niños se acercan a ella para mirirlas)

E: No. Sentaditos, ahora se las van a pasar. ¿Cómo pueden cambiar de lugar las piedras? (no hay respuesta, la educadora contesta): Nosotros las movemos ¡verdad?

Na: Un día cuando fuimos al mar... (la educadora la interrumpe)

E: ¿Tú crees que nos sirvan para algo las piedras Rafael?

Rafael: Para nada.

E: ¿Para nada?

No: (Otro niño, distinto a Rafael, dice espontáneamente): Para hacer escuelas... (no recibe respuesta).

No: (Otro niño distinto a los anteriores, dice espontáneamente también): ¡Para el molcajete!

E: Sí, ahí mamá hace la salsa cuando no usa la licuadora (¿?). A ver, ¿dónde las han visto?: En el mar, en el río. Las piedras en los ríos sirven para que la tierra que hay no se revuelva. Detienen un

³⁶ La representación "E" señala la verbalización de la educadora, "No" la de un solo niño, "Na" la de una niña y "Ns" la de varios niños.

poco y así hacen que el agua esté un poco limpia... (continúa hablando unos minutos, los niños se distraen y se inquietan).

E: (Interrompe a la educadora): Y las torres y las casas son de piedra...

E: Sí, las construcciones.

Na: (Hablan de las pirámides, de una barda en "los toros", etc., la educadora les responde con algunos cortantes "Sí", y vuelve a hablar de los ríos fabricando respuestas corales).

E: Entonces, ¿para qué sirven las piedras de los ríos?

Na: (algunos) ¡Detienen! (los niños ya están muy inquietos. Entonces ella recurre a la "técnica del error" que parece eficaz para estos casos)

E: ¿Las piedras son animalitos?

Na: (coro) ¿No!

E: ¿Son personas?

Na: ¡No! (crece el entusiasmo, parece que les gusta definir lo que no son o aprovechar la ocasión para gritar, o imaginar cosas que no existen)

E: No; porque no tienen ojos.

Na: Ni nariz (no recibe respuesta)

E: ¡Son plantas?

Na: ¡No!

No: No porque... (es interrumpido por otro niño que parece querer terminar ese juego):

No 2: ¡Son puras, puras piedras! (Ahora una niña afirma que los lavaderos son de piedra. La educadora le dice que no. Un niño agrega):

No: Las piedras detienen el lavadero.

E: ¡Ah! Lo detienen, es diferente (a todos les dice). A las piedras también se les llama ¡Minerales!

Na: (Tratan de repetirlo pero no todos lo logran).

E: (repite): Mi-ne-ra-les... Bueno, les voy a dejar una tarea. Mañana me van a traer una piedra...

EPISODIO B

E: (muestra dos frascos de vidrio en los que han germinado dos plantas; una ha crecido más que la otra): Este está más alto ¿y este?

Na: (Algunos): Chaparro... chico... grande, etc.

E: (Amenazante): Estamos hablando de bajo y alto (Toma a dos niños y los hace pararse uno junto a otro y explica que aunque tienen la misma edad, uno es más alto y el otro más bajo.

Después les pregunta su edad y el más alto le dice que tiene 6 años, en tanto que el más bajo le dice que tiene 5, ella exclama): ¡Oh no!... Bueno, pero tú ya vas a cumplir 6 y tú los acabas de cumplir. (Los niños la miran sin entender muy bien lo que es lo que pesa. Ahora toma a dos niñas e insiste en la comparación entre alto y bajo. Ella quiere que los niños apliquen esas palabras adecuadamente).

E: (Refiriéndose a todo el grupo en relación con las dos niñas): ¿Ésta es más...?

Na: (Algunos): ¡Alta!

E: ¿Y esta es más...?

Na: (Algunos): ¡Baja!

No: (Agrega): Sí, porque está chaparra...

EPISODIO C

En un segundo grado, la educadora trata de enseñar a los niños a distinguir formas y tamaños:

E: (Tiene en sus manos tres cojines: uno circular, otro triangular y uno más, cuadrado. Son de diferentes tamaños. Muestra primero el circular): A ver, todos se van a fijar muy bien en esta figura para que me digan su nombre.

No: ¡Circulo! (otros niños lo dicen después).

E: (Al primero que lo dijo): Muy bien, José Luis (muestra también los otros dos cojines, uno cada vez. Los vuelve a mostrar uno por uno varias veces hasta que parece que ya todos los niños los identifican por su forma).

E: (Ahora muestra los tres juntos): Bueno, ahora van a cerrar los ojos y cuando los abran me van a decir cuál falta. (Lo hacen y ella esconde uno).

Na: (Coro): ¡Cuadrado!

E: ¡Qué bárbaros! ¡Qué inteligentes! A ver, ¿de qué tamaño es este cuadrado?

Na: (Coro): ¡Grande!

E: ¿Y este círculo?

Na: (Coro): ¡Chico! **No:** ¡Pequeño!

E: ¡Quién dijo pequeño? (Mira a Jorgito) ¡Un aplauso al que dijo pequeño! (Los niños aplauden a Jorgito)

E: ¡Y esta figura qué es? (Muestra el triángulo).

Na: ¡Triángulo!

E: Sí, pero ¿triángulo qué?

Na: Parece iglesia... (Esta haciendo una importante operación intelectual, pero no recibe respuesta)

E: ¿Pero es chico o grande? (Eso depende de con qué se le compare)

E: (Tiene los tres cojines en sus manos y los muestra y pregunta) ¿Cuál está abajo? (Parece que los niños se descontrolan, no saben qué es lo que ella pregunta)

E: (Cambiándolos de posición) Ahora ¿cuál está abajo?

Na: (Nombran distintos atributos del que está abajo): ¿Pequeño', 'Rojito', 'Círculo! ...

E: (Muestra el cojín triangular que es mediano con relación a los otros dos) Este ¿de qué tamaño es?

Na: Parecen almohadas (No recibe respuesta)

Na: Grande ... Pequeño...

Na: Grandecito (Esta es una muy buena solución conceptual: no es muy grande pero tampoco es pequeño, entonces es grandecito. No recibe respuesta)

Jorgito: ¡Mediano!

E: ¡Muy bien! ¡Ya oyeron lo que dijo Jorgito? ¡Un aplauso (Los niños aplauden al niño que ha dicho la palabra "correcta")

EPISODIO D

(La educadora conversa con los niños acerca de los insectos. En días anteriores, él/lla les ha mostrado un libro y láminas de insectos).

E: A ver ¿quién me dice de qué platicamos ayer?

No: De nada (No recibe respuesta)

No 2: De los animales chicos.

E: ¿Cómo dijimos que se llamaban esos animales?

Na: (Algunos): ¡Catarinas! ... ¡Hormigas! ..., etc.

Na: ¡Insectos!

E: (A la niña que dijo insectos): ¿Muy bien! (Lo que dice con mucho énfasis y el grupo aplaude a la niña)

E: Sí, ver, ¿quién es un niño muy listo que pasa a decir el nombre de un insecto?... Al que le pegue la bolita de papel me va a decir el nombre de un insecto (La educadora arroja varias veces la bolita y los niños van diciendo uno por uno nombres de insectos comunes. Después de un rato los niños empiezan a hablar de otras cosas, como por ejemplo del incendio que hubo el día anterior en la fábrica Philips en el barrio, y que fue muy impresionante. La educadora no retro-alimenta este tipo de participaciones).

E: (A otro niño): A ver, el nombre de tu insecto.

No: Araña.

E: A ver tú (a otro niño).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

No 2: ¡Brujitas!

E: (Con fastidio): ¡Ay, las brujitas! (Desde el día anterior ese niño insistía en las brujitas, que seguramente es el nombre con el que se conoce popularmente a un insecto que ese niño conoce.

Desde ayer la educadora rechazaba ese nombre, porque decía que ella no las conocía y le dijo al niño --retándolo- que fuera al jardín y trajera una para que ella las conociera).

E: (Ante el desinterés general del grupo, que se manifiesta en un alto volumen de diálogos y "desorden"): A ver, oigan ¡1-2-3! (Señal de callar)

E: (Dice a todo el grupo): Marco Antonio dice que hay arañas buenas. ¿Qué les parece? ... Hay insectos que nos regalan cosas y otros nada. ¿Quién me dice un insecto bonito?

No: ¡Mariposas! (No recibe respuesta, la educadora lo interrumpe)

E: Va a salir a recreo el que me diga el nombre de un insecto "bonito"

No: La cucaracha es bien bonita (La educadora lo mira con desacuerdo)

No 2: Maestra. ¡una mariposa! (No recibe respuesta)

E: Fíjense, un insecto bonito: La catarina.

Na: Sí...es cierto (Van diciendo uno por uno el nombre de un insecto "bonito" y van saliendo a recreo).

E: El niño que salga a recreo ya no lo quiero dentro del salón, por eso están en recreo...

Na: Pajarito...

E: Un pajarito no es un insecto ...

No: ¡La cucaracha!

E: ¿Otra vez? La cucaracha si es insecto, pero no es bonito porque nos hace daño...

No 2: Chapulín

E: ¿El chapulín es bonito? (Pregunta al niño que lo dijo)

No: (Le contesta): Sí

E: Bueno, a mí no me gustan, ¿a dónde viven?

No: En el panteón.

E: Ayyy...

No: (Insiste...) ¡Yo maestra! ¡La cucaracha!

E: (No le responde directamente. Dice a los que faltan de decir su insecto "bonito" para salir a recreo): Hay un gusano que nos regala algo ... nos regala seda para hacer ropa... (continúa este juego y el niño de la cucaracha insiste hasta el final. Es el último en salir, parece que "por cansancio" gana la educadora, y el niño dice "catarina" para poder salir a recreo).

COMENTARIOS FINALES

En todas las sesiones de actividades que observamos y registramos se dieron episodios como los anteriores. Independientemente de las características de la educadora o de los temas tratados, la dinámica que ella trata de imponer es la misma.

Las regularidades encontradas en relación con el lenguaje al interior de la estructura del espacio pedagógico son:

- a) La educadora atiende al lenguaje de los niños en cuanto a forma gramatical, pronunciación y precisión de términos relativos a lo que ella enseña a los niños. A la vez, se desatiende sistemáticamente la expresión lingüística como recurso de elaboración intelectual de exteriorización espontánea.

- b) Se inhibe y / o reprime la participación verbal espontánea de los niños.
- c) Se presenta al niño información y conceptualmente desarticulada.
- d) Se niega la experiencia propia del niño.
- e) Se impide que el niño exprese las relaciones que establece entre la información proporcionada por la educadora y su propia experiencia.
- f) Se impide al niño hacer, en forma manifiesta, derivaciones y generalizaciones de la información que presenta la educadora.
- g) Se le enseña que preguntar no es una conducta relevante, necesaria, ni agradable para la autoridad.

Estas prácticas de la educación preescolar pueden ser impugnables tanto desde una perspectiva psicológica como desde una perspectiva sociológica. Al codificar el lenguaje de los niños (una de sus objetivaciones), se les despoja de un instrumento fundamental para su desarrollo cognitivo empobreciendo, si no es que interfiriendo, su desarrollo psicológico, por lo menos al interior de la práctica pedagógica.

COLL, César y otros.
El constructivismo en el aula.
Graó. Barcelona, 1993. Ideas principales.

Enseñar: Crear Zonas De Desarrollo Próximo E Intervenir En Ellas.

El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuirse a estos contenidos por el sólo hecho de aprenderlos. Al mismo tiempo, debido a la particular naturaleza social y cultural de los saberes que los alumnos deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum.

La conjunción de ambas ideas supone que esa actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista en que nos movemos, como una ayuda al proceso de aprendizaje. Ayuda necesaria, porque sin ella es altamente improbable que los alumnos lleguen a aprender, y a aprender de manera lo más significativa posible, los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y para su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella, que la escuela tiene la responsabilidad social de transmitir. Pero sólo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar.

Ofrecer una ayuda ajustada: crear Zonas de Desarrollo Próximo y ofrecer asistencia en ellas.

La noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) fue propuesta por el psicólogo soviético VYGOTSKY hace ya más de medio siglo en el marco de una posición teórica global que defiende la importancia de la relación y la interacción con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos.

La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Vigotsky, 1979). Dicho en términos más generales, la ZDP puede definirse como

el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Newman, Griffin y Cole, 1991).

De acuerdo con las características de Vigotsky y sus continuadores, es en la ZPD donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Por decirlo en términos similares, la ZPD es el lugar donde, gracias a los soportes y a la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de la construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar.

De ahí también que podamos hablar, para una persona dada (o para un alumno dado, situándonos en el ámbito del aula), no de una ZDP, sino de múltiples ZDP en función de la tarea y el contenido de que se trate, los esquemas de conocimiento son puestos en juego y las formas de ayuda empleadas a lo largo de la interacción. De ahí también que hablar de la ZDP como de un lugar o un espacio no suponga definirla o conceptualizarla en términos fijos o estáticos, sino como un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción.

Plantear la cuestión de la ayuda ajustada en términos de la creación y asistencia en las ZDP tiene la ventaja de que nos permitirá utilizar, en el intento de especificar las formas de intervención en el aula que permiten ofrecer ayudas ajustadas en el aula, todo un conjunto de resultados que la investigación psicológica y educativa ha ido obteniendo sobre las formas de actuación que favorecen la construcción conjunta de ZPD. A este respecto, tres cuestiones deberían estar ya claras a partir del análisis que hemos realizado hasta ahora:

1. La primera cuestión es que una misma forma de intervención o actuación del profesor puede, en un momento dado y con unos alumnos dados, servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP y en otro momento o con otros alumnos, no servir en absoluto como tal y no favorecer ese proceso, en función de los significados y sentidos que aporten los alumnos a la situación en cada caso concreto. Esto quiere decir que desde la noción de ayuda ajustada y por lo que hace referencia a la creación de ZPD, la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos sobre los alumnos, sino que estos efectos siempre son función de los alumnos concretos y lo que éstos aportan en cada momento al aprendizaje.
2. La segunda cuestión es que la enseñanza no puede, desde esta perspectiva, limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos. Ante una pregunta de los alumnos en el curso de una explicación, por ejemplo, en ocasiones puede ser más adecuado responder de manera directa

retomando información ya proporcionada anteriormente; en otras, devolver la pregunta a quien la ha formulado; en otras, reformularla en otros términos antes de contestarla; en otras, dirigirla al resto del grupo – clase; en otras remitir a un momento posterior; en otras, ampliar lo dicho. Igualmente, en el momento de diseñar actividades para enseñar un contenido, en algunos casos puede ser más adecuado pensar en tareas muy pautadas y estructuradas, mientras que en otros puede convenir pensar en tareas más abiertas y con posibilidades de opción para los alumnos. Ajustarse y crear ZDP requiere, necesariamente, variación y diversidad en las formas de ayuda.

3. La tercera cuestión es que, desde estas nociones, la dimensión temporal de las situaciones de enseñanza y aprendizaje adquiere una relevancia fundamental en el momento de decidir qué ayuda concreta puede ser más ajustada en cada caso o de analizar si una intervención específica realizada ha sido ajustada o no. Con ello queremos decir que la valoración de hasta qué una determinada ayuda resulta o no adecuada en una situación concreta depende, en buena parte, del momento del proceso en que nos encontramos, tanto en términos generales (o sea, en términos de si estamos en los momentos iniciales o finales del aprendizaje de un contenido) como específicos (es decir, en términos de lo que ha pasado en el proceso de aprendizaje inmediatamente antes de esa ayuda o de lo que va a pasar inmediatamente después). Así, no es probable que los alumnos necesiten ayudas del mismo tipo y grado la primera vez que se enfrentan a un concepto determinado que cuando le hemos dedicado ya varios días de clase o cuando un concepto que han trabajado anteriormente en otros momentos del curso o con otros profesores; igualmente, una explicación sobre un fenómeno químico (por poner un ejemplo) no debería ser igual si se realiza justo antes de realizar un experimento que lo ilustra que justo después de él o que si no se va a realizar experimento alguno.

A partir de estas tres cuestiones, preguntamos por las formas concretas de actuación del profesor que puede representar ayudas ajustadas, o que pueden favorecer la creación de ZDP, no puede querer decir buscar una lista de comportamientos concretos y fijos que, aplicados de manera directa, aseguren el ofrecimiento de esas ayudas o la creación de esas ZDP. Por el contrario, sólo puede significar preguntarnos por los tipos de proceso globalmente implicados en esa creación, y por los criterios básicos que, a partir de ellos, es posible extraer para la intervención educativa; criterios que permitan fundamentar la decisión, para cada contenido concreto, para cada grupo de alumnos concretos y para cada momento concreto del proceso, de las formas específicas de ayuda a emplear.

La enseñanza como ayuda ajustada

La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar tal como es, debe conjugar las siguientes características

- ✓ Tomar en consideración el nivel de partida del alumno, es decir, los esquemas de conocimiento, significados y sentidos que posee el alumno en relación con el contenido de aprendizaje de que se trate.
- ✓ Presentar al alumno retos abordables que le hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación, y asegurar que esa modificación se produzca en la dirección deseada.
- ✓ Incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno a partir de la realización compartida o apoyada de tareas. En otras palabras, organizar actividades con ayuda de otros, como vía de acceso a la realización autónoma de esas mismas tareas a un nivel superior.

MERCER, Neil.
La construcción guiada del conocimiento
El habla de los profesores y alumnos.
Edit. Piados. Barcelona, España, 1997

Aprender Con Un Poco De Ayuda

Las personas utilizan el lenguaje para perseguir sus intereses y sus metas, para hacer cosas. Una teoría de la construcción guiada del conocimiento en las aulas ha de hacer algo más que explicar la forma de utilizar la conversación para crear el conocimiento como una posesión conjunta y social. También ha de tener en cuenta que uno de los intereses o metas que alguien puede estar persiguiendo en una conversación es ayudar, bastante conscientemente, a otra persona a aprender. Esto es, la teoría no ha de tratar solamente las formas con que el conocimiento es compartido como si fuera una actividad cotidiana, sino que ha de tener en cuenta que algunas personas –profesores y alumnos– se reúnen con el propósito de que uno ayude a los otros a desarrollar su conocimiento y comprensión.

Vigotsky atendió a algunos puntos del aprendizaje y del desarrollo humanos que son bastantes normales y comunes, pero que muy a menudo han sido infravalorados o ignorados en psicología. Uno de ellos es que *aprender con asistencia o instrucción es un aspecto normal, común e importante de desarrollo mental humano*. Otro es que el límite de la habilidad de una persona para aprender o resolver problemas se puede ampliar si otra persona le proporciona la ayuda cognitiva adecuada.

Vigotsky nos invita a tener en cuenta cómo las conversaciones que tienen lugar dentro y alrededor de las actividades de aprendizaje fuerzan o extiende el potencial intelectual de los propios alumnos.

Aprender con "andamiajes"

Jerome Bruner ha continuado la línea de investigación de Vigotsky y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. Utiliza el concepto de "andamiaje" para definir la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas. De acuerdo con Bruner: (Andamiaje) son los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo.

Es fácil relacionar el concepto con la experiencia de ser padre. Por ejemplo, es bastante común, en Europa, dar rompecabezas a los niños de unos dos años. Al principio, por supuesto, encuentran los juegos demasiado difíciles, y es probable que el padre o la madre digan algo así como "*Bueno, haré los bordes por ti*" y que construyan el marco del dibujo delante del niño. A continuación animarán al niño a que rellene el interior del dibujo, con la ayuda de los padres cuando se requiera. De esta forma, la imposible tarea que se ha presentado ante el niño se transforma en una versión manejable. El proceso permite también que el niño observe una estrategia exitosa para hacer el rompecabezas y al mismo tiempo realice una tentativa guiada. Con el tiempo, los padres pueden reducir la ayuda y hacer que el niño se implique más activamente (por ejemplo, que busque todas las piezas del borde) hasta que finalmente el niño pueda hacer un rompecabezas solo. El "andamiaje" exitoso requiere que el adulto sea sensible a la competencia del niño en la tarea (la responsabilidad se cede a medida que se ve que el niño puede arreglárselas solo). Para Bruner, el "andamiaje" describe una clase particular de apoyo cognitivo que el adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el niño pueda dar sentido más fácilmente a una tarea difícil. Bruner describe el concepto como una forma de "conciencia vicaria (o sustituta) experimentada por otro" que el adulto proporciona para beneficio del niño.

"Andamiaje" es un concepto atractivo tanto para la psicología como para la educación porque ofrece una metáfora clara de la implicación activa y sensible de un profesor en el aprendizaje de un estudiante. Además de utilizarlo psicólogos del desarrollo que estudian a los padres y a los niños, el concepto "andamiaje" ha sido utilizado en la investigación antropológica sobre la forma en que un experto enseña a un principiante las técnicas de su oficio (como tejer) en situaciones en que el experto está más centrado en acabar el trabajo que en enseñar. En el sentido en que Bruner lo utiliza, sin embargo, representa algo que parece la esencia de la buena enseñanza. Por supuesto existen formas efectivas que pueden ayudar a las personas a aprender además de la de un profesor que guía a un alumno a lo largo de una actividad. Las personas a veces pueden aprender muy bien a través de una exploración no guiada, y también pueden hacerlo escuchando pasivamente lecturas o historias o bien siendo directamente instruidos. No obstante, incluyo el concepto de "andamiaje" en mi esbozo para una teoría porque describe una cualidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que tanto la ideología "progresiva" de la educación como la "tradicional" tienden a ignorar. Este concepto presenta al profesor y al alumno como participantes activos de la construcción del conocimiento.

Una vez explicado su atractivo, no nos sorprende que el término "andamiaje" sea hoy comúnmente utilizado en la investigación educativa y por los profesores que explican su propio trabajo. De todos modos, tengo algunas reservas sobre el hecho de que se incorpore tranquilamente en la *jerga* de los profesionales de la educación y que se aplique desprecupadamente a los diversos tipos de ayuda que los profesores proporcionan. La esencia del concepto de andamiaje, tal y como Bruner lo utilizaba, es la de intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica,

pero que no es muy capaz de realizar la tarea solo. Cualquier otro tipo de ayudas que proporcionen los profesores se describen mejor con la palabra "ayuda". Existe también el peligro de que la aplicación del concepto en el aula se derive de una comparación simplista entre lo que los padres o los expertos en algún oficio hacen y lo que los profesores de colegio han de hacer (una comparación que ha sido provocada por el propio uso que Bruner hace de "andamiaje"). Pero los profesores de colegio y sus estudiantes trabajan bajo circunstancias muy distintas a las de los padres y sus hijos pequeños, o a las de los tejedores expertos y sus aprendices. Hay que tener en cuenta la cuestión obvia de las relaciones profesor-alumno, y las otras relaciones más fragmentadas que inevitablemente se dan en el colegio. Asimismo, algunas de las definiciones de "andamiaje" que se han utilizado en estudios sobre el aprendizaje entre expertos y aprendices y en estudios sobre la tutoría de los padres añaden expresamente la idea de que el "experto" o "tutor" *no está intentando enseñar conscientemente, o no está principalmente preocupado por enseñar* (quizá este más preocupado por entretener a un niño, en el caso de los padres, o por acabar el trabajo, en el caso de los expertos en algún oficio). Evidentemente esto no define el papel del profesor profesional.

Una teoría de la construcción guiada del conocimiento en los colegios no se puede construir sobre comparaciones con la enseñanza y el aprendizaje en otros lugares. Para que sea útil, el concepto de "andamiaje" ha de ser reinterpretado y adaptado al aula. Un paso práctico sería dejar de imaginarse tareas físicas concretas como hacer rompecabezas o tejer ropa. La educación no consiste en la manipulación física de objetos. Gran parte de ella consiste en aprender a utilizar el lenguaje —a representar ideas, interpretar experiencias, formular problemas y resolverlos—. Como he indicado en el capítulo primero a través de las conversaciones con los padres, los profesores y otros "guías" adquirimos formas del uso del lenguaje que nos permiten formar nuestros pensamientos. Estas formas de utilizar el lenguaje nos proporcionan marcos de referencia con los cuales podemos "recontextualizar" nuestras experiencias. En las escuelas los estudiantes aprenden a asumir nuevos marcos de referencia educativos y aplican estos marcos para interpretar observaciones, informaciones y hechos. Aprender con "andamiaje" en el colegio puede consistir en ayudar a los estudiantes a aplicar marcos de referencia que sólo adquieren parcialmente y que no tienen experiencia en aplicar. Y puede ser un proceso que implique a más de dos personas. Pero una cualidad crucial y esencial del "andamiaje" en todos los contextos es que la guía y el apoyo son lo que aumenta o disminuye en respuesta a la competencia que se está desarrollando en un alumno.

Ahora observe usted la siguiente secuencia, grabada por una profesora en su propia clase, en una escuela inglesa de primaria. En la secuencia, la profesora ayuda a un niño de diez años, llamado Paul, a familiarizarse con el método para restar conocido como "descomposición" (llamado así porque los números grandes se descomponen en otros más pequeños que los constituyen). La operación, tal y como ellos la hacen sobre un papel, esta en la columna de la derecha. También aparece otro niño llamado Gary que, como podrá usted observar, acaba implicándose en la enseñanza y el aprendizaje.

Restar mediante la descomposición

Profesora: Bueno, a ver Paul, voy a darte una operación, y quiero que me digas cómo lo haces. Bueno, la operación será...tú (a Gary) puedes hacer ésta también y después te daré otra –un- a ver, una que esté bien y sea...

Paul: (interrumpiendo) Difícil

Profesora: Difícil, vale

Paul: Oh no, oh no.

Profesora: Ahora dime lo que haces para empezar. ¿Qué te dices a ti mismo?

Paul: Bueno, 3 menos 9 no se puede hacer.

Profesora: Sí

Paul: ¿Tachas ése y lo conviertes en 2?

Profesora: sí

Paul: O sea que ahora tienes 13

Profesora: Correcto

Paul: Y esto da 4

Profesora: Sí, correcto.

Paul: Y esto es 2 menos 6, que no se puede hacer, entonces coges el 1... y te queda cero

Profesora: Sí

Paul: Y obtienes 120, ¿Es ... es 4 y 4?

Profesora: A ver, lo vuelves a decir, 120 ¡qué quieres decir con 120?

Paul: Bueno (detrás hay un fuerte ruido)

Profesora: Es la señora Hemington, ayuda tanto, verdad, con su engrapadora. Sigue, repítelo...

Paul: Bueno, tú has tachado ése (señala el 1 de la comuna de las centenas)

Profesora: Sí ¿qué harás con é, ahora que lo has tachado?

Paul: Lo paso aquí (señala la columna de las decenas)

Profesora: Pues anda, hazlo. Todavía no lo has hecho. Allí no lo indica. Ha desaparecido.

Paul: Pues son tres

Profesora: Bueno ¿estás seguro?

Gary: Espera, pon un uno allí, Paul.

Paul: Vale, sí.

Profesora: ¿Qué has dicho Gary?

Gary: Ahora es un 13

Paul: Um, qué es, oh, 12, oh (haciendo ruidos incomprensibles) sesenta y cuatro

Profesora: ¿Es correcto?

Gary: Sí

Esta secuencia muestra a la profesora en una actividad (dirigir a Paul a través del proceso de hacer una resta) que me encantaría llamar "andamiaje". Anima al alumno a hablar a su manera a lo largo de la serie de operaciones, a que le diga lo que está haciendo. A través de sus incitaciones y obtenciones ("¿Qué te dice a ti mismo?"). "¿Qué quieres decir con 120?") y sus confirmaciones ("Sí"/ "Correcto"), le conduce por este procedimiento particular de resolución de problemas. Sus incitaciones, confirmaciones y preguntas ("Bueno, ¿estás seguro?") proporcionan ayuda para una actividad en la que normalmente el alumno carece de competencia y seguridad. Paul puede girarse hacia ella para que le confirme lo que hace (como en las observaciones del tipo "¿tachas ése y lo conviertes en 2?"). su amigo Gary también proporciona alguna ayuda; pero obsérvese de que se trata de una clase distinta de ayuda, no es "andamiaje" sino una sencilla instrucción sobre qué hacer a continuación ("Espera, pon un uno allí, Paul"). Anteriormente la profesora ha enseñado a los miembros de la clase cómo hacer restas, de este

modo esas enseñanzas forman parte de la historia de la "larga conversación" sobre matemáticas entre ella y Paul.

En la etapa en la que nos encontramos, según parece ella no quiere repetir enseñanzas directas y desea animar a Paul a actuar de una forma que es, en términos relativos, más independiente. Con la ayuda de Gary y la profesora, Paul llegó a lo que los psicólogos de desarrollo Tharp y Gallimore llaman una "realización asistida". Después continuó haciendo restas con éxito sin ninguna ayuda. Por consiguiente, estamos ante una secuencia completa de aprendizaje por "andamiaje", en la que finalmente la profesora retira su guía de apoyo y el alumno continúa solo la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, Ricardo.

Vigotsky y el aprendizaje escolar.

Aique, Buenos Aires, 1996.

COLL, Cesar, et. Al.

El constructivismo en el aula.

Editorial Graó. Madrid, 1993.

Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.

Piados, Barcelona, 1991.

DAVIS, FLORA.

La comunicación no verbal.

Tr. Lita Mourglie. Editorial Alianza, México, 1998.

DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida

Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo.

Una interpretación Constructivista.

Editorial MacGraw hill, México, 1999

GARZA CALIGARIS, María de Lourdes

Estancias infantiles comunitarias. Manual para educadoras.

México, Editorial Pax, 1999

FLORES OCHOA, Rafael

Hacia una pedagogía del conocimiento.

MacGarw Hill, Colombia, 1994

IZQUIERDO, Conrad

La reunión de los profesores.

Editorial Paidós, Papeles de Pedagogía/2. España, 1996.

MARTÍNEZ SARA y Beatriz Osorio

Comunicación Educativa. Guía para el docente.
Editorial Trillas – CONALEP – SEP, México, 1998

MECE, Judith

El desarrollo del niño y del adolescente.
Compendio para educadores

MacGraw Hill. S. E. P. Biblioteca para la actualización docente
México 2000

MEDINA LIBERTY, Adrián

La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México, 1996

PANZA GONZÁLEZ Margarita, Pérez J. Esther y Morán O. Porfirio

Fundamentación de la Didáctica.
Gernika, México, 1986

SERRANO MARTÍN, Manuel

Teoría de la Comunicación. Epistemología y análisis de la referencia.
ENEP Acatlán, 1992

SHEFLEN ALBERT E.

La nueva comunicación humana.
Editorial Kairos, Barcelona, 1994

VYGOSTSKY S., Lev

Pensamiento y Lenguaje.
Ediciones Quinto Sol, México, 1994.

ZABALZA, Miguel

El reto de la calidad.
Editorial Narcea, 1996

Calidad en la educación infantil.
Editorial Narcea, 1996

HEMEROGRAFÍA

AGUIRRE CÁRDENAS, Jesús

Formación pedagógica y didáctica universitarias.

Perfiles Educativos, No. 68, México UNAM CISE, abril - junio, 1995

CARDOSO VARGAS, Hugo

La comunicación educativa no verbal, apuntes para un proyecto de investigación.

Ensayos de Comunicación Educativa. Cuaderno de trabajo no. 2
Época 1, año 1, 1998.

CHEHAYBAR Y KURI

Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectivas del alumno del nivel medio superior y superior de la UNAM.

Serie sobre Universidad, no. 17 CISE - UNAM. 1993

FRAGOSO FRANCO, David

La comunicación en el salón de clases.

Cuadernos del colegio de educación y comunicación, junio 1998, No. 2
Volumen 1 Año 1

LAROQUE, Gabriel

Teorías de la comunicación vs. Teorías del aprendizaje.

Perfiles Educativos, abril - junio, 1998

MARTÍNEZ G. Sara G.

Problemas de comunicación en el aula.

Revista Mexicana de Pedagogía, México. Año V. No. 20, nov - dic 1994

SANTOYO, Rafael

Algunas reflexiones sobre la coordinación de Grupos de Aprendizaje

Revista Perfiles Educativos No. 11, México, 1981

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TORRES LIMA, Héctor

La comunicación educativa. Hacia la definición de su objeto de estudio.

UNAM Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Maestría, 1994.

CONSULTA ESPECIALIZADA

http://www.sep.gob.mx/csoc/comunica/20000215_000094.htm

Educación Inicial. Reciben poco más de 68 mil

<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/cursos/DocenciaComunicacion/contenidos/3habili...>

Habilidades para el desarrollo de la producción discursiva

http://www.sep.gob.mx/EducacionInicial/Perspectiva_de_Educacion_Inicial.htm

Perspectiva de Educación Inicial

<http://www.udem.edu.mx/cid/materias.htm>

Taller de Micro-enseñanza

DOCUMENTOS OFICIALES

S. E. P.	Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. Programa de Educación Inicial. Versión experimental, octubre, 1992.
S. E. P.	Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. Manual Operativo de la Modalidad Escolarizada, octubre 1992, México.
S. E. P.	Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del D. F. México, 1996.
S. E. P.	Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Perspectivas Siglo XXI. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México 1998.
S. E. P.	Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el D. F. Dirección General de Educación Inicial. Orientaciones Pedagógicas para Educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil. México 2000.
PODER EJECUTIVO FEDERAL	Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. S. E. P. México 1996.