

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**CUADERNO DE TRABAJO: *HABLO, ESCUCHO
Y APRENDO* 2. COMPETENCIAS COGNITIVAS
EN LENGUAJE EN PREESCOLAR.**

**INFORME ACADÉMICO POR PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN ACADÉMICA**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JAVIER HERNÁNDEZ CORICHI

DIRECTORA: DRA. MA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Para mi amada esposa Liliana:

"Eres mi fundamento y mi pasión para vivir,
el paradigma del amor sereno,
la virtud y la felicidad de mis sueños"

Para mis adoradas hijas Mónica y Andrea:

"Porque son el arte y la frescura de mi vida"

Para mi asesora Dra. Concepción Barrón:

Gracias por tu inmensa generosidad y compañerismo para concluir mi proyecto de maestría y apoyarme en el inicio del doctorado.

De manera particular quiero agradecer las sabias revisiones a mi informe que realizó la *Dra. Georgina Delgado*, así como las acertadas e importantes contribuciones de las Maestras: *Margarita Soto, Rosa Aurora Padilla y Leticia Moreno*, las que conforman mi jurado y que en todo momento me acompañaron con su gran entusiasmo y experiencia.

ÍNDICE

Introducción.	7
1. Marco contextual y conceptual.	16
1.1. Aportaciones del constructivismo en el aprendizaje de los sujetos.	17
1.2. Teoría constructivista de Piaget.	17
1.3. Teoría constructivista de Vigotsky.	22
1.4. Enfoque comunicativo y funcional de la lengua.	35
1.5. Generar competencias en educación: premisa básica en el aprendizaje.	39
2. El Programa de Educación Preescolar 2004.	56
2.1. La importancia del nivel preescolar.	63
2.2. Acuerdos internacionales de una Educación para Todos.	72
2.3. Aprender a leer y a escribir para vivir plenamente.	86
3. Los campos formativos: características y sus implicaciones.	107
3.1. Desarrollo personal y social.	111
3.2. Lenguaje y comunicación.	115
3.3. Pensamiento matemático.	124
3.4. Exploración y conocimiento del mundo.	129
3.5. Expresión y apreciación artística.	135
3.6. Desarrollo físico y salud.	145
4. El Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo.	156
4.1. Fundamentación.	156
4.2. Estructura didáctica.	158
4.3. Organización de competencias y manifestaciones. Tabla de contenidos.....	160
5. Perfil de egreso que genera el Cuaderno de Trabajo 2, Hablo, Escucho y Aprendo.	173
5.1. Trabajar de manera constructiva en el aula.	174
5.2. Perfil de egreso.	175
5.3. Infantes preescolares más comunicativos y competentes.	181
6. Conclusiones.	184
6.1. Elaborar una obra implica saber cómo aprenden los niños en preescolar. Una visión constructivista.....	186

6.2. Hacia una mejor comprensión del niño preescolar. Un punto de vista pedagógico.	189
Bibliografía.	194
Anexo I. Cuadro de competencias y manifestaciones.....	201
Anexo II. La forma de trabajar una lección del CT-2-HEA	207

INTRODUCCIÓN

Introducción

Actualmente la educación preescolar en nuestro país ha retomado una relevancia crucial: Se ha diseñado un nuevo Plan de Estudios, con un programa basado en competencias, en el que los docentes ofrecen y generan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para que los niños se puedan apropiar de ellos durante el proceso educativo, de hecho se parte de que los niños ya saben o son capaces de hacer y además les sirva, esta educación preescolar, para continuar con los demás niveles de educación básica, particularmente la primaria.

La justificación de este informe académico consiste en fundamentar un Cuaderno de Trabajo de Preescolar basado en competencias, apoyándome en la teoría constructivista, particularmente en el aspecto sociocultural de Vigotsky y la teoría genética de Piaget. El cuaderno se titula "Hablo, escucho y aprendo 2" y contiene primordialmente uno de los seis campos formativos "Lenguaje y comunicación", y se trabajan los aspectos lenguaje oral y lenguaje escrito, esto no quiere decir que sea el más importante ni el eje rector, sino que solamente contribuye a formar una serie de competencias en los niños que son cruciales para comunicarse en todos los ámbitos. Con el desarrollo del lenguaje, la perspectiva comunicativa prioriza la importancia del significado de leer y escribir, y en la que todos los niños tienen este deseo que les inquieta y los motiva a aprender. Al llegar a la escuela ya poseen una serie de conocimientos previos que los hacen únicos, pero que también se auxilian de otros agentes culturales que provienen de afuera.

Educar para el desarrollo de competencias determina para el docente, una serie de retos, de estrategias y formas de evaluar para consolidar una serie de aprendizajes. La noción de competencias se entiende como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos (Perrenoud:1999) . Una competencia contiene una serie de recursos que se pueden movilizar de manera adecuada en un determinado contexto, en una situación compleja. Las competencias no son terminales, tienen que usarse, tienen que ser desarrolladas y actualizadas, por lo tanto, debe aspirarse a que sean de calidad y productivas. También que sean funcionales, reales y significativas, sobre todo que los alumnos las utilicen para comunicarse en diferentes contextos históricos, sociales y culturales.

El desarrollo de competencias permite la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de sus derechos y obligaciones, de la formación de un sujeto, de un ser humano que conviva con sus semejantes, en pro de mejorar una sociedad que nos exige una serie de cambios en la ciencia, la tecnología y la cultura, un cambio urgente y necesario para ser competentes en pleno siglo XXI.

La puesta en marcha de la educación preescolar está surgiendo con tenacidad y entusiasmo, ahora las educadoras de este nivel tienen otra forma diferente de enseñar, es decir, con el nuevo enfoque, tiene un sentido educativo, un sentido pedagógico una determinada actividad y contenido a enseñar. De esta manera, los niños cubren sus necesidades, siempre apoyando, guiando, orientando la educadora, en cuanto a que asuman la capacidad de construcción conocimientos, que los niños reflexionen para comprender el mundo, para comprender la realidad, de una forma comunicativa, real, funcional, para que cubran sus necesidades e intereses, que siga aprendiendo para toda la vida, y sobre todo, que sean más dinámicos y participativos, que los mismos niños se den cuenta de lo que aprenden y lo que aprenden se den cuenta que pueden mejorar y así resolver problemas, crear puntos de vista, tomar acciones deliberadas que permitan ser mejores hijos y ciudadanos, mejores alumnos. Todo ello contribuye a mejorar y preparar generaciones con mayor calidad y poder participar en crear una sociedad más equitativa, justa y competente, para participar en un mundo globalizado.

No manejo una problemática de investigación en el Cuaderno de Trabajo 2, Hablo, Escucho y Aprendo, porque no es mi prioridad. Lo que demuestro en este informe es el dominio de una estructura de cuaderno de trabajo para el nivel preescolar, con un criterio profesional, donde especifico la forma en cómo se elaboró, las fundamentaciones teóricas, así como sus alcances y limitaciones.

Sin embargo, en la elaboración de este informe reconozco un problema eje: que la competencia comunicativa de leer y escribir en un mundo alfabetizado, va más allá de aprender letras para escribir un mensaje y leer algún cuento. El campo formativo Lenguaje y Comunicación es un campo que debe revalorarse: tenemos que ser expertos en su manejo, en el sentido que comprendamos las fundamentaciones teóricas del mismo y que sepamos adecuar una serie de estrategias para consolidar los aspectos de lectura y escritura, porque a través de ellas podemos explicar e interpretar el mundo.

A las educadoras les pertenece esta responsabilidad, pero también tienen que ser apoyadas por expertos en educación, esto es, pedagogos, investigadores educativos, psicólogos educativos y todos aquellos profesionales que incidan en comprender y mejorar este nivel educativo.

Justamente el problema radica en cómo usar los conocimientos que han adquirido los niños, en cómo enseñar con pedagogías diferentes, con métodos activos, con herramientas reales y funcionales acorde con lo que se aprende. El problema consiste, en que al tratar de aprender y consolidar una competencia se pone más énfasis en el conocimiento y no en la habilidad y por ende, en la actitud. Como docente puedo enseñar y ofrecer que se aprenda información, contenidos, saberes, pero no soy capaz de enseñar con que estrategias para adquirir aprendizajes significativos, además de que el aspecto valorar y actitudinal se retoma de manera superficial, sin ningún vínculo con lo que enseño.

Más aún, no leemos lo suficiente y lo necesario, no escribimos para comunicarnos, lo hacemos para escalar al otro nivel educativo, no se enseña la importancia de la lectura y la escritura como procesos culturales y que sirven de eje para articular saberes de otro tipo. La lectura y la escritura nos sirve, entre otras cosas para decidir, para tomar decisiones, para establecer acuerdos, para debatir sobre un tema, para planear un estilo de vida, entre otros. Somos un país donde una buena parte de los alumnos se "resisten" a leer, porque no le encuentran sentido a la misma, lo que se ha comprobado es que la lectura tenga una funcionalidad y apego a los intereses y necesidades de los alumnos, sino es así, los alumnos no ponen la debida atención.

Hay que leer para sorprenderse, para innovar, para inventar nuevas formas de comunicarse. Con el enfoque por competencias, se pretende que la lectura y la escritura sea más motivante para los alumnos, más dinámica y creativa y permita diferentes formas de comunicación entre docente y alumnos.

El objetivo de este informe es presentar el Cuaderno de Trabajo "Hablo, Escucho y Aprendo 2" fundamentado en el Programa de Educación Preescolar, apoyándome en los aspectos teóricos constructivistas, principalmente a Piaget y a Vigotsky.

Quiero comenzar con Piaget, este autor argumento como se origina el conocimiento en el sujeto, su teoría del desarrollo cognoscitivo se fundamenta en un modelo biológico y realiza una serie de esquemas o etapas en la que los sujetos van aprendiendo.

La psicología genética de Piaget surge como un instrumento para explicar el problema epistemológico del origen, la posibilidad, los límites y la validez del conocimiento (César Coll et al., 1998). En la teoría piagetiana la información que provee el objeto es importante pero de ningún modo suficiente para que el sujeto adquiera conocimiento, la información sobre los objetos está condicionada por los esquemas que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos. Estos marcos conceptuales son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos. Para Piaget, la acción es esencial para la supervivencia del sujeto como para el desarrollo de la cognición. De esta manera, el sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra todo el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento (Gerardo Hernández:1998).

Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje, más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, esto es, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño (Elena Bodrova y Deborah J. Leong:2004).

Desde la concepción vigotskiana (Ricardo Baquero:1997), los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino modificarlas activamente. En la evolución psicológica del sujeto, se pueden apreciar dos tipos de desarrollo, uno natural y otro cultural. En el primero, se desarrollan las funciones psicológicas inferiores las cuales son comunes en los animales y los hombres, éste tipo engloba aspectos de maduración y desarrollo. En el segundo, los procesos de mediación cultural se logran gracias a las actividades mediatizadas, por el lenguaje y el trabajo principalmente, se originan las funciones psicológicas superiores. Más adelante en los capítulos respectivos se profundizará sobre dichos autores.

Otros autores no menos importantes, y que marcan una gran influencia para la elaboración de mi informe son: Perrenoud, Lerner, Fons, Ferreiro, Cassany, Olivé, entre otros. Perrenoud (1999) delimita adecuadamente el trabajo por competencias, las cuales tienen que ser reales, funcionales, productivas, adecuadas a las necesidades actuales, lo importante es que los alumnos las puedan "movilizar" en diferentes contextos para cubrir sus intereses y necesidades. Por su parte, Lerner se preocupa más por la filosofía y la metodología de cómo adquirir el proceso de la lecto-escritura en un mundo alfabetizado, invita a la reflexión, al análisis y la toma de decisiones para que existan mejores lectores más conscientes, autónomos y creativos.

Los demás autores se enfocan a la forma de cómo y de qué manera podemos adquirir y dominar la lengua, en sus aspectos, oral y escrito. Proponen una manera constructivista, con un enfoque comunicativo y funcional. Esto es, los niños empiezan a comprender las funciones particulares de la lectura y la escritura, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas. El proceso del lenguaje escrito es un proceso complejo y prolongado en el tiempo. Por una parte, el niño tiene que acceder al código de la escritura; y por otro, ha de acceder al lenguaje escrito como un conjunto de distintos géneros textuales.

El enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua sitúa el foco de atención en el texto o discurso, reconociéndolo como la unidad real de comunicación, que está enmarcada por los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con una finalidad y dirigidos a un destinatario. Es por ello que el trabajo por competencias es con textos reales, funcionales, y proyectivos, para relacionarnos socialmente. Por ejemplo, en el Cuaderno de Trabajo 2, Hablo, Escucho y Aprendo aparece continuamente el trabajo que hacen los niños acerca de sus relatos de experiencias, los diferentes documentos escritos, como una carta, una receta; las instrucciones de un juego o de una elaboración de un postre, entre otros. Independientemente del conocimiento del código que los niños posean, es congruente que los niños realicen actividades partiendo de textos, pensando que la mejor forma de aprender es practicar leyendo y escribiendo de manera permanente, de tal manera que los niños le encuentren sentido a lo que hace.

En suma, el cuaderno cumple con un esquema de trabajo por Competencias, y tiene un enfoque comunicativo y funcional, donde se enfatiza la reflexión sobre

el lenguaje privilegiando la manera de que los alumnos razonen lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen, así como la importancia del lenguaje oral y escrito en la vida diaria.

Los alcances de este informe consisten en fundamentar y trabajar con un esquema por competencias, donde se utiliza la memoria, la inteligencia, los aspectos cognitivos no para repetir información, sino para movilizar conocimientos previamente adquiridos, cada una de las actividades está adecuada a los intereses, características y capacidades de los niños, en este caso particular, de 4 a 5 años, de acuerdo a la edad cronológica del preescolar. Los niños desarrollan principalmente las competencias orales (ya que en Cuaderno 3, se implementa la escritura convencional, aunque no es el objetivo de presentarlo aquí en este informe) y escritas que le permitan conocer las principales características y funciones del lenguaje.

Otro de los alcances es la manera de trabajar con una teoría constructivista, que permite dar cuenta de cómo aprenden los niños. Además propongo cómo se puede utilizar este cuaderno en cuanto su estructura y su forma operativa, e incluso, la forma en que está impregnado un cuaderno de trabajo con situaciones de aprendizaje atractivas para los niños. También ofrezco una serie de reflexiones que derivan del trabajo por competencias, dirigido a educadoras, pedagogos, investigadores educativos, psicólogos educativos. Para todos ellos, este informe es un tema de consulta que permita abrir otras formas de entender, de explicar, de investigar sobre el nivel preescolar y el trabajo con sus diferentes campos formativos como: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y salud.

Las limitaciones de este informe es que no presento una realidad estadística en cifras de cuántas educadoras han utilizado este cuaderno y cómo ha impactado a los alumnos preescolares, tampoco presento algunas investigaciones de cómo los alumnos van consolidando sus competencias, esto es, reflejar una serie de experiencias con la adquisición de los campos formativos.

Quiero señalar que para describir y explicar cómo se elaboró y se trabaja con este cuaderno, responde a la contribución de mejorar la enseñanza, donde los beneficiarios son la educadora y los alumnos del nivel preescolar.

Desde el punto de vista técnico, la serie *Hablo, escucho y aprendo* (Cuadernos de trabajo para el nivel Preescolar) se realizó en la Editorial Fernández Editores S.A. de C.V. ubicada en Eje 1 Pte. México Coyoacan 321. Col. Xoco Delegación Benito Juárez CP 03330, México D.F.

Se terminó de imprimir esta obra el 7 de octubre de 2005 en los talleres de Impresor, s.a. de c.v. Salvador Velasco 102. Parque Industrial Exportec 1. 50200 Toluca, Estado de México, ISBN 970-03-2048-0.

La experiencia se desarrolló conforme a la inquietud de apoyar a la Editorial Fernández Editores elaborando un material de trabajo a nivel preescolar que cumpliera con los requisitos establecidos por la SEP. Esto es, de acuerdo con el nuevo Programa de Educación Preescolar que entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005.

La serie de cuadernos de trabajo *Hablo, Escucho y Aprendo* para preescolar promueve una filosofía de cambio e innovación que permite a las educadoras trabajar con un cuaderno de trabajo ameno, socializador y favorece las capacidades personales en la competencia de lenguaje y comunicación, donde la esencia de las capacidades consiste en saber expresarse de diferentes maneras, al hablar y al escribir. Dicha serie contiene una gama de las lecturas de acuerdo a la edad cronológica y cognoscitiva de los niños, los ejercicios y actividades provocan un interés y un gusto en los infantes de acuerdo a sus experiencias y su entorno social.

Inicialmente la elaboración de este trabajo pedagógico responde a los intereses, necesidades e inquietudes de contribuir a comprender el fenómeno de la educación preescolar (independientemente del contrato a través de una editorial): su puesta en marcha de trabajar por competencias de acuerdo a ciertos campos formativos.

De igual manera, deseo que este tipo de informe despierte interés en continuar el trabajo en el desarrollo de competencias para los niños preescolares, por ejemplo, cómo trabajar con la diversidad y la intervención educativa en este nivel. Continuar con un tipo de trabajo, ya sea un debate teórico, una confrontación por autores clásicos o contemporáneos, entre otros.

Con la implementación del nuevo Programa de Educación Preescolar 2004 inicia el trabajo de todo tipo, directivo, docente y aúlico de cómo se trabaja con él. Sin duda, hay experiencias significativas de parte de las educadoras, que son de muchas maneras, las protagonistas del cambio.

Particularmente tuve la experiencia de trabajar en el Diplomado "La reforma a la educación preescolar", en la Normal 3 de Nezahualcóyotl, donde tuve la oportunidad de compartir con ellas el enfoque por competencias, además de que se reflejaron ciertas fortalezas y debilidades para llevar a cabo el Programa de Educación Preescolar, algunas de las dificultades que sobresalieron fueron: la complejidad de consolidar las competencias y vincularlas con otros campos formativos, el bagaje teórico y práctico que dominan para enlazarlo con la experiencia en el aula del preescolar, entre otros. Algunas de estas experiencias se reflejan en mi informe.

Este informe está dividido de la siguiente manera: En el primer capítulo se desarrolla la fundamentación del Programa de Educación Preescolar 2004, se revisa su estructura didáctica y la organización de competencias. En el capítulo dos se detallan los fundamentos de una educación de calidad, se revisan las características del Programa. En el capítulo tres se analizan los campos formativos y las competencias a desarrollar, explicando los seis campos formativos. En el capítulo cuatro se desarrolla la estructura de trabajo del Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo. En el capítulo 5 se explica el desarrollo del perfil de egreso que genera dicho Cuaderno, como parte de las propuestas. El último capítulo, que son las conclusiones, ofrezco mi punto de vista de concebir la importancia de la educación preescolar en nuestro país como pedagogo. Finalmente, quiero dejar claro que no se trata de revisar, detallar, enumerar el PEP 2004, más bien vincular este Programa con el Cuaderno de Trabajo mencionado.

CAPÍTULO 1

MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

1. Marco contextual y conceptual.

"Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didáctica y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente crear aquellas necesarias para pasar los exámenes [...] La innovación consiste en aceptar que en todo programa orientado al desarrollo de competencias, éstas tienen un poder de manejo sobre los conocimientos [...] La competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación, orientada a la adquisición de competencias desde la escuela."

Philippe Perrenoud (2002)

Resumen: Se desarrolla el constructivismo desde los enfoques de Piaget y Vigotsky en la forma de cómo se adquiere el conocimiento y el aprendizaje como fundamento para explicar la gestión de competencias en educación. Además se destaca la importancia del enfoque comunicativo y funcional de la lengua como un trabajo distinto para enseñar a leer y a escribir.

Palabras clave: Constructivismo piagetano, constructivismo vigotskiano, aprendizaje, desarrollo, aprendizaje, enfoque comunicativo y funcional de la lengua, conceptualización de competencia.

1.1. Aportaciones del constructivismo en el aprendizaje de los sujetos.

En las primeras décadas del siglo XX surge una teoría que tenía como propósito fundamental conocer "cómo construye el conocimiento el ser humano", dicha teoría se le denominó cognitiva en su forma constructivista (Pozo:1997).

Dentro de la teoría cognitiva, el modelo del procesamiento de información llegó a presentar cierto dominio, principalmente en los Estados Unidos, no agotó las posibilidades con respecto a la teoría cognitiva. Por su parte la teoría europea, logró un avance mucho más amplio con respecto a cómo genera el conocimiento cada uno de los individuos dejando a un lado la postura eminentemente empirista y retomando una postura en esencia racionalista.

1.2. Teoría constructivista de Piaget.

Desde los años cincuenta la corriente organicista y estructuralista generó una fuerza cada vez más sobresaliente con lo que respecta a la psicología cognitiva. Los autores más destacados para la realización de este informe son fundamentalmente Piaget y Vigotsky.

La psicología genética fundamentada por Piaget surge como un instrumento para explicar el problema epistemológico del origen, la posibilidad, los límites y la validez del conocimiento. El trabajo de Piaget viene determinado en buena medida por su intento de demostrar científicamente la validez de la epistemología genética, es decir, el estudio del modo en que se desarrolla el conocimiento constituye un tema central de investigación y teorización científica.¹

Piaget supone que la información que provee el objeto es importante, pero de ningún modo suficiente para que el sujeto adquiera conocimiento. Por el contrario, la información sobre los objetos (provista por los sentidos), está

¹ Rita Vuyk realiza una obra destacando precisamente la epistemología genética de Piaget, donde se conecta la biología y la psicología con la epistemología, detrás de todo esto, la autora hace hincapié que de acuerdo a la realización de las obras de Piaget, resulta erróneo considerarlo un "psicólogo infantil" como hacen muchas introducciones simplistas, o un "psicólogo educativo" como estuvo de moda en Estados Unidos. La esencia del trabajo de la epistemología de Piaget se centra en dos fases: la primera, en las estructuras; y la segunda; en las funciones. Véase en Panorámica y crítica de la epistemología de genética de Piaget 1965-1980, I, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

fuertemente condicionada por los marcos conceptuales (esquemas) que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos. Dichos marcos son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos.

El sujeto transforma al objeto (transformaciones físicas, pero principalmente cognoscitivas), y cuando actúa sobre él, al mismo tiempo organiza y transforma sus estructuras o marcos conceptuales, por ejemplo todos los infantes transforman un juguete predilecto: le dan vida, crean su propia historia y forman parte de su vida diaria. En este sentido, el sujeto conoce cada vez más al objeto, pues se aproxima cada vez más a él (al hacer uso de las estructuras o mecanismos reguladores que posee va creando una representación cada vez más acabada del objeto), pero al mismo tiempo, el objeto se aleja más del objeto y nunca acaba de ser conocido completamente.

Para Piaget la acción es fundamental para supervisión biológica como para el desarrollo de la cognición. En éste el sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento. Como el sujeto recibe dos tipos de herencia intelectual, una es la herencia estructural y otra la herencia funcional.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. Todos recibimos la misma herencia estructural (Margarita Gómez:1995), podemos percibir por medio de nuestros sentidos: un ruido, oler un aroma, escuchar un determinado tipo de música, etc. Pero en la herencia funcional se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel elemental hasta llegar a un estadio máximo. En la etapa de preescolar, los niños experimentan ese medio ambiente, por ejemplo cuando visitan una granja, escuchan los diferentes sonidos de los animales y ellos mismos comparan en qué lugares habitan algunos animales.

Con lo que respecta a la herencia funcional, es donde se producen las distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Entre las estructuras más resaltantes se encuentra la adaptación² que forma lo que se le llama invariantes funcionales, es decir

² Gómez Palacio, Margarita et al. (1995), El niño y sus primeros años en la escuela. México, SEP [Biblioteca para la actualización del maestro], p. 27

funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

La adaptación está formada por dos movimientos: asimilación y acomodación, fundamentales para entender el proceso de aprendizaje. El sujeto a través de la historia ha pasado por una serie de procesos donde tiene que adaptarse del medio que le rodea, así ha experimentado, así ha aprendido. Niñas y niños aprenden con el juego, pero también aprenden una serie de símbolos de lenguaje cuando la gente le rodea.

La asimilación se entiende como la forma de vincular el medio al organismo y de las luchas o cambios que el sujeto tiene que hacer con el medio para poder incorporarlo. Para entender un poco más el proceso de asimilación y acomodación pondré una reflexión-síntesis que realiza Margarita Gómez Palacio:

Se realiza la asimilación al momento de comer, se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después, lo que no sirve se expulsa. Psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida que es comprendido. Lo que no importa del texto se olvida. Pero a su vez, la comida modifica al organismo. Por ejemplo, un recién nacido no puede comer chorizos ni comida muy condimentada, "no la puede asimilar". A medida que crezca va a comer alimentos más complejos que la leche, por ejemplo comer verduras. Luego, el organismo crea jugos gástricos para digerir algo más complejo; cuando el infante es mayor su estómago tolera y digiere comidas fuertes sin mayor problema, [...] Así pues, la comida modificó al organismo. A esa modificación que permitió la asimilación la llamamos acomodación.

Con la lectura sucede lo mismo. El infante tiene que leer primero cosas muy sencillas como un cuento fácil sin mayor texto. A medida que crezca, su intelecto podrá leer textos más complejos. En cambio los sujetos pueden leer libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al sujeto y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así, la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.³

De esta manera los movimientos de asimilación y acomodación se repiten constantemente, y dan como resultado facilitar la adaptación. A las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente, Piaget le denomina esquemas. Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y

³ Idem, p. 29. La adaptación no es más que el *Equilibrio* entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse perturbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantee al sujeto.

transformaciones, forman una estructura de conocimiento⁴. Existen estructuras y esquemas que intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores y acomodadores, a través de los cuales se incorpora la nueva información.

Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el infante empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y la forma de las letras. Una vez asumido esto, escribe en forma más rápida, incluso sin pensar detalladamente cómo se hace cada letra. Para el mismo caso pasa con la lectura y el cálculo.

Desde la perspectiva teórica de Piaget el subperiodo preoperatorio donde se encuentran los infantes, caso exclusivo de preescolar, va de 1.5 años hasta los 7-8 años, (para este caso de estudio es, de 4 a 5 años, el nivel 2 de preescolar). Según este periodo se prepara las operaciones, esto es, las estructuras de pensamiento lógico-matemático, lo más importante de este periodo preoperatorio es la construcción del mundo por medio de la cognición del niño. De esta manera empieza a percibir y asimilar objetos, imágenes y figuras, a comprender procesos estructurales, a interpretar y utilizar información, a anticipar sus acciones, para pedir lo que necesita y expresar lo que siente.

Durante la realización de este periodo es importante los sistemas de representación, entre ellos están el lenguaje, como un eje articulador (sin dejar de lado la percepción, el juego, la imitación, el dibujo, entre otros) que permite enlazar lo que piensa y quiere expresar el infante con el mundo de la escuela, la familia, la comunidad, la vida cotidiana. Es aquí que a través del punto de partida del lenguaje se empieza a articular el proceso de conocimiento. Veamos cómo se va entretejiendo la cognición y el lenguaje.

Actualmente en nuestro sistema educativo mexicano (y por cierto en todo el mundo) las asignaturas de español (y sus diversos derivados: lengua materna, etc.) y matemáticas han cobrado una relevancia porque forman parte de la vida del sujeto. Entonces para la enseñanza de éstas, a través de la historia, ha sido

⁴ Para Piaget, el proceso cognitivo no es la suma de pequeños aprendizajes puntuales sino que está regido por un proceso de equilibración. Así el aprendizaje se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo. La teoría piagetiana del conocimiento, basada en una tendencia en un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y acomodación, tiene por objeto explicar no sólo conocemos el mundo en un momento dado sino también como cambia nuestro conocimiento sobre el mundo.

desde varios enfoques: que si el piagetiano, que si el enfoque comunicativo y funcional, que si el vigotskiano. Considero que no podemos dejar a un lado a un teórico en el aprendizaje de la lengua, seguimos retomando fundamentos para continuar con ciertas investigaciones o exploraciones que nos permitan comprender cabalmente el entendimiento del proceso de la lecto-escritura.

Las investigaciones que realizaron Emilia Ferreiro y Ana Teberosky con respecto a la adquisición de la lecto-escritura argumentan que:

*[...] ¿Hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pasar por los rituales del "ma-ma-mi-mo-mu"? ¿Cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias fonema/grafema para proceder luego, y solamente luego, a una comprensión del texto escrito? [...] muchos son los docentes que se ven constreñidos a una práctica pedagógica disociadora: son piagetianos (o intentan serlo) [...]*⁵

Las autoras argumentan que Piaget no realizó investigación o alguna reflexión sistemática sobre el tema, algunos autores han considerado que la teoría de Piaget se ha concebido como una teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento. Ahora bien, no es que la teoría piagetiana "ya no se use" en preescolar, o que se "haya quedado latente", [porque según ahora se utiliza la teoría sociocultural de Vigostky, al cual se verá en más adelante], lo cierto es que en el aprendizaje de ambas teorías se queda "aprendido" por parte de los docentes la siguiente frase: "El niño debe construir su propio aprendizaje", la importancia radica en el "cómo", donde se tiene que incluir una metodología para llegar a tal fin.

La teoría piagetiana permite, con respecto a la lecto-escritura, introducirla en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Respecto al aprendizaje (entendido como un proceso de obtención del conocimiento)⁶ es necesario que el sujeto sea activo, un sujeto que compare, excluye, ordene, categorice, reformule, compruebe, reorganice, formule hipótesis, entre otros. Un sujeto que debe estar realizando materialmente algo, está comprendiendo al objeto de conocimiento, reconstruye y simultáneamente analiza cuáles son sus leyes de composición.

⁵ Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1987), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, S. XXI, p. 31.

⁶ Las autoras citadas mencionan que el método, para la adquisición de la lecto-escritura, pueda ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje.

Los infantes (a partir de 3 años y 5 meses, aproximadamente) aprenden que en un determinado texto existe dibujos y letras, en esta edad los infantes van logrando este tipo de aprendizaje en todo su entorno. En un libro o cuento aseguran que "dice" en ese texto y van creando su propia historia con lo que piensan y han vivido con experiencias. Inicialmente así empieza su lectura de la realidad.

La mayoría de los niños hace una distinción entre texto y dibujo indicando que el dibujo sirve "para mirar" o "para ver", en tanto que el texto sirve "para leer". Cuando se le pregunta a los niños por qué se puede leer en el texto, la mayoría de los niños dice que es "porque hay letras", ningún niño ha indicado solamente las imágenes como siendo para leer, pero varios han indicado a la vez texto e imagen⁷, como si ambos fueran complementarios para proceder a un acto de lectura, lo cual no implica necesariamente que texto e imagen se confundan. La utilización del texto que hacen los niños de preescolar, al inicio de la lectura, saben bien donde se puede leer⁸, donde hay letras; pero la imagen sirve para leer, como elemento de apoyo que no es posible excluir. A continuación escribiré una breve síntesis teórica de los postulados básicos de Vigotsky como eje fundamental para comprender el aprendizaje constructivista que realizan los sujetos para la adquisición de la lectura, pero desde el aspecto sociocultural, a diferencia del cognitivo.

1.3. Teoría sociocultural de Vigotsky.

La teoría sociocultural de Vigotsky en las recientes décadas, ha llamado la atención tanto a psicólogos como a educadores (Pozo:1997, Hernández:1998), debido a que esta teoría relativamente nueva se ha podido resaltar en los países occidentales, particularmente en nuestro país.

Vigotsky pensaba que la psicología de su época había estudiado los procesos psicológicos superiores en forma fragmentada y fuera de la influencia de los procesos de evolución histórica y cultural. Por lo tanto, en una de las ideas centrales de su teoría señalaba que las funciones psicológicas superiores tenían

⁷ Op. cit. p. 59.

⁸ El momento exacto en que empiezan y terminan las etapas o secuencias varía en cada niño, cada niño interactúa con personas y con su medio, y el crecimiento atribuido a la "maduración" siempre es una combinación de genes y oportunidades. Dorothy H. Cohen (1997), *Cómo aprenden los niños*. México, SEP [Biblioteca del Normalista], p. 87.

que estudiarse con la conciencia, la cual, por cierto, debía concebirse como un elemento integrador subyacente en dichos procesos psicológicos (Gerardo Hernández:1998).

En su intento por una psicología unitaria, que no única, Vigotsky adquiere una concepción dialéctica de las relaciones entre lo fisiológico o mecánico y lo mental. De ahí que Vigotsky se plantee lo siguiente:

"... Si la reflexología excluye del círculo de sus investigaciones los fenómenos psíquicos, por considerar que no son de su competencia, obra como la psicología idealista, que estudiaba lo psíquico sin relación alguna con nada más, con un mundo encerrado en sí mismo... Los estados psíquicos en sí mismos -fuera del espacio de las causas- no existen. Pero estudiar la conducta del hombre sin lo psíquico, como pretende la psicología, es tan imposible como estudiar lo psíquico sin la conducta. Por lo tanto no hay sitio para dos ciencias distintas... El estado actual de las dos ramas del saber plantea insistentemente la cuestión de la necesidad y fecundidad de la completa fusión de ambas ciencias..."⁹

Para llevar a cabo su proyecto integrador, Vigotsky consideraba necesario partir de una unidad de análisis distinta a la clásica asociación conductista E-R; a lo cual, propuso una psicología basada en la actividad, lo que implica que el sujeto no se limita a responder a los estímulos provenientes del medio circundante, sino que actúa sobre ellos, transformándolos.

Para Vigotsky el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, en el que existe una relación de indisociación, de interacción y transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto (Pozo:1997).

El planteamiento que hace Vigotsky comprende dos formas de mediación social:

- a) Intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio.
- b) Artefactos o herramientas socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

⁹ Pozo, J. I. (1997), Teorías cognitivas del aprendizaje. Barcelona, Morata, p. 193.

De esta manera, es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, pero éste no recibe de manera pasiva dicha influencia, sino que por el contrario, hace una reconstrucción activa del mismo.

Para Vigotsky, se logra esto gracias a un proceso que denomina mediación, la cual es llevada a cabo a través de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Frente a las cadenas de estímulos y respuestas, Vigotsky opone un ciclo de actividad en el que, gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica al estímulo; no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre él.

Desde la concepción vigotskiana, los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino modificarlas activamente. En la evolución psicológica del sujeto, se pueden apreciar dos tipos de desarrollo, uno natural y otro cultural. En el primero, se desarrollan las funciones psicológicas inferiores las cuales son comunes en los animales y los hombres, este tipo engloba aspectos de maduración y desarrollo. En el segundo, los procesos de mediación cultural se logran gracias a las actividades mediatizadas, por el lenguaje y el trabajo principalmente, se originan las funciones psicológicas superiores.¹⁰

Dichas funciones se desarrollan en dos momentos y en dos dimensiones distintas: en el plano social interpsicológico y en el plano intraindividual o intrapsicológico. De otra manera, el eje del desarrollo (Ley General del Desarrollo) y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un poco de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas. Esta ley comienza siendo siempre objeto de intercambio social, esto quiere decir, primero es interpersonal para luego, internalizarse o hacerse intrapersonal.¹¹

Vigotsky señala que el proceso de internalización consta de una serie de transformaciones:

¹⁰ La memoria, la inteligencia y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite el hombre pensar, juzgar, reflexionar, así como inventar, imaginar y crear. Las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos.

¹¹ Idem. p. 196.

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye o comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual. De otra manera, primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior de cada infante (intrapsicológica). Este eje internalizador en el desarrollo cultural recibe el nombre de Ley de la Doble Formación.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un intrapersonal es el resultado de una promulgada serie de procesos evolutivos. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan a un nuevo sistema con sus propias leyes.

Las funciones superiores no son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales. La explicación de las funciones psicológicas superiores conduce al estudio de su desarrollo, y el estudio de éste al del aprendizaje. Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Vigotsky considera que, de acuerdo con la ley de la doble formalización, el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Luego entonces, el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración. Esta precedencia temporal queda manifiesta en la distinción entre dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas (Pozo:1997, Hernández:1998):

1. *Desarrollo efectivo.* El sujeto tiene un desarrollo autónomo sin la ayuda de otras personas o de mediadores externos. El nivel de desarrollo efectivo representa los mediadores ya internalizados por el sujeto.

2. *Desarrollo potencial*. El sujeto realiza las actividades o tareas con la ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externos. Puede usar mediadores externos pero que aún no ha internalizado.

La diferencia entre desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vigotsky la definió como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad real de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.¹²

Señalaré con mayor detalle este proceso y en el que me baso en los argumentos de Margarita Gómez (1995). El sujeto se sitúa en la Zona de Desarrollo Real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. La (ZDP) puede ser alcanzada por medio de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro si un adulto u otro niño más desarrollado le *prestan* su (ZDR), ofreciéndole elementos que paulatinamente permitirán que la persona alcance la nueva zona y que esa (ZDPotencial) se vuelva (ZDReal).

Precisamente ese *prestar* (de ayuda, de asistencia, de apoyo) del adulto o de un infante con mayor experiencia, se convierte en lo que puede llamarse enseñanza o educación. Sin duda, a todos los niños y niñas ese prestar les despierta inquietud, impulso y movilización interna, para que todo aquel conocimiento o información que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, lo haga suyo.

Bruner¹³ llamó a este *prestar* la (ZDR) del maestro a sus alumnos, hacer un *andamiaje*, comparado a lo que realiza un albañil al momento de construir un techo: primero tiene que colocar "andamios" de madera, luego colocar la mezcla y cuando se vuelva concreto, que se haya endurecido, retirar el andamiaje. De

¹² Hernández Rojas, Gerardo (1998), Paradigmas en la psicología de la educación, México, Paidós, p. 227.

¹³ Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender. Las características que debe reunir un "formato" de andamiaje son: *Ajustable*, debe de adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y los progresos que se produzcan. *Temporal*, no puede ser siempre, que sea una rutina, ni transformarse en crónico, porque obstaculiza la autonomía del infante, el cual debe ser consciente de que es ayudado, de este modo facilitaría el avance de la autonomía. Véase Jerome Bruner (1988), Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata.

esta manera el techo no se caerá y esta formación sólida pueda servir de base para un nuevo andamiaje y un nuevo techo.

Aunque no hay que confundir que todo es andamiaje. Por decir, un docente que da una explicación de un tema "X", puede creer que está haciendo un andamiaje, pero en realidad está detallando ese conocimiento, tratando de que sea más claro y sencillo, puede ser que el infante haya captado o no lo básico de ese aprendizaje.

El andamiaje sería más bien hacer preguntas para despertar interés (y que realizar preguntas es todo un arte, que puede ir de lo más sencillo a lo más complejo, o bien de lo general a lo particular, según sea el caso), observar juntos un fenómeno (entre padre e hijo, docente y alumno, explicando el detalle del fenómeno), buscar información en una revista, experimentar el llenado con ciertos líquidos en determinados vasos, entre otros. Todo esto llevaría a que los niños y niñas de preescolar construyan la explicación con el apoyo de la educadora.

Existe otro punto de vista acerca de los postulados de Vigotsky y que lo argumentan las autoras Bodrova y Leong (2004) donde desarrollan los siguientes puntos:

1. Los niños construyen su propio conocimiento.
2. El desarrollo forma parte del contexto social.
3. El aprendizaje puede conducir el desarrollo.
4. El lenguaje primordial para el desarrollo mental.

1. Los niños construyen desde sus horizontes su propio conocimiento.

Cuando se habla de que los niños construyen es porque hay una activación en el aprendizaje, que como dice Vigotsky, posteriormente se fija ese conocimiento en su mente. Sin embargo, y haciendo referencia a Piaget, de acuerdo (Ginsberg y Opper:1988), la construcción cognitiva ocurre sobre todo en la interacción con los objetos físicos; la gente tiene tan sólo un papel indirecto, por ejemplo, al crear el ambiente o alguna disonancia cognitiva. Para Vigotsky, en cambio, la construcción cognitiva está *mediada socialmente*, tiene que ver mucho el intercambio social en el pasado y en el presente. Por ejemplo, lo que el docente le señala al niño influye en lo que éste "construye". Si un maestro

indica los distintos tamaños de unos dados, el niño construye un concepto diferente del tamaño y de color. Los conocimientos y experiencias que la educadora inculca a sus alumnos y alumnas influyen fuertemente en los que ellos piensan y hacen, por ello la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño.

Los niños y niñas en preescolar en el aula están constantemente manipulando cosas u objetos, exploran con sus sentidos, "tocan, comparan, acomodan reacomodan cosas" para adquirir el concepto de "grande y pequeño", también comprenden "adelante o atrás" de un objeto, "a dentro o fuera" está un juguete, pintar o dibujar con la mano "izquierda o derecha", por comentar algo sumamente importante, que lo agregan a su propio repertorio cognitivo.

Lo importante de todos estos conceptos es que sean experimentados por los niños y no solamente que los enuncie la educadora, es necesario que en las aulas de preescolar se propicie el ambiente favorable para desarrollar todo tipo de ejercicio, actividad o tarea, ya que sin ello, la manipulación, la experiencia, y la cognición los niños y niñas no pueden construir su propio conocimiento; si cuentan solamente con las ideas o las palabras de la educadora, lo más probable es que no sean capaces de aplicar ese concepto a un material ligeramente diferente, o de utilizarlo cuando el maestro no esté presente. No obstante, sin la presencia de la educadora, su aprendizaje no sería el mismo. Con respecto a la interacción social, los infantes relacionan un aprendizaje (en plena enseñanza de la educadora) que están incorporando a su cognición con lo que han vivido, así fusionan un conocimiento que difícilmente se les olvidará.

Debido al énfasis que pone en la construcción del conocimiento, Vigotsky subraya la importancia de identificar lo que el niño entiende realmente. En la interacción sensible y adecuada con el niño, el maestro puede distinguir cuál es exactamente su concepto. En la tradición vigotskiana es común considerar el aprendizaje como la *apropiación* del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso. Por ejemplo, el infante totalmente no comprende que debemos descansar para que nuestro cuerpo descanse y se revitalice, que el niño o niña debe dormir un determinado tiempo, o bien cuando le dice la educadora que debemos de dormir dice "está bien", sin embargo el proceso cognitivo se fortalece cuando el niño realiza su propia experiencia de descansar, de dormir, de ver a algún niño que está malhumorado, y que cuando durmió y posteriormente al despertar está de buen

ánimo, comprende el infante que fue por falta de sueño. Esto es un aprendizaje vivo y real, activo y funcional.

2. La importancia del contexto social.

Hago énfasis a los argumentos teóricos de Vigotsky cuando señala que *el contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por *contexto social* entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:¹⁴

- a) El nivel interactivo inmediato, constituido por los sujetos con quienes el infante interactúa en ese momento.
- b) El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el infante tales como la familia y la escuela.
- c) El nivel cultural o social general, constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología.

Todos estos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. Por ejemplo, se ha demostrado que la convivencia y la comunicación que los padres de familia generen en sus hijos influye de manera determinante, para aquellos niños que no puedan convivir con sus padres por "falta de tiempo", por la ausencia de uno de ellos, son factores de "carencia" que en un futuro inmediato afectará circunstancialmente en el niño, en su forma de pensar, en su forma de convivir, en su forma de relacionarse.

Las estructuras sociales también influyen en los procesos cognitivos del niño. Investigadores rusos han descubierto que los niños criados en orfanatos no tienen el nivel de habilidades de planeación y autorregulación que los niños criados en una familia (Sloutsky, 1991, citado por Bodrova y Leong, 2004).

¹⁴ Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2004, pp. 8-14.

Investigadores estadounidenses han descubierto, a su vez, que la escuela, una de las muchas estructuras sociales al margen de la familia, influye directamente en los procesos cognitivos considerados como indicadores del coeficiente intelectual (Ceci, 1991, citado por Bodrova y Leong, 2004).

3. El aprendizaje puede conducir el desarrollo.

Es común que en educación los conceptos aprendizaje, desarrollo, crecimiento, evolución, generalmente se confunden o se toman como sinónimos. Por lo anterior el aprendizaje y el desarrollo son procesos distintos, relacionados de manera compleja. A diferencia de los conductistas, que creen que aprendizaje y desarrollo son la misma cosa.

Dentro de la concepción constructivista¹⁵, aprender equivale a elaborar una representación a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como modelo de aprendizaje. De esta manera, la estructura cognitiva de las personas está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Estos esquemas definen las funciones o actividades de las personas en cuanto a la adquisición de su aprendizaje.

Cada persona asume lo "nuevo" que quiere aprender con sus representaciones previas. De esta manera, algunas veces podemos interpretar perfectamente el objeto de conocimiento con los significados que ya tenemos, mientras que otras debemos responder al desafío que nos plantea el nuevo contenido modificando los significados que poseíamos para dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En este caso no sólo modificamos lo que ya teníamos, sino que también interpretamos el nuevo contenido, fenómeno o situación de forma particular para poder integrarlo y hacerlo nuestro.

La explicación constructivista del aprendizaje adopta y reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* señalado por Ausubel. Implica la capacidad de atribuir significado propio y personal a un objeto de conocimiento que existe objetivamente. Por consiguiente, aprender significativamente no es acumular conocimientos sino establecer relaciones de forma no arbitraria y sustantiva entre lo que se sabe y lo que se quiere aprender. Para que este

¹⁵ Fons Esteve, Montserrat (2007), *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, Graó. p. 25.

aprendizaje se lleve a cabo es necesario que se cumplan una serie de condiciones:¹⁶

- i. *Significación lógica del contenido.* El objeto de aprendizaje debe ser claro y coherente, debe estar relacionado con los otros contenidos de su marco de conocimiento.
- ii. *Significación psicológica.* El sujeto que aprende debe poseer un conocimiento previo relevante con respecto al objeto de aprendizaje, su nivel de desarrollo y sus estrategias de aprendizaje deben ser las adecuadas para establecer conexiones entre los conocimientos previos del sujeto que aprende y el objeto de aprendizaje.
- iii. *Actividad mental del alumnado.* El aprendizaje significativo implica una reconstrucción cognitiva, entonces le corresponde al propio sujeto que realice esa reconstrucción. El esfuerzo de aprender tiene que hacerlo quien aprende. El docente puede acompañar este proceso pero no sustituirlo.
- iv. *Actitud favorable.* El aprendizaje significativo requiere también predisposición para aprender significativamente y no de manera mecánica, aunque comparte más implicación y más esfuerzo. Simultáneamente se desprende la importancia de los aspectos motivacionales y afectivos que puede mejorar o afectar esta predisposición.
- v. *Memorización comprensiva.* Si el aprendizaje tiene que ser realmente significativo y esté disponible para nuevas situaciones, es necesario que se integre a las redes memorísticas de la persona y que quede guardado en ellas para cuando se requiera su uso. Por consiguiente, el nuevo aprendizaje debe memorizarse no de forma mecánica, sino por medio de la comprensión.

Si comprendemos toda esta implicación de aprender significativamente, entonces se puede consolidar el desarrollo de manera tal que el sujeto pueda ir adquiriendo una serie de capacidades y habilidades que le permitan mejorar su actuación dentro y fuera de la escuela.

¹⁶ Idem. p. 26.

Vigotsky pensaba que existen cambios cualitativos en el pensamiento de los que no se puede dar uno cuenta por la mera acumulación de datos o habilidades. Él creía que el pensamiento del niño se estructura gradualmente y se hace cada vez más deliberado y complejo. Si bien Vigotsky reconocía que hay requisitos de maduración necesarios para determinados logros cognitivos, no creía que la maduración determine totalmente el desarrollo.

La maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no. Por ejemplo, los niños y niñas no podrían aprender a pensar lógicamente sin dominar el lenguaje, situación compleja, pero que es necesario explicar detalladamente. En este sentido, algunos autores (Inhelder y Piaget, 1958) consideran que debe haber un determinado nivel de desarrollo *antes* de que el niño pueda aprender información nueva; dichos autores sugieren que el niño debe llegar a la etapa de las operaciones concretas antes de pensar lógicamente. Por lo anterior, la reorganización interior del pensamiento precede a la habilidad de aprender cosas nuevas; de aquí que cuando se le presenta información de un nivel de desarrollo superior, el niño no puede aprenderla sino hasta alcanzar ese nivel.

Bodrova y Leong (2004), apoyadas en Vigotsky indican que no sólo el desarrollo puede afectar el aprendizaje; también el aprendizaje puede afectar el desarrollo. La compleja relación entre aprendizaje y desarrollo no es lineal. Si bien Vigotsky no puso en duda que existan requisitos de desarrollo condicionantes de la habilidad del niño para aprender información nueva en cualquier momento, creía que el aprendizaje acelera, e incluso motiva, el desarrollo. Veamos este ejemplo:

Cecilia -de tres años de edad- (citado por Bodrova y Leong, 2004:10) debe clasificar objetos pero no puede mantener las categorías en orden. Su maestro le da dos cajas, una con la palabra grande en letras grandes y el dibujo de un oso grande; la otra con la palabra chico impresa en letras pequeñas y el dibujo de un oso más chico. El maestro ayuda a Cecilia a aprender dándole las cajas que le faciliten mantener las categorías en orden; pronto Cecilia clasifica otros objetos por categorías sin la ayuda de las cajas. El aprendizaje de grande y chico acelerará el desarrollo del pensamiento por categorías.

Vigotsky insiste en que debe considerarse el nivel de avance del niño pero también presentársele información que siga propiciando su desarrollo. En algunas fases del conocimiento, un niño debe acumular una gran cantidad de

aprendizaje antes de desarrollar alguno o de que ocurra un cambio cualitativo. En otras áreas de conocimiento, un paso en el aprendizaje puede dar lugar a "dos pasos" en el desarrollo. Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza se reduce a la presentación de material que el niño ya conoce. Los maestros experimentados saben que los niños se "aburren"¹⁷, que ya no es significativa, no les interesa, pues tal vez es una habilidad que ya tienen aprendida.

Aunque también, si se pasa por alto el nivel alcanzado, se podría confundir el momento en que los niños están listos para aprender algo en particular y presentarles, por lo tanto, un material que los frustraría debido a su grado de dificultad. Un ejemplo sería armar algún rompecabezas con un determinado número de piezas, abrocharse las agujetas, etc.

Las ideas de Vigotsky sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo permiten explicar por qué es tan difícil la enseñanza. Dadas las diferencias individuales, no es posible ofrecer recetas exactas para producir cambios en cada niño; no se le puede decir a un maestro: "si haces esto seis veces, todos y cada uno de los niños van a desarrollar esta habilidad en particular".

La relación exacta entre aprendizaje y desarrollo puede ser diferente en cada niño y en las distintas áreas del mismo. Los maestros deben ajustar sus métodos y estrategias constantemente para adecuar el proceso de aprendizaje y enseñanza a cada niño. Esto representa un gran reto para las educadoras.

4. El lenguaje primordial para el desarrollo mental.

Todo lo que pensamos y expresamos oralmente, es lo que podemos enunciar como lenguaje, esto es, todas las palabras que conozco son con las que me puede expresar. El lenguaje está representado por significantes y significados, por esto diferimos de los animales comunes y corrientes, y aquello se conforma en un determinado pensamiento complejo. Por lo tanto, el lenguaje afecta, sobre todo, el contenido del conocimiento de las personas; sin embargo, lo que

¹⁷ Se puede considerar que la palabra "aburrido" para los alumnos significa que un contenido, experiencia, información o conocimiento no es relevante, ni significativa, ni útil, por lo que algunos niños y niñas les provoca "sueño", "fastidio", o bien no quieren estar físicamente en ese momento en el aula.

pensamos y lo que sabemos está influido por los símbolos y los conceptos que conocemos.

Las investigaciones de Brodova y Leong (2004), apoyadas en Vigotsky creían que el lenguaje desempeña un papel aún más importante en la cognición. El lenguaje es un verdadero mecanismo para pensar, una herramienta mental; el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones, por lo que éste influye en el resultado. Cuando los niños y niñas usan símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él y explicarlo nuevamente.

Efectivamente, -continúan las autoras-, el lenguaje permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros; es una de las formas mediante las cuales intercambiamos información; de aquí que el lenguaje desempeñe dos papeles: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo.

Las autoras mencionadas han comprobado que el aprendizaje ocurre en situaciones compartidas, el lenguaje es una herramienta importante para la apropiación de otras herramientas de la mente. Para compartir una actividad, debemos hablar de ella; a no ser que hablemos, jamás sabremos si los significados atribuidos al lenguaje son los mismos para nosotros que para los demás. Veamos el siguiente ejemplo que nos indican dichas autoras: (citado por Brodova y Leong, 2004:13)

José y su maestra trabajan con un juego didáctico de barras de colores que representan las unidades; a no ser que hablen sobre la relación entre las barras, la maestra no sabrá si José construyó la cantidad "cinco" a partir de las unidades, porque ya comprendió la relación entre los segmentos cortos y los más grandes. Quizá José está concentrado en el color de las varillas más chicas y ni siquiera nota que cinco varillas chicas forman una varilla del tamaño de la correspondiente al cinco.

Solamente con el lenguaje oral puede el maestro distinguir los atributos relevantes de los irrelevantes; solamente así José puede comunicar cómo comprende la actividad; y solamente hablando José y el maestro pueden compartir la actividad.

El lenguaje facilita las experiencias compartidas, necesarias para construir los procesos cognitivos. Veamos como representan otro caso las mismas autoras:

Lucía, de seis años de edad, y su maestro, observan cómo unas mariposas salen de su capullo y se secan las alas. Lucía comenta: "Mira, no se ven brillantes al principio". El maestro dice: "¿Cuándo se vuelven brillantes?, mira ésa que apenas está saliendo. ¿Por qué serán sus alas de un color diferente al de las alas de una mariposa que ya estuvo volando un rato?". Lucía y el maestro hablan de las mariposas que están viendo. Mediante muchos diálogos como éste, Lucía no solamente aprenderá sobre las mariposas y las orugas sino que también asimilará los procesos cognitivos implicados en los descubrimientos científicos.

He aquí las dos posturas teóricas de Piaget y Vigotsky, que desde el constructivismo figuran en el nivel preescolar, es muy importante seguirlas de cerca porque ahora con el Programa de Educación Preescolar 2004, la tendencia es trabajar con competencias, tiene que verse cómo se trabaja con el lenguaje oral y escrito (hablar y escribir), pero también como se trabajan las otras habilidades: escuchar, leer. Entonces el matiz que va a estar presente en el aprendizaje de los niños y niñas es el constructivismo, como fundamento teórico pilar de la educación preescolar. Hasta el momento no conocemos otro que funcione y se obtengan resultados significativos. Es seguir explotando dicha teoría que nos permita comprender, analizar y concluir algunos procesos cognitivos más complejos que tal vez no se han cristalizado claramente.

1.4. Enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

El *Cuaderno de Trabajo 2, Hablo, Escucho y Aprendo*, [CT-2-HEA] está fundamentado en el enfoque comunicativo y funcional de la lengua. Este cuaderno se hizo primordialmente porque es necesario impulsar el aprendizaje de nuestra lengua, si se domina, se adquieren otras experiencias más relevantes. El aprendizaje de nuestra lengua implica saber leer y escribir, vivir en un mundo alfabetizado. No es que en el segundo nivel de preescolar los niños sepan hacerlo, como comentaba anteriormente, los infantes en este proceso inician con la lectura de imágenes y representaciones de símbolos como escritura. En *el CT-2-HEA* importa más el aprendizaje de la lengua, pero ¿cómo se aprende la lengua?

Han pasado algunas décadas donde se ha demostrado que los niños viven en un mundo alfabetizado, pueden percibir el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de que entren a la escuela. El aprendizaje de la lengua ha pasado por estas experiencias:¹⁸

- Aprender la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza muy pronto en la vida de casi todos los niños y se prolonga mucho más allá del segundo grado de la escuela primaria. De hecho se extiende, por lo menos, hasta el fin de la escuela secundaria.
- La vida en una sociedad que basa mucho de su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al niño a buscar el significado de lo escrito y a intentar escribir por sí mismo. A partir del contacto con materiales escritos (letreros, volantes, cuentos, revistas, internet, entre otros) y de la observación de personas que leen, el infante empieza a interrogarse e interesarse por el significado de la lectura y la escritura, lo que lo lleva a formular sus propias hipótesis acerca de la lengua escrita.
- Cuando el niño llega a la escuela tiene un largo camino andado en relación con el lenguaje. Es un hablante competente de la lengua que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas.
- Dependiendo de la frecuencia y de la calidad de su contacto con la lengua escrita, el niño desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura y llega, en un determinado momento, a descubrir el principio alfabético que rige nuestro idioma.
- El descubrimiento de la correspondencia entre las grafías y sonido es un primer paso en el camino para dominar la lengua escrita, pero sólo eso. Los esfuerzos de los docentes por ayudar a los niños a leer no pueden detenerse en ese punto, deben multiplicarse, diversificarse y sostenerse sólida y responsablemente a lo largo del nivel básico.

¹⁸ Martínez Olivé, Alba et al. (1995), "El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua. Algunos aspectos teóricos", en Libro para el maestro. Español. Educación Secundaria, México, SEP, pp. 12-14.

- Para que el alumno encuentre el sentido o significado de lo que lee o para que pueda transmitir clara y coherentemente sus ideas por escrito, debe desarrollar una serie de variados y proceso complejos intelectuales, así como consolidar y aplicar correctamente sus conocimientos acerca de la lengua.

A lo largo de la historia la comprensión y aprendizaje de la lengua se ha tratado de manera distinta. A partir de los años sesenta y gracias a las aportaciones de varias disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las lenguas, entre otros; se ha desarrollado una visión funcionalista comunicativa de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza del aprendizaje de idiomas. Antes de esa década la enseñanza era memorizar y aprender la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua; todo ello agrupado en una palabra: gramática.

Algunos filósofos como Austin, Searle y Wittgenstein empiezan a interesarse en el uso de la lengua, en su funcionalidad. Estos filósofos entienden la lengua como una forma de acción o actividad que se realiza con una finalidad concreta. La lengua es una herramienta que puede utilizarse para muchas cosas: solicitar comida o ayuda, saludar, expresar sentimientos y emociones, entre otros.

Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un mensaje oral o escrito. El uso y la comunicación son el auténtico sentido de la lengua y el objetivo real del aprendizaje. Aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse mejor y en situaciones más complejas y comprometidas que las que ya se dominaban. En este sentido, la gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir los últimos propósitos.

Existen algunos conceptos importantes de enseñanza-aprendizaje de lengua con relación a generar competencias¹⁹. Ya enunciaré más adelante la implicación

¹⁹ Daniel Cassany clasifica una serie de competencias: lingüística, comunicativa y pragmática. La *competencia lingüística* se refiere al contexto de la lingüística de generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957) que comprende el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten obtener un número infinito de enunciados lingüísticos. Esta competencia encierra la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. La *competencia comunicativa* (propuesta por el etnógrafo Hymes, 1967) consiste en la necesidad de utilizar otro tipo de conocimientos (aparte de la gramática) para poder usar el lenguaje con propiedad. Esto es saber qué registro usar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar, los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, entre otros. La competencia comunicativa es

del concepto teórico de competencia propuesto por Philippe Perrenoud. De una vez por todas, y ya que se le dio una mirada rápida a las competencias para la enseñanza de la lengua, *el objetivo primordial es utilizar un enfoque, que ya no es aprender gramática, sino conseguir que todos los alumnos y alumnas de todos los niveles educativos, principalmente en el nivel básico, aprendan a comunicarse con la lengua*, la finalidad es que en el salón de clase, la impartición docente sea más activa y participativa, que los infantes practiquen la lengua oral y escrita por medio de actividades reales y funcionales, que se tomen en cuenta las necesidades lingüísticas, los intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, así como las personalidades distintas.

Buena parte de las escuelas se habla de que es necesaria la comunicación para resolver problemas, situaciones, procedimientos; particularmente en el salón de clase no es un trabajo fácil y sin ninguna complicación. Al contrario, la dificultad empieza en preguntarse *¿cómo trabajar con un texto, libro o cuaderno comunicativo y funcional?* Para ello, Cassany (1997) menciona los principales rasgos para trabajar con los infantes:

- A. Los alumnos deben comunicarse de manera real y efectiva en clase, que tengan motivación, interés en el tema, participen libremente y con creatividad, intercambien información y reciban una evaluación de la comunicación realizada.
- B. En la clase se trabajen con *textos completos* y no con palabras aisladas, fragmentos parciales o ideas entrecortadas.
- C. La lengua que aprenden los infantes sea real y contextualizada, esto es, que no sólo lo que se enseña en clase importa, sino lo que ellos aprenden afuera de la escuela: en la comunidad, con los medios de información, con la familia, con la cultura, con los medios electrónicos, entre otros.
- D. Los alumnos y alumnas deben trabajar con parejas o en equipo en forma regular, donde exista una real comunicación, y entre ellos mismos se den cuenta de lo que están realizando.

la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales de la vida cotidiana. La *competencia pragmática* analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, entre otros. Véase en Cassany, Daniel et al. (1997), *“Las habilidades lingüísticas”*, en Enseñar lengua. Barcelona, Graó, pp. 83-89.

E. Es importante que los infantes desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir para poder comunicarse con eficiencia en todas las situaciones posibles.

Se ha demostrado que para leer²⁰ utilizamos la información que aportan la letras y la estructuración visual del texto, junto y en interacción con los conocimientos previos y los objetivos que perseguimos. Por lo que es importante considerar que las estrategias de comprensión (relación entre *información visual e información no visual*) sólo se podrán desarrollar si el uso de esta lectura es real y funcional; si se crea la necesidad de leer el material que sea para conseguir un objetivo concreto, se está explicando la afirmación de que << *a leer se aprende leyendo* >>.

De la misma manera, escribir es un proceso de formación, las estrategias de producción de texto únicamente se podrán desarrollar si el uso de este texto es real; si persiste la necesidad de producir un texto adecuado a un objetivo concreto, por lo que entonces se explica la afirmación de que << *a escribir se aprende escribiendo* >>.

Hasta ahora, al parecer no existe otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Dichas habilidades hay que desarrollarlas en el salón de clase con un enfoque comunicativo, que es un gran reto para las educadoras. Considero que el CT-2-HEA tiene en esencia este tipo de enfoque, que de acuerdo al objetivo señalado anteriormente, es lo que se persigue, esto es, que todos los infantes de preescolar aprendan la lengua practicándola, con motivación real y funcional.

1.5. Generar competencias en educación: premisa básica en el aprendizaje.

Está de moda el trabajo por competencias en educación, no sólo en preescolar sino hasta en el nivel universitario. Ahora los docentes y las escuelas en su conjunto se preguntan: ¿qué competencias voy a generar en los alumnos y alumnas? Pareciera entonces que el trabajo docente va a ser tratado de otra manera: otro nuevo enfoque, otra forma de enseñanza, otra forma de planear,

²⁰ Fons, Op. Cit. p. 30-31.

organizar, impartir y evaluar una serie de conocimientos reunidos en competencias. En fin, otra forma distinta de trabajar con los alumnos y alumnas. Lo cual significa que es necesario que se preparen directivos, docentes y que los alumnos adquieran la formación de aprendizaje por competencias, para lo cual el tratado teórico Vigotsky es uno de los fundamentos para trabajar por competencias en distintos campos formativos para el nivel preescolar.

Desde que se implementó el nuevo Programa de Educación Preescolar en 2004 todas las educadoras de nuestro país tienen en mente la premisa cómo generar competencias en los infantes preescolares, a decir verdad es una labor titánica que enfrentan diariamente en las aulas de este nivel. Sin embargo, es un trabajo interesante porque enfrentan muchos retos, con una serie de oportunidades que se pueden lograr en beneficio de esos educandos.

Considero que de manera inicial, el reto consiste primero en comprender qué es una competencia y cómo trabajar con ella, sino no hay claridad en ello, entonces el aprendizaje se reduce sólo a transmitir conocimientos (¿una mera reducción simplista?), generar una conducta observable, o bien, en el último de los casos, que la educadora esté "convencida" de generar una serie de competencias con sus pequeños infantes y que haya escrito en su diario de clase lo que ellos lograron.

Como mencione anteriormente, el fundamento teórico de competencia lo iniciaré con *Philippe Perrenoud*, en su obra *Construir competencias desde la escuela*, como la esencia de trabajo. Pues bien, como todo tipo de investigación-conocimiento que se genera en una determinada sociedad o país, implica también una serie de confusiones y también de dificultades. Originalmente, ¿desde dónde, en tiempo y espacio, ubicar dicho término, (tarea para educadores y pedagogos), y cuál ha sido la evolución o su progreso?

No me interesa realizar todo un recorrido de la historia de la educación para ver la raíz del término competencia, no es el objetivo básico de este informe, pero sí me interesa situarlo, precisarlo y de ahí generar su punto de partida. Hay muchas maneras de conceptualizar el término, que diversas definiciones pueden ser precisas; desde el campo laboral-empresarial, investigativo, académico o técnico.

Para mi enfoque, el término competencia es "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos"²¹. Por consiguiente, es obligado preguntar ¿se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias? Apuesto a la segunda, sin menos preciar lo primero, esto es, simple y llanamente, saber mucho o más (lo erudito) no implica que genere ciertas competencias (resolver problemas, plantear soluciones, llegar a un camino con diferentes estrategias, construir acuerdos). Por ejemplo, el conocimiento que adquieren los niños preescolares respecto a las partes de un libro: reconocer la portada de un libro, el título y el tipo de contenido. La competencia sería que ellos mismos generen o realicen su propio cuento: reconocer las partes que quieren colocar inicialmente y después, oralmente los niños preescolares indican a la educadora la decisión que tomarán, que de manera creativa formulan su propio cuento (dicha situación se ejercita en el CT-2-HEA, p.91 y 187). He aquí el nivel de complejidad, la ruta de aprendizaje no es lineal para todos los preescolares.

La complejidad de construir competencias en la escuela lo abordaré en los siguientes aspectos:

- 1) Movilización de competencia.
- 2) La competencia en los programas escolares.
- 3) El trabajo docente por medio de competencias.

1) Movilización de competencia.

Los conocimientos y las competencias se complementan estrechamente. La movilización de competencia implica el grado de eficiencia de una determinada acción que eligió la persona, en este caso, el alumno. Movilizar implica situar, adecuar en forma pertinente y básica un conocimiento y manifestarlo en una propuesta, solución, reto, lo cual implica una actitud razonada, consciente y precisa; pero que también la consolidación de una competencia no implica algo acabado sino que está en constante perfección. Por ejemplo, la competencia "Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias", (ver en la p.5 del CT-2-HEA), aparece a lo largo de los tres grados

²¹ Perrenoud, Philippe (2002), Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Dolmen-Océano, p.7.

de preescolar, sólo que paulatinamente en cada grado se trata otro tipo de competencia.

Los conocimientos son representaciones de la realidad, que a lo largo de la historia, todos y cada uno de nosotros hemos construido de acuerdo a nuestra experiencia y formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos elementales, complejos y organizados como identificar las partes de un texto, dialogar para resolver conflictos, solicita ayuda para resolver ciertas tareas, entre otros. Las competencias que ponen de manifiesto esta acción no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos.

La formación de una competencia no es una memorización, de recordar y enunciar un conocimiento, sino que además éste se usará para relacionar, interpretar, comparar, experimentar. Perrenoud dice²²:

"Una competencia nunca es el puro y simple empleo <racional> de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción".

En efecto, cada niño o niña, tarde o temprano, llegará el momento en que posean todos los conocimientos, aunque después deben analizar de acuerdo a la situación y movilizarlos de manera adecuada. La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y su respectiva interrogación en una situación de operabilidad. Ahora el enfoque por competencias es manejar por lo menos las habilidades de leer y escribir (de las que incluso desarrolla Cassany), y aparece en todas las relaciones sociales; esto es, en las experiencias laborales figuró el encuentro con competencias, no tenía que dejar de lado la escuela este fomento, por lo cual seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía del mercado. Por ello, ha entrado en casi todos los sectores sociales, productivos y profesionales.

Sin embargo, pareciera que la escuela no prepara a los sujetos para desarrollar todas las competencias que se necesitan afuera, en la sociedad, entonces ¿cuál es el trabajo que hace la escuela? Es este: prepara a los infantes para una

²² Ibidem. p. 9.

movilidad social, justo como lo dice Perrenoud. El conflicto que vive la escuela es transmitir la cultura y todos aquellos conocimientos que aparecen en la sociedad para ligarlos a las prácticas educativas. Ciertamente es que toda la Escuela Nueva, o la Pedagogía Activa ha tratado de resolver este conflicto, aún todavía hay mucho que resolver, sobre todo que nuestros egresados de cualquier nivel educativo no han tenido los logros ideales para actuar en un mundo de competencia y globalizado. En nuestro país se ha demostrado que buena parte de los alumnos en varios niveles educativos no son competentes en tales áreas o actividades, ¿tiene que ver con el aspecto cognitivo, con los valores, con la formación del aspecto humanístico y holístico? Bueno hay parte de ello, porque considero que las competencias encierran toda una formación integral y que ellas son toda una conexión de redes de conocimientos que todos debemos poseer.

Trabajar competencias en la escuela no es formar saberes aislados, sino incluso evaluar por medio de este enfoque, Perrenoud argumenta (p.18):

"Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente crear aquellas necesarias para pasar los exámenes [...] La innovación consiste en aceptar que en todo programa orientado al desarrollo de competencias, éstas tienen un poder de manejo sobre los conocimientos [...] La competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación, orientada a la adquisición de competencias desde la escuela."

Y es justamente lo que presento en el CT-2-HEA, donde se aprecia las competencias que puede adquirir el infante preescolar, pero no sólo eso, sino también como "moverlas" en sus diferentes contextos: en la escuela, con su familia, con sus pares en el momento de socialización.

2) La competencia en los programas escolares.

Elaborar programas escolares basados en competencias implica otra manera de trabajar y que el resultado del perfil de egreso de cualquier alumno tenga resultados satisfactorios. Ahora deseamos que nuestros alumnos adquieran competencias reales, significativas, funcionales y prácticas en todo el proceso

de aprendizaje y que puedan manifestarlas en cualquier situación o proceso de su vida cotidiana, donde una de las finalidades últimas son que los infantes preescolares aprendan mediante las decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores.

Un trabajo por competencias implica que el docente y el alumno sean dos protagonistas que se apropien de ellas. A la educadora le corresponde saber cómo va a fomentar ciertas competencias en el sentido del aprendizaje, y que el alumno se apropie de ella, para ello la educadora tiene que estar pendiente a la formación y consolidación del avance de sus alumnos en diferentes procesos.

Por otro lado, el infante preescolar se ve favorecido en la formación por competencias puesto que le permitan aprender de otra manera: aprende analizando, aprende descubriendo, aprende razonando, aprende tomando decisiones.

En suma, las competencias implican reflexión, toma de conciencia, promueven el pensamiento formal, pasan por la puesta en práctica de esquemas de pensamiento, de evaluación, de juicio. En efecto, el alumno y alumna de cualquier nivel, en este caso de preescolar, debe desarrollar la abstracción, la relación, la comparación, el razonamiento; en otras palabras, la lógica y la inteligencia del sujeto.

Cuando decimos que un sujeto tiene una serie de hábitos, habilidades o destrezas, éstas forman parte de las competencias. Para ello Perrenoud argumenta (p.33):

"Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples, sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie de parámetros impresionantes, justamente porque es muy competente. Sería paradójico que la competencia pareciera desaparecer en el mismo momento en el que alcanza su eficiencia máxima [...] Para convencerse de esto, basta cambiar al experto por una persona recién iniciada en la misma situación, mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados"

Cuando se elaboran los programas escolares, se pretende que en la escuela se utilicen conocimientos transversales, esto es, que toda materia o asignatura, sea a menudo muy importante, que además todos los alumnos y alumnas aprendan a conjugar todas las asignaturas que estudian: historia, matemáticas,

ciencias sociales y naturales con el eje básico que es el español o el desarrollo de la lengua. En este sentido, una competencia se reconoce al relacionar de forma adecuada los conocimientos previos con un problema (lo que justamente trata el constructivismo).

Y es que ahora en la elaboración de los programas escolares, se trata de que los alumnos resuelvan problemas, trabajen por proyectos. Situación que se torna un tanto compleja y dinámica, que exige una serie de transformaciones importantes en los programas escolares, de la didáctica, de la evaluación, del funcionamiento de las clases, del trabajo de los alumnos y alumnas; todas estas transformaciones que a veces provocan una resistencia (miedo al cambio) de cualquier protagonista: alumnos, docentes, autoridades. Lo que importa aquí es que la gestión escolar "impregne" este trabajo real y funcional de competencias, en el "aquí" y en el "ahora", y que no sea solamente un trabajo que realice la educadora sopesando la continuidad de las prácticas en el salón de clase, por lo que propongo que propicie y consolide, en la medida de lo posible, la eficacia de la formación.

Toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad. Para elaborar programas escolares (en el caso particular de preescolar el Programa de Preescolar 2004 la esencia es el trabajo por competencias) dirigidos al desarrollo de competencias, se puede considerar buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales para vincular las competencias transversales. Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, experiencias, contextos y desafíos identificados. Por eso los programas escolares deben ser bien precisos y tangiblemente determinados en proceso de la enseñanza.

Cuando se dice en los programas escolares que los alumnos y alumnas serán capaces al término de adquirir cierto conocimiento, resulta que el aprendizaje recae en la intuición de que aquéllos ya "aprendieron". Por ejemplo, cuando se delimita que los alumnos serán capaces de ser "críticos, reflexivos, conscientes y propositivos", suena como un panfleto que a veces al docente no le queda claro, aunque sepa que en el programa "eso se le exige al alumno". Por ejemplo: en el Programa de Educación Preescolar 2004, una de las competencias de lenguaje oral es: "Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios", es tan amplia la competencia que a veces se pierde la dimensión de hasta dónde se

quiere llegar o bien qué aprendizaje ya se ha consolidado. Sería conveniente indicar la competencia por cada ciclo escolar y no para los tres grados y que sea más precisa la competencia: Identifica frases iniciales o finales en cuentos o fábulas y las usa cotidianamente al momento de expresarse.

Asimismo, esta competencia la puede movilizar en su práctica cotidiana, implica que usa su saber y aplica lo que sabe en la acción necesaria, en un determinado lugar y en contexto; por ejemplo, el infante preescolar sabe que al momento de leer un cuento se inicia con "Había una vez..." y se finaliza con "...Y colorín colorado, este cuento se ha acabado", si un cuento no empezara y terminara así, probablemente tendría sus dudas e inmediatamente preguntaría por qué no sucede como aprendió con la educadora. Aquí es cuando surge la reflexión y el análisis de la competencia que se postulo anteriormente: Identifica y usa se relaciona con reflexiona y analiza. De esta manera, los conocimientos siguen siendo de orden disciplinario, pero también práctico debido a que organizan en parte tanto el mundo del trabajo y la investigación en su conjunto.

De esta manera y con el ejemplo anterior, el trabajo por competencias puede tener una gran ventaja, porque es real y funcional, tangible u objetiva lo que aprende el infante preescolar. Por ejemplo, el alumno preescolar aprende que al momento de que lee fábulas existe una moraleja (consejos) que serían recomendables seguir para que "estemos y nos vaya mejor". Asimismo, aprende lo moralina sin necesidad de enseñarle moral o cívica y ética.

Finalmente y en mi opinión, la formación por competencias no es sólo cuestión de motivación, o de imperio de una ley o norma, sino más bien, de un didáctica eje, central, medular, básica. Entonces el trabajo por competencias se convierte en algo más complejo y detallado, donde muchas educadoras de preescolar sostienen que "no les da tiempo" para explotar todas las competencias. Por ejemplo, y para mi interés, aprender a leer y a escribir, se ha convertido en una frase trillada en los pasillos de las escuelas, importa el fin último y pero muchas educadoras no han investigado nuevas formas de enseñanza activa y novedosa en las fases, las formas, los medios, las estrategias y los métodos para hacerlo, sobre todo estos dos últimos son los que le han costado trabajo y se ven reflejados en la formación de los infantes escolares.

3) El trabajo docente por medio de competencias.

Formar competencias funcionales y reales supone un cambio significativo, una transformación en la enseñanza: de los profesores con su saber, de su forma de didáctica, de su propia personalidad y de que asuman sus propias competencias profesionales. El trabajo por competencias se asemeja a un trabajo cognitivo (Piaget), a un trabajo de relación con el Otro (Vigotsky) y con el medio, exige entonces una pedagogía diferenciada y siempre buscando métodos activos. Por lo tanto, invita a los profesores a (Perrenoud, p. 69):

Considerar los saberes como recursos para movilizar.

No necesariamente una persona que es erudita, sabe movilizar sus conocimientos. Un enfoque por competencias indica el lugar que ocupan los saberes eruditos o no en la acción, que constituyen recursos para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones. Si estos recursos son válidos y están disponibles en el momento adecuado, encajan perfectamente con la situación.

Las educadoras han aceptado el trabajo por competencias en preescolar, lo cual se sienten responsables por ofrecer no sólo conocimientos básicos a sus alumnos, sino incluso compartir y formar en valores y cultura. Paulatinamente las educadoras tratan de dejar a un lado "lo conservador, el programa que ya no funciona para abordar el trabajo por competencias, trabajar una asignatura por medio de problemas.

La formación de competencias avanza un poco más, se pretende que sea una "revolución del saber, hacer y sentir", desde lo cultural hasta lo integral del sujeto. Las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. Entonces, el reto de los docentes es la regulación del proceso y la creación de problemas de complejidad creciente. Justamente el reto de las educadoras no es dejar a un lado la enseñanza de conocimientos en preescolar, que se renuncie a ello, es más tienen en su poder saberes y experiencia. La finalidad es conjugar el trabajo docente por medio de competencias, que las educadoras razonen la teoría (investigando y experimentando) y pongan en práctica lo que han avanzado. Entonces se trata

de «aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo», según lo que incluso marca el enfoque comunicativo y funcional.

El trabajo por competencias exige trabajar los nexos entre los saberes y las situaciones concretas. Además el trabajo por competencias es gradual y paulatino, una competencia se tiene que consolidar con ejercicio de reflexión y experimentarlo en la vida cotidiana, en función de una necesidad real. Todo lo que enseñe un docente, profesor o educadora tiene que ser congruente con lo que piensa y con lo que enseña, además de tener formación y experiencia en ello. Por ejemplo: Un profesor de castellano que no lee, no publica, no participa en debates, no interviene en equipos disciplinarios en escuelas o con relación a alguna asignatura, ¿podrá tener una imagen realista de lo que quiere hablar y escribir?

En efecto, una pedagogía de competencias exige una transposición didáctica, (que ya lo veremos más adelante) partiendo de prácticas sociales como de saberes eruditos descontextualizados. Para enseñar saberes, basta ser un poco sabio, pero para formar competencias, es necesario que los formadores ya las posean.

Trabajar regularmente a través de problemas.

Cuando en un programa escolar se argumenta que el aprendizaje va a estar basado en problemas, de entrada se piensa una serie de mitos y también de prejuicios: que si el aprendizaje va a ser más difícil, que se me va a costar "más trabajo aprender", que los docentes le complican la vida escolar a los alumnos, que aquellos dejan mucha tarea, entre otros. El aprendizaje basado en problemas para muchas sociedades de primer mundo es trabaja de los más normal posible. Los alumnos y alumnas que deseen trabajar mediante problemas, deben considerar la adquisición de una serie de competencias de alto nivel, se enfrentarán a problemas numerosos, en un ambiente escolar y áulico para favorecer un avance en la asimilación de conocimientos y la creación de las competencias.

Un aprendizaje basado en problemas es una conquista que debemos conquistar diariamente, cierto es que todavía gran parte de los profesores todavía no se enfrenta a esta situación. Trabajar diversos tipos de situaciones-problema es

un caso diferente de enseñanza, porque enriquece el trabajo, por ejemplo: trabajar por proyectos. Es importante que el docente, la educadora piense y elabora estrategias de saber hacia dónde quiere llegar, qué quiere trabajar, a qué dificultades cognitivas se enfrentarán sus alumnos. Sin duda, esto implica trabajar con muchos recursos, con imaginación y creatividad.

Una situación problema es un tanto delicada, implica toda una didáctica planeada, bien pensada de manera diferente, que motive, y que por una serie de mecanismos el alumno trabaje a gusto y además aprenda. Esto es, buena parte de nuestras actividades están encaminadas a que en la vida cotidiana se resuelvan ciertos problemas que a veces pareciera que no tienen fin. Si logramos que los alumnos y alumnas comprendan y analicen que aprender es un reto y no un esquema de repeticiones sin uso y práctica, que deben de tomar una serie de decisiones para alcanzar un objetivo, y que a lo mejor se puede equivocar, pero el avance cognitivo y el proceso para desarrollar una tarea, actividad o proyecto, ya lo ha construido de alguna manera. Ser útil y real no implica que sea pragmático o utilitario, por ejemplo los experimentos sencillos desde gestar el crecimiento de un frijol en un frasco hasta vaciar en un frasco una cantidad de líquido determinada, implica una cierta utilidad, situaciones que se aplican en preescolar, y más aún con los campos formativos de exploración del mundo.

Entre las características más importantes de trabajar un problema se encuentran:²³

- ✓ El aprendizaje basado en problemas esté organizado con respecto a un obstáculo (bien identificado) por parte de la clase.
- ✓ El aprendizaje basado en problemas debe ofrecer una resistencia suficiente, llevando al alumno a invertir en ella, tanto sus conocimientos anteriores disponibles como sus representaciones, de manera que ésta conduzca a su nuevo cuestionamiento y a la elaboración de nuevas ideas.
- ✓ Lo importantes es cómo abordar el obstáculo. Con creatividad y esmero.

Crear y utilizar otros medios de enseñanza.

²³ Ibidem, p. 76.

Esto no implica se tenga una serie de medios sofisticados para llevar a cabo la enseñanza, tal vez basta con considerar unos elementos mínimos: situaciones interesadas y adecuadas, que tomen en cuenta la edad y el nivel de los alumnos y alumnas, el tiempo de que se dispone, las competencias que se quieren desarrollar.

No necesitamos ser expertos para manejar los medios de enseñanza, pero sí manejar lo básico para enfocar nuestra enseñanza (esto implica manejar lo que está en boga: Uso de las nuevas Tic's -Tecnologías de la Información y la Comunicación-). Es dable decirlo, que el enfoque por competencias no es nuevo, como había sostenido anteriormente, esto se ha trabajado desde la Escuela Nueva o Activa, con propuestas más complejas; por ejemplo, los famosos Jardines de Niños Montessori, o bien la realización de un diario o la práctica de una correspondencia con Freinet.

Considero que el aprendizaje basado en problemas exige ser conquistada por el docente, por todas y cada una de las educadoras, pensar las competencias implica hacer un corte, en el contenido, desde el punto de vista epistemológico, didáctico y pedagógico.

Negociar y conducir proyectos con alumnos.

Ciertamente la labor del docente es muy compleja y laboriosa. Entre esto está el aspecto de saber negociar con los alumnos, no es que otorgue facilidades para poder pasar una asignatura, una actividad o una tarea, sino está en la corresponsabilidad del docente y de los alumnos y alumnas.

En efecto, una de las tareas docentes consiste en negociar qué se va aprender, cómo se van a llevar los objetivos, de democratizar la tarea pedagógica, es su finalidad. El negociar consiste, entre educadora e infante, enfrentar nuevos retos y experimentar novedosas formas de aprender en forma atractiva, dinámica y lúdica. Finalmente considero que también los docentes aprenden de los alumnos, entonces la negociación es mutua, entender cuáles son los aciertos, conflictos y dificultades del docente y del alumno, vistos como personas.

Adoptar una planificación flexible e indicativa y probando sus resultados.

La planificación es complicada porque queramos o no, se adopta un modelo, una influencia a seguir que no podemos dejar de lado. Sin embargo, el profesor debe dominar primero sus miedos, angustias o prejuicios para llevar a cabo una planificación con garantía, de no pervertir la enseñanza.

Posteriormente el docente tendrá que tener una capacidad constante de análisis relacionada con objetivos, de regular la elección de problemas, y la conducta de los proyectos derivados, considerando las adquisiciones y carencias observadas.

Todos los docentes requieren de una gran libertad con respecto a los contenidos, la capacidad de leerlos con espíritu crítico. Pero que sobre todo comprendan que la planificación tiene un rumbo fijo, un deber ser, y que no se puede aventurar a que se espere un determinado ciclo escolar para saber cómo funcionó todo, sino que la flexibilidad de un programa comprende qué cambio asumir con experiencia y pertinencia en pro de los educandos.

Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.

¿Regresamos a las posturas de Rousseau? Va por ahí el estilo de trabajo, un contrato exige una corresponsabilidad de quien asume un compromiso, el contrato es para beneficio, tanto para el docente, que estará más tranquilo y evaluará el resultado de ciertos aprendizajes, como para el alumno, que sus compromisos consisten en escuchar, comprender, realizar sus tareas con calidad y pertinencia, entre otros.

El contrato didáctico no es para "sujetar" e intimidar a los alumnos, más bien es para regir y dar cuenta de ciertas reglas para llevar a feliz término el aprendizaje. La función del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo, por realizar un proyecto y crear nuevas competencias, el trabajo por competencias también tiene sus dificultades, se incide en muchos errores y pruebas. En cierta manera al alumno se convierte en un practicante reflexivo. Entre las competencias del profesor que el profesor debe manejar se encuentra:

- ◆ La capacidad de estimular y de guiar la experimentación.
- ◆ La aceptación de los errores como fuentes esenciales de regulación y de progreso, con la condición de ser analizados y comprendidos.
- ◆ La valoración de la cooperación entre alumnos y alumnas en tareas complejas.
- ◆ La capacidad de explicitar y adaptar el contrato didáctico, de comprender las resistencias de los alumnos y considerarlas.
- ◆ La capacidad de involucrarse personalmente en el trabajo sin quedar en el papel de "árbitro" o de evaluador sin transformarse en un igual.

Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo.

Resulta que la evaluación en educación ha sido a lo largo de la historia una situación demasiado compleja, porque al evaluar aparece la asignación de un número y la percepción subjetiva del docente.

La evaluación que prevalece en el trabajo por competencias es que está casi integrada a la administración de situaciones-problemas. La retroalimentación varía, a veces es el profesor o el alumno, pero también la realidad desenmascara los resultados planeados. No todos los alumnos se enfrentan a las mismas tareas, ni todos se encuentran con los mismos obstáculos.

Se puede llevar a cabo con éxito una evaluación por competencias, es necesario que el docente tenga todos los elementos para realizar la evaluación, ya no se trata de otorgar una calificación e informarle al alumno de la misma, sino se requiere valorar las debilidades y fortalezas de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: qué puede hacer el docente para cambiar su enseñanza con otro enfoque y dirección; qué logra hacer el alumno con las competencias adquiridas. Para ello, existen prevenciones para cumplir con una evaluación formadora, a seguir son:

- ❖ El docente que renuncie a tratar la evaluación como un medio de "presión y de comercio".

- ❖ Manejar la observación formativa en situación y unirla a formas de retroalimentación siempre utilizables.
- ❖ Aceptar los desempeños y competencias colectivas.
- ❖ Procurar no "estandarizar" la evaluación, donde se pueda establecer un balance de competencias basado en un juicio de expertos.
- ❖ Crear situaciones de evaluación certificativa, que se garantice que el aprendizaje que se llevó a cabo cumple con acentos de calidad.
- ❖ Involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias, explicando y situando los objetivos que se aprendieron y lo que hizo falta por construir, aquí es más importante trabajar debilidades y fortalezas; favorecer la evaluación mutua implica saber el balance de los conocimientos aprendidos, y que la autoevaluación su cumpla cabalmente.

Considero que es el momento de resaltar la importancia de reconstruir la transposición didáctica (que también se mencionará más adelante con Delia Lerner y por supuesto otros cuestionamientos) que tiene mucha importancia para comunicar el saber, y que esta parte le toca al docente, pero también le corresponde a los gobiernos escolares en turno. Esto es, la dirección escolar y los docentes de cada institución tienen que evaluar las propuestas en función de la adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural, por lo que el docente, en la evaluación, reflexiona sobre su práctica y trata de realizar algunos ajustes didácticos en su programa, en su experiencia y en su saber. Y como argumenta Perrrenoud, (saberes, prácticas, valores, entre otros) a lo que se incorpora en los objetivos y programas de la escuela, luego a lo que queda de ello en los contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar, y finalmente en el mejor de los casos, lo que se construye en la mente de parte de los alumnos.

El trabajo por competencias debe ser real y funcional, lo cual implica que los alumnos también se les inculque un enfoque de investigación: constantemente están confrontados en la realidad que los espera, la escuela por cierto debe incorporar conocimientos de la sociedad, de la cultura, conocimientos de la vida □ como lo señalaba Vigotsky □ y al decir la escuela, es que los directivos y sus

respectivas autoridades académica así como los docentes incorporen saberes de distinta índoles para analizar y tratar de comprender la sociedad, de lo que sucede afuera de la escuela, con toda la gama de instituciones que están a su alrededor, no solamente es decir hay que cursar el siguiente nivel, escolar.

Implica que la evaluación es un elemento fundamental y vigoroso, con ellas sabemos las debilidades y fortalezas de los conocimientos de los alumnos, nos damos cuenta de las habilidades que pueden realizar para enfrentar una situación o problema, o simplemente para llevar a cabo una actividad, y si se enseña por competencias, incluso el alumno puede distinguir lo que sabe y cómo lo puede utilizar en su práctica cotidiana. Si el enfoque por competencias no cambia los procedimientos de evaluación, lo que se evalúa y cómo se evalúa tiene pocas oportunidades de garantizar una estabilidad. Una evaluación por competencias no indica que sea lo más correcto, pero si lo más acertado y perfectible, porque se evalúan las situaciones cooperativas y el ambiente de trabajo.

Un enfoque por competencias permite una mayor continuidad en el trabajo. Las competencias deberían ser entidades que se comienzan a trabajar en un nivel determinado del curso lectivo y que se crean desde entonces hasta el final de la formación inicial, para verificar su adquisición y considerarla al mínimo y para ocuparse de ella. No se puede imaginar un enfoque por competencias que no sea sensible a las diferencias, desde el momento en que se pone a los alumnos en situaciones que se supone que aprenderán actuando y reflexionando acerca de los obstáculos, dificultades y problemas que encontrarán a lo largo de su camino.

Después de hacer un recorrido analítico del trabajo por competencias, me dedicaré a presentar el Programa de Educación Preescolar 2004, para ver la forma de trabajo en sus fundamentos, características y aportes por competencias.

CAPÍTULO 2

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

1. El Programa de Educación Preescolar 2004.

"Enseñar a leer y escribir es un desafío que enfrenta cada nación. Sostiene que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. Son las palabras clave para entender y vivir en este mundo, son familiares para todos: educadores, docentes, autoridades educativas, padres de familia, y toda la sociedad en su conjunto."

Delia Lerner (2003)

Resumen: En este capítulo se analiza el Programa de Educación Preescolar 2004 con el objeto de vincular sus fundamentos y principios pedagógicos con los Acuerdos Internacionales, en particular los de la UNICEF y los de Dakar con la referencia de algunos artículos, para continuar con explicar que el proceso de la lecto-escritura es para vivir plenamente.

Palabras Clave: Estructura y organización del PEP 2004, Artículos Internacionales, competencias clave, alfabetización, leer y escribir, desarrollo de la lectura y la escritura y sus principales procesos.

La evolución histórica de la educación preescolar ha sido marcada por diferentes cambios sociales y culturales, entender las implicaciones del aprendizaje infantil ha permitido que diversos puntos de vista, entre ellos, autoridades de la SEP, profesores en servicio, expertos en educación, haya aportado el avance para elaborar y concluir el Programa de Educación Preescolar.

La filosofía de la obligatoriedad responde a una formación escolar de alto nivel académico, no por el hecho de ser preescolar, tiende a minimizarse o restarle importancia; al contrario, como parte de una formación básica, se pone énfasis en el perfil de egreso de los infantes, en la forma de trabajo docente, de la intervención educativa, de la forma de evaluar, entre otros.

Históricamente se le restaba importancia a este nivel, socialmente había una serie de falacias o mitos: en general se pensaba que los niños y niñas de nuestro país iban a la escuela a crear hábitos y "entrenamiento" para ciertas actividades o tareas. Entonces el trabajo de las educadoras se convirtió en la continuidad de un trabajo "maternal".

El PEP 2004 está organizado en los siguientes apartados: 1) Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos; 2) Características del programa, 3) Propósitos fundamentales, 4) Principios pedagógicos, 5) Campos formativos y competencias, 6) La organización de trabajo docente durante el año escolar, y, 7) La evaluación. Cada uno de los puntos los analizaré brevemente.

1) Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos.

En primera instancia la educación preescolar debe aportar a las niñas y a los niños bases sólidas para su desenvolvimiento personal y social, el desarrollo de su identidad personal, la adquisición de capacidades fundamentales y el aprendizaje de pautas básicas para integrarse a la vida social. Los primeros años de vida constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo, que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales.

Del tipo de experiencias sociales en que participen los niños a temprana edad dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias), así como el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente (la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la imaginación y la creatividad).

Las instituciones de educación preescolar deben fortalecerse para procurar el cuidado y la educación de los pequeños tomando en cuenta los cambios sociales, económicos y culturales vividos en nuestro país y que impactan la vida de la población infantil: el proceso de urbanización, los cambios en la estructura familiar, la pobreza y la desigualdad, la influencia de los medios de comunicación masiva.

La educación preescolar debe regirse bajo los principios garantizados por la Constitución Política de nuestro país, buscando la congruencia de sus acciones educativas con los valores y aspiraciones colectivas: el derecho de todos a una educación de calidad; el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; el amor a la Patria; la gratuidad, el laicismo y el carácter democrático y nacional de la educación; el aprecio por la dignidad de la persona; la igualdad ante la ley; el combate a la discriminación y a los privilegios; la supremacía del interés general de la sociedad.

2) Características del programa

El PEP 2004 está presente en todo el país y de acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación. El programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. Además de que Establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, entendida como un ciclo de tres grados.

El PEP 2004 está organizado a partir de competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño y/niña posean.

Por otro lado, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños; las competencias son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente. La educadora selecciona y diseña diversas situaciones didácticas que sean pertinentes y útiles para lograr que los niños aprendan; adopta la modalidad de trabajo que considera adecuada y organiza su trabajo de manera flexible para adecuarlo a las condiciones de su grupo y al contexto en donde labora.

Los propósitos fundamentales definen la misión de la educación preescolar, y de ellos derivan las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación. Con base en los campos de desarrollo infantil, las competencias se agrupan en seis campos formativos, que posteriormente en el capítulo tres se abordarán de manera más completa, a seguir: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística. Desarrollo físico y salud.

De acuerdo a la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que define a nuestro país, así como las características individuales de los niños, la educación preescolar deber presentarse en cualquier modalidad -general, indígena, o comunitaria-, por lo que todos los niños viven experiencias que contribuyen a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

En forma graduada todos los niños desarrollan un sentido positivo de sí mismos; expresan sus sentimientos; empiezan a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestran disposición para aprender, y se dan cuenta de sus logros al realizar actividades personales y en equipo.

También se ha demostrado que todos los infantes son capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en equipo y de manera conjunta; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella. A tal grado que adquieren confianza para expresarse, dialogar y conversar, de que mejoren su capacidad de escucha; de que amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral y escrito en diversas situaciones.

Es de suma importancia que los niños comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura, para que se inicien y se desenvuelvan en este tipo de comunicación para expresarse con su familia, al elaborar un mensaje, al solicitar un favor, entre otros.

Los niños se dan cuenta cuando se utiliza alguna expresión verbal diferente a la de su localidad o región, por lo que pueden convivir con niños que adquieren rasgos diferentes por sus diversas tradiciones y formas de convivir. A su vez, comparten experiencias de su vida familiar y se aproximan al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).

Por el lado del aspecto matemático, los niños construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar. Pueden resolver breves problemas de manera creativa, mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

A los niños les interesa la observación de fenómenos naturales y pueden participar en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Los niños de nuestro país deben asumir valores principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica. Simultáneamente desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Los niños deben conocer mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico. Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

3) Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos permiten orientar el trabajo docente bajo referentes conceptuales comunes sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, y destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula; son también referente para reflexionar sobre la práctica propia.

Al ser compartidos y asumidos en el actuar pedagógico y al comprometerse con ellos, se favorecen condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y se fortalecen formas de trabajo que propicien igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas las niñas y todos los niños bajo metas comunes.

<p>a) Características infantiles y procesos del aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. 2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. 3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. 4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.
<p>b) Diversidad y equidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. 6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular. 7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.
<p>c) Intervención educativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender. 9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales. 10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de las niñas y de los niños.

Sobre los Campos formativos y competencias se tratarán el capítulo tres. Con lo que respecta a la Organización de Trabajo Docente y la Evaluación, tengo que decir que la labor de la educadora es ardua e inmensa, que es posible y que sobre todo tiene que organizar su trabajo tomando en cuenta la diversidad de

los niños, conocer de manera amplia el Programa de Preescolar, en su tiempo forma, conocer lo que tiene a su disposición en cuanto a la escuela así como los recursos didácticos, trabajar con la Directora y los padres de familia desde el inicio al final del año lectivo en la forma de apoyar el aprendizaje de los infantes.

Durante las jornadas de trabajo tienen que planear de manera adecuada sus actividades para que al orientar las instrucciones a los niños tengan éxito en la forma de adquirir el conocimiento, una habilidad o bien responder con una actitud. De hecho es necesario que la educadora anticipe ¿qué se quiero lograr con una determinada competencia? ¿en cuánto tiempo lo pueden lograr los infantes? ¿qué tipo de apoyos puede favorecer?

De igual manera durante la jornada diaria es necesario dar seguimiento al niño de lo que puede hacer y de lo que queda pendiente, por lo que es necesario realizar un expediente por niño, manifestando sus competencias, sus fortalezas y debilidades de ella, en cuánto tiempo lo logro, y cómo se pueden ir reforzando con ayuda de sus padres.

El proceso de evaluación es una faceta muy compleja y delicada, debido a que se tienen que reportar los resultados obtenidos. En el proceso de evaluación entran muchos factores y actores. El director, la educadora, los padres de familia, la gestión escolar forman parte de la evaluación, saber qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar es parte fundamental de este proceso.

La educadora tiene que registrar lo que el niño ha aprendido, lo que sabe, lo que es capaz de hacer, es importante que todas las actividades que realizan los niños las siga de cerca, además de que los niños se den cuenta de los logros que hacen, ya sea reafirmando con la educadora y/o con sus padres. Es de suma importancia trabajar la integridad de la formación de los niños, es decir, la educadora debe de actuar frente a situaciones adversas como la enfermedad de un niño, la discapacidad de algunos de ellos, alguna problemática familiar y que repercute sobre el aprendizaje de ellos. Es aquí donde puede apoyar la directora y el equipo administrativo para fortalecer la educación de los niños. El resultado de las competencias de cada niño la educadora lo debe comunicar a los padres de familia, otorgar orientaciones y recomendaciones para seguir aprendiendo es una de las actividades que la educadora debe apuntalar adecuadamente.

1.1. La importancia del nivel preescolar.

En nuestros días el concepto de calidad¹ aparece en todos los procesos, particularmente en la educación, situación cada vez más compleja, y hablar de calidad indica también que los procesos no marchan bien, o se avanza paulatinamente, por mencionar algo. El CT-2-HEA cumple con los requisitos de calidad, donde se ha cuidado el material en papel, el tamaño carta para portarlo de una manera más cómoda, una hoja más fiel para que no se "manche", la diversidad de los colores, elegir imágenes diversas de acuerdo a la equidad y a la diversidad, hasta elegir el contenido, que sea de interés y utilidad para el niño en la forma de pensar y hacer, hasta consolidar los aprendizajes que se vieron en curso.

La calidad no termina ahí, a la educadora le corresponde garantizar esa calidad educativa, de amplias maneras, si bien es cierto que los primeros años de vida de los niños ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal, adquieren capacidades primordiales y aprenden procesos básicos para incorporarse a la vida social.

El niño puede ser conducido a desarrollar un nivel de intelectualidad (Piaget) con un nivel de competencia alto y apremiante, situación que puede reflejarse en ciertas actividades de matemáticas o bien en diversas experiencias sociales, como la del juego, ya sea en la familia o en otros lugares, los alumnos desarrollan conocimientos fundamentales, así como competencias que le permiten participar con mayor autonomía y continuar su propio aprendizaje acerca del mundo que le rodea.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que disfruta el niño dependen de los factores culturales y sociales (Vigotsky). El niño, como miembro de una familia, aprende ciertas formas de comportamiento y expresión de lo que observa en la sociedad, la escuela y cuando juega con sus pares.

¹ Silvia Schmelkes argumenta que es sumamente complejo hablar de calidad en materia educativa, sin embargo, para cuestiones de fundamentar este informe retomo lo que ella argumenta con respecto a la calidad consiste en ser competitivo, eficiente y que el alumno adquiriera una serie de valores que le permita relacionarse con su entorno, que se presentes resultados favorables para aprender a convivir. Para dimensionar más la categoría de calidad, la autora nos ofrece en su obra: *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*, una amplia argumentación de implicaciones de la calidad, esto es: implica crítica y autocrítica, valor de la diversidad, consensos trabajados, relevancia, justicia, nos exige creer en nuestro alumnos, y sobre todo que se comparta y que se trabaje de una manera colegiada, en equipo. México, SEP, 1995, pp. 117-124.

Los primeros años de los infantes constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad -aun quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas, tienen severas limitaciones para su desarrollo- dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias); las pautas de la relación con los demás, y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Al participar en diversas experiencias sociales -entre las que destaca el juego- ya sea en la familia o en otros espacios, los pequeños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio y acelerado aprendizaje acerca del mundo que les rodea. Esas experiencias cotidianas, sin embargo, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras), la variedad o la riqueza necesarias para desarrollar todas sus potencialidades.

Las pautas culturales de crianza, entre las que se incluye la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño, la interacción verbal que sostienen con él, la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, en suma, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión -manifestadas desde muy temprana edad-, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; al respecto es necesario subrayar la compleja relación, de intensa influencia mutua, entre ambos elementos.

El contacto con el mundo natural y las oportunidades para su exploración, así como la posibilidad de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, permiten a los niños ampliar su información acerca del entorno que les rodea, asimismo desarrollar sus capacidades cognitivas, tales como: las capacidades de preguntar, observar, reflexionar, retener información; poner a

prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, reafirmar sus explicaciones o hipótesis previas. En general, aprender a construir sus propios conocimientos.

A través del lenguaje el niño se relaciona con sus pares –jugar, convivir, interactuar– o con personas de otra edad, esto ejerce una mayor influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socioafectivas.

En el CT-2-HEA la misión de hacer uso del lenguaje consiste en , que a través del lenguaje, se comparten experiencias, significados, ideas, surgen preguntas o dudas, con el lenguaje que va desarrollando de manera oportuna y eficaz, el niño descubre nuevos objetos, se apasiona por fenómenos naturales y que hasta ahora no había comprendido, pero con el lenguaje y la experiencia de los demás, así como de la educadora, se va ampliando su panorama de conocimientos, lo cual indica una búsqueda y aprendizaje constante².

La educación preescolar permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias. De esta manera los infantes conviven con sus pares, con adultos y participan en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

A diferencia de otras experiencias sociales en las que se involucran los niños - en su familia o en otros espacios- la educación preescolar tiene propósitos

² Aprender es adquirir capacidades intelectuales que permitan pensar de forma diferente, es una actividad que compromete al alumno, que la enseñanza se planifique en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que se han de adquirir en el nivel preescolar. Durante el proceso de aprendizaje es necesario tomar en cuenta, lo siguiente: Aprender es perseguir un objetivo, aprender es integrar nuevos contenidos en el conocimiento anterior del alumno, aprender es organizar el propio conocimiento, aprender es desarrollar estrategias, aprender es proceder por etapas, pero de forma recurrente, aprender es buscar un desarrollo, véase en Saint-Onge, Michel (2000), “¿Tienen los alumnos verdadera necesidad de los profesores?”, en Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? México, SEP-FCE, pp. 85-96.

definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje.

De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.³

Poco a poco los niños van transitando de un ámbito familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias, lo cual da pie a generar una autonomía y a la socialización de los niños de manera permanente, por eso es importante estimular y desarrollar el lenguaje y la comunicación, situación que persigue el CT-2-HEA. De esta manera, tendrán una preparación exitosa para el otro año de preescolar, por ende, para el nivel primario.

Los desafíos que enfrenta la educación preescolar es que en sus aulas se integren niños con necesidades, quienes se encuentran relegados la mayor de las veces, el CT-2-HEA cumple con una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños, independientemente de su origen, condiciones sociales y culturales tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar sus potencialidades y fortalecer las capacidades que ya tienen.

La educación preescolar desempeña una función de primera importancia en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños. Sin embargo, su función es más importante todavía para quienes viven en situaciones de pobreza y, sobre todo, para quienes por razones de sobrevivencia familiar o por factores culturales tienen escasas oportunidades de atención y de relación con sus padres.

La educación preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen.

Debido a la creciente aceleración de la tecnología y los medios de comunicación, hace que las educadoras no omitan estos recursos tan útiles en

³ Programa de Educación Preescolar 2004. SEP, México, p. 13.

el nivel preescolar, esto es, el niño ni la educadora deben dejar a un lado estos medios.

Asimismo, los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, principalmente.

Ahora bien, para atender a la diversidad de la población en nuestro país, el Programa de Educación Preescolar tiene una serie de características, entre ellas, y de las que más nos interesan es: El programa está organizado a partir de competencias. Este mismo programa concibe que "Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos."⁴

Anteriormente se había visto en líneas más arriba, de acuerdo a los principios teóricos de Perrenoud, Delgado y Coll acerca del trabajo por competencias que le corresponde a la escuela ofrecer una formación integral de los niños y niñas, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

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

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Particularmente en preescolar se fomenta que el niño pueda entablar un diálogo con sus pares, y con personas adultas ya sea para solicitar información o para

⁴ Idem. p. 22.

adquirir una serie de valores, que no sólo los desarrolla en preescolar, sino en toda la educación básica, y a lo largo de toda su vida.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

En este sentido se espera que todos los niños y niñas preescolares adquieran aprendizajes y experiencias, que gradualmente realicen lo siguiente:⁵

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

⁵ Idem, pp. 27-28.

de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).

- ❖ Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- ❖ Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- ❖ Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- ❖ Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- ❖ Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- ❖ Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- ❖ Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud

individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

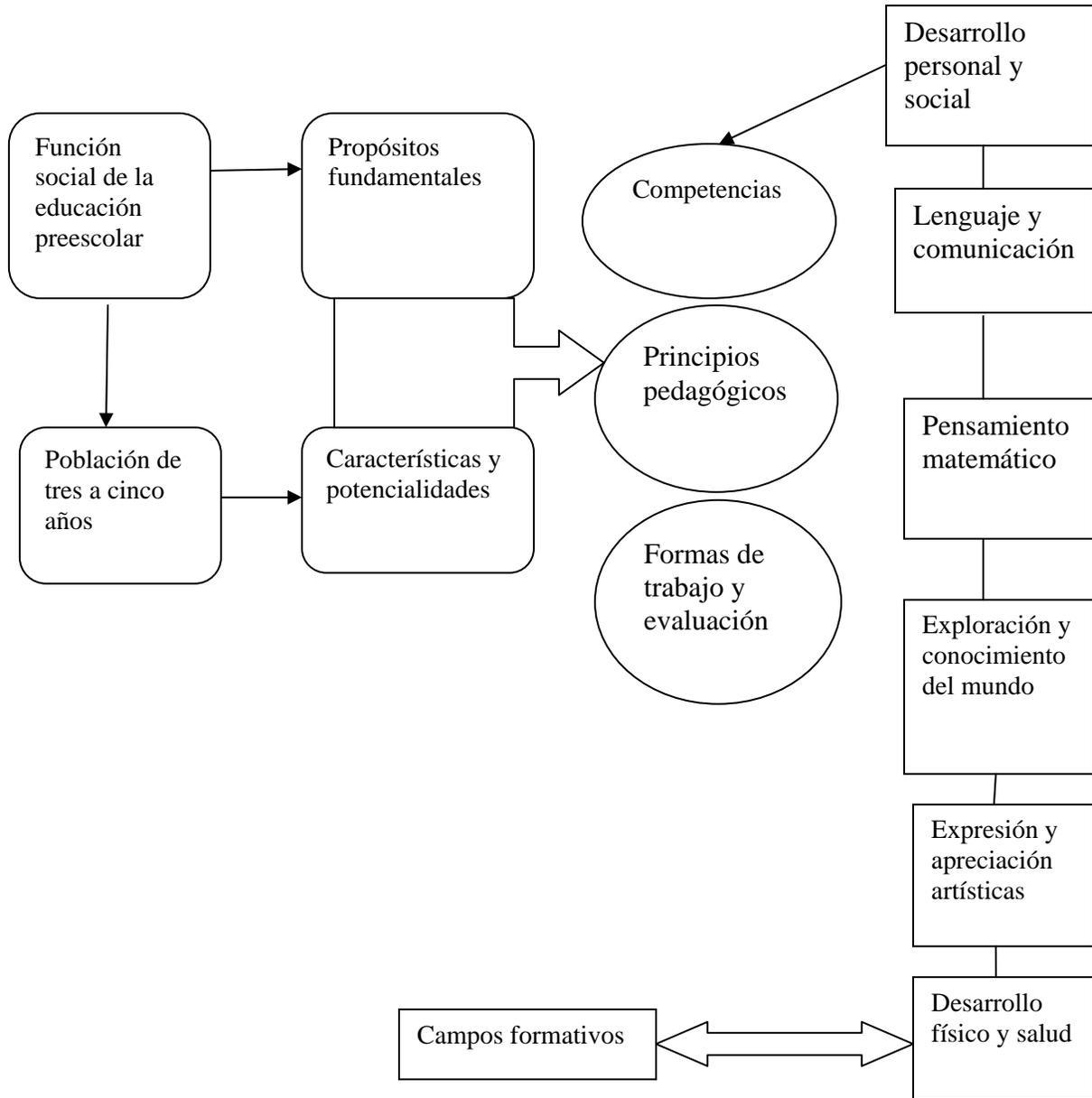
Todos estos procesos de desarrollo los realizarán los infantes a medida de sus posibilidades, de la dedicación que le ofrezca la educadora y favorecer al aprendizaje continuo para consolidar competencias.

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

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

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo. Las relaciones entre los componentes del programa se ilustran en el siguiente esquema.

Esquema 1. Componentes formativos del Programa de Preescolar



1.2. Acuerdos internacionales de una Educación para Todos.

La educación de los infantes preescolares actualmente ya tienen delimitado y fundamentado su inserción democratizadora en nuestra sociedad. De acuerdo a las Leyes educativas y a los Acuerdos Internacionales en la educación preescolar tienen un lugar, un espacio educativo, en la que todos los niños y niñas, independientemente de su origen, condiciones sociales, especiales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar sus potencialidades que poseen.

En todo el mundo surgen una serie de cambios acelerados que debemos seguir de cerca, debido a que nuestro país tiene que participar en la globalización de las relaciones económicas, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los aspectos posibles del ser humano, sin dejar de lado el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el deterioro ambiental y el crecimiento de la desigualdad entre países, todo esto implica la necesidad apremiante y urgente de que surjan cambios cuantitativos y cualitativos en nuestro sistema educativo.

En consecuencia, la educación preescolar tiene que responder a estos desafíos, por lo que los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano.

El Programa de Educación Preescolar 2004 tiene un carácter nacional establece que todos los niños en etapa preescolar puedan desarrollar sus habilidades con un carácter flexible, según las circunstancias particulares de cada estado, localidad y región de nuestro país, tanto público o privado.⁶

Esto se ha logrado gracias a una serie de compromisos educativos que ha pactado nuestro país, fundamentados en algunos Acuerdos Internacionales, particularmente en la Convención sobre los Derechos de la Niñez (1990); la Cumbre Mundial de la Infancia (1990) y el Foro Mundial de Dakar (2000)⁷.

⁶ PEP 2004, p. 19.

⁷ No es el objetivo de este informe explicar los compromisos y las metas de cada encuentro internacional.

Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. En una línea de trabajo se tiene que trabajar la equidad de oportunidades en los infantes. Veamos algunos de los Artículos que respaldan esta premisa:

Artículo 1. Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. p. 10.

Artículo 7. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos. p. 11.

Artículo 28.

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades.

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos [...] d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales [...]

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. p.23.

Artículo 29

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. p. 24.

Estos son algunos de los derechos fundamentales de los niños, que es deseable que se cumplan en todas las esferas de la sociedad. Es un reto interesante para nuestro país, el cumplimiento recae de manera directa a las escuelas de preescolar y los padres de familia. La decisión cultural y social debe considerarse como medio para adquirir todas las capacidades, habilidades y actitudes de los niños y niñas.

Con respecto al Foro Mundial de Dakar (2000), las principales premisas de cuidado, protección y educación para los menores se establecen en los siguientes artículos, a seguir son:

3. Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

En efecto se entiende por "*Necesidades Básicas de Aprendizaje: las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar*

decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo 1, párrafo 1). p.15.

4. Nos congratulamos por los compromisos hechos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90, en particular en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). Se trata ahora de llevar a la práctica esos compromisos. p.8

20. La mayor dificultad es que la Educación para Todos se imparta con recursos suficientes, equitativos y sostenibles. [...] La educación no debe excluir ni discriminar. Todo gobierno está obligado a impartir una educación básica gratuita de buena calidad, de modo que no se puede rehusar a ningún niño el acceso a la educación porque no pueda pagarla. p. 14.

30. Todo niño debe ser criado en un ambiente seguro y atento para que pueda ser sano, despierto, seguro y capaz de aprender. En el último decenio se aportaron nuevas pruebas de que la buena calidad de la atención y educación de la primera infancia, tanto en la familia como en programas más estructurados, tenía consecuencias positivas en la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el potencial de aprendizaje. Esos programas han de ser integrales, estar centrados en todas las necesidades del niño y abarcar la salud, la nutrición y la higiene, además del desarrollo cognoscitivo y psicosocial.

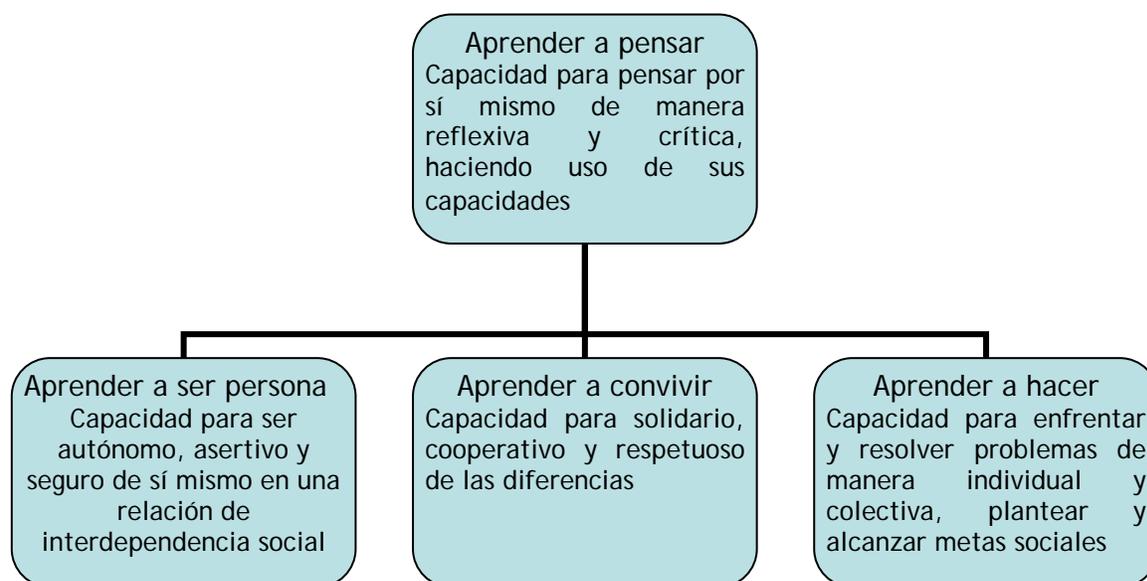
Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales. Las alianzas entre gobiernos, ONG, comunidades y familias pueden contribuir a que se imparta a los niños una buena atención y educación, sobre todo a los más pobres, mediante actividades centradas en el niño y la familia, basadas en la comunidad y respaldadas por políticas nacionales multisectoriales y recursos adecuados.

En todos ellos se manifiesta la importancia de la educación infantil, donde figura la necesidad de fomentar las competencias básicas que cualquier alumno en formación necesita para desarrollarse de manera satisfactoria. Todos estos artículos están vinculados con el Art. 3º Constitucional de Educación y que el PEP 2004 lo asume como un derecho fundamental.⁸

Las necesidades educativas cambian por lo que ahora se exige cada vez más que la educación sea de calidad, justa, democratizadora y con equidad, de esta manera que la escuela vaya al encuentro de la vida y se adapte al mundo del presente.

Actualmente se requiere de un giro en la educación que esté orientado a apoyar al individuo en todas sus capacidades: a Ser persona, a Aprender a convivir y Aprender a pensar⁹. Debemos estar atentos en cómo llevar a cabo estos pilares educativos (Cuadro Sinóptico No. 1), adecuarlos a todos los niveles educativos es un reto que se tiene que construir día a día, pero más allá de esto, es una situación que debemos aprender a vivir con ellos.

Cuadro Sinóptico No. 1. Pilares de la Educación



Fuente: La educación encierra un tesoro, de Jacques Delors.

⁸ PEP 2004, p. 16.

⁹ Es un planteamiento educativo de Jacques Delors en su obra La educación encierra un tesoro, en cómo pensar y construir un futuro educativo y social común en todos los horizontes del planeta., México, 1996, UNESCO, pp. 89-103.

Particularmente en preescolar es un nivel básico donde hay que formar a niños con esas capacidades, habilidades y destrezas, pero también con actitudes. Desde este corte teórico de Delors, se pretende que la educación sea integral y con una respuesta al cambio, donde los pequeños estén preparados para resolver problemas y tomar decisiones.

La apremiante necesidad de que un sujeto realice una carrera de vida cursando niveles educativos, es que el resultado final consiste en que éste adquiera lo básico, lo mínimo o bien las suficientes capacidades. Todo ello, para que sea una persona productiva, eficiente y tenaz al servicio de retos urgentes que le plantea la sociedad.

Es fundamental abrir un espacio para explicar lo correspondiente a los conocimientos mínimos o básicos¹⁰ que desarrolla Rosa Ma. Torres. La primera pregunta a responder es ¿Qué es una necesidad de aprendizaje? Una Necesidad Básica de Aprendizaje [NBA] es un cierto tipo de conocimiento considerado como necesario para orientar ciertas acciones. Las NBA se derivan cómo, en cada cultura y momentos específicos se puede proceder a avanzar en el logro de la satisfacción de esas necesidades. El objetivo es seguir aprendiendo.

Satisfacer las NBA significa abrir y ampliar la capacidad de aprender mediante múltiples procesos de experiencia, brindando desarrollos básicos. Definir "lo básico" no es reducirlo solamente a conocimientos específicos sino permitir desarrollar e internalizar una gama de conocimientos interdependientes y autoestimulantes que faciliten y estimulen futuros procesos de conocimientos.

¿En qué sentido son básicas las NBA? En dos sentidos: Uno, en su capacidad para responder a necesidades básicas de las personas. Dos, y a su competencia para servir de cimiento para la adquisición de conocimientos más avanzados. ¿Quién define las NBA? De acuerdo a los tratados en materia educativa, los Organismos internacionales de educación son los que dictaminan el rumbo que debe llevar ciertos niveles educativos. Particularmente los documentos de Tailandia (Declaración y Marco de Acción) definen:

¹⁰ Torres, Rosa María (1998), "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje", y "Contenidos curriculares", en Qué y cómo aprender, México, SEP, [Biblioteca para la Actualización del Maestro], pp. 15-24 y 60-90.

- a) Identificar las NBA de preferencia a través de un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad y a los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad.
- b) Identificación, participación y demanda, tres nociones que revisar y analizar.

De esta manera, Rosa Ma. Torres fundamenta el quehacer desde lo curricular en materia educativa, y no se podía dejar de lado su consideración teórica debido a que los aprendizajes mínimos o básicos responden a su momento en lo de hecho ya había establecido Jacques Delors.

Lo que fundamenta la autora es que es necesario reflexionar en qué tipo de aprendizajes vamos a otorgar a nuestros alumnos y que sean significativos de aprender, por ello preescolar se debe incluir en este apartado, si se logra apreciar es que las competencias que debe adquirir como mínimo o básico el alumno preescolar giran en torno a la forma de aprendizaje de: aprender a pensar, ser persona, etc. En suma, el sustento que desarrolla Rosa Ma. Torres tiene una fuerte influencia constructivista.

Justo este fundamento se encuentra en el desarrollo por medio de competencias, y que de esta manera se proyecta la educación preescolar [más adelante se verá el complemento de las competencias de establece esta educación], la educación entonces adquiere un carácter socio-funcional, al servicio de las demandas sociales para proporcionar a los niños aprendizajes útiles y que de manera significativa respondan a diferentes contextos sociales, educativos, históricos y culturales.

El desarrollo de competencias sociofuncionales vinculadas con:

- a) La construcción como persona social.
- b) La relación con el medio físico y social.
- c) La representación y la comunicación.

Todas estas competencias deben figurar a lo largo de toda la educación básica¹¹, con ello se garantiza que lo que se aprende tendrá aplicación y uso cotidiano no sólo en la escuela sino fuera de ella.

¹¹ Estos principios son retomados por Georgina, Delgado-Cervantes, de acuerdo a su obra Establecimiento de competencias básicas para la educación de la primera infancia, Documento preparado para UNESCO y UNICEF, 2001.

La educación preescolar promueve el desarrollo de las competencias donde el gran reto es atender a la diversidad de la población promoviendo el desarrollo de las potencialidades de cada niño en los aspectos psicocorporales, intelectuales y socioafectivos que permitan ser un mejor ciudadano, responsable de sus actos y llevando a cabo sus obligaciones.

El programa de preescolar está organizado por competencias. Una competencia la define Delgado Cervantes (2001) como una capacidad personal de acción e interacción (eficaz, ética y eficiente que se da sobre el medio natural, físico y social) para resolver problemas y concretar metas con pertinencia a la diversidad social y cultural. Este es el fundamento del saber hacer y que no sólo se quede en el Saber pensar, de acuerdo a lo que establece Delors.

De esta manera, los niños desarrollan un conjunto de habilidades mentales y operativas con la finalidad de obtener un resultado, que interpreten información para usarla, que asimilen determinadas actitudes en función de resolver una situación específica, que reflexionen su proceso y se apropien conscientemente de las capacidades que realizan, que se den cuenta que mejoran su capacidad de interactuar con el medio.

Delgado-Cervantes parafrasea a Guerrero (1999) argumentando que manifestar una forma competente de actuar, conlleva al manejo de niveles metacognitivos básicos, en un dominio elemental de ciertos procesos mentales (creatividad, flexibilidad, transferencia, deducción, inducción, entre otros), necesarios para correlacionar los conceptos, actitudes y procedimientos, pertinentes a las circunstancias y a las propias posibilidades individuales.

Guerrero plantea –continúa la autora– que si no demuestro capacidad para hacer una evaluación crítica, imaginativa y flexible de la situación en que tengo que actuar, ¿cómo distinguir que información me es más útil; que procedimientos debo usar, combinar, crear o recrear; qué actitud me conviene más adoptar?¹²

En la experiencia que realizan los niños se ponen en juego sus operaciones mentales y despliegan sus formas de razonamiento en los diferentes contextos socioculturales. Es cierto que cada niño, de acuerdo a su edad cronológica

¹² Guerrero, O., “Aprender a ser competentes: nuevo desafío de la educación básica”, en Revista *La tarea*, No. 43, 1999, pp. 18-26.

mental, refleja el ritmo y estilo de aprendizaje, con esa necesidad de "ensayo y error" se dan cuenta de sus logros, de sus limitaciones y alcances

De acuerdo a algunos objetivos básicos que son necesarios cumplir en el nivel preescolar, referente a las competencias, Delgado-Cervantes propone un perfil de competencias que se deben promover en dicho nivel, son las siguientes:¹³

a) Competencias personales

Vinculadas con la autonomía cooperativa. El desarrollo de estas competencias se vincula con las capacidades para: ser asertivo, seguro de sí mismo en una relación de interdependencia social; saber decidir por sí mismo después de haber analizado las diferentes posibilidades para una situación; verbalizar y autorregular las emociones y sentimientos.

b) Competencias de relación con el medio físico y social

Vinculadas principalmente con el respeto y aceptación a la diversidad, donde el saber hacer en la vida cotidiana, en diferentes ecosistemas materiales y la exhibición de actitudes de protección y sobrevivencia posibiliten el funcionamiento armonioso y la supervivencia en un medio físico y eminentemente social.

La escuela preescolar es una rica experiencia en saber que los niños se inician con un encuentro maravilloso, primero es la entrada al grupo escolar y pasa por varias fases:

- 1) Toma de conciencia de la vida del grupo (socialización).
- 2) Las reglas de vida (pequeñas leyes), espontáneas o artificiales, que llevan a las reglas de clase.
- 3) Distribución de responsabilidades (primero de materiales y después sobre la vida del aula).
- 4) La práctica de ayuda.
- 5) Los proyectos comunes o colectivos o planes de trabajo (general, anual, semanal, cotidianos).

Delgado-Cervantes (2003) señala que, una fase importante que argumenta Freinet (1969),¹⁴ es que generar una escuela nueva implica la continuación natural de la vida de familia, de la aldea, del medio, es esa vida la que debe

¹³ Delgado-Cervantes, Op. cit. p. 41

¹⁴ Freinet, Celestine (1969), Técnicas Freinet de la escuela moderna. S. XXI, México, p. 39.

prevalecer en las escuelas modernas. Es la asamblea o la sesión de balance que intenta favorecer en los niños las capacidades de reunirse para hablar, de respetar a los demás, saber dialogar y escuchar, solucionar problemas, aprender a decidir y aceptar otras opciones. Dicho pedagogo comenta que no debemos formar hombres prefabricados sino hombres vivos y dinámicos, en este sentido no hay que separar la escuela de la vida. En este sentido, el programa de preescolar está organizado a partir de competencias, probablemente Freinet en su tiempo trabajó el concepto de competencia –que en otro tiempo se consideraba como la forma de generar los conocimientos del niño y que estuvieran manifestados en una sociedad, que todo lo que aprenda el niño sea real, útil y funcional–. Dicho de otra manera, Delgado argumenta que se puede ubicar como una capacidad personal de acción e interacción –eficaz, ética y eficiente que se da sobre el medio natural, físico y social –para resolver problemas y concretar metas con pertinencia a la diversidad social y cultural¹⁵.

El CT-2-HEA cumple fundamentalmente con esta concepción, es decir, no sólo se presentan las competencias, sino además indica como se manifiestan y se consolidan con otras competencias, esto lo podemos apreciar en el inicio de los cuadros de competencias y manifestaciones. Más adelante se explicará cómo está organizado el programa.

Actualmente, desde el punto de vista didáctico, en educación se trabaja por competencia, para precisar de manera más eficiente y eficaz cuál ha sido el desarrollo de los alumnos en cuanto a sus capacidades, habilidades y actitudes. Todo esto tiene una gran fundamentación. Vamos por partes.

c) Competencias de representación y comunicación

Están vinculadas con el desarrollo de herramientas para establecer vínculos y comprender las relaciones entre las personas y el entorno que les rodea. Posibilitar el juego simbólico, la expresión gráfica o plástica, la participación en el trabajo de los adultos, el aprendizaje social (por ejemplo, de la lectura de imágenes que se realiza en preescolar).

Los niños tengan acceso a todos los libros, a la lectura de cuentos (momentos primordiales en preescolar), en fin, es ofrecerles el panorama de la escritura y

¹⁵ Delgado-Cervantes, Georgina, “La sociedad cambia, la escuela también”, En Revista Educación 2001, No. 92, enero 2003, p. 40.

de las imágenes. Asimismo, que fomenten la importancia de la narración oral como factor decisivo para comunicar, ahora apoyados con herramientas tecnológicas para expresarse de distintas formas.

Estas competencias son congruentes y tienen un carácter similar a las competencias que plantea el PEP 2004. De acuerdo al programa, una competencia es un conjunto de capacidades, que incluye conocimientos, actitudes, habilidades que una persona logra mediante oportunidades de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

La presentación por competencias en esta opción curricular propicia que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

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

En el trabajo educativo, particularmente en el salón de clase, hay que considerar que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

En este sentido, el trabajo que paulatinamente se va desarrollando para consolidar ciertas competencias [por ejemplo: la capacidad de argumentar, de resolver problemas o tomar decisiones, que en preescolar significa el simple hecho de decir "no", "me gusta tal cosa porque...", "quiero este color..."] se inicia precisamente en el jardín de niños. Sin embargo, constituyen también propósitos de la educación primaria y de los siguientes niveles, por lo que resultan aprendizajes sumamente invaluablees debido a que constituye el desarrollo personal del futuro.

Ubicar el trabajo en competencias implica que la educación preescolar busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro [que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, identifiquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, entre otros] para aprender más de lo que saben acerca del entorno que les rodea, sobre todo, para que sean niños más seguros, libres, creativos y participativos.

La naturaleza de los proceso de desarrollo y aprendizaje de las niñas de tres a seis años aproximadamente se convierte en una situación complicada y decidir en forma arbitraria una serie de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza. Por ello, es crucial señalar que el programa no define una secuencia de actividades que deban realizarse sucesivamente con los niños.

De esta forma, la educadora selecciona o diseña las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Asimismo, puede decidir cómo seleccionar la modalidad de trabajo: por medio de un taller, proyecto, por foro, por trabajo colectivo, entre otros; y de seleccionar los temas, áreas, motivos o problemas para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. A su vez, los contenidos que se trabajen serán relevantes y pertinentes en los contextos socioculturales y educativos de los niños.

César Coll (2006) fundamenta un trabajo por competencias donde los sujetos tienen que adquirirlas en y para toda su vida la toma en consideración de este principio y de sus implicaciones sugiere la conveniencia de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable* en el currículo de la educación básica. El concepto básico es utilizado habitualmente en el marco del currículo escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas -aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje-, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos.

Para lograr gran parte de estas premisas de lo básico en la educación básica, que incluso se pueden vincular con educación preescolar, Coll¹⁶ esquematiza en cinco grandes apartados, de los cuales debería llevarse a cabo el esfuerzo de identificar las competencias clave y los saberes asociados:

- 1) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades metacognitivas y cognitivas de alto nivel (planificación, autorregulación, autocontrol, adaptabilidad, manejo de la incertidumbre, etc.).
- 1) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades afectivas, emocionales y de equilibrio personal (autoestima, autoconcepto, agencia, seguridad, autoconfianza, entre otros).
- 2) Competencias clave y saberes asociados con la adquisición y el desarrollo de las capacidades de relación interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, habilidades sociales, entre otros).
- 3) Competencias clave y saberes asociados relacionados con el ejercicio de la ciudadanía a nivel local, nacional, internacional y mundial (solidaridad, responsabilidad, implicación en los problemas sociales y de la comunidad, entre otros).
- 4) Competencias clave y saberes asociados con los principales ámbitos de alfabetización en la sociedad actual:
 - Alfabetización en la cultura letrada: relacionados con el dominio de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir).
 - Alfabetización en la cultura matemática: relacionados con el dominio de las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas).

¹⁶ Coll, César (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

- Alfabetización en la cultura científica: relacionados con el conocimiento científico (decisiones personales y participación en actividades sociales).
- Alfabetización en la cultura económica: relacionados con el funcionamiento de la economía (identificar problemas económicos, analizar situaciones y políticas, valorar sus consecuencias, entre otros).
- Alfabetización en la cultura tecnológica: relacionados con la tecnología (qué es, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, entre otros).
- Alfabetización en la cultura visual: relacionados con el lenguaje visual (interpretar, utilizar, valorar y producir imágenes fijas y en movimiento para comunicarse, aprender, pensar, entre otros).
- Alfabetización en la cultura de la información: relacionados con el manejo de la información (localizar, seleccionar, valorar, sintetizar, utilizar, etc. la información que se necesita con las tecnologías apropiadas).
- Alfabetización en la multiculturalidad: relacionados con el conocimiento, aprecio y respeto de la cultura propia y de otras culturas.
- Alfabetización en la cultura de la globalización: relacionados con el conocimiento y la comprensión de las interrelaciones entre fenómenos y procesos que tienen lugar en diferentes lugares del planeta.

A todos los docentes de educación básica les corresponde llevar a cabo estos apartados y ámbitos, de decidir qué es lo básico, lo fundamental, lo necesario para que los infantes puedan vivir plenamente, que la escuela asuma su propia responsabilidad, no limitarse únicamente a introducir o ampliar unos contenidos y a reducir o eliminar otros, o aun, de definir las intenciones educativas en términos de competencias, que a final de cuentas conlleva a pensar que la idea de redefinir lo básico en la educación básica implica fundamentalmente subordinar las decisiones sobre el qué enseñar y qué aprender a la respuesta o respuestas que aportemos a la pregunta, no menos importante y sin duda previa, de para qué enseñar y aprender en la educación básica inicial, particularmente en preescolar.

1.3. Aprender a leer y a escribir para vivir plenamente.

No se puede concebir un mundo sin el aprendizaje de la lectura y la escritura, donde todos y cada uno de los individuos interpreten la realidad por medio de éstas.

Enseñar a leer y escribir es un desafío que enfrenta cada nación. Lerner (2003) sostiene que leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. Son las palabras clave para entender y vivir en este mundo, son familiares para todos: educadores, docentes, autoridades educativas, padres de familia, y toda la sociedad en su conjunto.

Pero, ¿qué entendemos por leer y escribir?¹⁷ *Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito.* Cualquier actividad de lectura debe implicar comprensión sin concesiones. La concepción de lectura como comprensión del texto escrito implica una serie de situaciones:

- a. *Leer es un proceso activo.* Toda aquella persona que lee debe construir el significado del texto interactuando con él. El sujeto hace una reconstrucción propia del texto, lo cual implica los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta.
- b. *Leer es conseguir un objetivo.* Se lee por algún motivo, por alguna finalidad, los objetivos pueden ser variados. El objetivo determina las estrategias que se ponen en marcha para la comprensión como el control de esa comprensión que de forma inconsciente se va ejerciendo durante la lectura.
- c. *Leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto.* Quien lee debe hacerse suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe; debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto. El sujeto pone en juego su competencia

¹⁷ Para ello me apoyaré en la conceptualización teórica de Monserrat Fons (y que dicha autora a su vez se basa en la obra de Solé [1987]) acerca de lo que significa leer y escribir, resulta interesante su trabajo porque lo fundamenta con la teoría constructivista de Vigotsky. Op. Cit. pp. 20-24.

lingüística, sus conocimientos previos, su interés y su propósito de obtener un significado.

- d. *Leer es implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua.* Este proceso se basa en la información que aporta el texto y el propio bagaje, y en un proceso que permite afirmar o rechazar las predicciones e inferencias realizadas. El sujeto que formula las hipótesis sobre el significado del texto que leerá y también de sus partes mientras vaya leyendo, a partir de algún elemento del texto y en función de sus conocimientos previos, intereses y propósitos. A medida que el sujeto vaya leyendo, verifica o refuta la hipótesis inicial, y simultáneamente realiza otras hipótesis para seguir leyendo.

Por otro lado, escribir es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. Vigotsky había señalado que la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad compleja.

Cualquier actividad de escritura debe implicar el proceso completo de producción del texto, en el que intervienen los aspectos de notas gráficas como los relacionados con el lenguaje, así como los aspectos discursivos. Lerner se apoya en Camps¹⁸ para comentar que esta autora incluye el proceso de composición dentro del marco pedagógico que ofrece el trabajo por proyectos. La situación discursiva que ofrece el proyecto es lo que le da sentido a la composición del texto y define el contexto [destinatario, emisor, finalidad]. Posteriormente, la composición del texto se desarrolla a través de diferentes subprocesos: *planificación, textualización y revisión*, que se explican de la siguiente manera:

- a. *La planificación* se refiere a las decisiones que el escritor toma mientras configura el texto, ya sea antes de escribir, mientras lo está escribiendo como consecuencia de la revisión. Durante la planificación, el escritor se hace una representación de la tarea y desarrolla esencialmente tres subprocesos: generación de ideas, organización de éstas y conformación de objetivos.

¹⁸ Camps, Anna (1994), Los ensayos de la composición escrita. Barcelona, Barcanova.

- b. *La textualización* es el conjunto de operaciones que conduce a la construcción de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas.
- c. *La revisión* resulta ser lo más importante de la composición del texto. El sujeto tiene todo el tiempo posible para examinar y reexaminar el escrito, y puede hacer todos los cambios precisos hasta estar completamente satisfecho de su resultado.

La lengua escrita es creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos. La importancia de incluir el concepto de "transposición didáctica"¹⁹, alude a una relación entre un saber constituido fuera de toda referencia a sus condiciones de transmisión, y la transmisión de ese mismo saber a las nuevas generaciones. Sugiere, por tanto, una relación entre una fuente de legitimidad (la ciencia) y una situación de transmisión (didáctica) que genera condiciones particulares de inscripción para dicho saber.

La transposición didáctica permitió tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser privativa de la lectura y la escritura, es un fenómeno que afecta a todos los conocimientos que se incorporan en la escuela para ser enseñados y aprendidos. Justamente el saber adquiere varios sentidos, en diferentes instituciones. Esto es, funciona de un modo en la escuela que lo produce y de otro en la institución encargada de comunicarlo. Por ejemplo, no es lo mismo aprender a escribir y leer en la escuela que fuera de ella, en la familia.

Todo saber, toda competencia, están modelados por el aquí y el ahora de la situación institucional en la que se producen. La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Luego entonces, el objeto de conocimiento [el saber científico, las prácticas sociales, que se intenta comunicar] se convierte en objeto de enseñanza, para lo cual surge una modificación y es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, privilegiar ciertos aspectos, distribuir el tiempo ajustando un

¹⁹ Lerner, Delia (2003), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 13.

programa escolar, organizar contenidos. De ahí que surja actualmente un nuevo Programa de Educación Preescolar, la necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.

Las investigaciones que se han hecho respecto a leer y escribir para garantizar un modo de aprendizaje más eficiente, productivo y dinámico han sido varios, particularmente, la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son ya conocidas: inicialmente lectura mecánica, más tarde lectura comprensiva; luego reconocimiento de sílabas y letras antes que la palabra, que la oración, que el texto. Sin embargo, los alumnos tienen que comprender el texto antes de hacer una interpretación de él, y por supuesto, antes de hacer una lectura crítica. La finalidad es todos los niños y niñas logren hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que nunca jamás serán didácticas.

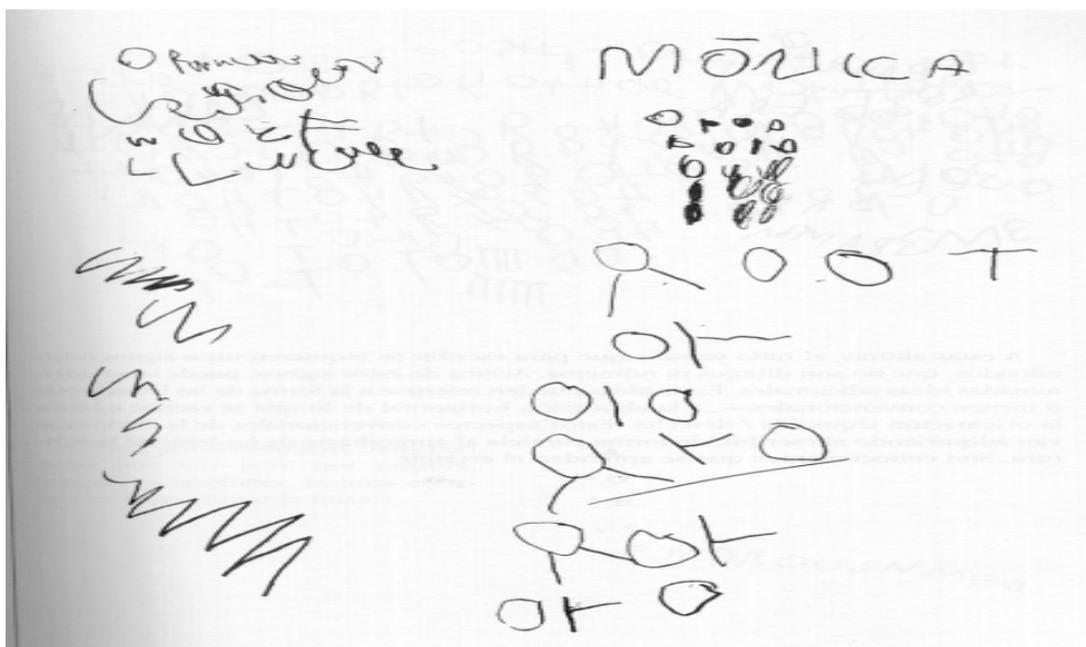
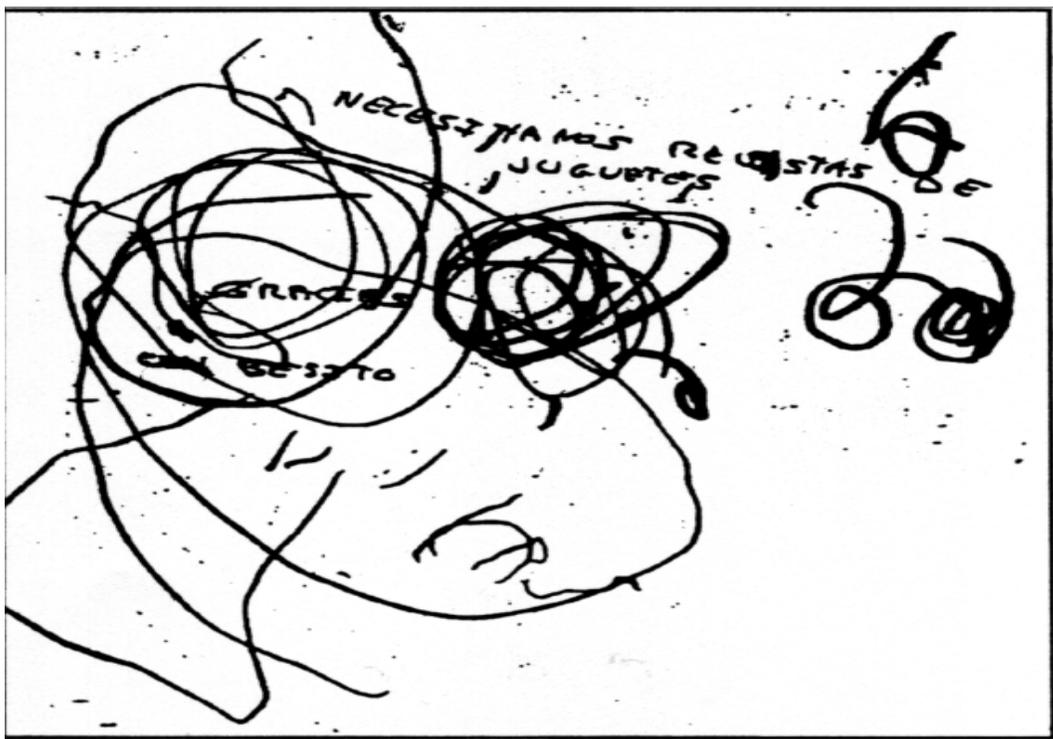
Ferreiro y Teberosky publicaron en 1979, como resultado de diferentes investigaciones, una descripción evolutiva del desarrollo de la escritura del niño a partir de los 4 a los 7 años aproximadamente. Los cuales se verán brevemente, sobre todo no para que sea aplicado a preescolar, sino como marco de referencia, donde se va marcando cada uno de los niveles y procesos que desarrollan los infantes para iniciarse en la lectura y la escritura. Fons²⁰ argumenta las experiencias de estas investigaciones, a seguir son:

Primer nivel: Escribir como *reproducción* de los rasgos de la escritura adulta.

Para el niño no existe diferencia entre lo que es escribir y el dibujo, son una imitación de los aspectos formales y del acto de escribir (hacen bolitas, palos o curvas abiertas en una distribución no lineal en el espacio).

²⁰ Fons, Op.cit. pp.26-30.

Figura 1. Imitación de los aspectos formales y del acto de escribir.



Segundo nivel: Escribir como producción formalmente regulada para *crear escrituras diferenciadas*.

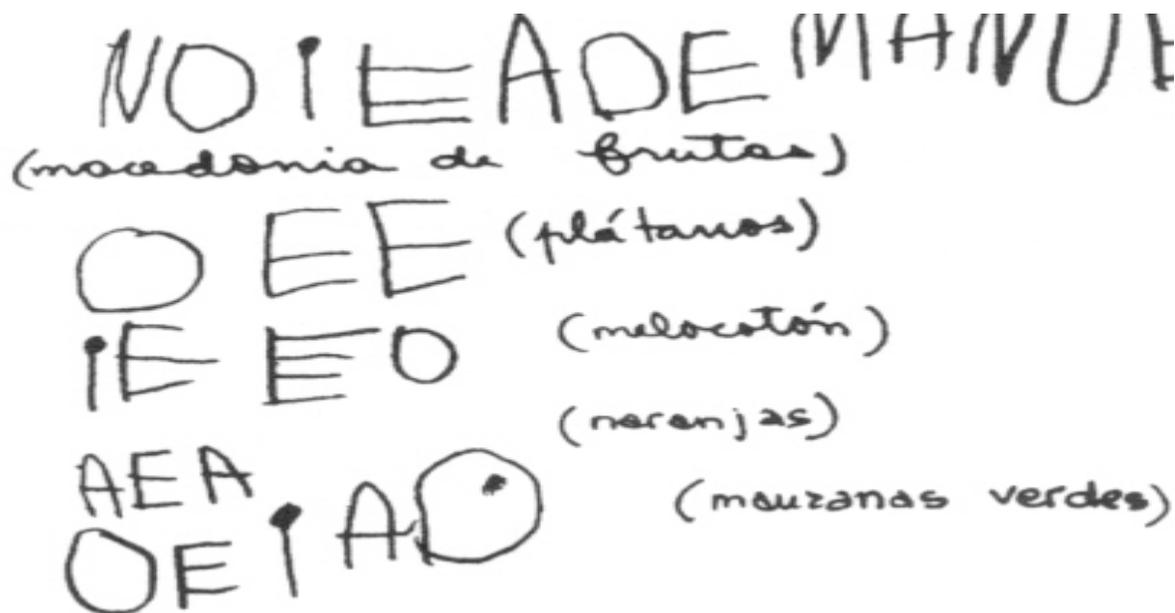
Las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación a las formas que les presenta el adulto y a los modelos del ambiente, el niño integra la linealidad del trazo, la segmentación de las marcas notacionales (es decir la discontinuidad al escribir), etc. Primero utiliza una culebrilla, luego palos, círculos o la incorporación de pseudoletas, y posteriormente las letras de su nombre u otros símbolos. Sabe que los textos "dicen" alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre qué puede decir. Para obtener diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad, selección y orden de las grafías. Es un cambio muy importante al descubrir que realmente existe una relación entre lengua oral y lengua escrita.

Tercer nivel: Escribir como producción controlada por la *segmentación silábica* de la palabra.

En esta etapa el niño realiza un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura, representa una grafía por cada golpe de voz.

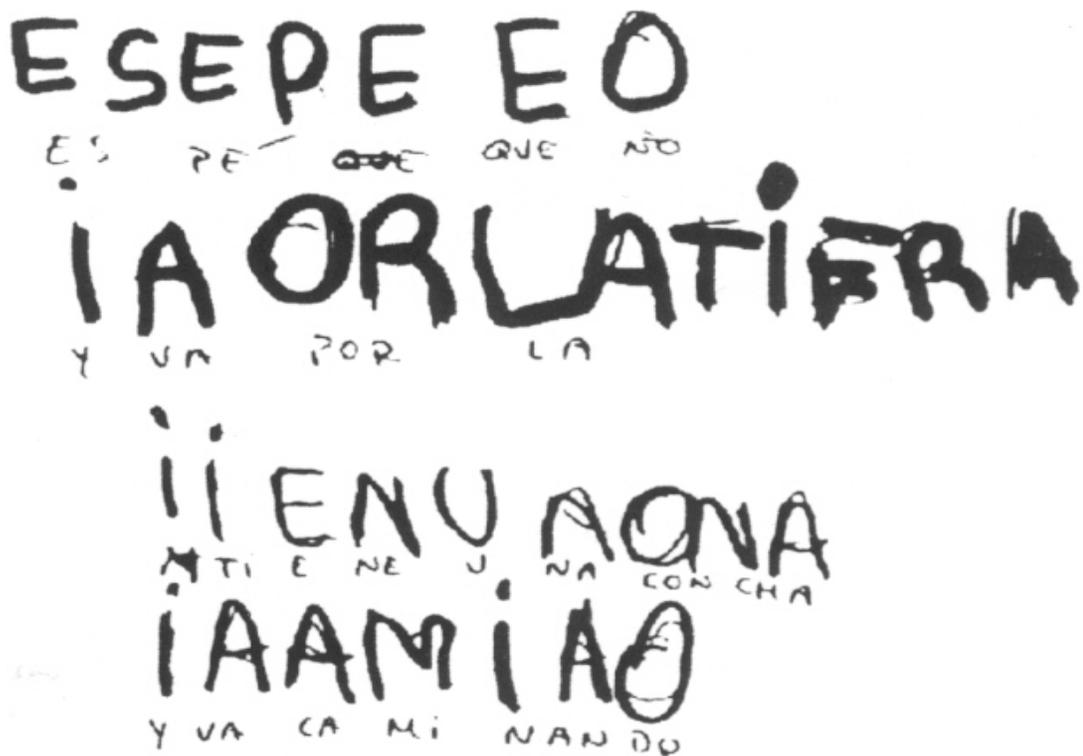
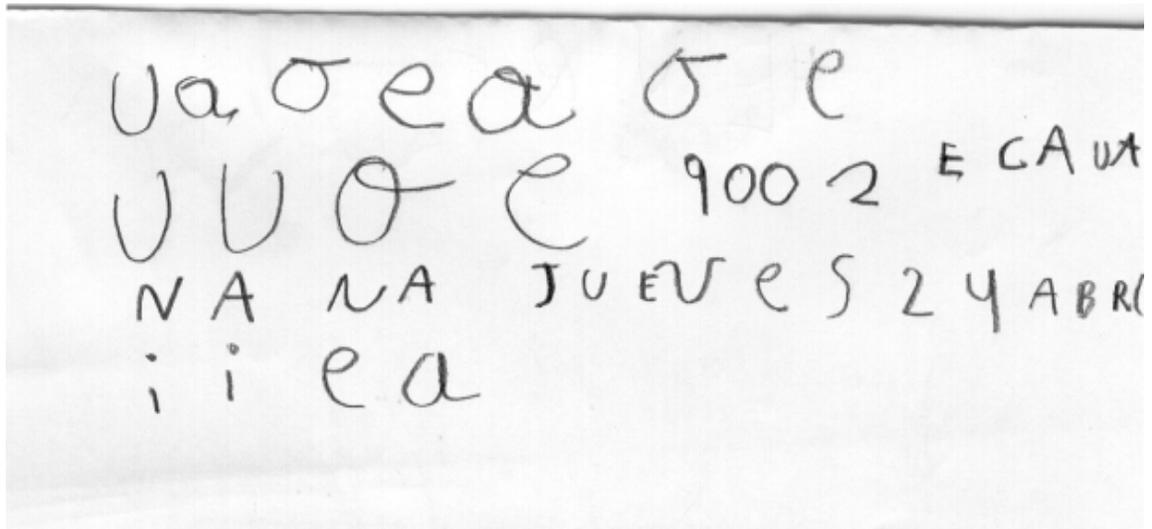
- a) Primero escribe una letra cualquiera, sin valor sonoro convencional.

Figura 2. Análisis de sonidos de cada sílaba en la escritura del niño.



- b) Luego para cada sílaba de la lengua oral escribe una letra con valor sonoro convencional, casi siempre la vocal que le corresponde.

Figura 3. Letra con valor sonoro.



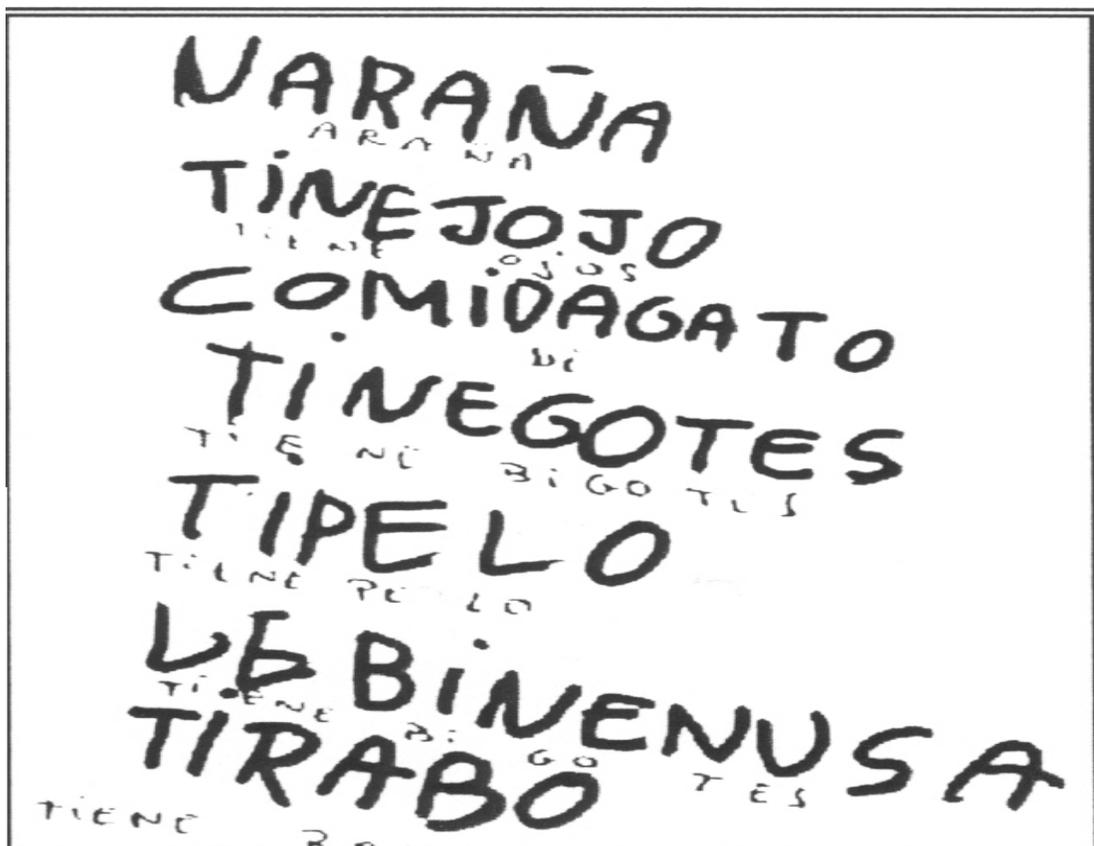
Cuarto nivel: Escribir como producción controlada por la *segmentación silábico-alfabética* de la palabra.

Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (correspondencia silábico - alfabética), y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional.

Quinto nivel: Escribir como producción controlada por la *segmentación alfabético-exhaustiva* de la palabra.

El niño ha accedido al código de escritura, a través de ir descubriendo e integrando las reglas básicas de ese código, llega a la relación sistemática de la correspondencia entre sonidos y grafías. Este paso es importante y permite la escritura autónoma, pasando de un nivel alfabético inicial, más básico, a uno medio y posteriormente al convencional.

Figura 4. Código de escritura.



Respecto a lo anterior visto, la versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar. El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad del docente, también recae en el gobierno y otras autoridades educativas. Sin duda, cada docente debe prever, actividades que favorezcan la presencia del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles.

Otro análisis del sistema de escritura lo ofrece Miriam Nemirovsky²¹. Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. [...] Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños. (Véanse en las páginas más abajo las figuras de los niños Roberto y Maite).

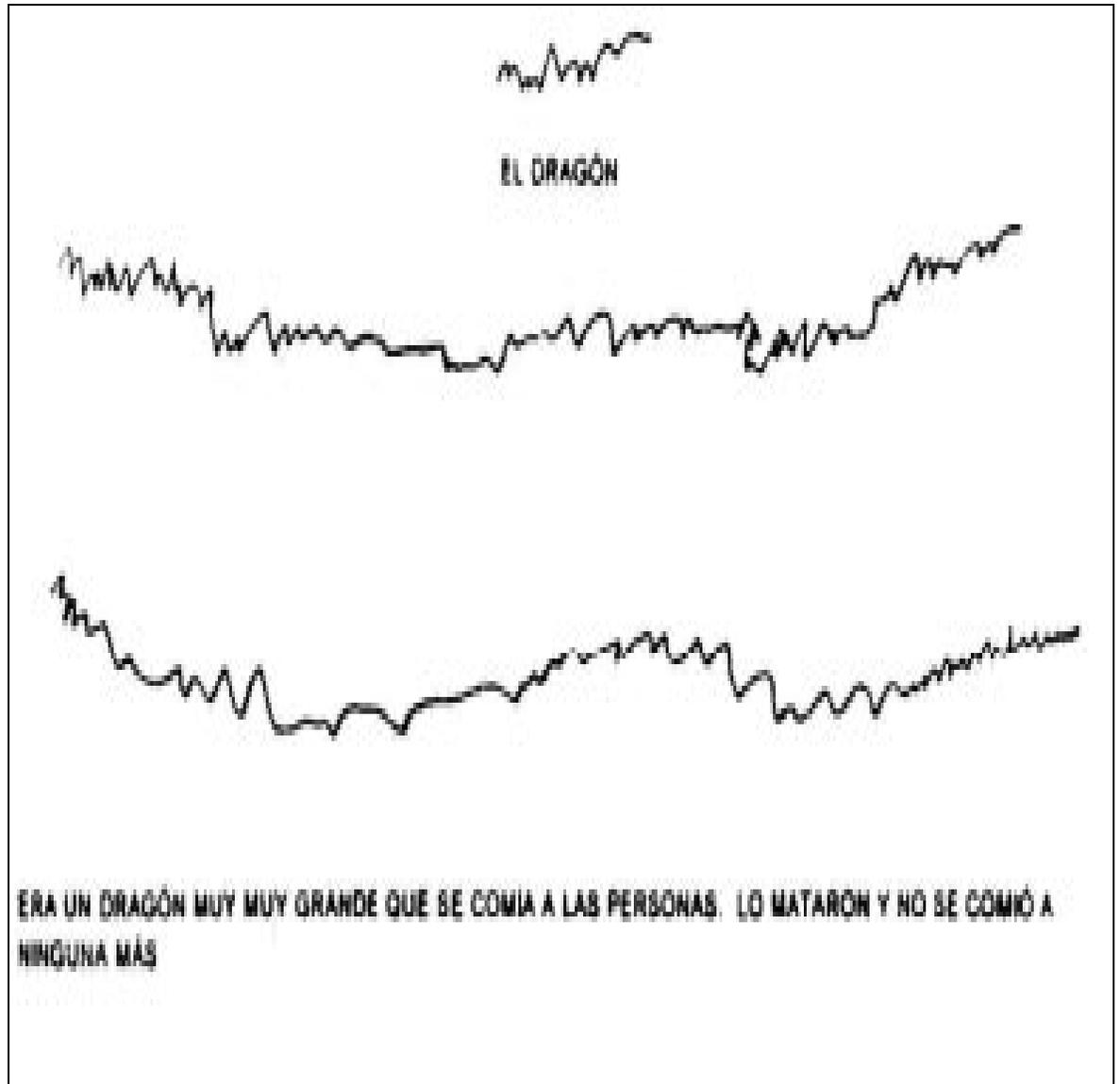
Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Nemirovsky parafrasea a Emilia Ferreiro argumentando que éste es uno de los principales logros del *segundo nivel* de desarrollo. [...] En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pausa sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).

Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa.

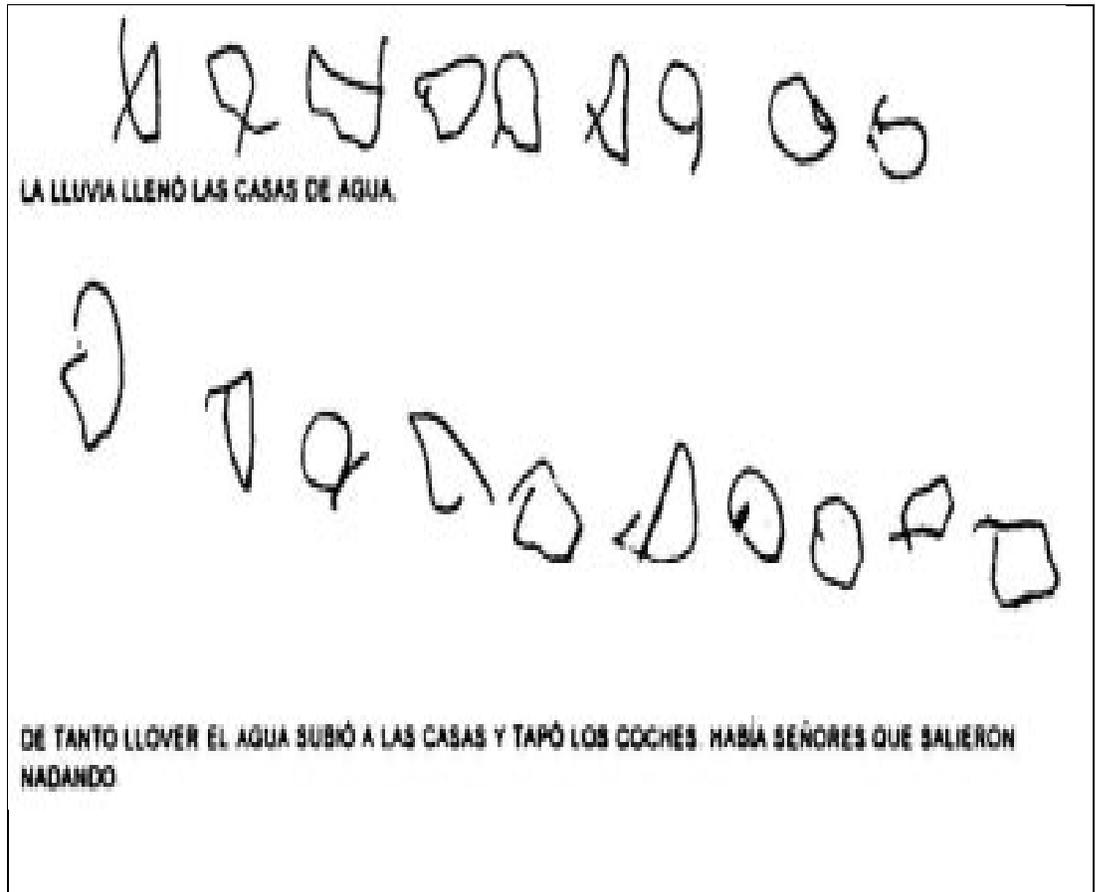
²¹ Nemirovsky, Miriam "Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós, 2000, pp. 15-25.

Figura 5. Escritura de Roberto (tres años y seis meses).



Como vemos, la producción de Roberto dista de semejarse a un dibujo: la linealidad y la arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.

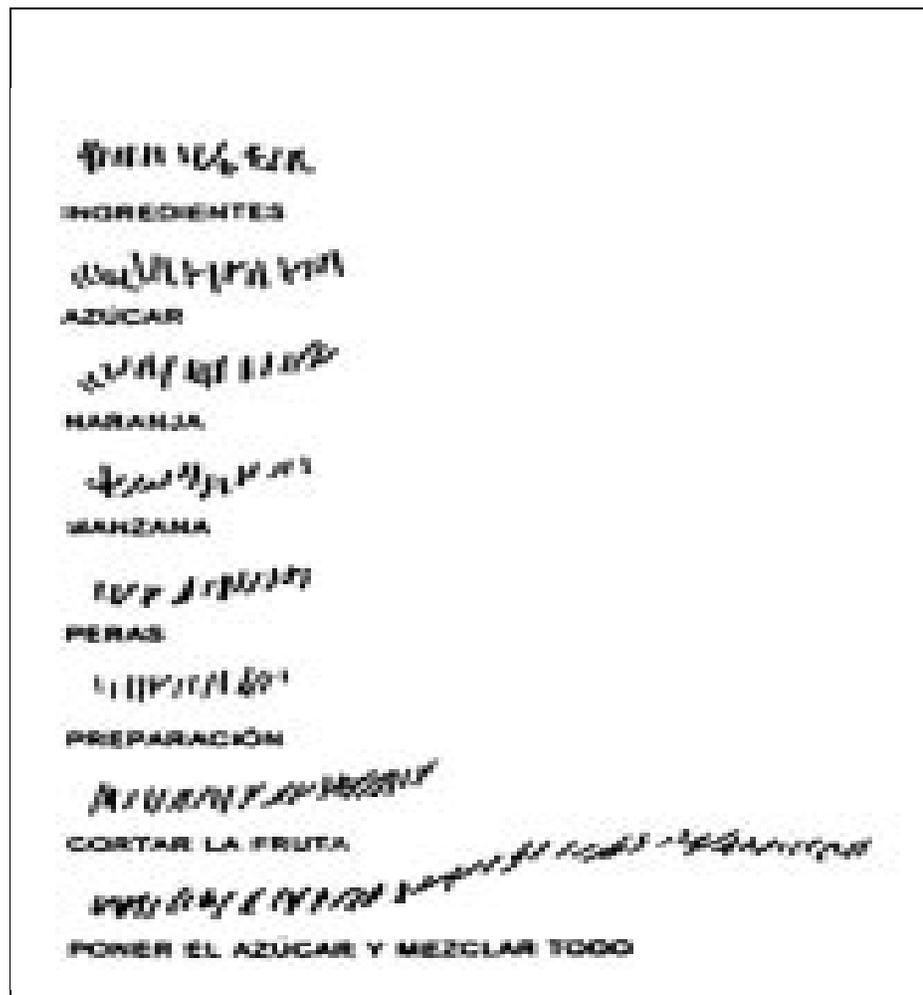
Figura 6. Escritura de Maite (cuatro años y tres meses).



La escritura de Maite es del mismo nivel que la de Roberto, aunque utiliza trazos discontinuos. A medida que avanzan en este nivel, los niños establecen "cuántas letras debe tener como mínimo una palabra" y "qué variaciones debe haber entre las letras"; ambas exigencias constituyen "dos principios organizadores".

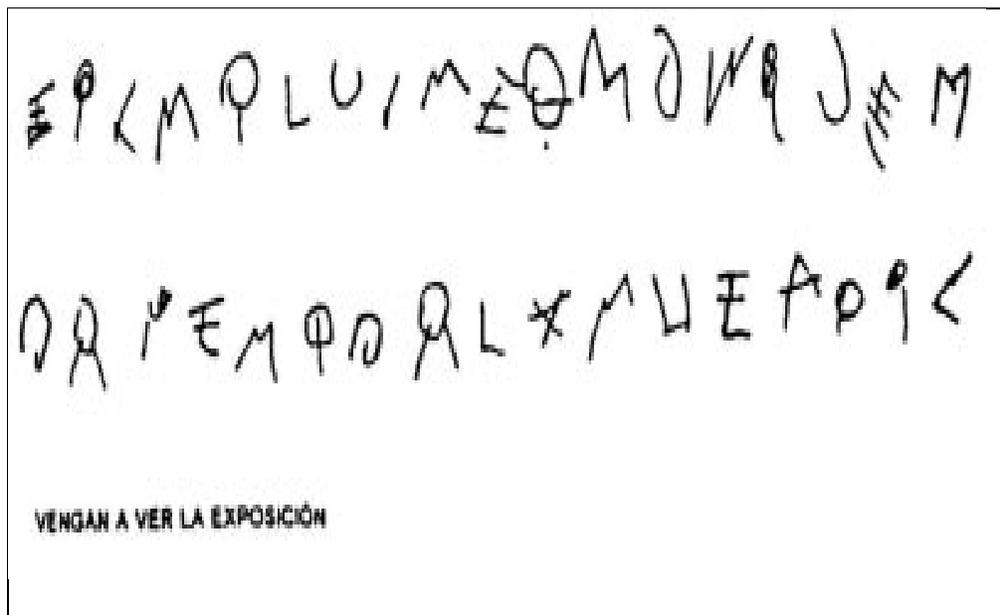
De esta manera se puede apreciar que un niño puede escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de éstas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir, el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde, paso a paso, al de los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

Figura 7. Escritura de Alberto (cuatro años y 11 meses).



Alberto establece cierto control sobre la cantidad de grafías que utiliza; de acuerdo con la extensión de lo que escribe, pone mayor o menor cantidad de grafías. En cuanto al aspecto cualitativo, no establece diferenciación: todas sus grafías son similares.

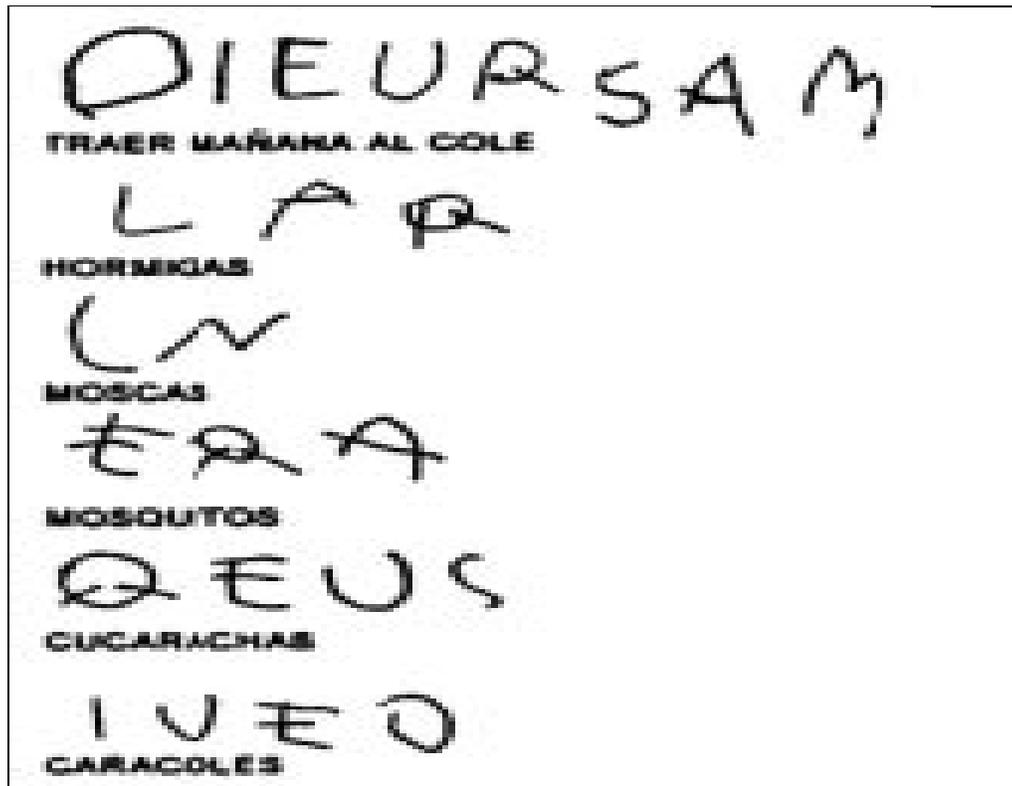
Figura 8. Escritura de Laura (cuatro años y cinco meses).



El texto escrito por Laura evidencia una clara diferenciación entre las grafías que utiliza (aspecto cualitativo), que además ya son símil-letras o letras, aunque no establece control sobre la cantidad de grafías utilizadas (aspecto cuantitativo). A partir del *tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.

La hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba). Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

Figura 9. Escritura de Daniel (cinco años y un mes).



La producción de Daniel se ajusta claramente a la hipótesis silábica (una grafía para cada sílaba) pero, aunque la mayoría de las grafías utilizadas son símil-letras, éstas no guardan relación con el valor sonoro convencional de cada una de las letras empleadas.

Almudena escribe silábicamente y además la letra que utiliza para representar cada sílaba concuerda con el valor sonoro convencional. A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito.

Figura 10. Escritura de Almudena (cinco años).



La *hipótesis silábico-alfabética* (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra. La *hipótesis alfabética* (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

Figura 11. Escritura de Álvaro (cinco años y ocho meses).

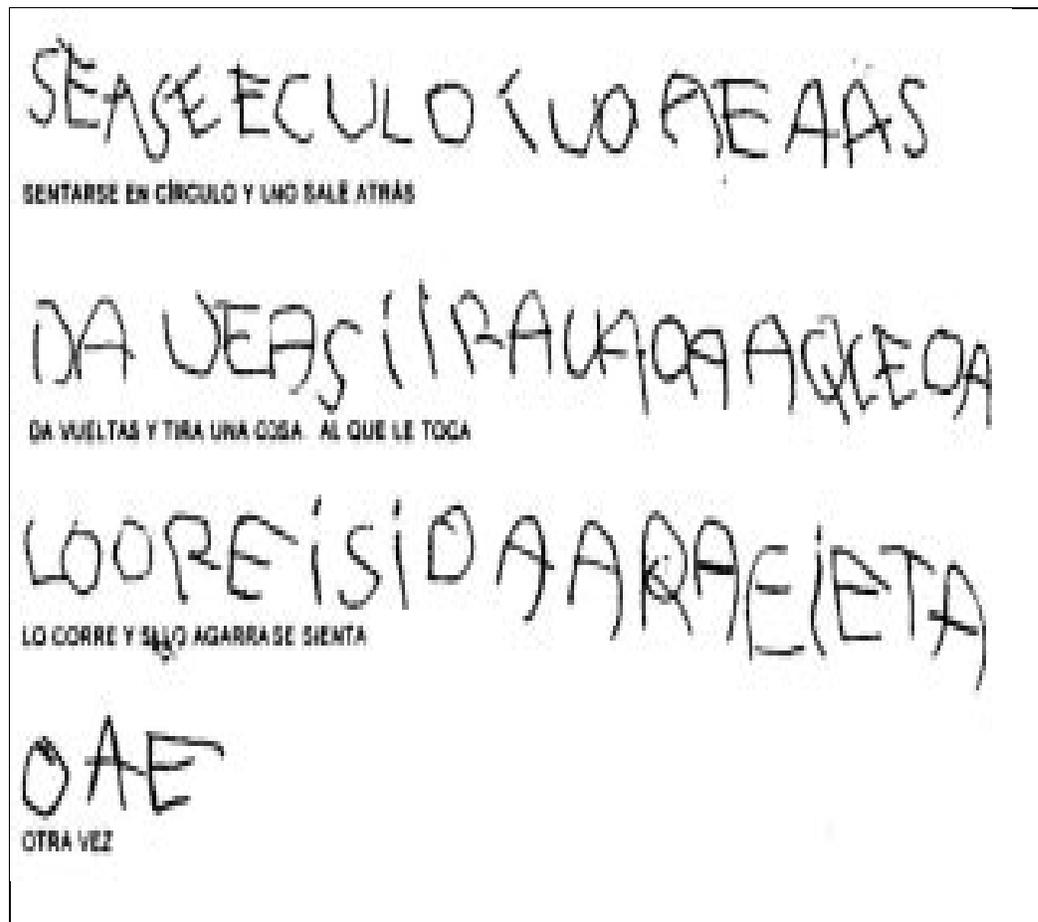


Figura 12. Escritura de Noelia (cinco años).



A fin de presentar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, utilizaré un esquema que puede servir de referencia o apoyo.

Esquema 2. Proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Aspectos cuantitativos	Sin control	Con control	Hipótesis silábica	Hipótesis Silábico-alfabética	Hipótesis alfabética	Escritura ortográfica
Aspectos cualitativos	Sin diferenciación • Trazo continuo • Trazos discontinuos	Sin diferenciación • Grafías • Símil-letras • Letras	Sin valor sonoro convencional	Con valor sonoro convencional		

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, esto es, que la escuela estimule el aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos.

En este sentido, los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, esto es, puede haber niños más pequeños que presenten escrituras mucho más avanzadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos niños de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista.

De hecho la escuela tiene que asumir la responsabilidad de generar dichas situaciones. Incorporar a la dinámica de trabajo del aula las consecuencias de lo antes expuesto implica, generalmente, un proceso muy laborioso por parte de la educadora, ya que a veces ellas suelen provenir de posturas teóricas divergentes que dificultan dicha incorporación.

Lo anterior se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, los maestros, aun estando al tanto de las aportaciones teóricas aquí presentadas, se refieren a ciertas producciones escritas que son representativas de las etapas iniciales del proceso de alfabetización, con frases como "Es que todavía no sabe escribir"; o cuando, para comentar una producción escrita por un niño o por una niña que está en el nivel alfabético, señalan: "Ya escribe bien". Diríamos que estos comentarios evidencian que la educadora está avanzado en la didáctica de la alfabetización porque, al menos, da ocasión a que los niños escriban *a su manera*, pero que aún no ha hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya *sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que *no* saben escribir, ni textos *mal* escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, el solo hecho de aceptar que existen niveles previos al uso del sistema convencional de escritura -no determinados por la forma ni por el método de enseñanza- es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización.

En su momento Elsie Rockwell²² señala que aprender en la escuela es aprender usos de los objetos escolares, entre ellos de la lengua escrita. Sin embargo, el docente no es muy consciente de lo que el alumno aprende por medio de la lectura, sobre todo cuando se aprenden otros conocimientos como matemáticas o conocimiento del medio, o bien como pudiera ser, directamente para preescolar, el campo formativo pensamiento matemático y exploración y el conocimiento del mundo, la autora le llama asimetría institucional donde las situaciones no son equitativas puesto que hay desventaja para el alumno en

²² La autora señala que está en juego la doble autoridad del docente: la autoridad de quién "sabe más" y puede aportar más al texto y la "autoridad" institucional que asume frente a los alumnos. Los niños y niñas respecto a la relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez de tratar de "interpretar" lo que entiende y solicita al docente. En este sentido, la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos. Véase Rockwell, Elsie (1982), "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio [Comps.], Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, S.XXI.

cuanto al momento de "dejarse llevar" por el docente, y éste legitima un poder adquirido por la institución.

Considero muy interesante lo que postula Delia Lerner acerca de los docentes que deben adoptar el "Contrato Didáctico" [término acuñado por G. Brousseau, 1986], la situación es que éste compromete no sólo a los docentes y alumnos, sino también al saber, ya que éste último (y de acuerdo a lo visto con la transposición didáctica) sufre modificaciones al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica.

La distribución de derechos y responsabilidades entre el docente y los alumnos adquiere características específicas en relación con cada contenido. La regla-norma (que es equivalente a una cláusula respecto a un contrato) referida a la interpretación de textos parece establecer que el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del docente. Y entonces, ¿dónde queda el derecho, la autonomía del alumno respecto que los alumnos y alumnas pueden corregirse los texto producidos? ¿cómo podrá ser un practicante autónomo y "competente" de la escritura?

Lamentablemente este proceso se denota hasta cuando los niños se convierten en jóvenes: se dan cuenta que pueden participar de otra manera, en efecto con más autonomía. La situación clásica y condicionada de parcelas del conocimiento, las reglas del saber más, de ajustar el tiempo a la medida del docente hace que los alumnos y alumnas dependan del docente, así no es posible leer en la escuela. Es mejor que los derechos y deberes de los docentes y los alumnos sean compartidos, lo cual es necesario y urgente que se logre en la escuela, para cumplir la función que la sociedad ha asignado a ésta. Por ello, dice Lerner habrá que *elaborar el Contrato Didáctico que responda mejor a la necesidad de formar lectores y escritores competentes.*

Al responder a las incógnitas mencionadas, argumenta Lerner que son suficientes dos requisitos: respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tener en cuenta los procesos constructivos*(Piaget) de los niños. El acento de cualquier cambio curricular lo asume justamente el docente en el aula, porque está cerca, porque es testigo de lo que permanece y se interactúa ahí. Efectivamente, el docente tiene que brindar la oportunidad a los alumnos y alumnas de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que establezca con ellos una "relación de lector a lector". El docente, la educadora,

tiene que enseñar para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a cierta necesidad o interés, y cuáles resultan más útiles en relación con otros objetivos, mostrar cuál es la modalidad de la lectura más adecuada para una determinada finalidad, a lo que quiere decir el texto: como mensaje, como comunicación, como conocimiento. (Lerner, p.154).

El papel que debe asumir el docente, la educadora es una constante actuación de lector, que lea materiales a los infantes, interesantes para ellos, atractivos útiles, es como produce el valor de comunicar, el valor de la lectura. Sin embargo, cuando el docente, la educadora impulsa la lectura no es suficiente para enseñar a leer. Cuando los pequeños se encuentran directamente con los textos, la enseñanza adquiere otras características, se necesitan otras de interacción por parte del docente, de la educadora: lograr que los niños y niñas puedan leer por sí mismos, sin que pretendan comprender todo el texto al inicio, sino saber cuál es el tema tratado de un texto, intercambiando ideas a partir de una idea global; que progresen en el uso de estrategias efectivas, en sus posibilidades de comprender aquello que leen.

Pero, ¿qué pasa respecto a la evaluación? En esta caso es sumamente complejo porque las más de las veces se recae en un aspecto positivista de una funcionalidad social, o bien en una conducta observada de que los infantes "aprendieron a escribir y leer rápido y sin problema". Sin duda, la evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite reorientar la enseñanza, realizar los ajustes necesarios para avanzar en el cabal cumplimiento de los propósitos planteados. Formar lectores competentes es más complejo, pero posteriormente los infantes leerán textos completos, es preferible que escriban frases de la cotidianidad que parcelas de la realidad, que realicen una lectura de imágenes global que una lectura de imágenes descontextualizada, que los infantes encuentren o elijan textos diferentes para su interés y necesidad. Formar lectores con autonomía implica que ellos mismos se den cuenta de su interpretación frente a un determinado texto es correcta o insuficiente, para comprender textos diferentes con un uso, para plantearse preguntas al interior del texto. Es obvio que el docente, la educadora apoyará este proceso, con una serie de andamios, ellos tienen una fuerte decisión de lograr aprendizajes significativos, que tengan la última palabra y no la primera, los infantes de aprovechar la valiosa ayuda: que sean lectores y escritores competentes.

CAPÍTULO 3

LOS CAMPOS FORMATIVOS: CARACTERÍSTICAS Y SUS IMPLICACIONES

1. Los campos formativos: características y sus implicaciones.

"Los campos formativos son una forma de organizar los contenidos educativos, permiten precisar sus implicaciones y ubicar su sentido. No constituyen "materias" o "asignaturas" cuyos contenidos deban ser enseñados siempre en forma separada. Esta organización puede contribuir a que todas las actividades obedezcan a intenciones educativas claramente definidas."

Programa de Educación Preescolar 2004

Resumen: En este apartado se resalta las dimensiones y las formas de abordar los campos formativos del PEP 2004, sobre todo de qué manera existe una vinculación con el Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo.

Palabras clave: Campos Formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, Desarrollo físico y salud, características, implicaciones,

De acuerdo a lo que fundamenta el PEP 2004, los procesos de desarrollo y el aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base factores internos y externos¹. Todos los niños manifiestan gustos y preferencias, cuentan a su manera, leen un texto diciendo que dice en el mismo. Esto es, de acuerdo al PEP 2004 son aspectos o campos de desarrollo que los niños van realizando a lo largo de su vida y de manera mutua cada uno de ellos interactúan. Para ello se han agrupado en los siguientes campos formativos, a seguir son:

- ❖ Desarrollo personal y social.
- ❖ Lenguaje y comunicación.
- ❖ Pensamiento matemático.
- ❖ Exploración y conocimiento del mundo.

¹ PEP 2204, p. 41

- ❖ Expresión y apreciación artísticas
- ❖ Desarrollo físico y salud.

Los campos formativos aluden al conjunto de experiencias de aprendizaje en las que las niñas y niños comprometen o ponen en juego las diversas capacidades que poseen con la finalidad de acceder a niveles superiores de logro aprendizaje en los distintos ámbitos del ser humano: afectivo y social, cognitivo, de lenguaje, físico y psicomotor. Estos aprendizajes implican la elaboración de conocimientos, la adquisición de habilidades y actitudes para su desempeño en la vida escolar y social. Con el fin de contribuir a la organización del trabajo docente, en la presentación de cada campo formativo, se incluyen los siguientes elementos:

- Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil en cada campo. Esto es, los logros que en términos generales han alcanzado los niños al momento de su ingreso a la educación preescolar.
- Las competencias clave que han de promoverse en cada uno de ellos y las acciones en que éstas pueden manifestarse. Estas acciones (dominio de una competencia) pueden ser de una gran variedad, reflejan la guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño, como base para decidir acciones de fortalecimiento, diseñar nuevas actividades o reorientar el trabajo docente.
- Las relaciones entre propósitos fundamentales y las competencias ubicadas en un ámbito particular. Significa la manifestación de la integración del proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo permiten distinguir aquellas competencias que requieren actividades y atención específica.

Los campos formativos son una forma de organizar los contenidos educativos, permiten precisar sus implicaciones y ubicar su sentido. No constituyen "materias" o "asignaturas" cuyos contenidos deban ser enseñados siempre en forma separada. Esta organización puede contribuir a que todas las actividades obedezcan a intenciones educativas claramente definidas.

Cada campo tiene características propias y es posible realizar actividades específicas concentradas en una o varias competencias de un campo, lo cual no

significa olvidar que al participar en las actividades los niños ponen en juego distintas habilidades y alcanzan otros logros.

De acuerdo a las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos la educadora tratará de fomentarlas en todo la educación preescolar, por lo que requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, traducido en fomentar el juego y la comunicación en su máxima expresión, ya que propician el desarrollo cognitivo, emocional y social. La educadora tiene que poner mucho énfasis en las actividades que pondrá a sus alumnos con relación a las competencias esperadas a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos de desarrollo y aprendizaje en el nivel preescolar, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias se agruparon en seis campos formativos. (Véase Cuadro No. 1).

Cuadro 1. Organización de los campos formativos.

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

Fuente: PEP 2004, p. 42.

Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en los niños. El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita un mejor proceso educativo, evitando la ambigüedad e imprecisión. Los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los niños. Quiero realizar una demostración de los campos formativos y su

respectivo porcentaje que aparece en el CT-2-HEA el campo formativo eje Lenguaje y Comunicación se relaciona con otros campos formativos, en total son 31 lecciones, distribuidas de la siguiente manera:

Cuadro 2. Campos Formativos, Número de veces que figuran en las lecciones.

Campo formativo	No. de veces que aparece en las lecciones
Desarrollo personal y social	10
Exploración y conocimiento del mundo	13
Expresión a apreciación artísticas	6
Desarrollo físico y salud	1
Pensamiento matemático	1

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a este forma de presentación de los campos formativos se observa que sobresalen los campos formativos Desarrollo personal y social, con un 32.25%, y Exploración y conocimiento del mundo, con un 41.93%. En tercer lugar, muy debajo de los primeros Expresión y apreciación artísticas, con un 19.35%, al último se encuentran los campos formativos Desarrollo físico y salud y Pensamiento matemático, con un 3.22% respectivamente.

De esta manera se puede apreciar que el programa de actividades del PEP 2004, está inclinado en su mayoría en estos dos campos formativos, sobresale en mayor medida el desarrollo de una personalidad segura, congruente y que se relacione con los demás, con sus pares, con sus educadoras, con sus padres y demás personas en su conjunto. El campo de Exploración y conocimiento del mundo es que se involucre en una forma total en los diversos campos del saber social y natural, que investigue, manipule, experimente todos los objetos, situaciones, procedimientos, acontecimientos, estructuras, formas de organización, entre otros.

Los restantes campos formativos son de igual manera de importancia, a tal grado, que el pensamiento matemático está presente en todas o casi todas las acciones, dependerá de la educadora realizar el énfasis de cada componente, es decir, el campo formativo de Lenguaje y Comunicación puede tener uno o

más relaciones con otros campos formativos. Sobre todo que actualmente en educación básica se manifiesta la atención en trabajar con mayor ahínco con Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático.

Lo mismo sucede con los campos formativos Desarrollo físico y salud y Expresión y apreciación artísticas, sumamente importantes en su formación; sin embargo, debido a la presentación de las lecciones es como figuran cada una de ellas.

Para fines de este informe, el eje fundamental es el campo formativo de lenguaje y comunicación que rige a los demás, sin el trabajo esencial de este no se logran los demás campos. El trabajo de lenguaje y comunicación implica el sustento de lo que se piensa y se desea adquirir por medio del lenguaje oral y escrito.

Como había mencionado anteriormente los campos formativos no constituyen materias o asignaturas que deban ser tratadas en forma separada. A continuación se desarrollará el fundamento de todos y cada uno de los campos formativos.

1.1. Desarrollo personal y social.

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia, los niños son capaces de captar intenciones y emociones, con sus pares, hermanos y padres de familia.²

Cuando el niño nace, es ya miembro del un grupo social, dado que sus necesidades básicas le ligan irrenunciablemente a los demás³. Los niños pueden

² Entre los agentes sociales están determinadas personas (la madre, el padre, los hermanos, otros familiares, los compañeros y amigos, las educadoras y otros adultos), algunas instituciones (familia y escuela), los medios de comunicación social (televisión, particularmente) y otros instrumentos (los libros, juguetes, entre otros). Todos ellos tienen una importancia decisiva en el proceso de socialización.

pasar de un estado emocional a otro debido a los factores que inciden en su entorno, se expresan de diversas maneras, lo que sienten y desean. Precisamente por ello, el lenguaje cobra un interés e importancia fundamentales, ya que permite que los niños representen mentalmente un problema, perciben, sienten y captan ciertas emociones.

Justamente en este nivel preescolar los niños logran una gran gama de emociones que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, miedo– y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento de sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

Esto conlleva todo un proceso de socialización⁴ que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan a la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.⁵

³ López, Félix, Desarrollo social y de la personalidad (1990), en Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología educativa, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll [Comps.], Madrid, Alianza (Psicología), p. 99.

⁴ En este sentido hay que considerar que la socialización es un proceso interactivo, necesario al niño y al grupo social donde nace, por medio del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla. Félix López argumenta que existen tres procesos de socialización donde los niños preescolares tienen que incidir en ellos, estos son: Los procesos mentales de socialización: adquisición de conocimientos, Procesos afectivos de socialización: formación de vínculos. Y, Procesos conductuales de socialización: conformación social de la conducta.

Los tres están relacionados entre sí, dependiendo del tipo de actividad a que nos refiramos serán predominantes unos a otros. Esta presentación es meramente didáctica, depende de la educadora cómo le da sentido a las distintas adquisiciones que hace el niño.

⁵ Programa de Educación Preescolar 2004. SEP, México, p. 50.

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

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos.

En este proceso, las niñas y los niños están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos (por ejemplo, en el espejo o en fotografías); a darse cuenta de las características que los hacen especiales, a entender algunos rasgos relacionados con el género que distinguen a mujeres y varones (físicas, de apariencia o comportamiento) y los que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar las de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y con adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.⁶

Los niños y las niñas llegan al Jardín con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de

⁶ Idem. p. 51.

comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la maestra juegan un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los niños y las niñas en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños.

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos. Como pautas generales, los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen mayor variación cuanto menor es el niño. Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempos más prolongados a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, y a introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben ceda con mayor rapidez ante la seguridad y confianza que les pueda ofrecer el nuevo espacio de relación y convivencia.

Esto es especialmente importante al asumir que la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje. La interpretación que podamos dar a las fallas en el aprendizaje de los niños debe reflexionarse vinculada a su sentimiento de seguridad, el cual puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención y concentración, y agresividad.

El campo formativo desarrollo personal y social se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales.

El CT-2-HEA incluye estos aspectos que se ven reflejados en varias lecciones, particularmente en la lección 1, de la Unidad 1, con el título *¿Cómo es tu familia?* pp. 13 y 14. El niño otorga información en el salón de clases, no sólo de cómo es su familia físicamente, sino que puede hablar de afectos relacionales, es decir, afectos que impulsan al niño de vincularse con los demás, en estas manifestaciones: deseo, atracción, enamoramiento, empatía, apego y amistad.

1.2. Lenguaje y comunicación.

Este es el campo formativo fundamental, como funge como eje rector, porque a través de la lengua nos expresamos, es el medio que procura comprender los aspectos social y cultural en que nos desenvolvemos, por medio de este campo se conectan todos los demás componentes.

Sin duda, los niños van adquiriendo el lenguaje fragmentado, parcial, sin necesidad de acudir a la escuela, en su casa los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo "roto" en fragmentos simples y pequeños. Resulta sorprendente como se las arreglan para manifestar y aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado. Por ejemplo, es muy común escuchar de los pequeños ya "sabo" o está "rompido", que al momento de corregir ya sea por parte de la educadora o por sus padres, ellos van comprendiendo la estructura del lenguaje.

Es fundamental que las educadoras reconozcan el lenguaje total potenciado en los niños, la capacidad de usarlo funcional e intencionalmente para satisfacer sus propias necesidades⁷, en preescolar se utiliza este campo formativo en la manera de invitar a los alumnos a preguntar, a escuchar respuestas, sugiriendo un tipo de escritura inicial sobre lo que les sucede y puedan aprender de sus experiencias al compartirlas con los demás.

El CT-2-HEA ofrece actividades de lectura donde su lenguaje consiste en leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia. Por ejemplo, en dicho cuaderno aparece el tema de "Mi noche mexicana", p. 37, donde se resalta la forma en que ellos pueden preparar una receta fácil, divertida y atractiva: La preparación de unas tostadas, comida de tradición por la noche mexicana, simultáneamente aprenden una historia de nuestro país.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva⁸. Es la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y sobre todo, es el vehículo para aprender. Por lo que el lenguaje debe usarse con un enfoque comunicativo y funcional⁹, como un marco de referencia, que permita que los niños tengan las capacidades para expresarse mejor y resolver ciertos problemas y tomar decisiones¹⁰.

El lenguaje se usa para mantener y establecer relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar,

⁷ Goodman, Ken, "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", en Revista Cero en conducta, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, Educación y Cambio, 1999, p. 17.

⁸ Programa de Educación Preescolar... Op. Cit. p. 57. Argumenta Goodman que el aprendizaje del lenguaje llega a ser relativamente fácil en la escuela como fuera de ella, resulta más interesante y divertido, de esta manera, pueden considerar un lenguaje total, para comprender todo en conjunto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendiz (alumnos) y el maestro (educadora).

⁹ El objetivo de los enfoques comunicativos no es que el alumno aprende gramática, sino que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua, situación que data, y se viene trabajando en nuestro país desde la década de los sesenta.

¹⁰ Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el alumno debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Precisamente el CT-2-HEA pone el acento sobretodo en hablar, escuchar y leer, para que a la par se vaya consolidando la escritura. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas, son habilidades que se enseñan en los diferentes niveles educativos, en preescolar se utilizan para que el alumno puede comprender de una manera más adecuada la adquisición y consolidación de la lengua. Se llaman habilidades lingüísticas y otros autores las conocen como: destrezas, capacidades comunicativas, o macrohabilidades. Cassany, Daniel et al. (1997), Op. Cit. p. 83.

defender proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y ofrecer información diversa, para tratar de convencer a otros.

Por medio del lenguaje participamos en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual.

Conforme avanzan en su desarrollo cognitivo, emocional e intelectual¹¹, los niños van aprendiendo a hablar y un poco después a escribir, entonces los niños construyen frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso de habla (la conversación con la familia sobre un programa de televisión o una película infantil; un suceso importante como lo es un logro de habilidad motora).

Por ejemplo, escribir su nombre; en los momentos del juego: cuando saltan en un solo pie, o brincan de las escaleras; al escuchar la lectura de un cuento, cada vez más complejo, y logran explicarlo y dibujarlo; cuando acuden a una fiesta infantil: qué hicieron y cómo les fue, entre otros), permiten enlazarse con el mundo que les rodea, pero sobretodo están más satisfechos de sus logros en el habla.

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los niños desarrollan en la medida que tienen variadas oportunidades de comunicación oral. Los niños se dan cuenta que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales, debido a que se desenvuelven en varios aspectos comunicativos; por ejemplo, platican sobre sus experiencias, de lo que van conociendo, de lo que otros escuchan.

Dominar la lengua no es sólo expresarse oralmente, sino que simultáneamente hay que saber escuchar, este es un proceso que no ha tomado muy en cuenta.

¹¹ El lenguaje es un medio de pensamiento y aprendizaje. Ken Goodman parafrasea a E.B. Smith sugiriendo que el desarrollo cognitivo tiene tres fases: la de la percepción en la que el alumno atiende los aspectos particulares de la experiencia, la ideación en la que el alumno reflexiona sobre la experiencia y la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera. En este sentido no es sino hasta que una idea ha sido presentada que el aprendizaje es completo. Goodman, K. Op. Cit. p. 25.

Escuchar significa realizar un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Todos y cada uno de los niños en edades de los tres a cinco años aproximadamente aprenden a comunicarse de manera convencional, para unos es muy rápido pero para otros, les cuesta trabajo manifestarse con la expresión oral, donde la mayor parte de las veces son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión.

Actualmente, la escuela se ha convertido en un espacio y ambiente que estimula de manera creativa el aspecto oral, en consecuencia favorece el desarrollo de sus habilidades intelectuales, las educadoras primordialmente tienen muy clara la urgente necesidad de crear ambientes favorables de comunicación, que ningún niño se aisle o pierda su oportunidad.

Aunque en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los niños, relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. Los factores pueden ser considerables en esta situación, entre tantos se encuentran: el trato social dirigido a los niños, los roles, el funcionamiento, la tipología de la familia, la convivencia con sus pares y otros adultos.

La adquisición de las competencias, particularmente la comunicativa, se poseen de manera significativa en la escuela, los niños son capaces, de acuerdo a su experiencia de expresarse con diferentes propósitos. Por ejemplo, manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de sí mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, entre otros.

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la

experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados -reales o imaginarios.

El uso de la lengua en distintas manifestaciones implica que los niños comprendan y que reflexionen, lo importante es saber qué dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. A la escuela le corresponde abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes.

De esta manera, el dominio del lenguaje oral permite que los niños logren estructurar enunciados cada vez más largos y complejos, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar porque los niños se fortalecen creando múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:¹²

- ***Narrar*** un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- ***Conversar y dialogar*** sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información -mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, entre otros. El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.
- ***Explicar las ideas o el conocimiento*** que se tiene acerca de algo en particular -los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema. Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

¹² Programa de Educación Preescolar... pp.63-70.

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Esta consideración es de suma importancia porque se pueden evitar problemas de timidez, de cooperación, de participación, en suma, de comunicación clara y efectiva.

Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena, considerando algunas regiones o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

Para desarrollar el lenguaje es importante la familiarización de diversos textos. De hecho, la exploración escrita es tan compleja y diversa que, como se mencionaba con Lerner y Fons, es necesario llevar a cabo un proceso creativo, significativo,

Cuando los niños y niñas llegan a preescolar se desenvuelven en forma impresionante, todos han adquirido una serie de experiencias que le significan mucho y que a través de ellas, pueden compartir en forma oral y escrita, aunque todavía no sepan escribir, sus experiencias son por la influencia de su familia, por los medios de comunicación.

De esta manera los niños son capaces de averiguar que las letras dicen algo y que tiene un significado, que expresan sus necesidades, ya que por medio del lenguaje escrito pueden contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos, saben que las marcas gráficas dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos.

A los niños les fascina contar cuentos entre sus pares, por lo que propician la lectura en voz alta, simulando toda una congruencia en la forma de leer, de esta manera cuando ven un texto indican que hay algo ahí escrito, en un parte de una obra.

Es cierto que muchos niños llegan con mayor conocimientos que otros sobre el lengua oral y escrito, aunque es necesario decir que inicialmente se debe a la gran influencia familiar y los diversos contextos en que se desenvuelve. Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe: con qué fines, qué necesidades se cubren, el gusto por comprender el entorno que se rodea. No por el hecho de que muchos niños llegan con ciertas ventajas del lenguaje escrito principalmente, los demás no lo puedan hacer, todos y cada uno de ellos tienen que ir a su ritmo y su propio nivel de aprendizaje.

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que "leen" y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura¹³.

Los niños paulatinamente reconocerán en preescolar los diversos textos que existen, todos cumplen una función comunicativa y un tipo de conocimiento y aprendizaje que genera en ellos una serie de habilidades y actitudes, a tal grado de que pueden leer y escribir de manera autónomo y participativa. Es importante decir que el proceso de socialización que se vive dentro de la escuela da fundamento para que los niños sepan expresarse y valoren la oportunidad de participar, opinar, de colaborar en diferentes actividades.

El Cuaderno Hablo, Escucho y Aprendo 2, permite que los niños puedan utilizar la lectura en diferentes contextos, la educadora permite decirles que siempre se lee en el texto y no en las imágenes, con ello no se quiere decir que no se pueda realizar una interpretación de las imágenes, que se lee de izquierda a derecha de un texto, de que existen diferentes signos de puntuación que es necesario conocerlos y utilizarlos adecuadamente.

¹³ Ibidem.

En la escuela preescolar se viven muchas experiencias, todos los niños aspiran a escribir su nombre propio para marcar sus cuadernos, lápices, en fin todo lo que le pertenece, cuando la educadora les pasa asistencia contestan con mucho júbilo. Dentro del salón de clases se pueden llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; llevar a cabo los procedimientos para hacer una reunión, una asamblea, un conferencia, hasta puede ser la celebración de una fiesta, cantar canciones, fomentar rimas, trabalenguas hacen una clase divertida y significativa, gracias al énfasis del lengua oral y escrito.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad¹⁴.

La escritura se convierte en una serie de actos que pueden realizar los niños; promueve la reflexión, implican procesos de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo, es una forma lógica y obvia de decirlo, pero al momento de llevar a cabo dicho proceso se convierte en todo un reto. La situación es que se escriba con un deseo, una intención, una necesidad para comunicar algo real y funcional, que entre ellos mismos se compartan los escritos para autocorregirse, que se generen niveles de aprendizaje con libertad y autonomía.

Por lo tanto, las educadoras tienen una gran responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; pueden apoyar el inicio, pueden fomentar la inquietud y los niños que deseen pueden consolidar ciertas experiencias de leer y escribir, el método que utilizan es, sin duda, derivado del constructivismo, que como ya se había argumentado en líneas arriba, donde importa el lenguaje oral y escrito de manera funcional y real, donde todos y cada uno de los niños deben tener las mismas oportunidades.

El trabajo oral y escrito que se lleva al interior de aulas de preescolar es un gran reto, debido a que las competencias que se tienen que consolidar conlleva a que las mismas se manifiesten y se relacionen, que todo conocimiento,

¹⁴ Ibidem.

habilidad y actitud puede reafirmarse más y se pueden seguir aprendiendo un sinnúmero de contenidos, de conocer el propio mundo, la propia escuela. Que aprender por competencias, en lenguaje oral y escrito, permite ser un alumno único y no repetible, todos tienen las mismas oportunidades de llegar a ello, aunque con diferente ritmo. Por consiguiente, el aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participación en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones. Debido a la importancia del lenguaje oral¹⁵, lo mismo sucede con el lenguaje escrito, paulatinamente el niño va identificando letras, palabras y frases que van siendo articuladas con el lenguaje oral, de esta manera logra aprender e interpretar distintos textos.

La enseñanza de la escritura no puede entenderse más que en términos del dominio de la escritura que exige la vida moderna en la sociedad en la que viven nuestros alumnos, para consolidar paulatinamente el lenguaje escrito es estar capacitado para producir, de acuerdo a las posibilidades reales del niño preescolar, textos adecuados y correctos de acuerdo con las necesidades comunicativas de cada niño en el entorno que se desarrolla como persona¹⁶. En efecto, los infantes consolidan paulatinamente los procesos de la lectura y la escritura, de acuerdo a las necesidades e intereses de ellos, por medio de la curiosidad y el asombro, por medio del descubrimiento, es que reafirman dichos procesos.

Más bien, se trata de que la educación preescolar ofrezca variadas oportunidades de familiarizarse con los diversos tipos de texto escrito¹⁷, que comprendan ciertas funciones y características. Este campo formativo

¹⁵ Algunos autores (Daniel Cassany, Margarita Gómez Palacio y Marta Luna: 1997) resaltan la importancia de enseñar a hablar, que es el equivalente para este informe a lenguaje oral. Este tipo de lenguaje lo podemos trabajar implementando diversas estrategias de aprendizaje, que de manera inicial y regular realizan los niños preescolar y que el CT-2-HEA ofrece también un abanico de estrategias que genera la educadora: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir retener.

¹⁶ Jáuregui, Silvia (1998), "Escribir es mucho más que no cometer errores", en Español y su enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Tercer trimestre. Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP, p. 81

¹⁷ Los textos en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir diferentes estados de ánimo, entre otros. Los textos se nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una, por eso se habla de función predominante. Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez, (1993), "Hacia una tipología de los textos", en La escuela y los textos, Buenos Aires, Santillana, p. 19-28. (Aula XXI Santillana).

contempla dos aspectos sumamente importantes: el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Los textos que ofrecen Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez son diversos, precisamente para estimular la lectura de cuentos y otros géneros literarios, entre ellos se encuentran los siguientes:

Cuadro 3. Tipología de textos

Textos literarios	Cuento, novela, obra de teatro, poema
Textos periodísticos	Noticia, artículo de opinión, reportaje, entrevista
Textos de información científica	Definición, Nota de enciclopedia, Informe de experimentos, monografía, biografía, relato histórico
Textos instruccionales	Receta, instructivo
Textos epistolares	Carta, solicitud
Textos humorísticos	Historieta
Textos publicitarios	Aviso, folleto

Fuente: La escuela y los textos, Santillana, Buenos Aires, 1993

Al respecto el CT-2-HEA ofrece tipos de textos como: cuento, poema, obra de teatro, entrevista, relato histórico, receta, instructivo, carta, historieta, entre otros.

Veamos a continuación el siguiente campo formativo sumamente necesario e interesante, pero que desafortunadamente para muchos alumnos se le complica, por diversos factores, la enseñanza, la situación didáctica, la forma interactiva entre profesor-alumno, que es Pensamiento Matemático.

1.3. Pensamiento matemático.

Mucho se ha hablado de los diversos problemas que tiene nuestro país respecto a las nociones, ecuaciones y problemas matemáticos y como lo entienden los alumnos de varios niveles educativos, la situación está en la comprensión y aplicación de conocimientos.

Justamente en este nivel el pensamiento matemático se ofrece con actividades espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento. Sin duda, dicho pensamiento está presente en su vida cotidiana, nada más que las representaciones y las formas son las más complejas.

Esto es, debido a su desarrollo y de las experiencias que van adquiriendo, los niños van comprendiendo diversas nociones numéricas, espaciales y temporales¹⁸ que les permiten avanzar en la construcción de problemas matemáticos cada vez más complejos.

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes en los niños desde edades muy tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas. Desde muy pequeños, los niños pueden distinguir, por ejemplo, dónde hay más o menos objetos, se dan cuenta de que "agregar hace más" y "quitar hace menos", pueden distinguir entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana¹⁹.

El ambiente natural, cultural y social en que se desenvuelven los niños, favorece que constantemente estén realizando conteos, argumentado de las cosas que ven si tiene alguna figura geométrica plana, de experiencias de corto, pequeño, lejano de un lugar o de alguna cosa, todas ellas son una herramienta para favorecer el pensamiento matemático. En sus juegos, o en otras actividades los niños separan objetos, reparten dulces o juguetes entre sus amigos, etcétera; cuando realizan estas acciones, y aunque no son conscientes de ello, empiezan a poner en juego de manera implícita e incipiente, los principios del conteo:

- Correspondencia uno a uno (contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica).
- Orden estable (contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez, es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...).

¹⁸ Precisamente el desarrollo del sentido del espacio es una herramienta esencial del pensamiento matemático. Generalmente los niños desean espacio para moverse, correr, saltar, brincar. Una segunda consideración sobre el espacio es la relación de objetos entre sí o respecto a lo que hay alrededor, por ejemplo: ¿qué distancia hay entre dos árboles? ¿cabra este juguete en la caja de cartón? Los niños comienzan sus estudios de geometría con el tema de topología, esto es, un tipo especial y es el estudio de las relaciones entre los objetos, lugares o eventos, más que la habilidad de dibujar figuras comunes como un círculo o un cuadrado. Sperry Smith, Susan, "Espacio y forma" en *Early Childhood Mathematics*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 58-78. [Traducción de la SEP realizada con fines académicos, no de lucro]

¹⁹ Programa de Educación Preescolar..., Op. Cit. p. 71-74.

- Cardinalidad (comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección).
- Abstracción (el número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza -canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas-).
- Irrelevancia del orden (el orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección, por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa).

La abstracción numérica y el razonamiento numérico son dos habilidades básicas que los niños pequeños pueden adquirir y que son fundamentales en este campo formativo. Por un lado, dicha abstracción está vinculada con los procesos por los que los niños captan y representan el valor numérico en una colección de objetos. Por otro lado, el razonamiento numérico permite inferir los resultados al transformar datos numéricos con inclinación a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática.

Durante la educación preescolar, las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que los alumnos logren construir, de manera paulatina, el concepto y el significado de número.

De igual manera, es fundamental que los niños se inicien en el reconocimiento de los usos de los números en la vida cotidiana. Por ejemplo, que empiecen a identificar que los números se utilicen como código (en números de celulares, en las velas de los cumpleaños, etc.), o como ordinal (para marcar la posición de un elemento en una serie ordenada).

En este nivel preescolar, es primordial el concepto del espacio, que está ligado a sus emociones y actitudes, sin embargo, de manera inicial está todavía desestructurado y subjetivo. Esto es, las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen aprenden a desplazarse a cierta velocidad, evadiendo los obstáculos o problemas, para después, formarse una

representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desarrollan.

El pensamiento espacial se manifiesta en las capacidades de razonamiento que los niños utilizan para establecer relaciones con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida. De igual manera la proximidad se refiere a preguntas sobre posición, dirección y distancia, tales como: ¿dónde estoy? o ¿dónde estás tú? (adentro-afuera, arriba-abajo, enfrente-atrás), ¿por dónde? (hacia-distanciarse, alrededor-atravesar, hacia delante-hacia atrás), y ¿dónde está? (cerca lejos, cerca de lejos de), tal y como lo maneja Susan Sperry.

En dichos procesos van desarrollando la capacidad en lo que se refiere, por ejemplo, a estimar distancias que pueden recorrer, así como de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades y cualidades geométricas (figura, forma, tamaño), lo cual les permite utilizar referentes para la ubicación en el espacio.

En este sentido, la construcción de nociones de espacio, forma y medida en la educación preescolar está íntimamente ligada a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos²⁰, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras y el reconocimiento de sus propiedades. Para estas experiencias el dibujo, las construcciones plásticas tridimensionales y el uso de unidades de medida no convencionales (un vaso para capacidad, un cordón para longitud) constituyen un recurso fundamental.

Cuando los niños se ven involucrados en situaciones que implican, por ejemplo, explicar cómo se puede medir el tamaño de una persona (les gusta medirse con una cinta métrica), ponen en juego herramientas intelectuales que les permiten proponer unidades de medida (un lápiz, un cordón), realizar el acto de medir y explicar el resultado (marcando hasta dónde llega la unidad tantas veces como sea necesario para ver cuántas veces cabe la unidad en lo que se quiere medir y llegar a expresiones del tipo: "esto mide 8 lápices y un pedacito más"), lo cual

²⁰ Se pueden utilizar materiales de distintos tipos y formas para resaltar, rellenar, dimensionar: pasteles, plastilina, barro, etc. Con el CT-2-HEA se utilizan materiales como: plástico, jabón líquido, colorantes y polvo.

implica establecer la relación entre la magnitud que se mide y el número que resulta de medir (cuántas veces se usó el lápiz o el cordón).

El campo formativo correspondiente al pensamiento matemático se ve reflejado en el CT-2-HEA en la lección 1 y 2 de la Unidad 1, pp. 14-17. En la lección 1 los niños cuando están hablando de su familia utilizan el concepto de número; y en la lección 2, particularmente se vincula este campo formativo con el cuento de Azulita, donde aparecen figuras geométricas como estrella, triángulo, círculo, rectángulo, entre otros.

El trabajo en este campo formativo consiste en estimular y desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos en la forma de comprender un problema (por ejemplo, sumar y restar cantidades); reflexionar sobre algún procedimiento o situación (cómo armar un rompecabezas), estimar posibles resultados (por ejemplo, que el agua se puede convertir en hielo); buscar distintas vías de solución (por ejemplo, mencionar distintos caminos para ir a algún lugar, como comprar pan); comparar resultados (por ejemplo, es lo mismo $3 + 2 = 5$, que $1 + 4 = 5$), expresar ideas y explicaciones y confrontarlas con sus compañeros (es importante que entre ellos realicen sus propias comparaciones y resultados, incluso para corregir y fortalecer sus debilidades). Ello no significa apresurar el aprendizaje formal de las matemáticas con los niños pequeños, sino potenciar las formas de pensamiento matemático que poseen hacia el logro de las competencias que son fundamento de conocimientos más avanzados que irán construyendo a lo largo de su escolaridad.

Es necesario que los niños preescolares vayan adquiriendo el lenguaje propicio en el ámbito del pensamiento matemático, por ejemplo: triángulo, línea recta, suma, resta, signo de..., más, menos, el resultado es..., vacío, lleno, entre otros. La actividad con las matemáticas alienta en los niños la comprensión de nociones elementales y la aproximación reflexiva a nuevos conocimientos, así como las posibilidades de verbalizar y comunicar los razonamientos que elaboran, creando situaciones positivas y favorables para su aprendizaje. Además de que dicha labor siempre se fomente en pequeños equipos para tener resultados significativos.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con la construcción de nociones matemáticas básicas: Número, y Forma, espacio y medida.

A continuación se desarrollará el siguiente campo formativo que corresponde a Exploración y conocimiento del mundo, se trata de que los alumnos reconozcan sus experiencias previas y tratan de asimilar, de fotografiar el mundo que les rodea, comprendiéndolo, analizándolo y reflexionando su actuar cotidiano.

1.4. Exploración y conocimiento del mundo.

Es de suma importancia entender y manipular el mundo que nos rodea, para que la abstracción del pensamiento se convierta en cierta medida algo tangible y comprensible. En este nivel preescolar se trabaja con este campo donde los niños desarrollan las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

Las investigaciones realizadas durante los últimos veinte años sugieren que los niños comienzan a desarrollar sus ideas desde edades muy tempranas, basándose en observaciones y patrones de expectativas desarrollados a partir de sus interacciones con el mundo que les rodea.

La delimitación de esta campo consiste en que los niños preescolares se encuentran en contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permiten entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.

La curiosidad espontánea y sin límites, y la capacidad de asombro que caracteriza a los niños los conduce a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales (por ejemplo, un eclipse de sol o de luna, hacia donde se va el vapor cuando alguna sustancia está caliente, por qué está nublado un determinado día, por qué llueve, entre otros) y otros acontecimientos que llaman su atención, así como a observar y explorar usando los medios que tienen a su alcance.

Desde los primeros días de la vida, los niños desarrollan creencias acerca de las cosas que pasan a su alrededor. El bebé camina, cae al suelo y se golpea, y lo hace de nuevo; empuja una pelota y ésta rueda por el piso. En este sentido, se

establecen expectativas que permiten que el niño empiece a hacer predicciones. Inicialmente son aisladas e independientes unas de las otras; sin embargo, a medida que el niño crece, todas sus experiencias de empujar, cargar, aventar, sentir y ver cosas estimulan el desarrollo de más grupos de expectativas y la capacidad de hacer predicciones sobre una gama más amplia de experiencias. Cuando el niño llega a la enseñanza formal sobre la ciencia ya ha construido una serie de creencias acerca de muchos fenómenos naturales.

Se han encontrado patrones comunes sobre estas ideas, que a menudo entran en conflicto con el pensamiento científico. Esto significa que aprender ciencia requiere no sólo nuevos conocimientos sino cambiar creencias vigentes, lo cual puede requerir la discusión de ideas o comprobaciones prácticas, tal como se expuso en los ejemplos anteriores. Puede ser necesario considerar las palabras que se usan y marcar diferencias entre el lenguaje científico y el cotidiano, por ejemplo, la diferencia entre derretir y disolver. Es poco probable que algunos conceptos científicos sean descubiertos por los niños; se requiere una explicación específica del adulto, combinada con oportunidades para que el niño comprenda estas ideas y las aplique en situaciones nuevas.

Los niños reflejan la importancia de jugar, el papel fundamental de las actividades prácticas y el valor de las discusiones para explorar y desarrollar las ideas. Sobre todo, los ejemplos demuestran la importancia tanto de pensar, como de hacer, para lograr construir conceptos científicos.

Constantemente se pregunta qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, tal vez preguntas iniciales de indagación por el resultado atractivo que emana de alguna situación, proceso, procedimiento, acontecimiento, dependiendo del lugar en que se desenvuelvan en su entorno.

Se insiste mucho en la necesidad de formar un carácter y aprendizaje científico en los niños, por lo que hacer un experimento en la clase es una actividad muy interesante y atractiva para los infantes debido a que pone en cuestión su curiosidad, su asombro y pone a prueba algunas hipótesis, lo cual permite tener ciertos resultados que le parezcan lógicos, de esta manera va confirmando sus experiencias y sus conocimientos. Por lo que sería importante que las educadoras incorporen en sus actividades educativas experimentos científicos en el salón de clases, en la escuela o en algún lugar extraordinario que les permitan a los infantes disfrutar e interesarse por los acontecimientos

científicos. En efecto, en preescolar se deben ofrecer a los niños la posibilidad y la ocasión de realizar en talleres una "práctica de las ciencias"²¹.

El trabajo en este campo formativo es propicio para que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, se planteen preguntas, resuelvan problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan. Los niños aprenden a observar cuando enfrentan situaciones que demandan atención, concentración e identificación de características de los elementos o fenómenos naturales. En la medida en que logran observar con atención, aprenden a reconocer información relevante de la que no lo es.²²

Todos los niños se imaginan su mundo y le dan una explicación en lo que se refiere a la naturaleza y su medio social, paulatinamente van consolidando conocimientos que para ellos eran increíbles y son reales de otra manera, por ejemplo, un superhéroe como Superman [como hombre, los niños inicialmente piensan que ellos pueden volar, al igual que las aves, por qué ellos no] y cuando lo intentan se dan cuenta de sus límites y capacidades. En otras palabras reconocen lo natural entre lo no natural, lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales.

La crítica más fuerte que se les hace a las propuestas que parten del conocimiento del medio ambiente es su posibilidad de caer en planteos empiristas que consideran el conocimiento como una mera copia del entorno. Desde el realismo crítico se sostiene que el conocimiento es un conocimiento del mundo que intenta apropiarse de lo real sin ser una copia de lo real. Dicho conocimiento se realiza a través de una interacción que da lugar a una organización profunda, novedosa, a una reestructuración de los sistemas de conocimiento que definen tanto al sujeto como a los objetos de conocimiento. A esta reestructuración se le llama teoría del constructivismo²³.

²¹ Tonucci, Francesco, "El niño y la ciencia", en *Con ojos de maestro*, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel (Serie Flasco acción), 1995, pp. 85-107.

²² Programa de Educación Preescolar... Op.cit. p. 83.

²³ Alderoqui, Silvia, "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", en *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), Buenos Aires, Paidós (Paidós educador), pp. 163-181. Publicado originalmente en la revista *Propuesta Educativa del área de Educación y Sociedad*, de Flasco, año II, núm. 3 y 4, noviembre, 1990.

Parafraseando a Silvia Alderoqui, los objetos de conocimiento no se identifican con la realidad, sino que son el recorte de esa realidad, que son algo así como objetos intencionales producidos por una actividad significativa. El objeto de conocimiento no puede estar sin el sujeto, porque esta actividad constructiva del objeto de conocimiento involucra una interacción con la realidad. La secuencia del objeto de conocimiento producido por las ciencias y por el conocimiento infantil tiende a aproximarse a lo real, sin capturarlo definitivamente jamás. Si sólo sale de la escuela a ver sin percibir el trasfondo de lo inmediato, entonces el niño se limita a registrar sin comprender, y no alcanza una posible identidad colectiva; y si únicamente se le propone una reflexión académica sin experiencia, a lo sumo memoriza unos conceptos inanimados que es incapaz de aplicar luego en una situación no escolar, este es un peligro que, si no se pone atención, genera solo una mera repetición del conocimiento.

Conforme van avanzado los niños en la percepción de el mundo que les rodea, la elaboración de categorías y conceptos se convierte en una herramienta fundamental para la explicación de su entorno, pues a través de ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no solamente a través de la percepción, sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen.

Es necesario ofrecer a los niños preescolares el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural, y el despliegue de posibilidades para aprender nuevas cosas de sus características, las formas en que suceden y las razones por las cuáles ocurren, las relaciones que pueden descubrir entre eventos semejantes. Otro ejemplo:

El color de los ojos (edad: 4, 2) Informe de una madre sobre una conversación con su hija:

Madre: Es hora de ir a la cama.

Niña: ¿Por qué mi papá, mi hermano mayor y yo tenemos ojos azules y tú tienes ojos verdes?

Madre: (Le respondí que recibió el color de ojos de su papá. Luego dije buenas noches y salí del cuarto.)

Niña: (La niña llama a su mamá cinco minutos más tarde.) A mí me gusta mi peluche y tengo ojos azules. A papá le gusta mi peluche y tiene ojos azules. A mi hermano le gusta mi peluche y tiene ojos azules. Si tú quieres a mi peluche, también puedes tener ojos azules.

Madre: (Le dije que se necesitaba más que querer a su peluche para que mis ojos se

volvieran azules. Me di cuenta que no me entendía, entonces le expliqué que Dios me dio este color y que no podía ser cambiado.)

Niña: ¿Podrías intentar querer a mi peluche y ver si tus ojos se vuelven azules?

Madre: (Le dije que lo pensaría, pero que si mis ojos se quedaban verdes para mí estaba bien.)²⁴

En este campo formativo los niños expresan sus capacidades de observación, se plantean algunas preguntas, resuelven problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y elaboran explicaciones e inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

Las oportunidades que se den a los niños para comparar cualidades y características de elementos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, y para que expresen sus predicciones, inferencias o explicaciones acerca de los factores que pueden influir en las transformaciones que bien pueden suceder o no, propician esfuerzos cognitivos importantes; entender la información que se ha obtenido, organizar y poner en relación las ideas y las evidencias, asimismo, hacerse entender por otros.

Esto consolida una base en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de conceptos cada vez más complejos y completos, así como la formación de actitudes para seguir aprendiendo. El conocimiento y la comprensión que los niños logren sobre el mundo natural los sensibilizan, fomenta en ellos una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales, y orienta su participación en el cuidado y la preservación del ambiente.

En lo que se refiere al conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los niños y las niñas pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios y

²⁴ Tomado de Maureen A. Callanan y Lisa M. Oakes, "Preguntas de preescolares y explicaciones de los padres: pensamiento causal en la actividad diaria", en *Cognitive Development*, 7, 1992, pp. 213-233.

el trabajo), son solamente algunas de las nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico.

Los niños tienen la oportunidad de conocer el pasado a través de la información que se les brinde a su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que pueden establecer relaciones respecto a las formas en las que ellos viven (mediante fotografías, películas, entre otros, que den cuenta de las formas de vida en la localidad donde vive).

Los niños también se hacen una serie de comparaciones entre lo que puede hacer su familia y cómo suelen hacer ellos (por ejemplo: cómo era su comunidad antes y cómo es ahora, cómo es ahora, qué servicios había y cuáles existen) son formas de estimular la comprensión de las cosas y las personas que cambian en el transcurso del tiempo²⁵.

En suma, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son actitudes que se fomentan en los niños, por medio de las cuales manifiestan sus competencias sociales que se van logrando. Este campo formativo se organiza en dos aspectos vinculados primordialmente con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: el mundo natura y cultura, y vida social.

Es natural que los niños se formen ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social, desde sus primeros años. Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a encontrarle sentido, así como a hacer distinciones primordiales, por ejemplo, para reconocer entre lo natural y lo no natural, entre lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales. De hecho experimentan con sus sentidos y realizando algunas analogías. Empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los miembros de su familia; los rasgos que caracterizan sus formas de vida a través de las actividades que se hacen con regularidad, y a entender para qué sirven los medios de comunicación, entre otras muchas cosas.

²⁵ Es importante recalcar que el concepto de medio no incluye solamente el componente individual, subjetivo y vivencial, sino que tiene un fuerte componente social y cultural. Ambos niveles se enriquecen mutuamente, se construyen en paralelo y mantienen su vigencia durante toda la vida. Incluyendo una propuesta de este tipo, la escuela se abre al territorio vecino instituyendo una interacción sociocultural con el territorio de vida del alumno.

Entre las capacidades que los pequeños desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, pues mediante ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción, sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen.

La observación atenta y con interés creciente, la expresión de sus dudas, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes e imaginativas, y la elaboración de explicaciones e inferencias basadas en situaciones que les permiten profundizar en el conocimiento y aprender más de lo que saben sobre el mundo, constituyen las competencias que se pretende logren los alumnos en este campo formativo.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que van logrando.

Finalmente, el campo formativo Exploración y conocimiento del mundo se organiza en dos aspectos relacionados fundamentalmente con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: El mundo natural y cultural y vida social. De acuerdo a dicho campo, el CT-2-HEA contiene cierta experiencia sobre el conocimiento del mundo, aparece en la lección 1, de la Unidad 2, a saber Las cuatro estaciones del año, pp. 33-36, donde los infantes pueden observar por medio de imágenes el cambio de las diferentes estaciones del año, y se explican las características de los climas en cada una de ellas.

1.5. Expresión y apreciación artística.

Sin duda, el aspecto artístico es uno de los espacios que son sumamente importantes para la formación de todos los niños y jóvenes de nuestro país, porque trasciende los terrenos de sensibilidad, apego a las bellas artes y el gusto por ellas, reflejando las capacidades que de los alumnos en edad escolar emanen.

El campo de expresión y apreciación artísticas está orientado a impulsar en los niños, la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad a través de experiencias que propicien la expresión personal por medio de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son entendidos a través de la música, la imagen la palabra o el lenguaje corporal, entre otros.

Desarrollar un pensamiento artístico es necesario comenzar con una lectura de interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas por medio de lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, entre otros. Por lo que es indispensable formar desde el preescolar estas potencialidades para que, por ejemplo, combinen sensibilidad con pensamiento abstracto²⁶.

A medida que van creciendo los niños, mantienen experiencias y adquieren conocimientos, ya sea con sus pares, con sus padres, o con la comunidad en su conjunto. Por ejemplo, se suman al canto de otros repitiendo las sílabas finales o las palabras familiares, cantan o inventan canciones, se mueven con soltura al escuchar música, imitan movimientos y sonidos de animales y objetos, representan situaciones reales o imaginarias y se transforman en otros personajes, como "el hombre araña" o en alguna "princesa x" o en otros objetos "en un robot, en una pistola, etc.", todo ello, simulando juegos simbólicos.

Gran parte de los niños regularmente empieza a cantar "sus propias canciones" o repitiendo fragmentos de canciones, una y otra vez, hasta que consolidan buena parte de ellas. Dentro de los tres o cuatro años de edad, las canciones espontáneas suelen reemplazarse con canciones tradicionales de su cultura.

²⁶ Inicialmente los niños desde sus primeros años juegan con su cuerpo, ya sea bailando o cantando alguna canción o ronda, habilidades que paulatinamente van consolidando. De igual manera, ponen énfasis en la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, se expresan por medio del llanto, la risa y van modulando su voz.

Los niños de cuatro y cinco años están motivados para moverse con la música, pero sus movimientos no siempre están sincronizados con la música en respuesta a constantes redobles, cualidades rítmicas o efectos musicales en general. Pueden moverse rápido o lento y detenerse y girar con cierta fluidez y control de su cuerpo, pero todavía les resulta difícil entender que existe una relación entre los sonidos que escuchan y lo que sus músculos hacen. Cuando se les deja por su cuenta, los niños tienden a limitar sus movimientos, repitiendo unos cuantos patrones.

Los niños de cuatro años pueden mantener el ritmo con palmadas o con las claves, pero todavía tienen dificultades con tareas motrices rítmicas simples a un tiempo rápido o con tareas simultáneas, como moverse y cantar.

Los niños de cinco años han aprendido a moverse con la música con mayor fluidez, refinamiento y ritmo. Tienen mayor comprensión de la altura, peso, distancia y profundidad, y pueden saltar, correr y atrapar una pelota, o incluso, algo tan delicado como una burbuja de jabón sin romperla. Expresivamente, los niños de cinco años son capaces de usar el movimiento de maneras simbólicas. Pueden expresar una idea, un sentimiento o una emoción por medio de un movimiento. Pueden crear una danza, una parodia o un juego para simbolizar sus sentimientos y experiencias. La imaginación y el pensamiento, implicados en el movimiento creativo junto con el control de las habilidades motrices, permiten la expresión simbólica²⁷.

La mayor parte de los niños comienza a cantar creando canciones espontáneas o repitiendo fragmentos de tonadas conocidas. En efecto, cantar da placer a los niños. Quizá es la alegría de los sonidos o de producirlos, o tal vez es algo más profundo, arraigado en la cultura y en la necesidad de ser uno con el grupo. Cualquiera que sea la razón, los alumnos del jardín de niños llenan su día con canciones. Los niños disfrutan casi todo tipo de canción, en especial las que se refieren a ellos y a su día, así como otras canciones acerca de ellos, sus padres, sus hogares y sus vecindarios.

Los niños disfrutan tonadas populares y rimas infantiles. También gustan de las canciones de cuna, canciones de humor, así como de las canciones de acción que les permiten bailar, pisar fuerte o representar. Las canciones para contar y

²⁷ Seefeldt Carol y Barbara Wasik "Music and movement", en Kindergarten fours and fives go to school, Nueva Jersey, Pearson Education, 2000, pp. 184-199. La edición en español de este libro se encuentra en prensa con el título Preescolar: los pequeños van a la escuela, México, SEP.

recitar el alfabeto, forman parte del repertorio de los alumnos del jardín de niños.

Las canciones patrióticas también forman parte del repertorio de los niños, es común que los niños de primer nivel de preescolar les guste el himno nacional y se la pasan cantando las primeras estrofas, al igual que las canciones tradicionales o de cuna: "Duerme, duerme negrito, que tu mamá...". Las baladas y muchas otras son igualmente populares entre los alumnos del jardín de niños. Cada cultura tiene sus propias canciones tradicionales. Al enseñarlas a los niños, las educadoras o los docentes no sólo muestran que respetan y valoran la cultura de los demás, sino que también demuestran a los niños que todas las culturas están unidas por el canto y la música.

En dichas edades, las canciones espontáneas suelen reemplazarse con canciones tradicionales de su cultura. Los niños pueden captar si las frases son rápidas o lentas, si suben o bajan de tono, si incluyen pausas largas o cortas entre tonos. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto, los cambios de tono de la frase y el ritmo superficial de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto²⁸.

De acuerdo a sus experiencias iniciales, los niños manejan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas, ya sea con crayolas, colores o pinceles; de esta manera exploran sus capacidades conociendo su entorno, inicialmente expresan más sus trazos gruesos que finos, luego pasan de los garabatos a la definición de formas más organizadas y controladas.

Pero, ¿qué pasa con los colores? De acuerdo a su crecimiento, son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no puede tener relación con el objeto presentado.

Los niños eligen el color de su preferencia –desde que asimilan una representación o imagen– desde que se visten, cuando quieren pintar o dibujar, y también lo eligen porque está a su alcance.

²⁸ Programa de Educación Preescolar... Op. Cit. p. 94.

Los niños de cuatro años se interesan más por las líneas y formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes, es más importante para ellos el proceso de creación que el producto concreto²⁹.

Asimismo, el cuerpo se utiliza también para sensibilizarse con otras expresiones artísticas, como lo es el teatro, esto que se puede traducir en un juego dramático donde los niños integran sus emociones. Regularmente utilizan el lenguaje oral y corporal³⁰ para acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a la vida real. En el juego dramático los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje (oral, gestual, corporal), son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente (en la vida real, en un cuento).

El niño debe utilizar su cuerpo para expresarse de diferentes maneras, como una forma de expresión como cualquier otra, precisamente como había mencionado, que con su cuerpo exprese sentimientos y emociones. Esto significa que es importante ofrecer, dentro del contexto del aprendizaje, actividades que le permitan al niño preescolar descubrir los movimientos de su cuerpo, exteriorizar sensaciones, imágenes o situaciones a través de la narración corporal. Es decir, que pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, que sean únicos, auténticos, y le brinden un espacio de creatividad. Cuando el niño se da cuenta del dominio de este conocimiento, podrá expresarse de una manera más adecuada con sus pares o la educadora, podrá entender y disfrutar mejor las producciones y expresiones artísticas del entorno social y cultural.

²⁹ A los niños les fascina controlar y mover su cuerpo, son tan “elásticos” que es sorprendente como que deslizan en uno y otro lugar, de esta manera van descubriendo sus habilidades de moverse, desplazarse y comunicarse por medio de su cuerpo, por ejemplo: jugar a los encantados, a un rondalla, moverse de “cojito” de un lugar a otro, quedarse “congelado”, dominar una pelota, entre otros.

³⁰ La expresión corporal en la escuela no se ocupa de formar bailarines, sino personas que piensen, elaboren y estructuren sus propias danzas, con placer y disfrute por esta producción. Véase Jaritonsky, Perla, “A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial”, en Ana Malajovich [comp.], Recorridos didácticos en la educación inicial, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación), 2000, pp. 91-106.

En efecto, el aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.

El niño del nivel inicial, a diferencia de los adultos, puede expresarse y jugar con el movimiento de su cuerpo. Desde temprana edad se mueve con soltura, expresa con su cuerpo, traslada al movimiento situaciones que no puede comunicar a través de la palabra, se conecta con goce y disfrute con este lenguaje, a la vez que lo necesita como aspecto vital en su etapa de crecimiento. Esto significa que representa a través de este lenguaje aspectos que tienen que ver con su mundo interno, su mundo sensible y emocional.

Desde el repertorio motor propio de su edad, irá adquiriendo otros movimientos que le permitan construir múltiples maneras de comunicarse. Es así como el niño, actuando corporalmente, irá descubriendo una nueva manera de representación de la realidad.

Todo niño tiene derecho a conservar y disfrutar de este espacio que le pertenece. Y a la vez desarrollarlo en sus máximas potencialidades, no sólo para convertirse en un verdadero productor sino en un verdadero lector del hecho artístico, para que a través de estas lecturas pueda interpretar mejor el mundo y los acontecimientos sociales, de los cuales será un participante activo.

La escuela es la encargada de ofrecer a los niños la experiencia de conocer y aprender este lenguaje. Conocimiento y aprendizaje que le permitirán crecer y desarrollarse con mayor autonomía. Este lenguaje se construye. Es tarea de la escuela ofrecer las oportunidades para que todos puedan sentir ganas y disfrute por bailar. Esto permitirá formar un sujeto más dispuesto y sensible, que acepte formas de expresiones diversas, logrando una percepción de sí mismo, de las personas y del mundo, aceptando la realidad heterogénea y compleja.

Toda persona es apta y está en condiciones de bailar con ciertos ritmos y secuencias, por lo que todos y cada uno de los niños tienen una originalidad corpórea. Así como no existen dos huellas dactilares iguales, es difícil pensar que el movimiento nace y actúa en adhesión a un modelo común, porque cada uno vive en virtud de su originalidad, la relación de las emociones profundas con la

realidad que lo circunda. El niño en preescolar tendrá oportunidad de aprender cómo es el cuerpo, cómo se mueve, qué se siente y qué se puede transmitir a través del movimiento, desarrollando sus capacidades creativas.

Las actividades de representación teatral favorecen la música, la plástica, la danza y la literatura, la educadora tendrá que elegir adecuadamente la actividad para que los niños trabajen en equipo o en forma individual, con la intención de fomentar la participación creativa y con suficiente interés y gusto por desempeñar algún papel: en la elaboración del escenario, en la distribución de los papeles que van a fungir todos y cada uno de ellos, la confección del vestuario o de los personajes, que pueden ser títeres o marionetas, y que no sólo participen en la puesta en escena.

El teatro es una de las manifestaciones culturales que propician en sentido del arte y la creatividad, es uno de los campos que regularmente no se trabajan en la escuela, porque se piensa que lleva mucho tiempo y que se pierde el mismo para "cubrir una serie de contenidos", más allá de ello, el teatro representa una posibilidad de que el niño descubra sus habilidades de utilizar su cuerpo para manifestar escenarios que permitan que aprenda y se divierta.

La dramatización, o la creación teatral infantil es lo que más cerca está de la creación literaria infantil. Junto a la creación literaria, la dramatización o la representación teatral constituye el tipo de creación infantil más frecuente y divulgado y se entiende que está más cercano al niño, por dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el drama fundamentado en las acciones, en los hechos realizados por el propio niño, vincula de manera más efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal³¹.

Alrededor de las escenificaciones se van formando y organizando los más diversos componentes de creación infantil: el técnico, el plástico-escenográfico, el oral y la dramatización en todo el sentido de la palabra. El valor propio de los procesos de creación infantil se denota claramente en que los aspectos secundarios como, por ejemplo, el trabajo técnico de preparación de la escena cobra para el niño una importancia igual a la que tiene el juego.

³¹ Vygotsky, L. S., "Creación teatral en la edad escolar", en *Imaginación y creación en la edad infantil*, Francisco Martínez (trad.), 2a ed., La Habana, Pueblo y Educación, 1999, pp. 60-64.

Todo el espectáculo hay que organizarlo de forma que los niños sientan que actúan para sí, se sientan atrapados por el interés de este juego y por su propio proceso y no por el resultado final, el mayor premio del espectáculo debe ser la satisfacción experimentada por el niño cuando lo prepara y durante el propio proceso del juego y no por el éxito o beneplácito de su labor ante los adultos.

De la misma manera que los niños para escribir obras literarias deben comprender para qué escriben, deben tomar conciencia del objetivo de esa escritura, de igual modo el espectáculo de los niños debe ser concebido para ellos con determinado objetivo.

Una vez desarrollado lo anterior, el avance y desarrollo que realizan los niños conforman la base para favorecer en los niños preescolares la expresión creativa, acerca de lo que cada niño piensa, imagina y puede inventar, como parte de sus producciones de apreciación artística.

Lo mismo sucede al momento de observar una obra de arte y conversar sobre ella, al inicio debe ser algo que le llame la atención a sus emociones y sus gustos, regularmente cuando observan las obras de arte abstractas pierden el interés, por lo que es conveniente que se estimule y se desarrolle su sensibilidad, ofrecerles cada vez más imágenes, sonidos, movimientos, diferentes escenografías para despertar en ellos diferentes emociones y gustos por dicho arte.

A veces se piensa que el arte es sólo para unos cuantos, según los "que tienen habilidades para ellos o son natos", situación que se torna un poco confuso, considero que es comprensible que cada quién vaya desarrollando el gusto y vaya desarrollando sus experiencias de acuerdo a su propio ritmo e interés.

Los niños tienen interés por apreciar y aprender el significado por distintas obras –puede ser musical, plástica, teatral, pictórica– dependiendo de cómo se las ofrecemos. Regularmente todos los niños captan mensajes, se plantean preguntas sobre quién las realizó, cómo y por qué, poniendo énfasis en lo que más les atrae. Las educadoras pueden ofrecer este espacio artístico para que los niños realicen su propio trabajo, lo compartan y reciban diferentes opiniones de su profesora y de sus compañeros. No hay que olvidar que para

desarrollar la expresión y apreciación artística es conforme a las características de los niños.

Es indispensable que los niños tengan a su disposición todo un escenario en el salón de clase, que les permita jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, que les permita bailar. Esto les permitirá acrecentar sus capacidades en el ritmo y la armonía; la memoria y la atención; la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás.

La expresión y apreciación artística genera también el gusto por la manipulación de diferentes elementos y objetos, tales como la arcilla, la arena, la masa, las pinturas, los pinceles, cuando mezclan elementos o sustancias para pintar con su mano, trazar con el pincel se sienten motivados, y aprenden sin que se les olvide.

Para que tenga éxito la comunicación fundamentada en la expresión y el arte, la educadora tendrá que ofrecer el juego libre y la expresión en el amplio sentido de la palabra, la manipulación de objetos y texturas. Si los niños tienen oportunidades de manipular, explorar y convertir elementos y objetos tendrán la manera de consolidar su aprendizaje con otros aspectos, áreas y esferas del conocimiento lo cual los hará más capaces y tendrán un alto sentido de la cultura, situación que nos falta mucho por desarrollar.

En suma, el trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas³²:

- Expresan sus sentimientos y emociones, aprenden a controlarlos y a reconocer que pueden expresar y manejar sentimientos negativos y de gozo a través de una acción positiva.
- Practican y avanzan en el control muscular y fortalecen la coordinación visual y motriz; aprenden a utilizar instrumentos (tijeras, brochas, pinceles, crayolas, títeres y otros objetos), habilidades que favorecen el desarrollo de otras más complejas. Desarrollan las habilidades perceptivas (forma, color, líneas, texturas) como resultado de lo que

³² Programa de Educación Preescolar... Op. Cit. p. 96.

observan, escuchan, palpan, y tratan de representar a través del arte (pintando, dibujando, cantando, bailando, modelando, dramatizando).

- Tienen oportunidad de elegir (qué colores usar, cómo construir -un muñeco guiñol, un juguete-, cómo pegar piezas de barro entre sí) y tomar decisiones.
- Se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aunque el motivo de la creación artística sea común. Mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, aprenden a valorar la diversidad.
- Desarrollan la idea de que a través del arte se transmite la cultura. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, se pueden también formar una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de éxito. En virtud de que el arte es abierto a quien lo crea, todos los niños experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello las actividades artísticas son particularmente valiosas para los niños con necesidades educativas especiales.

Este campo formativo genera mucho impacto en los niños, debido a la espontaneidad en las actividades, porque son atractivas, por el material que se utiliza, incluso este campo se puede trabajar como Taller, donde los niños pueden expresar todos sus talentos. Para estimular estas competencias esperadas en este campo formativo, es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los niños. Las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la capacidad de percibir el ritmo y la armonía, así como la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás.

Para formar al niño preescolar en este campo, se trabaja en cuatro aspectos:

- a) Expresión y apreciación musical.
- b) Expresión y apreciación por la danza.
- c) Expresión y apreciación plástica.
- d) Expresión dramática y apreciación teatral.

Combinar estos aspectos con otras áreas del saber, permitirá a los niños ser más seguros de sí mismos, pueden tener más ingenio, tener más apego a

nuestra cultura, tradiciones y costumbres, que son necesarias para conformar nuestra unidad como país.

El CT-2-HEA le permite a los niños generar sus propias habilidades creativas desde el punto de vista del arte, una de ellas se encuentra en la Unidad I, lección 4, p. 31, donde él mismo realiza una expresión con acuarelas y algunos otros materiales, donde manifiesta sus propias emociones y sentimientos. Otro apartado artístico que este cuaderno ofrece a los niños es comprender un fenómeno tan importante en nuestro país como lo es el Día de Muertos, ellos tienen la oportunidad de apreciar una ofrenda de muertos: con sus características y su tradición respectiva, esto figura en lección 1, de la Unidad 3, p. 57.

1.6. Desarrollo físico y salud.

Esta es la última competencia y no menos importante, ya que antes de realizar cualquier actividad, tarea o proceso es fundamental contar con una adecuada salud y un desarrollo físico idóneo, de tal manera que cada niño se sienta a gusto con su cuerpo.

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. La influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual.

Pareciera que este componente se refiere única y exclusivamente a "fomentar el deporte", pero va más allá de esa finalidad: tener una adecuada alimentación y un sano cuerpo resuelve muchos problemas, esto es, hay una mayor estabilidad intelectual, emocional y placentera.

Actualmente sabemos que la promoción de la salud mediante las escuelas es una de las maneras más eficientes y eficaces de mejorar la vida de todos y cada uno de los niños. Crear "escuelas promotoras de la salud" es todo un reto, donde intervienen ciertos actores directos: esto es, padres de familia, educadores, docentes, pedagogos, directores, comunidades e instituciones de

diversa índole encargadas de promocionar el cuidado de la salud, y no menos importante todos los funcionarios o políticos encargados de generar acuerdos, legislaciones y normas, encargados de mejorar la salud por medio de la educación.

En efecto, como se observa en la Constitución de la Organización Mundial de la Salud y se reitera en la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986), la educación es un requisito previo de la salud. Como lo define la OMS³³, y se acepta ampliamente en todo el mundo, la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social. La Carta de Ottawa (1986) reconoce que: "La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana; en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en la que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud".

En casi todas las comunidades, la escuela es un entorno donde muchas personas viven, aprenden y trabajan; donde los estudiantes, docentes y directivos pasan gran parte de su tiempo. Por lo que la escuela debe beneficiar a los estudiantes en las siguientes etapas de su vida: la niñez y la adolescencia.

El desarrollo físico es un aspecto importante del desarrollo durante la niñez temprana. Implica una interacción entre nuevas capacidades físicas que resultan del crecimiento real del niño y la maduración de habilidades que se desarrollan como experiencia y capacitación proporcionada por los adultos. Las capacidades físicas que debemos considerar son las siguientes:³⁴

Crecimiento físico. La cantidad y ritmo de crecimiento en los niños entre las edades de tres y cinco años varía. Algunos niños crecen hasta 15 cm durante un periodo de tres años, mientras otros solamente crecen unas cuantas pulgadas, pero la forma del cuerpo cambia en todos y la distribución del peso se concentra menos en el tronco.

³³ Organización Mundial de la Salud, "El nuevo reto ¿Qué es la educación? ¿Qué es la salud?", en Promoción de la salud mediante las escuelas. Iniciativa mundial de salud escolar de la Organización Mundial de la Salud, Ginebra, OMS, 1996, pp. 2^a de forros y 1-3.

³⁴ Bredekamp, Sue y Carol Copple (eds.) "A sketch of physical development in 3-, 4-, and 5-years-olds", ["Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad"], en Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs, Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children, 1986, pp. 99-105.

El crecimiento en este periodo se da principalmente en el tronco y las piernas. El ritmo de crecimiento físico en estas edades es más constante, pero más lento que durante los primeros tres años. En promedio, los niños aumentan aproximadamente tres kilogramos y cinco u ocho centímetros por año durante el periodo de los tres a los seis años. No obstante, la cantidad de crecimiento varía mucho entre individuos, así como entre niños de diferentes razas. La imagen corporal de los niños generalmente sigue a su aumento en tamaño.

Aprender a monitorear sus cuerpos en el espacio es un reto para este grupo de edad y los accidentes son comunes a raíz de la falta de conciencia de los niños sobre los cambios de tamaño de sus cuerpos (cuando un niño no puede creer que su camisa favorita o pantalón ya no le queda) y por su falta de planeación de habilidades motoras (cuando un niño escoge la forma más difícil para llegar a un lugar en vez de la más sencilla).

Maduración. Asimismo, existen otros cambios menos notorios en los niños de esta edad. Por ejemplo: El cerebro crece de 75% a 90% de su tamaño adulto durante estos años. La coordinación mejora con los años conforme la lateralización (cada hemisferio cerebral desarrolla funciones e interconexiones separadas) y la mielinización (el proceso de aislar el sistema nervioso con grasa) se han terminado prácticamente por completo para los seis años.

La habilidad con las manos está bastante bien establecida a los cuatro años de edad, aunque la muñeca contiene algo de cartílago que no se osificará hasta alrededor de los seis, lo cual limita un poco sus capacidades motoras finas. Como resultado, la mayoría de los niños de esta edad no pueden realizar movimientos circulares completos como los que se utilizan en la letra manuscrita; tampoco tienen la fuerza en las muñecas para impulsarse en barras horizontales. Los 20 dientes de leche ya han salido alrededor de los tres años. Estos procesos de crecimiento y maduración promueven muchas nuevas habilidades en todas las áreas del desarrollo.

Sensación y percepción. En general, la vista, el tacto, el olfato, el gusto y el oído están bien desarrollados en el periodo preescolar. Sin embargo, los niños son hipermétropes y siguen desarrollando su coordinación de la visión binocular, que es una de las razones por las cuales la letra en los textos para niños de esta edad es más grande. Mientras que las habilidades perceptivas

están por lo general bien desarrolladas para esta edad, el uso de la información que tenga el niño no es del todo completo, ya que todavía debe desarrollar algunas de las estrategias cognitivas y refinamientos del lenguaje para interpretar y comunicar los datos sensibles. Procesar la información de manera constante mejora entre los tres y los cinco años.

A los dos y tres años, los niños mejoran su capacidad de percibir patrones y discriminar entre diversas formas. Gradualmente, empiezan a reconocer y después a repetir y diseñar patrones visuales. A lo largo de este periodo, los niños muestran un creciente interés hacia la producción de diseños y patrones en proyectos artísticos, rompecabezas, construcciones, así como letras y palabras. Es común que en las escuelas de preescolar los niños escriban letras al revés (confunden la q y la p o la d y la b). Esta confusión es natural porque en el mundo físico un objeto tiene la misma función y nombre independientemente de su orientación direccional.

El sentido del oído de los niños pequeños está bien desarrollado para cuando alcanzan la edad preescolar. No obstante, su capacidad de percibir distinciones fonológicas sutiles en sonidos, como la mezcla de consonantes (necesaria para dominar todas las combinaciones fonéticas del lenguaje), no se desarrolla por completo hasta más o menos los seis años en la mayoría de los niños. Por ejemplo, la mayoría de los adultos se han percatado de que, sin importar cuántas veces enuncien el sonido *sp*, los niños insisten en comer "pagueti".

El tacto, el olfato y el gusto están completamente desarrollados entre los preescolares. De hecho, el sentido del gusto de los niños de esta edad es más agudo que el de los adultos, porque tienen papilas gustativas adicionales en los cachetes y la garganta, lo cual justifica en cierta forma su reputación como "melindrosos en la comida".

El desarrollo perceptivo se ve influido por la experiencia, pero depende en gran parte del desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central, momento que varía muchísimo, incluso entre niños con desarrollos típicos. Cuando el desarrollo perceptivo de los niños o su coordinación parecen estar significativamente más retrasados que los de otros niños de su edad, un profesional puede decidir si es necesario recomendar unos estudios o evaluaciones diagnósticas, los cuales podrían arrojar resultados que, al compartirlos con los maestros, permitirían a éstos implementar las medidas necesarias.

Todos los niños pequeños deben experimentar un conjunto de objetos y actividades en sus vidas diarias a través de las cuales puedan explorar y aprender con los sentidos. A lo largo de los años preescolares, los niños se ven beneficiados por los materiales, las experiencias y las estrategias de enseñanza que les ayudan a aprender las características distintivas de los objetos, los símbolos gráficos y otros estímulos.

Desarrollo motor grueso. El crecimiento físico durante esta edad hace que el centro de gravedad del niño baje, lo cual le permite realizar movimientos más estables y con paso seguro. El desarrollo motor grueso incluye el uso funcional de los brazos y las piernas para actividades como brincar, correr y trepar. Sin embargo, debido a que el sistema nervioso todavía está inmaduro, el tiempo de reacción del preescolar es por lo general mucho más lento que el de un niño de seis o siete años.

La variación en el desarrollo motor se debe a una combinación de factores ambientales y genéticos, incluyendo la maduración, la motivación, la experiencia y el apoyo de los adultos.

Mientras que algunos niños de tres y cuatro años ya demuestran las habilidades motoras gruesas de los de cinco años, las secuencias en que los niños adquieren estas habilidades y las generalizaciones relacionadas con la edad sobre el desarrollo físico son generalmente ciertas para los niños en este rango de edades.

La caracterización del desarrollo de un grupo de edad proporciona un lineamiento universal que permite a los maestros elaborar programas generales. Las expectativas para los niños en un salón de clases en particular deben provenir de la observación que realice el maestro de los niños en una variedad de entornos y actividades físicas reales. Por ejemplo, ver a un grupo de niños correr no resulta muy útil para identificar a los niños más hábiles o menos hábiles en este rango de edades.

La mayoría, a menos que hayan experimentado alguna dificultad o retraso del desarrollo, pueden realizar actividades motoras gruesas básicas como correr. Se puede obtener una mejor noción de los niveles de cada individuo en su destreza motriz al observar a cada niño atravesar un campo de obstáculos que

implique un equilibrio y algo para brincar dentro, saltar fuera y brincar sobre alguna superficie.

La mayoría de los niños de tres y cuatro años apenas empiezan a trabajar en sus habilidades, como serían equilibrarse, brincar o saltar, y se les presenta un reto con este campo de obstáculos. En estas edades, las dificultades motrices específicas se volverán más obvias para los padres y educadoras, pero que es necesario siempre acompañarlos en su desarrollo.

Desarrollo motor fino. Los niños pequeños no adquieren una destreza manual sofisticada entre los tres y los cinco años de edad. Pueden experimentar fallas y frustración si se espera con frecuencia que realicen tareas que impliquen un control preciso de los músculos de las manos, juicios perceptivos cuidadosos que impliquen coordinación vista-manos y movimientos refinados que requieran de estabilidad y paciencia.

De los tres a los cinco años, e incluso más allá, los niños se ven beneficiados por las actividades que desarrollan los músculos de sus manos y por la adquisición de habilidades motoras finas, como dibujar y pintar, trabajar con plastilina o construir cosas con algún otro material. Estas actividades abiertas, junto con mucho tiempo y aliento, interesan a los niños y los preparan para las exigencias de la escritura y otras habilidades que desarrollarán más adelante.

Los niños pueden aprender a usar sus manos y dedos a través de observar a otros y cuando una tarea implica varios pasos, como sería hacer una figura de plastilina, pueden necesitar que se les ayude a dividir la actividad en elementos perceptibles.

Los niños experimentan diferentes grados de dificultad al realizar tareas motoras finas. Algunos son mucho más capaces que otros en este tipo de actividades y también pueden observarse diferencias de género. Las niñas tienden a ser más avanzadas que los niños en las habilidades motoras finas y en las motoras gruesas que requieran de precisión, como saltar y saltar avanzando, mientras que los niños en general tienen una ventaja en las habilidades físicas que requieren de fuerza y poder, como correr y brincar.

Cuando los niños tienen ciertos tipos de discapacidades identificadas, las actividades usuales de movimiento motor fino pueden adaptarse.

Cada niño va controlando sus capacidades motrices, paulatinamente van logrando una cierta tenacidad hasta lograr una relativa autonomía: pasan del movimiento incontrolado y sin coordinación al auto control del cuerpo, a dirigir la actividad física y enfocar la atención hacia determinadas tareas.

Hay ciertos niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar –porque pasan buena parte solos en casa, en espacios reducidos viendo televisión, porque acompañan y apoyan a sus papás en el trabajo– o bien, porque tienen necesidad educativas especiales. Cuando llegan a preescolar, en general los niños han alcanzado altos niveles de logro en las capacidades motrices. Para estos niños la escuela es el espacio ideal y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida.

Todos y cada uno de los niños desarrollan habilidades motoras en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, por lo que es necesario buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta sus características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en la familia.

Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer; disfrutan desplazándose y corriendo en cualquier sitio, enfrentan nuevos desafíos en los que ponen a prueba sus capacidades (por ejemplo, saltar en la escuela o en la casa con determinadas alturas, pararse en un pie y al mismo tiempo saltar “de cogito”, darse marometas, entre otros) y ello les permite ampliar su competencia física, al tiempo que experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia. En estos procesos, no sólo ponen en juego las capacidades motrices, sino las cognitivas y afectivas.

De manera general los niños preescolares han alcanzado ciertos logros en las capacidades motrices, por ejemplo: coordinan los movimientos de su cuerpo y mantienen el equilibrio, caminan, corren, trepan; manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos mediante los cuales construyen juguetes u otro tipo de objetos (con piezas de distintos tamaños que ensamblan, con materiales diversos), o representan y crean imágenes y símbolos (con un lápiz, pintura, una vara que ayuda a trazar sobre la tierra, entre otros).

Sin embargo, no hay que olvidar que existen niñas y niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar -porque pasan una buena parte del tiempo solos en casa, en espacios reducidos, viendo televisión, porque acompañan y ayudan a su madre o a su padre en el trabajo-, o bien porque tienen necesidades educativas especiales. Para estos pequeños la escuela es el espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida³⁵.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico propicia que los niños amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal [capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones], que experimenten estilos diferentes de movimiento y expresión corporal.

Se pueden presentar casos de niños con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad motriz que requieren atención particular, los cuales deben ser incluidos en las actividades de juego y movimiento y apoyados para que participen en ellas dentro de sus propias posibilidades.

En todos los campos formativos hay posibilidades de realizar actividades que propicien el desarrollo físico en los niños. Por ejemplo, el baile, los juegos de exploración y ubicación en el espacio, la experimentación en el conocimiento del mundo natural, la dramatización, la expresión plástica (por medio del dibujo, el modelado, la pintura), entre otros.

Es fundamental que los niños tomen conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y para participar en el cuidado y la preservación del ambiente. En efecto, la salud, entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social, se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y es el resultado de los cuidados que una persona realiza, de la capacidad de tomar decisiones y controlar su vida propia, así como asegurar y mantener un buen estado de salud.

Efectivamente, el cuidado de la salud implica que los niños aprendan desde pequeños como mejorarla y tener un mejor control de ella, que adquieran ciertas bases para lograr a corto, mediano y largo plazo estilos de vida saludables en el marco personal y social.

³⁵ Programa de Educación Preescolar... Op. Cit. p. 105.

Se sabe que la escuela no puede modificar directamente las condiciones de vida familiares, económicas y sociales de quienes asisten al preescolar, cuya influencia es importante en su estado de salud, pero sí logra contribuir a que los niños comprendan por qué es importante practicar medidas de seguridad, de salud personal y colectiva, que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance a fin de evitar accidentes y enfermedades, que pongan en peligro su estado emocional en cuanto a su salud íntegra y equilibrada.

Paulatinamente los niños van comprendiendo en la familia y en la escuela la importancia de los hábitos de higiene [lavarse los dientes después de cada comida, lavarse las manos después de ir al baño, mantener limpia su nariz] a tal grado que posteriormente adquieren esa conciencia y la ven como parte de su vida cotidiana, es entonces cuando empieza a agradarles el que regulen dichos hábitos de salud.

Cuando los niños logran cierto dominio en sus hábitos de salud, pueden participar en ciertas acciones que les permita experimentar y compartir diferentes experiencias con sus pares y con los adultos, ya sea con sus papás, sus profesoras o bien con alguna otra persona de la comunidad en cuanto a las medidas de higiene y cuidado de la salud.

Es necesario favorecer el bienestar físico y de salud a todos los niños y no poner en riesgo integridad personal, debido a ciertos factores que inciden en la sociedad, inseguros o adversos, en tal medida que ellos mismo comprendan qué tipo de actitudes y medidas son fundamentales elegir para sí evitar accidentes en el seno familiar, en la escuela y en la comunidad.

La educadora es una de las figuras personales sumamente importantes para lograr el cuidado físico y de salud, ya que inculca valores y actitudes positivas frente a los niños demostrando situaciones de maltrato o agresión con ciertas actividades o comentarios que puedan presentarse dentro y fuera del salón de clase. La educadora debe tener todo el apoyo de los padres en cuanto a comunicación para atender la integridad de los niños, para favorecer el desempeño escolar e individual y procurarles una estabilidad emocional permanente. Es necesario abrir los espacios en el salón para conversar en forma individual, en pequeños grupos o en sesiones de todo el grupo, sobre las sensaciones y emociones que experimentan frente a algunos adultos o ante situaciones en las que no se sienten seguros, ayudan a que los niños empiecen a

tomar conciencia sobre lo que les puede provocar miedo o malestar y a reconocer qué pueden hacer cuando se sienten en peligro.

Es importante que la escuela de nivel preescolar propicie vínculos con las familias al brindarles información y al emprender acciones de promoción de la salud social. La intervención de la educadora es importante, pues la comunicación que establezca con madres y padres de familia puede contribuir a evitar el maltrato y la violencia familiar hacia los niños, así como al mejoramiento de los hábitos y las costumbres familiares que les afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar o que más tarde dan lugar a otras problemáticas sociales, donde ellos se ven involucrados.

Finalmente, este campo formativo se organiza en dos grandes aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos referentes a la promoción y cuidado de la salud: a) Coordinación, fuerza y equilibrio, b) Promoción de la salud. El CT-2-HEA vincula este campo formativo en la medida de que se narra una historia de unas amigas que van al parque, donde se promueve entre otras situaciones la importancia del desarrollo físico y la salud [caminar, disfrutar del aire limpio de un parque, comer en la medida de lo posible alimentos nutritivos], lección 3, de la Unidad 3, pp. 65-71.

CAPÍTULO 4

EL CUADERNO DE TRABAJO 2 HABLO, ESCUCHO Y APRENDO

1. El Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo.

"El propósito fundamental de la Serie Hablo, Escucho y Aprendo es desarrollar en los niños preescolares habilidades y competencias comunicativas que les permitan construir su conocimiento, relacionarse con el mundo que les rodea, expresar sus puntos de vista e interactuar socialmente."

Resumen: Se trata de presentar el propósito, la estructura didáctica y la organización de competencias y manifestaciones del Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo, resaltando sus contenidos temáticos y aportaciones a la formación de los infantes en preescolar.

Palabras Clave: Fundamentación, Estructura Didáctica, Competencias y manifestaciones.

1.1. Fundamentación.

La serie *Hablo, escucho y aprendo* tiene como propósito desarrollar en los niños preescolares habilidades y competencias comunicativas que les permitan construir su conocimiento, relacionarse con el mundo que les rodea, expresar sus puntos de vista e interactuar socialmente.

Esta serie dirigida a nivel preescolar retoma los planteamientos teóricos y metodológicos del nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, particularmente (como interés para realizar esta informe) para favorecer el campo formativo *Lenguaje y Comunicación*, [que más adelante se explicará con mayor detalle] comprendido en dos ejes, el Lenguaje Oral y el Lenguaje Escrito.

A su vez, la serie constituye una guía de aplicación flexible de los principios didácticos del Programa de Preescolar 2004, que considera la forma de trabajo y las necesidades de la educación preescolar.

El apoyo que tiene la educadora en esta serie es que encuentra actividades sencillas y con características del nivel preescolar, como la esencia del aprendizaje es la lectura y la escritura, se atiende este aspecto integrándolo a un nuevo esquema de trabajo por *competencias* y al *enfoque comunicativo y funcional* que plantea el programa de la SEP

La importancia de adquirir y dominar la lengua se ha convertido en uno de los grandes problemas educativos en la educación básica, es apremiante trabajar por medio de la inteligencia desarrollando un razonamiento más que una repetición, que los niños aprendan a hablar reflexionando con la práctica, comprendiendo para qué y cómo utilizan su lenguaje para expresarse en la vida cotidiana.

La Serie consta de tres cuadernos y oscila entre una edad de 3 a 6 años de edad, ofrece una gran variedad de actividades pensadas en los intereses, características y capacidades de los niños.

Principalmente en los dos cuadernos [de hecho me dedico en este informe con el Segundo Cuaderno] el niño desarrolla las competencias orales y escritas que le permiten conocer las principales características y funciones del lenguaje, y en el tercer cuaderno se consolida la escritura.

Aunque no es el objetivo de este informe explicar el fundamento de trabajo del tercer cuaderno, solamente comento que ofrece oportunidades para que el niño conozca e identifique las letras del abecedario, practique su trazo y repita su forma, aprecie su uso en diferentes textos, que lea y escriba palabras, frases y textos breves al tiempo que desarrolla las competencias orales y escritas que marca el programa.

Cada actividad incluida en la serie favorece la interpretación de los mensajes orales y escritos, el intercambio de los puntos de vista y la expresión de ideas a través de las ideas previas del niño y su entorno social.

Asimismo, cada lección y actividad fue concebida a partir de la elección de una competencia del programa y su relativa manifestación. De esta manera se logra cubrir el programa en su totalidad, otorgando en cada lección el desarrollo de una competencia oral y escrita en forma gradual y organizada.

En esta serie se encuentran una gran variedad de textos cuidadosamente seleccionados, ya que la mayor parte de ellos son materiales escritos donde los autores obtuvieron algún premio o reconocimiento, y que la SEP, por medio de la Dirección General de Métodos Educativos, los retoma para recomendarlos en el nivel preescolar, entre los materiales se encuentran: cuentos infantiles, artículos, instructivos, rimas, canciones y juegos, entre otros. Con ello, la educadora puede trabajar las actividades incluidas en el cuaderno sin necesidad de recurrir a otros apoyos. Además tanto el grosor como el tamaño carta en esta presentación del cuaderno permiten al niño trabajar cómodamente.

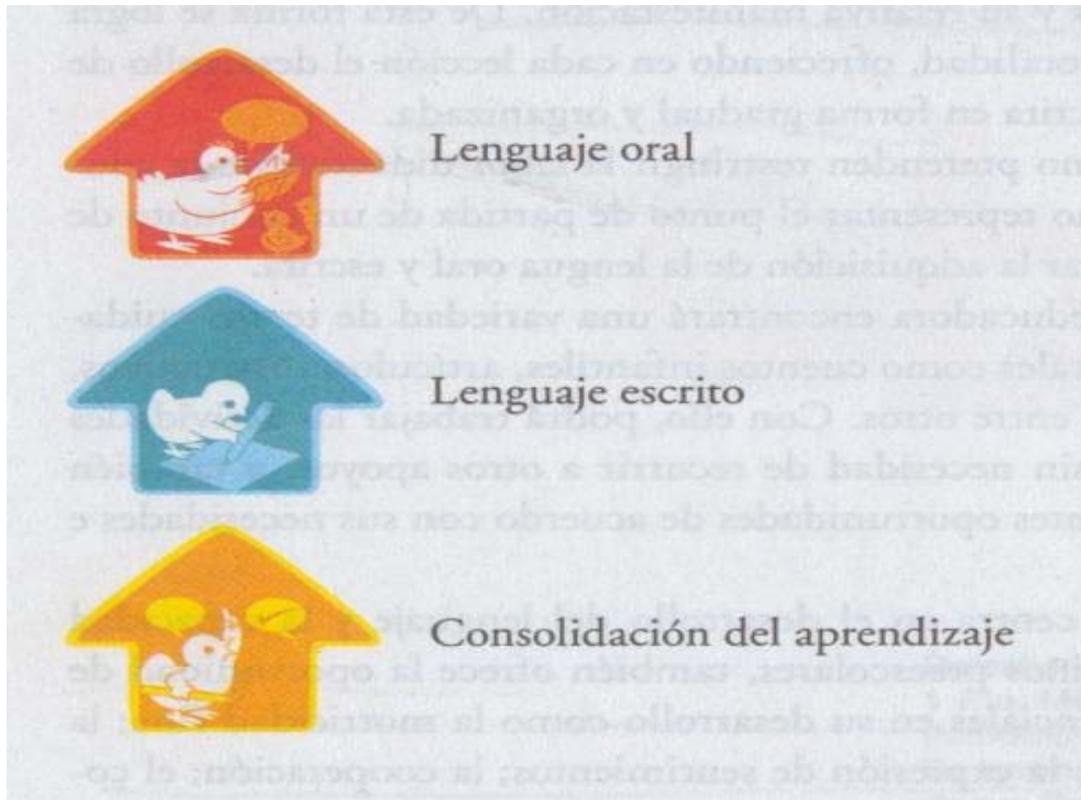
Simultáneamente esta serie ofrece trabajar con otros aspectos importantes como la socialización, los valores, el aprecio por su identidad y por su país, la expresión de sentimientos, la cooperación, el conocimiento de sus derechos y obligaciones, de sus costumbres y tradiciones, la búsqueda de información, entre otros.

1.2. Estructura didáctica.

El Segundo Cuaderno del nivel preescolar está dividido en 10 unidades que corresponden a los meses de trabajo efectivo del ciclo escolar. A su vez, las unidades se dividen en lecciones graduadas de lo sencillo a lo complejo. En cada lección se incluyen tres tipos de actividades destinadas a desarrollar el *lenguaje oral*, el *lenguaje escrito* y lograr la *consolidación del aprendizaje*.

Para facilitar la identificación del objetivo de cada actividad, en la parte inferior derecha de las páginas aparece un icono que lo representa:

Figura 13. Logotipos del campo formativo Lenguaje y Comunicación que aparecen en el CT-2-HEA.



Las actividades del *lenguaje oral* promueven la adquisición, por parte del niño, de las habilidades comunicativas necesarias para manifestar puntos de vista, buscar acuerdos, solucionar problemas, tomar decisiones, así como expresar sentimientos, gustos y preferencias, entre otros.

Las actividades correspondientes a *lenguaje escrito* consideran habilidades previas al aprendizaje de la lectura y la escritura, como inventar un código escrito propio, percibir que se lee en el texto y no en la imagen, saber la dirección en que se lee. Posteriormente, llevan a los niños a conocer la letras y grafías en diferentes textos [esto lo incluye sobre todo el Tercer Cuaderno, pero que no es el interés de este informe].

En la *consolidación del aprendizaje* se ofrecen experiencias de integración y ejercitación de las manifestaciones trabajadas (tanto el lenguaje oral como el

escrito. Adicionalmente, se presenta una actividad manual que sirve de refuerzo y experiencia lúdica y marca el cierre de la lección, y de cierta manera puedo decir que forma parte de la evaluación, que permite a la educadora el avance en los conocimientos, habilidades y actitudes de los infantes.

Cada actividad está acompañada de instrucciones de trabajo que proponen a la educadora su participación en la misma, así como las acciones a realizar por parte del niño. Estas instrucciones consideran los tres momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre), con lo cual se pretende garantizar un aprendizaje más integral y completo, así como apoyar a la educadora para su trabajo en el aula.

A lo largo de las lecciones se establece la relación con otros campos formativos planteados en el programa de educación preescolar, a seguir: Desarrollo personal y social; Pensamiento matemático; Exploración y conocimiento del mundo; Expresión y apreciación artística; Desarrollo físico y salud. A continuación se presenta la organización de competencias y manifestaciones del Segundo Cuaderno. (Véase Anexo I, Cuadros de Competencias y manifestaciones).

1.3. Organización de competencias y manifestaciones. Tabla de contenidos.

Las competencias que se van a trabajar están descritas conforme a las recomendaciones de la SEP, particularmente del Programa de Educación Preescolar 2004. Cabe resaltar que para realizar la tabla de contenidos se hizo con el material previo al PEP 2004, que de hecho en su momento era material de consulta y estaba para revisión.

El CT-2-HEA está organizado en 10 Unidades con 32 Lecciones en total para cubrir 4 lecciones por mes, de acuerdo al calendario escolar de la SEP. Inicialmente se planeó esta clasificación de contenidos en cómo se manifiesta el lenguaje oral y escrito en cada uno de los contenidos y mencionar con qué campo se relaciona. Para ampliar un poco más la tabla de contenidos, agregaré cómo se consolida un campo formativo, a esto lo llamo cierre de la actividad y

que corresponde a la parte de la evaluación continua; en otras palabras es la consolidación del aprendizaje y la posibilidad de que los infantes puedan adquirir las competencias, además señaló cuál es el propósito de aprendizaje y la situación problemática de cada lección.

En cada lección además menciono la temática de una determinada lección, señalo los materiales que utilizan los niños para realizar las actividades, así como la respectiva página. En el anexo 1, aparece el cuadro de competencias y manifestaciones de todo el cuaderno, y en el anexo 2, integro una lección completa de dicho cuaderno.

A continuación presento la tabla de contenidos:

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
1	1 pp. 11-14	Pensamiento matemático. Cantan la estrofa y cuentan con los dedos, según el no. de integrantes de la familia de cada niño. Propósito de Aprendizaje Ofrecer información sobre él o ella y su familia. Situación Problemática Lograr expresar su nombre de manera escrita y escribir el número de integrantes de familia.	- Mi primer día de clase.	Un ábaco por equipo.	14
	2 pp. 15-19	Desarrollo personal y social. Representar imagen de la estrellita "azulita" con cara de feliz, triste y enojada, se desarrolla en la forma de convivir y de poder dialogar en una feria. Propósito de Aprendizaje Presentar un estado de ánimo y manifestar el interés sobre qué trata la historia. Situación Problemática Ubicar diferentes estados de ánimo.	- Una visita a la feria.	Gises de colores, leche, recipientes.	19
	3 pp. 21-25	Desarrollo personal y social. Los niños se apropian de los valores de nuestra Independencia mexicana, querer a nuestro país, un país que nos ofrece libertad, las actitudes que se generan son de amor y respeto. Propósito de Aprendizaje Explorar textos y expresar preferencias Situación Problemática Asumir los valores de la Independencia: Libertad.	- Caricaturas por televisión. - Día de la Independencia.		25
	4 pp. 26-31	Exploración y conocimiento del mundo. Resolución de	- El día de campo. – Componentes de un	Acuarelas, colores, cartulinas.	31

		<p>problemas, enfermedad, coches descompuestos, oficios y profesiones. Y Expresión y apreciación artística. Los niños pintan su cuadro donde expresan su vida cotidiana con un acontecimiento, el colocan un título a la obra y manifiestan sus propios sentimientos y emociones.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Resolver problemas diferentes</p> <p>Situación Problemática Tratar de manifestar sus sentimientos y emociones.</p>	cuento.		
--	--	---	---------	--	--

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
2	1 pp. 33-39	<p>Exploración y conocimiento del mundo. Observar y experimentar que en el medio ambiente puede haber calor, lluvia, viento y frío. Conocer a los jóvenes héroes que lucharon por nuestro país, defendiendo de invasión.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Percibir las diferentes estaciones del año. Conocer los Niños Héroes que nos dieron Patria.</p> <p>Situación Problemática Tratar de ubicar y nombrar las diferentes estaciones del año y nombrar a algún Niño Héroe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las cuatro estaciones del año. - Reconocimiento de los Niños Héroes. 	Pasta dental, pintura vegetal, colores, fotografía personal.	39
	2 pp. 41-45	<p>Desarrollo personal y social. Resolución de conflicto, manejo de problemas por medio del diálogo, estrategia: por medio del juego. Comentar entre el grupo como decidieron ser amigos nuevamente resolviendo el conflicto.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Resolver conflictos y problemas a través del diálogo.</p> <p>Situación Problemática Tratar de ser amigos nuevamente por medio de la convivencia y el diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La muñeca fea. - Tira la basura en su lugar. 	Rompecabezas del cuaderno, p. 195 recortable. Canción de Cri-Cri, la "Muñeca Fea".	45
	3 pp. 47-49	<p>Exploración y conocimiento del mundo. Observar, descubrir, reconocer para llegar a un camino y que obstáculos vencer. Explorar la escuela y reconocer lo que no habían visto o descubierto.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Elegir la estrategia para llegar a un camino</p> <p>Situación Problemática Vencer los obstáculos y nombrar lo desconocido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y reconocer alimentos (color, tamaño, forma y nombre). - Descubrimiento de América. 		49
	4 pp. 50-56	<p>Exploración y conocimiento del mundo. Realizar predicciones en un cuento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escondarse de alguien, y realizar predicciones - Volar un papalote. 	Vaso de plástico, jabón líquido o en polvo, colorante vegetal, un "arito" de alambre.	56

		<p>Experimentar, mezclando una serie de sustancias para hacer pompas de jabón. Observar, preguntar, hacer predicciones de lo que puede ocurrir si se mezcla adecuadamente.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Realizar predicciones de lo que puede ocurrir en un suceso.</p> <p>Situación Problemática Comentar algunas hipótesis de lo que puede ocurrir en un suceso.</p>			
--	--	---	--	--	--

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
3	1 pp. 57-59	<p>Expresión y apreciación artísticas. Elaborar una calavera: recortar, colorear y unir, Movimiento del cuerpo: bailar un ritmo con los figurines. Ir al Son de un baile, repitiendo la frase "Moverás el esqueleto".</p> <p>Propósito de Aprendizaje Poner en práctica habilidades manuales para construir una ofrenda de muertos.</p> <p>Situación Problemática Moverse bailando al ritmo de una melodía.</p>	- La ofrenda de "Día de Muertos".	Elaborar el esqueleto de la p. 193 "La calaca bailarina".	59
	2 pp. 60-64	<p>Exploración y conocimiento del mundo. Identificar y explicar que el caballo es uno de los animales más antiguos en la existencia del mundo y que el hombre lo ha utilizado regularmente como medio de transporte. Por ejemplo, en la época de la Revolución Mexicana.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Identificar medios de transporte: El caballo.</p> <p>Situación Problemática Percibir las distancias que puede recorrer un caballo.</p>	- La Revolución Mexicana. - Medios de Transporte		64
	3 pp. 65-70 y 71	<p>Desarrollo Físico y Salud. Como parte del cuidado de su cuerpo y de su integridad física, los alumnos encuentran que en cada una de las imágenes se está desarrollando un sentido del cuerpo, tendrán que reconocer, pegando la ilustración correspondiente, qué sentido será el adecuado para colocarla. Se respetan todas las preferencias de cada niño en ese momento.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Reconocer el desarrollo de los sentidos.</p> <p>Situación Problemática</p>	- Los cinco sentidos. - Las amigas van al parque. - ¿Qué prefieres hacer?	Recortar la ilustraciones de la p. 193 "¿Qué prefieres hacer?"	70 y 71

		Ubicar el adecuado sentido para pegar una ilustración.			
--	--	--	--	--	--

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
4	1 pp. 72-77	Desarrollo personal y social. Los alumnos expresan, después de construir un nacimiento, la experiencia de elaboración comentando que nacimiento les gustó más y porqué, donde también pueden comentar las experiencias de la Navidad que han vivido. Propósito de Aprendizaje Expresan sus ideas y emociones al elabora un Nacimiento Situación Problemática Contar su propia historia de navidad.	- El nacimiento del niño Jesús. - Cuento mi propia historia.	Recortar las figuras de la p. 191 "Hago un nacimiento", caja de zapatos, pinturas de colores, musgo.	77
	2 pp. 78-80	Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos aprenden a diseñar una rosca de reyes ejercitando sus manualidades con el desarrollo motor fino y grueso y la apreciación que tenga de una rosca de su agrado, además se promueve el baile en dado caso que les haya "salido" el muñeco, también comparten esta tradición al momento de la elaborar la rosca. Propósito de Aprendizaje Elaborar una rosca de Reyes. Situación Problemática Utilizar su motricidad fina y gruesa y bailar cuando se elabora y se comparte la rosca de Reyes.	- Un poema de Navidad. - Los Reyes Magos.	Plastilina de colores, tiras de papel de diversos colores, figuras de plástico o dulces envueltos con celofán, pegamento, azúcar espolvoreada.	80
	3 pp. 81-86	Exploración y conocimiento del mundo. Los alumnos recortan, colorean y pegan los juguetes, distinguen principalmente que los juguetes mexicanos son creativos, bonitos y divertidos, tienen una larga historia, además les investigarán con sus papás cómo utilizaban juguetes como balero, yoyo, canicas. Propósito de Aprendizaje Identificar las partes de un libro: Portada. Situación Problemática Utilizar el sentido del olfato para reconocer olores.	- Cómo hacer un balero. - Cocinar pasteles.	Recortar los juguetes de la p. 189 "Los juguetes mexicanos son divertidos"	86

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad,	Temática	Materiales	Pág.
--------	---------	--	----------	------------	------

		consolidación de la competencia)			
5	1 pp. 87-92 y 93	Exploración y conocimiento del mundo. Los alumnos imaginan que van a leer un libro, pero como no tiene portada y está en blanco, tienen que complementar estas partes, ellos exploran y se dan cuenta, a través de la imagen de portada ya pegada en el libro, que se utiliza el sentido del olfato para reconocer olores, comentan experiencias que les ha pasado en su vida diaria. Por último dibujan en la página en blanco lo que creen que sigue de un libro. Propósito de Aprendizaje Reconocer un suceso de un cuento Situación Problemática Dibujar en la página en blanco lo que creen que sigue en el libro.	- Las partes de un libro. - Pongo atención y escucho.	Recortar "La portada de mi cuento", p. 189	92 y 93
	2 pp. 94-100	Desarrollo personal y social. Se familiariza y utiliza el cuento para poder expresarse con los demás, con sus pares, además de que reconoce un suceso en una serie de pasos, lo que acontece. Se expresa adecuadamente utilizando frases sencillas para comenzar y concluir un cuento, tales como "Había una vez", "Fueron muy felices". Propósito de Aprendizaje Presentar un estado de ánimo y manifestar el interés sobre qué trata la historia. Situación Problemática Expresarse con sus compañeros y utilizar frases sencillas como "Había una vez" y "Fueron muy felices".	Realizo mi cuento	Frases de la p. 187.	99 y 100
	3 pp. 101-108	Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos observan y colocan las ilustraciones al lado derecho de los héroes: cortan y pegan figuras, comparten entre los niños sus obras de los personajes creativos. Propósito de Aprendizaje Identificar personajes famosos. Situación Problemática Cortar y pegar adecuadamente ilustraciones de personajes creativos en su cuaderno.	Identifico personajes de teatro	Personajes de la p. 185	107 y 108

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
6	1 pp. 109-111	Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos identifican poemas y	Poemas y rimas: ¿Qué será? ¿Quién soy? ¡Un enorme caracol!		111

		rimas en algunos textos, particularmente cantan una rima y se mueven bailando fuera del salón, al compás de la rima, en espiral como el caracol. Propósito de Aprendizaje Identificar poemas y rimar en algunos textos. Situación Problemática Cantar una rima y bailar al compás de la misma.			
	2 pp. 112- 115	Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos consolidan su competencia ofreciendo su amistad por medio de la comunicación de un verso, donde ellos mismos expresen sus sentimientos y la manera de querer al Otro. Por otro lado, realizan una mezcla semilíquida para hacer un corazón para festejar el día de la Amistad, para aprenderlo y compartirlo, incluyendo algunas historias y experiencias que han tenido. Propósito de Aprendizaje Expresar sentimiento de amistad a través de versos. Situación Problemática Manifestar la amistad entre compañeros y elaborar un corazón con algunos materiales.	- Identificar algunas características de rimas, poemas, versos. - Día de la amistad	Elementos para hacer una mezcla: harina, sal, color vegetal rojo y agua.	115
	3 pp. 117- 120	Desarrollo personal y social. Los alumnos expresan sus emociones: alegría, tristeza y miedo, suponiendo que estarían en el mar y con una ballena, comparten estas experiencias en el salón de clase. Propósito de Aprendizaje Expresar sus emociones en diferentes textos. Situación Problemática Forma de expresar y regular sus emociones si estuvieran en el mar y con una ballena.	Revisión de textos literarios que generan expresiones de alegría, miedo, tristeza.		120

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
7	1 pp. 121- 123	Desarrollo personal y social. Los alumnos comentan sus experiencias si alguna vez les han otorgado algún diploma y en dónde, también comenten alguna experiencia de la Reina de la Primavera en su escuela, ellos mismo hacen un trazo en el camino para que un hada recupere su vara mágica. Propósito de Aprendizaje Distinguir tipos de texto: El	- Distinguir texto como Un diploma. - Llegada de la primavera.		123

		diploma. Situación Problemática Identificar un diploma, sus partes y si han recibido alguno, comentando experiencias.			
	2 pp. 124- 127	Exploración y conocimiento del mundo y Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos se imaginan que la Luna está en su casa por un día entonces comentan sus experiencias ficticias como si fuera una leyenda, por turnos y que todas son interesantes. De esta manera exploran como convivirían con una estrella como la Luna, además hacen un dibujo de la Luna con la ayuda de un adulto. Propósito de Aprendizaje Distinguir hechos reales y fantásticos. Situación Problemática Expresar en el grupo como vivirían en la Luna, esperando su turno, además tratan de elaborar un dibujo de la misma.	- Distinguir hechos reales de los fantásticos. - Texto de la Luna		127
	3 pp. 129- 135	Expresión y apreciación artísticas. Los alumnos identifican que se escribe de izquierda a derecha y que narran sus historias escuchando a alguien. Investigan si pueden hacer piruetas y algún otro ejercicio, escuchando música y bailando, recortan y pegan una imagen de un oso que controla una bicicleta. Propósito de Aprendizaje Narrar historias escuchando a alguien. Situación Problemática Hacer piruetas, bailar escuchando la música, recortar y pegar imagen.	Historias que narrar.	- Material recortable de p. 181 "¿Puedes hacer lo mismo que Osito Patoso?". - Palitos de madera. - Pintura de colores - Trozos de cordón.	133- 135

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
8	3 pp. 137- 139	Desarrollo personal y social La socialización se propicia porque los alumnos explican el contenido que tiene su personaje favorito extraído de una revista, ponen atención, respetan las opiniones de otro y son tolerantes. Propósito de Aprendizaje Por medio de una revista, expresar el contenido de su personaje favorito. Situación Problemática Lograr que pongan atención, respeten las opiniones del compañero y sean tolerantes.	Reconocimiento de diversos textos gráficos: revistas, periódicos, libros.	Revistas, tijeras, pegamento blanco	139

	2 pp.140- 145	<p>Exploración y conocimiento del mundo Conocen como se expresan diferentes animales en la naturaleza, y a través de un cuento exploran cómo podría ser ese mundo, los alumnos finalizan pintando “bocas” con diferente expresión: miedo, tristeza, alegría y sorpresa a un payaso, se conversan las experiencias.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Explorar la diversidad de animales por medio de un cuento.</p> <p>Situación Problemática Conversar en el grupo las experiencias de haber pintado hocicos de algunos animales.</p>	El “patito feo”	Material recortable de la p. 179	145
	3 pp. 146- 148	<p>Exploración y conocimiento del mundo Después de reconocer algunos oficios y profesiones de nuestro país, así como algunos inventos que realiza la gente, los alumnos comentan el invento que les gustaría hacer para beneficiar a las personas.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Reconocimiento de oficios y profesiones.</p> <p>Situación Problemática Crear un invento en beneficio de la sociedad.</p>	“La policía me cuida”	Colores para pintar	148

Unidad	Lección	Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)	Temática	Materiales	Pág.
9	1 pp. 140- 151	<p>Expresión y apreciación artísticas Los alumnos pegan en la ilustración del periquito plumas de color azul, posteriormente cantan la estrofa “Buenos días... así nos saluda.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Saber saludar y despedirse con alguien.</p> <p>Situación Problemática Lograr que se comuniquen por medio de una entrevista, además demuestran habilidades para pegar objetos en una imagen.</p>	Saludar y despedirse, Entrevista por Televisión		151
	2 pp. 153- 157	<p>Exploración y conocimiento del mundo Los alumnos exploran el camino que el bombero tiene que tomar para apagar el fuego, dentro del camino hay peligros que pasar, y llegar a la meta, entre ellos, los imaginarios son cocodrilos y los reales es el inmenso fuego y humo que puede provocar serias molestias a los bomberos por lo que hay que prevenir.</p>	El oficio de un bombero		157

		<p>Propósito de Aprendizaje Diseñar una estrategia para que el bombero vencer obstáculos y lograr su objetivo.</p> <p>Situación Problemática Tomar decisiones de los diferentes caminos que haya que recorrer para llegar a la meta.</p>			
	3 pp. 158-161	<p>Desarrollo personal y social Los alumnos observan los dibujos y analizan, discutiendo con sus compañeros, qué instrumentos de trabajo les falta a los funcionarios públicos, posteriormente en grupo se analiza qué perdieron.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Seguir instrucciones para resolver problemas.</p> <p>Situación Problemática Discutir de manera grupal que instrumentos de trabajo les hace falta a los funcionarios.</p>	Saber seguir instrucciones y relacionar un gráfico con un texto	Recortar y pegar las figuras de la p. 175	161

Unidad	Lección	<i>Campo Formativo con que se relaciona (Esencia de la actividad, consolidación de la competencia)</i>	Temática	Materiales	Pág.
10	1 pp. 162-165	<p>Desarrollo personal y social Los alumnos explican que dice su texto, en esta ocasión elaboran un cartel de "NO FUMAR", se genera una serie de participaciones para que todos puedan apreciar los carteles y su significado.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Elaborar un cartel con una consigna.</p> <p>Situación Problemática Elaborar un cartel creativo con la leyenda de "No Fumar".</p>	Hago mi cartel		165
	2 pp. 167-169	<p>Exploración y conocimiento del mundo Los alumnos se dan cuenta de que en nuestro país la gente se puede comunicar con otro idioma, con otra lengua, en este caso le cantan las mañanitas con la estrofa que aparece en el texto, a un amigo de Estados Unidos, o bien de algún alumnos que cumpla años. Se comentan las experiencias.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Identificar otras lenguas para poder comunicarse.</p> <p>Situación Problemática Cantar las mañanitas en otro idioma.</p>	Mis amigos de otros países	Acuarelas de distintos colores	169
	3 pp. 171-173	<p>Exploración y conocimiento del mundo Los alumnos se dan cuenta que hay formas distintas de comunicarse en otro idioma por medio de libros, revistas, películas y canciones, particularmente</p>	Hablamos diferente		173

		<p>distinguen que trata de decir una estrofa de la canción del "Ratón Vaquero" de <i>Cri-Cri</i> que está en inglés (con la ayuda de la educadora), se concluye de que se habla diferente según la región en que vivimos.</p> <p>Propósito de Aprendizaje Distinguir otras formas de comunicarse por medio de otra lengua o dialecto, según la región que corresponda.</p> <p>Situación Problemática Cantar una estrofa en inglés y apreciar su significado.</p>			
--	--	--	--	--	--

Todos las competencias se tratan de generar de tal forma que los niños y niñas preescolares vayan adquiriendo una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, en los anteriores cuadros de contenidos se puede apreciar que se retoman tradiciones y costumbres de nuestro país, las efemérides correspondientes a nuestro calendario, los festejos nacionales respectivos; en fin, se trata de no omitir algún conocimiento.

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico pues no se pretende que sea la panacea ideal en todo el proceso educativo. Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son las destrezas, las habilidades, los procesos cognoscitivos, la resolución de problemas. Es importante que la educadora impulse las competencias de cada vez más sólidas y más eficientes, no concibo que los niños una vez aprendido un tema lo dejen olvidado y no lo relacionen con sus esquemas anteriores, sus experiencias previas. Desde mi punto de vista, sería indispensable que la educadora establezca niveles de desarrollo y de aprendizaje que puede ser desde un infante novato, regular, satisfactorio y excelente: Se trata de orientar, conducir y demostrar al infante sobre sus logros y desempeños, no porque sea novato nunca va a pasar de ese nivel, sino por medio de su desenvolvimiento de su aprendizaje, apoyado por la educadora, se dará cuenta de cómo va aprendiendo.

Finalmente, los cuadros que se mostraron sirven para señalar dónde y cómo se manifiesta y se consolida una competencia, además es oportuno aclarar que la educadora es una pieza fundamental en la adquisición de las competencias, en este cuaderno no se concibe como una sola docente común y corriente sino como una docente con capacidad de "movilizar" las competencias, y además

reconocer que en la enseñanza de un determinado conocimiento puede aparecer más de un campo formativo, esto es, en el cuaderno se denota implícitamente que en el campo formativo *Desarrollo físico y salud* no hubiera nada al respecto, pero la educadora fomenta actividades fuera del salón que implica coordinación, fuerza y equilibrio.

Por otra parte, si una obra necesita de un manual este Informe cumple con los requisitos necesarios. Destaco el detalle de cada parte: su esencia, su filosofía, su procedimiento. Sabemos que el manual implica una serie de reglas, condiciones, normas, criterios, procedimientos que son necesarios seguir para entender cómo llevar a cabo un proceso, una estructura, un componente. En este caso presenté cómo se manifiestan los diferentes campos formativos y cómo se consolidan las competencias.

Las indicaciones que puedo hacer, como propuesta de un manual, para manejar mejor este cuaderno son:

- ◆ Conocer cabalmente el Programa de Educación Preescolar.
- ◆ Estudiar la presentación del Cuaderno de Trabajo Hablo, Escucho y Aprendo 2, que permite saber la planeación, organización y forma de trabajar todas y cada una de las unidades.
- ◆ Reconocer que la esencia de este cuaderno no es trabajar todos los componentes formativos, sino que el eje rector consiste en desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes comunicativas, que corresponden al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.
- ◆ Manejar de manera adecuada la estructura didáctica del cuaderno. Esto es, qué competencias quiero promover en cada uno de los símbolos establecidos en el renglón: Lenguaje oral, lenguaje escrito y Consolidación del aprendizaje (competencias).

Este informe cumple con los requisitos mínimos y el propósito no es haber realizado un manual. Quien quiera consultar dicho informe lo llevará de la mano para saber cómo trabajar el respectivo cuaderno. Además les ofreceré otros elementos fundamentales como la teoría de Vigotsky, las investigaciones acerca del trabajo por competencias de Perrenoud, las recomendaciones que realiza Delgado, Coll, asimismo los interesantes trabajos que han realizado en campo investigadoras como Fons, Lerner, Tolchinsky, Kaufman, Ferreiro, entre otros, acerca de la lectura y la escritura en los niveles de educación básica.

CAPÍTULO 5

PERFIL DE EGRESO QUE GENERA EL CUADERNO DE TRABAJO 2 HABLO, ESCUCHO Y APRENDO

1. Perfil de egreso que genera el Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y aprendo.

"Partir de los esquemas de conocimiento de cada alumno, en relación con la lectura y la escritura, y del significado o sentido que le atribuyen es una exploración necesaria para ofrecer una intervención que conecte con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada alumno o alumna y le haga progresar".

Montserrat Fons (2007)

Resumen: Se resalta la relevancia y pertinencia de cómo contribuye el Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo a consolidar el aprendizaje y las competencias en nivel preescolar trabajando de manera constructiva.

Palabras Clave: Trabajo en clase, perfil de egreso, evaluación, competencias del Cuaderno.

Aportar avances pedagógicos en ciertos ramos del saber implica comprender la naturaleza de un proceso educativo. En éste figuran, para cuestiones que nos atañen en preescolar, la educadora y los alumnos. El CT-2-HEA cumple con una función pedagógica sumamente importante: aporta libertad, autonomía, formación de personalidad, conocimiento del entorno que le rodea [tradiciones, costumbres, cultura de nuestro país] en forma amena y divertida, identificación con su país, comprende sus derechos y obligaciones a su edad cognitiva, genera habilidades para responder al cambio que necesitamos: decir lo que quiere, realizar una actividad con seguridad y certeza, si no es así, el temor o miedo a equivocarse no le preocupa porque puede regular sus debilidades.

1.1. Trabajar de manera constructiva en el aula.

Presento una lección completa para que se vea la forma en que se trabaja. Es la lección 1, de la unidad 1, esta la escogí porque es la primera y considero que inicialmente causa mucho impacto por ser la primera vez, es como cuando todos y cada uno de nosotros recordamos nuestro primer día de clase en una determinada escuela y nivel educativo, (Véase Anexo 2).

Dicha unidad se titula "*Mi primer día de clase*". La competencia de lenguaje oral consiste en presentar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias, pues bien la educadora solicita a los alumnos observen con atención las imágenes respecto al niño Alberto que cuenta cómo le fue el primer día de clase. La educadora hace una pausa después de comentar cada experiencia de los niños y sus familias, es decir, de diferentes tipos. Posteriormente, la educadora comenta que no importa qué tipo de familia tiene cada niño, sino el cariño, amor y seguridad que les ofrezcan.

La competencia lenguaje escrito corresponde a que la educadora comente al grupo que quiénes integran su familia, por ejemplo: cuántos integrantes la conforman, cómo son ellos, qué les gusta, cómo viven y con quién. Realizan un pequeño juego, recurriendo a la ilustración del ábaco, de tal manera que al último el infante con ayuda de la educadora trate de escribir al lado de la imagen del ábaco su nombre.

Luego entonces, la manifestación oral se cumple en la forma en que los alumnos ofrecen información sobre su familia y de ellos mismos. La manifestación escrita consiste en reconocer su nombre cuando esté escrito en la página que corresponde al lenguaje escrito, p. 13 del CT-2-HEA, o bien, más adelante en algún lugar, por ejemplo, el pizarrón y que reconozca la primera letra con que empieza su nombre. La manera de consolidar este aprendizaje consiste en dibujar en cada uno de los dedos (aquí se refuerza el lenguaje escrito) de la mano a los integrantes de la familia, (esta actividad la puede reforzar la educadora mencionando de cuántos personas integran la familia de cada niño y niña, que aunque no aparece en el cuaderno lo puede hacer, esta sería el campo formativo: Pensamiento matemático) mientras juntos cantan la estrofa "Mamá, Papá / hermano y hermanita / y el nene / aquí está, (aquí se refuerza el lenguaje oral) los alumnos señalarán cada dedo como si fuese nombrado.

Cabe mencionar que el campo formativo con que se vincula (Lenguaje y comunicación) es Pensamiento matemático, por considerarse la representación de número de integrantes de una familia, de esta manera los niños cuentan los integrantes de su familia para consolidar este campo y que cada uno de los integrantes representa una unidad como representación simbólica de número, aunque también se puede relacionar con el campo formativo Desarrollo personal y social por convivir con los demás, pero sobre todo, resaltar los lazos afectivos de la familia. (Véase Anexo II).

1.2. Perfil de egreso.

Ya no podemos perder el tiempo en simulaciones que nos llevan a creer el usos de teoría vanas, estos es, si "porque estoy utilizando la teoría constructivista yo enseño así y mis alumnos aprenden por medio de este enfoque"¹. Este es un uso ingenuo de la teoría en las que más de las veces los docentes creemos en ello.

En el transcurso de toda la educación preescolar, se espera que todos los niños y niñas, al haber trabajado con el CT-2-HEA, concluyan con un perfil de egreso como el siguiente:

- ❖ Actúen con iniciativa y autonomía.
- ❖ Trabajen en colaboración y apoyar a quien lo necesite.
- ❖ Fortalezcan sus habilidades de expresión oral, de escucha y comprensión.
- ❖ Adquieran el interés y el gusto por la lectura, descubran las funciones de la lengua escrita.
- ❖ Aprendan a obtener información de distintas fuentes y las aprovechen para intercambiar opiniones y elaborar juicios.
- ❖ Desarrollen la capacidad para resolver problemas en situaciones que impliquen reflexión y explicación.
- ❖ Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

¹ Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2006), "Los usos de la teoría en la investigación educativa", en Los usos de la teoría en la investigación de Marco Antonio Jiménez García [Comp.], Plaza y Valdés, México, pp. 37-60.

Para consolidar el anterior perfil de egreso mencionado, y que de manera real y oportuna se cumpla en el trabajo áulico, es necesario que las educadoras dejen implícito en el Cuaderno de Trabajo Hablo, Escucho y Aprendo 2, lo siguiente:

Es fundamental que la educadora fomente el gusto y el aprecio por que los niños estudien [Contrato Didáctico], y por su parte, considere que trabajar por competencias implica una pedagogía diferenciada y provista con métodos activos, diría Perrenoud. Ambos adquieren una serie de compromisos: Los infantes se involucran en la conquista por el aprendizaje, participan en un esfuerzo colectivo por realizar tareas, actividades y proyectos, aunque con ejercicio de ensayo y el error. Se dan cuenta de sus logros, de sus capacidades, se asombran de sus capacidades, experimentan nuevas competencias, van formando su personalidad y su forma de pensar.

De otra manera, formar un alumno reflexivo, dinámico y participativo. Por su parte, la educadora estimula y guía las sesiones de clase basadas en competencias, donde toman relevancia los contenidos en la condición de ser analizados y aprendidos. La educadora es consciente de su trabajo, porque suele trabajar con grupos numerosos, diversos, con alumnos con alguna discapacidad y también puede tener muchas desventajas o adversidades para realizar su trabajo en el aula, no obstante, es una profesional valiosa y capaz de concretar un Plan de Estudios basado en Competencias.

Tomar en cuenta que los conocimientos, que lo aprendido, son recursos para movilizar. Esto es, trabajar con un enfoque por competencias implica mover ese conocimiento frente a una situación compleja, no se trata de formar alumnos eruditos, sino que aprendan a identificar y resolver problemas, proponer y tomar decisiones.

Fomentar y trabajar con aprendizaje significativos. Esto puede ser más real si decimos que se trabaje regularmente con problemas, y uno se puede preguntar: ¿cómo trabajar con problemas con niños preescolares si el fomento del aprendizaje es por medio del juego? Bueno, no es otra situación que fomentar un aprendizaje basado en problemas, enfrentarse a situaciones reales, donde los alumnos preescolares experimenten, comprueben, comparen sus hipótesis, donde adquieran resultados reales, funcionales y significativos.

El trabajo por competencias no es nuevo, desde los inicios de la escuela activa se propusieron actividades reales, funcionales y significativas. Ya lo había comentado anteriormente que Freinet, por ejemplo, utilizaba la realización de un diario o la práctica de una correspondencia. Hay que utilizar lo que tenemos con eso basta y sobra, por ello hay que adaptar los medios de enseñanza: ficheros, salón de biblioteca, juegos didácticos incluso interactivos, computadoras, videoteca, salón de cantos y juegos, entre otros.

Tengo que mencionar necesariamente el complejo y basto proceso de evaluación. Trataré de ser lo más claro y explícito posible en cuanto a este proceso. Primero, no está en mis objetivos profundizar sobre este aspecto y proponer soluciones a la misma. Sin embargo, considero necesario tratarla debido a que forma parte de un proceso educativo y aún más cuando se elabora algún tipo de texto didáctico.

Evaluar por competencias exige que la educadora piense cómo, de qué manera y para qué va a formar a sus preescolares. Conviene que la educadora trabaje la evaluación sea inicial, formativa y sumativa. Cuando la educadora tome a su cargo un grupo, necesita saber cuáles son sus potencialidades, alcances y limitaciones de los infantes, y realice la planeación en ese primer momento diagnóstico que le puede tomar varias semanas.

Con la evaluación formativa² se trata de que la educadora verifique cómo ocurre el progreso de construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Además, importa conocer la naturaleza y características de las representaciones y, en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas, esto es, la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos, así como el grado de compartición de significados que se está logrando por medio del discurso y/o de la situación pedagógica.

Por supuesto que es necesario rescatar los errores o debilidades que cometen los alumnos, son valiosos en esta teoría constructivista, gracias a ellos, la educadora descubre la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas les faltarían para refinarse o completarse en el sentido educativo propuesto.

² Diaz Barriga, Frida. Op. Cit. p. 406-414.

Por otra parte, la educadora tiene que considerar la evaluación sumativa, que consiste en establecer un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, un ciclo escolar o un cierto nivel educativo. La evaluación sumativa va asociada con la calificación, la acreditación y la certificación, aunque es necesario resaltar que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación. Sin embargo, como dice Perrenoud³, es obligación de los docentes comunicar sus logros, alcances y limitaciones de los alumnos de competencias aprendidas, esto es, favorecer la evaluación mutua, el balance de los saberes y la autoevaluación. Lo que se tiene que hacer de una vez por todas es, renunciar a estandarizar la evaluación, recurrir a ella como una forma de control y de poder, utilizarla como un formalismo y trámite burocrático, es mejor un balance de competencias basado en una opinión experta con tintes de calidad, congruencia y solidez, más que llenar un cuadro estadístico.

Hay que recordar que sí se pueden evaluar las competencias, pero insistir que no es un "juego de competidores", de haber quién puede más, o quién es más que otro, ni que todos alcancen los mismas competencias y al mismo nivel, puesto que no todos los alumnos hacen la misma situación, procedimiento, proceso al mismo tiempo que los demás.

El trabajo por competencias no es una moda o un modismo, ni es una solución al fracaso escolar, más bien, es una forma diferente de asumir un compromiso de trabajo invaluable: Preparar a los alumnos, a las futuras generaciones para la vida, que gocen plenamente en una forma divertida y dinámica de aprender en el mundo, la naturaleza y en la sociedad y que estén preparados con las suficientes herramientas para enfrentar los problemas más comunes y corrientes en la vida cotidiana, una de tantas herramientas es proveer a los alumnos una eficiente lengua y comunicación.

Ahora bien, es oportuno manifestar mi propuesta de evaluación para el CT-2-HEA. Inicialmente quiero recalcar que no es un propósito de este cuaderno, llevar a cabo una evaluación puntual y formal, y si quiero insistir que dicho cuaderno en sus respectivas lecciones tiene un apartado titulado consolidación del aprendizaje, que sería la evidencia, el desempeño de lo que el infante puede hacer y que puede registrar la educadora, lo cual forma parte de la evaluación formativa.

³ Perrenoud, P. Op. Cit. pp. 86-87.

Todos los instrumentos que le pueden servir a la educadora como evidencia del desempeño, capacidad, habilidad y actitud los puede generar a la par en tanto que va avanzando en CT-2-HEA, de acuerdo a su experiencia, su ingenio y creatividad. Insisto, no fue mi propósito de imponer una serie de instrumentos o herramientas para evaluar a la educadora, porque afectaría en su creatividad y experiencia, en la forma de promover y consolidar los campos formativos.

No obstante, para fines de este informe académico, mi propuesta de evaluación (que me oriento de acuerdo a la forma establecida del PEP 2004) que puedo recomendar de manera conjunta a la educadora utilizando este cuaderno es la siguiente:

- 1) Que la evaluación sea auténtica, donde la educadora asume un papel importante como la principal protagonista del cambio, que puede llevar a cabo el proceso, y que delimita las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación.
- 2) Que contenga los momentos de la evaluación: Inicial, Formativa y Sumativa. La evaluación por competencias exige que la educadora observe, analice y favorezca los resultados, que el cumplimiento y trabajo de cada uno de los niños en sus actividades, tareas y prácticas, lo haga saber principalmente al alumno y a los padres de familia.
- 3) Que importe más el desempeño, esto es los logros que realiza el infante en el transcurso del nivel preescolar y que estos los vea reflejados en el CT-2-HEA en el apartado Consolidación del Aprendizaje, que en dicho apartado retralimente a los infantes en equipo, individual, por parejas.
- 4) Que hable con cada infante para decirle el logro de sus competencias, de una manera clara, pero invitando y estimulando a que se supere y sea cada vez mejor en todo lo que piensa y lo que hace.
- 5) Las estrategias y los recursos están implícitos en las lecciones, sólo que es necesario que la educadora elabore algunas herramientas para evaluar, tales como, rúbricas, listas de cotejo, portafolios de evidencias, que permita ilustrar el avance del aprendizaje de los infantes en cada uno de los campos formativos, aunado al expediente escolar, los registros que realiza de manera cotidiana.

- 6) Que los padres de familia sepan por campo formativo qué logros ha realizado el preescolar, sino en forma detallada, por lo menos lo básico e indispensable que tiene que puede lograr.
- 7) Que los directivos y padres de familia apoyen de manera oportuna, clara y eficiente en la adquisición de las competencias. A aquéllos les corresponde ofrecerle a la educadora toda la infraestructura logística, técnica y administrativa que esté a su alcance; a los padres de familia contribuir al logro de sus aprendizajes, supervisando sus tareas y actividades en la casa y cooperando en la forma de estimular su aprendizaje en la escuela.
- 8) Que en la evaluación sumativa la educadora informe sobre los resultados del proceso educativo a los padres de familia, a las autoridades educativas y los preescolares.
- 9) Que la educadora retome el error como una estrategia para favorecer el aprendizaje significativo.
- 10) Que la educadora tome en cuenta la diversidad y heterogeneidad de los preescolares, así como sus intereses y necesidades.
- 11) Que la educadora tome en cuenta la evolución y el dominio de las competencias por parte de los infantes, de todas las fortalezas y debilidades, así como sus posibilidades y sean tomadas en cuenta para el siguiente ciclo escolar.

La evaluación es un proceso complejo que requiere de eficiencia y de presentar resultados óptimos que permita garantizar el desarrollo del proceso educativo. Esto es lo que propongo y que de alguna manera promueve la educadora con el desarrollo de las actividades que los preescolares realizan en el CT-2-HEA. Frente a los desafíos en pleno siglo XXI es necesario formar en los niños preescolares las habilidades comunicativas y funcionales en un determinado contexto.

1.3. Infantes preescolares más comunicativos y competentes.

En este apartado justifico la necesidad de haber realizado una serie para preescolar, que consta de tres cuadernos, pero que de manera puntual en cada uno de ellos figuran una serie de características, rasgos, objetivos, traducidos en conocimientos, habilidades y actitudes.

¿Por qué la *Serie: Hablo, escucho y aprendo*?

- ◆ Desarrolla en los niños preescolares habilidades y competencias comunicativas que les permiten construir su conocimiento, relacionarse con el mundo, expresar sus puntos de vista e interactuar socialmente.
- ◆ Retoma el planteamiento del nuevo programa de educación preescolar para el campo formativo lenguaje y comunicación.
- ◆ Constituye una guía de explicación flexible de los principios didácticos del programa, que considera la forma de trabajo y las necesidades de la educación preescolar.
- ◆ Contiene actividades innovadoras o creativas que permiten un cambio significativo en la tarea docente y ayudan a poner en práctica los aspectos novedosos del programa.
- ◆ Atiende el aprendizaje con respecto al lenguaje oral y el lenguaje escrito integrándolo al nuevo esquema de trabajo por competencia y al enfoque comunicativo-funcional que plantea el programa de la SEP.
- ◆ Se enfatiza la reflexión sobre el lenguaje, privilegiando que los alumnos razonen lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen.
- ◆ Pone en juego la inteligencia y el razonamiento del niño, más que la repetición.
- ◆ Gran variedad de actividades pensadas en los intereses características y capacidades de los niños en edad preescolar.

- ◆ En los dos primeros cuadernos se desarrollan las competencias orales y escritas que permiten conocer las características y funciones del lenguaje. El tercer cuaderno brinda múltiples oportunidades para que el alumno lea y escriba palabras, frases y textos breves al tiempo que desarrolla las competencias orales y escritas que marca el programa.⁴
- ◆ Cada actividad se desarrolla a partir de la elección de una competencia del programa y alguna de sus manifestaciones.
- ◆ Los textos utilizados fueron cuidadosamente seleccionados: cuentos infantiles, artículos, instructivos, rimas, canciones y juegos, entre otros.
- ◆ El CT-2-HEA se centra en el campo formativo de lenguaje y comunicación y al mismo tiempo ofrece una relación directa con los demás campos formativos.
- ◆ El CT-2-HEA ofrece una serie de efemérides y hechos relevantes que son dignos de festejarse por nuestra herencia cultural, hállese del Día de la Independencia, Noche Mexicana, Día de Muertos, etc.
- ◆ Con CT-2-HEA el niño puede manipular una serie de elementos para conformar, elaborar pasteles, pompas de jabón, etc.
- ◆ El CT-2-HEA ofrece un material recortable [que se encuentra al final de las unidades] para facilitar el proceso de aprendizaje.
- ◆ El CT-2-HEA incorpora como estrategias de aprendizaje elementos tales como rompecabezas, cuentos, canciones, juegos, entre otros.

Con la formación educativa en el nivel preescolar es necesario que todos los niños sean más comunicativos, que es la esencia del Cuaderno de Trabajo 2, Hablo, Escucho y Aprendo, que sean más dinámicos, participativos, que se trabajen con ellos, desde un inicio, con experimentos, investigaciones, con aprendizaje basado en problemas, todo ello por medio del juego. De esta manera, serán más prácticos, tendrán un sentido de la vida más real y funcional y podrán realizar sus actividades cognitivas de manera natural.

⁴ No se puede dejar de lado la fundamentación de los Cuadernos de Trabajo 1 y 3, debido a que formar un todo, como estructura, es una secuencia de logros y manifestaciones que los alumnos pueden lograr durante su estancia en el nivel preescolar

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

1. Conclusiones.

"Cocodrilo era un gran pintor... Un día, Elefante le pidió que pintara un cuadro para él... Como elefante no podía decidir qué tema deseaba en la pintura, Cocodrilo tuvo una gran idea: ¡Pintó un cuadro blanco para que elefante pudiera imaginar cualquier cosa que quisiera!... Entonces, Coco se volvió muy famoso y logró vender muchos cuadros..."

El Cocodrilo Pintor, Cuaderno de Trabajo 2 HEA, pp. 28-30

Resumen: Este capítulo ofrece algunos ejes de análisis para contribuir a la educación preescolar de los infantes a través del enfoque con competencias, apoyado en la filosofía del Cuaderno, invitando a la reflexión y la continua mejoría de traducir en hechos pedagógicos el propósito del PEP 2004, que es sin duda, de que los niños y niñas de nuestro país sean capaces de expresarse en todos los sentidos, resolviendo problemas y tomando decisiones en determinados contextos.

Palabras clave: Retos, recomendaciones, visión pedagógica.

Es necesario seguir fortaleciendo el desarrollo cognitivo del niño preescolar, que paulatinamente vaya descubriendo, con el apoyo de la educadora, las competencias que puede lograr, que el infante lo puede observar cuando domina un conocimiento, cuando desempeña una habilidad o bien cuando manifiesta una actitud o comportamiento favorable en su formación. Trabajar con competencias en un nivel educativo, inicialmente conlleva a que nuestros alumnos deben ser más competitivos: ser capaces, resolver los problemas con eficacia y tenacidad.

Pero no sólo importa formar niños y niñas con un gran abanico de conocimientos, sino también es oportuno generar en ellos una serie de valores que les permitan ser sensibles a la diversidad, a la equidad, a la igualdad y generosidad, que tengan la posibilidad de comunicarse con el Otro, a fin de construir un mejor camino para su futuro inmediato, la continuidad de otros

saberes, conquistar otros espacios educativos que le permitan ser mejor hijo, mejor ciudadano, mejor estudiante.

Particularmente una de las finalidades que persigo en el CT-2-HEA es que los infantes vayan desarrollando un proceso cognitivo guiado y apoyado por la educadora, que al momento de desarrollar sus actividades y tareas, se den cuenta de que pueden explorar, descubrir, manipular, demostrar, equivocarse con el ensayo y error, y de ellas emana la emoción por experimentar, el gusto por conquistar metas, la fascinación por descubrir otros horizontes de conocimiento y que lo incorporen a sus esquemas de conocimiento.

Ahora como este nivel es obligatorio, el acento se coloca en la óptica de todos los actores que están involucrados con los infantes: principalmente la educadora, al unísono los padres de familia, la directora y el entorno que les rodea.

Entonces el CT-2-HEA no sólo se reduce a cumplir con el momento de elaborarlo, sino es una obra intelectual que nos hace reflexionar acerca de cómo se fomentan competencias, además de cómo se manifiestan y se consolidan, contribuyendo de esta manera a resolver uno de tantos problemas educativos [en todos los niveles es precisamente en formarnos en estrategias para resolver problemas y tomar decisiones] que atañen a nuestro país, que es trabajar en estrategias: con innovación y con una mirada al cambio apremiante que estamos viviendo.

Justamente el CT-2-HEA es una obra que tiene una estrategia primordial implícita: trabajar con el campo formativo Lenguaje y Comunicación como el eje rector que permite involucrar todos los demás campos, combinando y resaltando la importancia de ciertos aspectos a desarrollar en los niños, un reto impone a la educadora, quien tiene la capacidad y el entusiasmo para realizar dicha tarea.

Esta es la esencia educativa que prevalece en la Serie *Hablo, Escucho y Aprendo*, particularmente se pretende lograr que con los conocimientos, habilidades y actitudes que puedan adquirir los alumnos sean más plenos y felices, como una de las finalidades últimas en cada libro que conforma la serie, que disfruten su estancia en las escuelas del preescolar.

1.1. Elaborar una obra implica saber cómo aprenden los niños en preescolar. Una visión constructivista.

Uno de los niveles de la educación que han ocupado el interés por educadores, pedagogos y psicólogos educativos es el preescolar. Ese nivel que en otrora se rezagó por las innovaciones educativas, y se pensaba que no era tan crucial.

En la historia de nuestro país se han elaborado un sin fin de obras dedicadas a la educación básica, particularmente en preescolar. Sin embargo, cada obra se realiza con un matiz, con un enfoque distinto, que pudiera ser parte de las diferencias con respecto a las demás obras.

En nuestro país se instauró el nivel preescolar como obligatorio, a raíz de ello han surgido una serie de situaciones, procesos, aspectos y formas académicas para atender a todo este escenario: el jardín de niños, el preescolar. Y es que no es para menos, debido a que es un nivel de gran relevancia y uno de los pilares para formar la personalidad de los infantes.

Anteriormente se había minimizado el trabajo que se hacía en preescolar, aparentemente sin metas, contenidos o estrategias, que solamente conducían a un puente para "preparar" para el siguiente nivel primario.

Atender política e institucionalmente un nivel educativo implica revisar a fondo el perfil de egreso, la organización de los contenidos, planear la estructura de los planes y programas de estudio, la metodología, los recursos y las técnicas y la forma de evaluar en cierto nivel educativo, en este caso, el preescolar, donde las principales figuras son: Directoras, educadoras y alumnos, pero que también tienen un gran valor los padres de familia en dicha formación de los infantes, así como diseño y funcionamiento de la gestión.

Ahora bien, las educadoras tienen un gran interés por cómo aprenden los niños: cómo es su personalidad, sus rasgos, cómo aprenden, qué les interesa, cómo pueden compartir lo que han aprendido con sus pares, cómo aprenden de sus errores y debilidades, todo ello utilizando el enfoque por competencias.

Generalmente cuando se realiza una reforma en algún nivel educativo persiste la resistencia al cambio, a lo nuevo, al trabajo "diferente", sin darse la oportunidad inicial de llevar a cabo un trabajo cooperativo y colegiado. La

resistencia marca una serie de descontentos y desacuerdos en las actividades académicas, donde una parte importante de las educadoras piensa en este sentido: "mejor trabajo como lo hacía y no me causo problema", "es el mismo trabajo, nada más ahora la novedad son las competencias".

Estas prácticas educativas "pragmáticas" han prevalecido tendiendo a la funcionalidad de la educación que es educar a un sujeto, sin detenerse propiamente a lo que ocurre con el aprendizaje del escolar. Ahora para el resto de las educadoras es consolidar competencias en el amplio sentido y abriendo todos los horizontes posibles, con la ayuda de su experiencia y su formación en este nivel.

Hay muchos retos y desafíos que atender en este nivel. Uno de los más apremiantes es que la educadora oriente, guíe y consolide los aprendizajes de los infantes, que a través de ella, el niño y la niña sepan que pueden hacer y qué se les dificulta, pero que posteriormente pueden hacer. Los aprendizajes que puedan adquirir van a estar organizados por el enfoque por competencias y estas tienen que movilizarlas en su vida diaria, en el entorno que les rodea.

Esta es una forma de garantizar el aprendizaje, debido a que constantemente el niño está aprendiendo y que la finalidad es que aprenda a conocer todas sus capacidades intelectuales, emocionales, de habilidades, de valores. Justamente el enfoque educativo que tiene el nivel preescolar está marcado por una amplia influencia constructivista, desde la fundamentación teórica de Vigostky, de las aportaciones de Delgado, Fons, Ferreiro, Lerner, Perrenoud, Coll, entre otros. Luego entonces, trato de recuperar estas fundamentaciones teóricas para explicar la estructura de mi CT-2-HEA.

Regularmente la idea que mantienen los infantes tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del sujeto, ¿entonces con qué el individuo realiza dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, con el entorno que le rodea. En el proceso de construcción se llevan a cabo dos aspectos fundamentales: Uno, de los conocimientos previos o representación

que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver. Dos, de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

No podemos negar que el fundamento teórico de la educación preescolar se enmarca dentro de autores, es decir, desde diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y del aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en nuestras escuelas de diferentes niveles educativos, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura al grupo al que pertenece. Dichos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que incorpore una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.

De esta manera, la educación que se ofrece en preescolar, particularmente con el trabajo que se realiza con el CT-2-HEA, es garantizar precisamente aprendizajes significativos, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2002), conciben que este tipo de aprendizaje es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes¹.

Desde esta óptica, en el nivel preescolar se trata de formar a los infantes por competencias y que la educadora procure enseñar a pensar de manera diferente utilizando diversas estrategias para consolidar el aprendizaje. Por otro lado, la educación preescolar se rige por el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, instituido por la SEP. En dicho programa se establece que debe garantizarse una educación de calidad y que sea un derecho para todos los niños en edad de cursar este nivel.

Finalmente, quiero expresar que al elaborar el CT-2-HEA implicó para mí un gran reto: cómo y de qué organizar los conocimientos, cómo promover habilidades y cómo consolidar actitudes que en nuestro tiempo hace tanta falta. Como pedagogo sé como aprenden los niños: con teorías educativas

¹ Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, (2002), Op. Cit. p. 39.

eficaces, funcionales y reales; con estrategias de enseñanza innovadoras, con metodologías que permitan el descubrimiento, la curiosidad y la forma de asombrarse para aprender, con evaluaciones iniciales, continuas y sumativas que permitan saber cómo van aprendiendo y que les hace falta, donde la evaluación también esté presente no sólo en el aula, sino en toda la gestión escolar. Pero también me doy cuenta de la inmensa labor que tienen las educadoras, sin embargo, en buena medida el éxito del avance en este nivel preescolar depende de ellas, por lo que es necesario apoyarlas con orientaciones de su quehacer cotidiano en este nivel, y el apoyo que otorgo precisamente es la elaboración de este cuaderno.

Una obra se perfecciona y este Cuaderno de Trabajo Hablo, Escucho y Aprendo 2, no es la excepción, a cuatro años de su elaboración me doy cuenta de que es una obra valiosa que permite comparar, identificar, analizar, sintetizar, criticar y aportar opiniones, acuerdos, experiencias, formas de ser, de pensar y de hacer. Esta obra es un punto de partida para la continua investigación en el campo del preescolar, donde es necesario poner el acento en cómo generamos habilidades y actitudes y no sólo conocimientos.

1.2. Hacia una mejor comprensión del niño preescolar. Un punto de vista pedagógico.

Los pedagogos, los educadores, los investigadores educativos y profesionales afines, son los indicados para analizar el crecimiento y desarrollo del infante preescolar, la puesta en marcha de este nivel implica qué rumbo está adquiriendo, la relevancia y la pertinencia de trabajar con todos y cada uno de los niños. Actualmente, y debido a una serie de investigaciones, se decidió trabajar por competencias, pues esta es la comprensión que hasta ahora hemos concluido. Este trabajo no sólo implica la puesta en marcha en el aula, sino que todos los actores: Directivos, padres de familia, educadores y niños sepan que este trabajo es integral, real, comunicativo, y que todo tiene que tener un matiz, es decir, si estamos trabajando por competencias, la escuela tiene que ser competente, así como todos los actores que mencioné.

Considero que si en una escuela o institución educativa se está impulsando el enfoque por competencias, toda la estructura de la gestión escolar debe hacer lo propio. Esto es, no sólo a la educadora tiene que fomentar las competencias y

los infantes no sólo tienen que consolidar los diferentes campos formativos, también les corresponde a las autoridades educativas proyectar esta forma de trabajo, que todos sean congruentes con el esquema, con el trabajo por competencias. Por ejemplo: escuelas competentes, autoridades competentes, docentes competentes y alumnos competentes, esto es, como un todo en sus partes. Trabajar con un enfoque por competencias comprende centrarse en el aprendizaje del infante y la forma creativa de la educadora de enseñar; que la formación de los niños debe ser un proceso íntegro y en el desempeño se refleje el conocer, el saber hacer y el ser. Sólo ahora es una diferente orientación educativa que está viviendo el nivel preescolar y que se tiene que asumir de manera objetiva y sistemática.

Desarrollar las competencias en los diversos campos formativos del preescolar permite que el infante pueda movilizar sus saberes y habilidades, sin embargo cabe aclarar que al fomentar las competencias no indica que todos los infantes tengan el mismo nivel o ritmo de aprendizaje. De lo que se trata, argumenta Perrenoud (2000), es que las educadoras puedan cambiar sus enseñanzas y sus prácticas, que en el salón de clases se trabaje por problemas, por proyectos, por tratar de resolver tareas complejas, por plantearse retos de concebir aprendizajes significativos en los infantes. De lo que se trata es impulsar generaciones de preescolares que adquieran las suficientes herramientas que les permita participar, trabajar y aprender con mayor entusiasmo, con mayor asombro y con la forma de explicarse el mundo que les rodea.

La labor pedagógica en preescolar, desde las competencias, es retomar algunos campos formativos que no trabajamos de manera contundente, de manera profunda, esto es, dejamos olvidados algunos campos como: *Exploración y conocimiento del mundo*, donde la parte fuerte del trabajo implica experimentar, trabajar con inventos, descubrir la realidad natural, manipular el mundo que rodea los niños. Otro campo que me parece las educadoras han comprendido de manera teórica, pero no llevan a la práctica con su debida metodología y estrategias es *Expresión y apreciación artísticas*, que implica formar preescolares donde se enseñe no sólo a dibujar o trazar, sino que implique consolidar conceptos de la belleza de las artes y la forma de utilizarlas en el lenguaje cotidiano, en la forma de expresarnos y concebir el mundo más sano, bello y genial.

La educadora es la persona indicada y la única que puede llevar a cabo un informe por cada niño, es decir, un diario donde aparezca qué sabe hacer el niño y reportar los conocimientos, habilidades y actitudes que aún no ha fortalecido, en suma, que presente resultados fehacientes y significativos del dominios de competencias de los alumnos, todo esto sin olvidar que debe apoyarse con los padres de familia y directora del plantel. La educadora es la experta en preescolar, así como cualquier otro docente en el dominio de las asignaturas que imparte en una escuela.

La educadora tiene que ser competente, constructiva y eficaz en la labor profesional que realiza, en las actividades escolares que lleva a cabo en forma cotidiana. Una educadora sensible con la comunidad escolar, líder en su ramo, en su experiencia, en su profesión. Una experta en educación preescolar de manera continua, de manera permanente, abierta a los cambios y retos que en materia educativa se proponen, sobre todo en la ciencia y en la tecnología.

Por otra parte, los alumnos tienen que ser comunicativos, generosos, hábiles para interactuar en una sociedad diversa, que aprendan de sus debilidades y de sus errores, que aprendan para comprender el mundo y su entorno, que aprendan a ser libres, con independencia conciente y deliberada; que aprendan a ser autónomos, decidan lo que piensan y quieran hacer en pro de su bienestar y de su aprendizaje; que aprendan a ser responsables, que desde un inicio comprendan que ante una sociedad plagada de leyes, normas y acuerdos, también ellos tienen ciertas obligaciones y derechos que tienen como cumplir como ciudadanos.

Las educadoras poseen grandes conocimientos y dominio de sus conocimientos, por lo que es necesario que continúen en la amplia, diversificada y ardua labor de enseñar con un enfoque por competencias. No por el simple hecho de que la enseñanza sea por competencias lo que resta de la comunidad escolar no se supere y vaya mejorando. Esto es, ahora más que nunca el acento debe estar también en el desarrollo de la gestión escolar, del liderazgo y motivación del cuerpo directivo hacia las educadoras y demás personal administrativo. Que la educadora asuma junto con los padres de familia un cabal y real funcionamiento del trabajo en equipo. Esta comunicación debe contener los elementos mínimos de calidad para garantizar una adecuada y exitosa educación en este nivel.

Todos debemos participar en una escuela que queremos, esta escuela puede denominarse con algún nombre, lo importante es que todo lo que se proponga de manera teórica lo fundamentemos en la práctica. Si queremos alumnos formados en competencias es fundamental que se empiece desde y dentro de la escuela: con los docentes o educadoras, con los directivos y demás personal administrativo, donde participen los padres de familia, para tener una escuela con la estructura y un nivel alto, real y funcional por Competencias, donde todos y cada uno de los niños tengan las mismas oportunidades de desarrollarse y desenvolverse en la sociedad. Esto es lo que se persigue en el Cuaderno de Trabajo Hablo, Escucho y Aprendo 2, tener mejores alumnos y con el apoyo de eficaces educadoras, donde se pone el acento que los aprendizajes de los niños sean significativos, que puedan pensar y comunicarse de manera libre, autónomo y responsable, donde se aprenda para toda la vida.

Hoy todos debemos participar en la escuela que queremos: Generar escuelas totales, con docente totales: reflexivos y críticos, con alumnos totales: libres, autónomos y responsables, donde todas las competencias que generen adquieran una movilidad social para enfrentarse a la vida con toma de decisiones, con proyectos consolidados, prestos a resolver cualquier problema.

Esta es la síntesis del Cuaderno dicho y tratado a lo largo de este informe. Espero que el Cuaderno de Trabajo 2 Hablo, Escucho y Aprendo ofrezca actividades valiosas para que las educadoras trabajen en el aula; para los pedagogos y psicólogos educativos, esta obra realizada y valorada desde el enfoque de las competencias, pueda contribuir a generar nuevos enfoques y teorías que permitan profundizar más en el nivel preescolar en cuestión de su enseñanza y aprendizaje. Para todos aquellos investigadores de otras áreas y disciplinas con vinculación a lo educativo que quieran ofrecer otro punto de vista, este informe les permita debatir, contrastar, comparar, entre otros, la labor de trabajo en materia de preescolar donde el eje principal y el motivo que contribuir a la mejor comprensión, atención y evaluación del aprendizaje de los niños y niñas de México.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía utilizada para elaborar el CT-2-HEA

Antillón, Herenia (2003), *El patito feo*. Tormont Publications Inc., Canadá-China.

Belton, Philippe, *Azulita*, (1999). México, SEP, Libros del rincón.

Bryant, Robyn, (2002), *Osito Patoso*, Tormont publications, Canadá.

Busquets, Carlos (1990), *La Luna*, Ediciones Alonso. Madrid.

Carrión, Gracia y Fátima García (1991), *Hada de agua*, Alonso, Colecc. El globo rojo, Madrid.

Colección *Los fabulosos cinco*, tomos 1 al 6, Editorial Tormont, Canada, 2000.

Jiménez Izquierdo, Juan (2000), "Se perdió el número cuatro", en *Teatro para niños*, Martha Alexander et al. Árbol editorial, México.

Lome, Emilio Ángel (2002), *Muertos...¡pero de gusto!*, *Cuentos y encantos del día de muertos en México*. Colección Tejedores de la Flor y el Canto, México.

Pacheco, Lourdes [Narradora] (2003), *El niño que trató de esconderse*. Mc Graw Hill, México.

SEP, *Cirilo*, Libros del Rincón. México 1999.

Velthuijs, Max (1991), *El cocodrilo pintor*, Editorial SM, México.

Werner, Stephanie (2002), *Mapache ingenioso*. Tormont Publications Inc. Canadá.

Bibliografía utilizada para el informe

Alderoqui, Silvia (2004) "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", en *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.), Buenos Aires, Paidós (Paidós educador),

Bodrova, Elena y Deborah J. Leong (2004), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*, México, SEP, (Biblioteca para la actualización del maestro).

Bredenkamp, Sue y Carol Copple [Eds.] (1986), "A sketch of physical development in 3-, 4-, and 5-years-olds", ["Un bosquejo del desarrollo físico en niños de tres, cuatro y cinco años de edad"], en *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*, Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children.

Bruner, J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2006), "Los usos de la teoría en la investigación educativa", en *Los usos de la teoría en la investigación de Marco Antonio Jiménez García* [Comp.], Plaza y Valdés, México.

Coll, César (2006), "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Camps, Anna (1994), *Los ensayos de la composición escrita*. Barcelona, Barcanova.

Cassany, Daniel et al. (1997), "Habilidades lingüísticas", en *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

Delgado-Cervantes, Georgina, "La sociedad cambia, la escuela también", en *Revista Educación* 2001, No. 92, enero 2003.

Delors, Jacques (1996), "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Pomares, M

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, (2002), "Constructivismo y aprendizaje significativo", en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill.

Fons Esteve, Montserrat (2007), *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, Graó.

Foro Mundial de Dakar (2000).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

Freinet, Celestine (1969), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. S. XXI, México.

Guerrero, O., "Aprender a ser competentes: nuevo desafío de la educación básica", en *Revista La tarea*, México, 1999, No. 43.

Goodman, Ken, "El lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", en la *Revista Cero en conducta*, año VII, núm. 29-30, enero-abril, México, *Educación y Cambio*, 1999.

H. Cohen, Dorothy (1997), *Cómo aprenden los niños*. México, SEP [Biblioteca del Normalista].

Hernández Rojas, Gerardo (1998), *Paradigmas en la psicología de la educación*, México, Paidós.

Jaritonsky, Perla, (2000), "A muchas preguntas, algunas respuestas. La expresión corporal en el nivel inicial", en Ana Malajovich [comp.], *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación).

Jáuregui, Silvia (1998), "Escribir es mucho más que no cometer errores", en Español y su enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Tercer trimestre. Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP.

Jiménez, Tahis Lorena, "Las implicaciones del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza de la lengua en educación básica". Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela. www.serbi.luz.edu.ve./pdf/ed/ulon3/art_05.pdf.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez, (1993), "Hacia una tipología de los textos", en La escuela y los textos, Buenos Aires, Santillana, (Aula XXI Santillana).

Lerner, Delia (2003), Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

López, Félix, Desarrollo social y de la personalidad (1990), en Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología educativa, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll [Comps.], Madrid, Alianza (Psicología).

Martínez Olivé, Alba et al. (1995), "El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua. Algunos aspectos teóricos", en Libro para el maestro. Español. Educación Secundaria, México, SEP.

Maureen A. Callanan y Lisa M. Oakes, (2004), "Preguntas de preescolares y explicaciones de los padres: pensamiento causal en la actividad diaria", en Cognitive Development, 7.

Nemirovsky, Miriam (2000), "Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós.

Organización Mundial de la Salud, (1996), "El nuevo reto ¿Qué es la educación? ¿Qué es la salud?", en Promoción de la salud mediante las escuelas. Iniciativa mundial de salud escolar de la Organización Mundial de la Salud, Ginebra, OMS.

Perrenoud, Philippe (2002), Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Dolmen-Océano.

Programa de Educación Preescolar 2004. SEP, México.

Pozo, Juan Ignacio (1997), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona, Morata.

Ribera, Paulina, "Cuadernos de Educación 1. Leer y escribir: Un enfoque comunicativo y constructivista. Universidad de Valencia.
www.santillana.com.ar/02/eva/leer1.pdf.

Rockwell, Elsie (1982), "Los usos escolares de la lengua escrita", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio [Comps.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S.XXI.

Saint-Onge, Michel (2000), "¿Tienen los alumnos verdadera necesidad de los profesores"?, en *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México, SEP-FCE.

Sánchez, María Elena, "Cómo enseñar competencias en preescolar".
www.educra.c/documentacion/articulos/educacion_parvularia/12_enseñar/

Schmelkes, Silvia (1995), *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*. México, SEP.

Seefeldt Carol y Barbara Wasik, (2000), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, SEP.

Sosa, Amadeo, "Apuntes para un curriculum basado en competencias. Una mirada desde Vigotsky". www.fisic.ucr.ac.cr/varios/ponencias/5apuntesuncurriculum.pdf.

Sperry Smith, Susan, (2004), "Espacio y forma" en *Early Childhood Mathematics*, Boston, Allyn & Bacon, [Traducción de la SEP realizada con fines académicos, no de lucro].

Tonucci, Francesco, (1995), "El niño y la ciencia", en *Con ojos de maestro*, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel (Serie Flacso acción).

Torres, Rosa María (1998), "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje", y "Contenidos curriculares", en *Qué y cómo aprender*, México, SEP, [Biblioteca para la Actualización del Maestro].

UNICEF, Convención sobre los Derechos de la Niñez (1990) y Cumbre Mundial de la Infancia (1990). <http://documentacion.unicef.es/upload/CDN06.pdf>.

Vygotsky, L. S., (1999), "Creación teatral en la edad escolar", en *Imaginación y creación en la edad infantil*, Francisco Martínez (Trad.), La Habana, Pueblo y Educación.

Vuyk, Rita (1984), *Panorámica y crítica de la epistemología de genética de Piaget 1965-1980, I*, Madrid, Alianza Editorial.

ANEXO 1

CUADRO DE COMPETENCIAS Y MANIFESTACIONES

Cuadro de competencias y manifestaciones

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
1	1	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Da información sobre sí mismo y sobre su familia.	Utiliza el conocimiento que tiene de la escritura de su nombre, de otros nombres y de algunas palabras como modelos para escribir otras.	Pensamiento matemático.
1	2	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Platica acerca de lo que le provoca alegría, tristeza, temor, etcétera.	Escucha la lectura de un texto para saber de qué trata la historia.	Desarrollo personal y social.
1	3	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Conoce y explora diversos tipos de textos y explica para qué sirven.	Expresa sus preferencias acerca de juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos y películas, entre otros.	Selecciona textos de acuerdo con sus intereses.	Desarrollo personal y social.
1	4	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Platica sobre sucesos o acontecimientos (familiares, del aula, de la escuela, de paseos o excursiones, entre otros).	Dice de qué cree que trata el texto que escuchará a partir de lo que sabe acerca del tema, del título, de las imágenes, de alguna letra o palabra conocida.	Exploración y conocimiento del mundo.
2	1	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Describe personas, objetos, lugares, fenómenos de su entorno y sucesos reales o ficticios de manera cada vez más precisa.	Emplea algunas de las características propias de los textos que produce (ingredientes y forma de preparación en una receta de cocina).	Exploración y conocimiento del mundo
2	2	Usa el lenguaje para comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Dialoga para resolver conflictos entre compañeros.	Diferencia entre lo que se expresa oralmente y lo que se dice por escrito.	Desarrollo personal y social.

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
2	3	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados.	Pregunta acerca de palabras o sucesos que no entendió durante la lectura de un texto.	Exploración y conocimiento del mundo.
2	4	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Pregunta para conocer causas o consecuencias de diversos sucesos y fenómenos que despiertan su interés y curiosidad.	Dice qué es lo que sucederá en una historia tomando en cuenta la información leída hasta determinado momento.	Exploración y conocimiento del mundo.
3	1	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Conoce y explora diversos tipos de textos y explica para qué sirven	Elabora preguntas cada vez más apropiadas sobre un tema acordado para entrevistar a familiares u otras personas.	Reconoce algunas de las características propias de los textos.	Expresión y apreciación artísticas.
3	2	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Intercambia opiniones acerca de diversos temas y acontecimientos.	Comenta con otros el contenido del texto que se ha leído.	Exploración y conocimiento del mundo.
3	3	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Reconoce cuando alguien opina diferente a él, así como la diferencia de opiniones entre otros compañeros.	Interpreta el contenido de un texto apoyándose en ilustraciones, cuadros o columnas que acompañan textos escritos.	Desarrollo físico y salud.
4	1	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.	Busca información en distintos medios para investigar sobre un tema y la comenta con sus compañeros.	Desarrollo personal y social.

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
4	2	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Da y solicita explicaciones sobre sucesos o temas en forma cada vez más completa.	Formula hipótesis acerca de lo que está escrito en diversos portadores de textos: señala dónde cree que dice... y menciona que ahí dice...	Expresión y apreciación artísticas.
4	3	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes y preparar alimentos.	Emplea algunas de las características propias de los textos que produce (ingredientes y forma de preparación en una receta de cocina).	Exploración y conocimiento del mundo.
5	1	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Conoce y explora diversos tipos de texto y explica para qué sirven	Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos del entorno.	Identifica y explora algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, índice, contraportada e ilustraciones.	Exploración y conocimiento del mundo.
5	2	Usa el lenguaje para conocer y compartir información a través de diversas expresiones orales.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Escucha y narra cuentos, relatos, anécdotas, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas.	Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: "Había una vez...", "En un lugar...", "Y fueron muy felices...", "Colorín colorado, este cuento se ha terminado..."	Desarrollo personal y social.
5	3	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Participa en juegos de dramatización de situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro.	Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímida, etc.) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas, etcétera).	Expresión y apreciación artísticas.

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
6	1	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.	Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios: la rima en un poema, el inicio y el final de cuentos clásicos, etcétera.	Expresión y apreciación artísticas.
6	2	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.	Escribe con ayuda de la educadora y otros niños —usando sus propias formas de representación— cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.	Desarrollo personal y social.
6	3	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Dice qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo y tristeza, entre otros sentimientos.	Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza, etcétera.	Desarrollo personal y social.
7	1	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Conoce y explora diversos tipos de textos y explica para qué sirven.	Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído con vivencias personales o familiares.	Distingue un texto de otro a partir de la distribución gráfica y el uso del lenguaje en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, etcétera).	Desarrollo personal y social.
7	2	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Distingue hechos fantásticos de hechos reales.	Distingue hechos reales o fantásticos y los utiliza en sus producciones.	Exploración y conocimiento del mundo.
7 205	3	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Narra historias que escucha narrar.	Reconoce que se lee y se escribe de izquierda a derecha.	Expresión y apreciación artísticas.

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
8	1	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Conoce y explora diversos tipos de textos y explica para qué sirven.	Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.	Reconoce y explora diversos portadores de texto como libros, periódicos, historietas, cartas, carteles, instructivos, revistas, avisos, diccionarios, enciclopedias, cartillas de vacunación y actas de nacimiento, entre otros.	Desarrollo personal y social.
8	2	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.	Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza, etcétera.	Exploración y conocimiento del mundo.
8	3	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Solicita y proporciona ayuda para realizar diversas tareas.	Establece las diferencias que hay entre las ilustraciones y el texto.	Exploración y conocimiento del mundo.
9	1	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Conoce y explora diferentes tipos de textos y explica para qué sirven.	Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y el final de una conversación, entrevista, exposición, etcétera.	Conoce y utiliza otros medios para obtener información (televisión, radio, videos y audio).	Expresión y apreciación artísticas.
9	2	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Interpreta el contenido de un texto a partir de sus conocimientos previos, de las imágenes, del diseño gráfico y de la distribución del texto.	Comprende y formula consignas para organizar y realizar diversas actividades.	Confirma o verifica información acerca del contenido del texto a través de la relectura de fragmentos o del texto completo.	Exploración y conocimiento del mundo.
9	3	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Reconoce y usa expresiones propias de textos literarios.	Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.	Relaciona la información gráfica con la escrita.	Desarrollo personal y social.

UNIDAD	LECCIÓN	COMPETENCIA LENGUAJE ORAL	COMPETENCIA LENGUAJE ESCRITO	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ORAL	MANIFESTACIÓN LENGUAJE ESCRITO	CAMPO FORMATIVO CON QUE SE RELACIONA
10	1	Reconoce y usa algunas normas básicas para participar en diversas situaciones comunicativas.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Distingue cómo expresarse cuando se dirige a un adulto y cuando lo hace con otros niños.	Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica "qué dice su texto".	Desarrollo personal y social.
10	2	Reconoce la riqueza y la diversidad lingüística a partir del uso y conocimiento de expresiones propias de su región y de su cultura, así como de otras.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Identifica que existen grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.	Identifica que se lee en el texto y no en los dibujos.	Exploración y conocimiento del mundo.
10	3	Reconoce la riqueza y la diversidad lingüística a partir del uso y conocimiento de expresiones propias de su región y de su cultura, así como de otras.	Expresa sus ideas utilizando distintas formas gráficas e identifica algunas normas del lenguaje escrito.	Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los alumnos en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).	Pregunta acerca de la forma en que se escriben las palabras: ¿Cómo se escribe...? ¿Cómo se llama esta letra? ¿Dónde dice...?	Exploración y conocimiento del mundo.

ANEXO 2

LA FORMA DE TRABAJAR UNA LECCIÓN DEL CUADERNO DE TRABAJO 2 HABLO, ESCUCHO Y APRENDO

Mi primer día de clases

Hola, mi nombre es Alberto. Hoy la maestra nos preguntó cómo son nuestras familias. Esto fue lo que algunos alumnos respondimos:



Karla vive con su mamá y su hermanito Daniel.

11

unidad

1

lección

1



Instrucciones. La educadora pide a los alumnos que, mientras ella lee, observen con atención las ilustraciones, ya que en ellas un niño cuenta cómo fue su primer día de clases. La educadora suspenderá la lectura después de cada texto y realizará un comentario que enfatice el hecho de que los alumnos pueden tener familias de diferentes tipos; al concluir, invitará a los alumnos a describir quiénes integran su familia. Por último, la educadora señalará que no importa qué tipo de familia tiene cada niño, sino el hecho de que ésta los ame, los proteja y los cuide.



Javier vive con sus abuelitos y su tía.



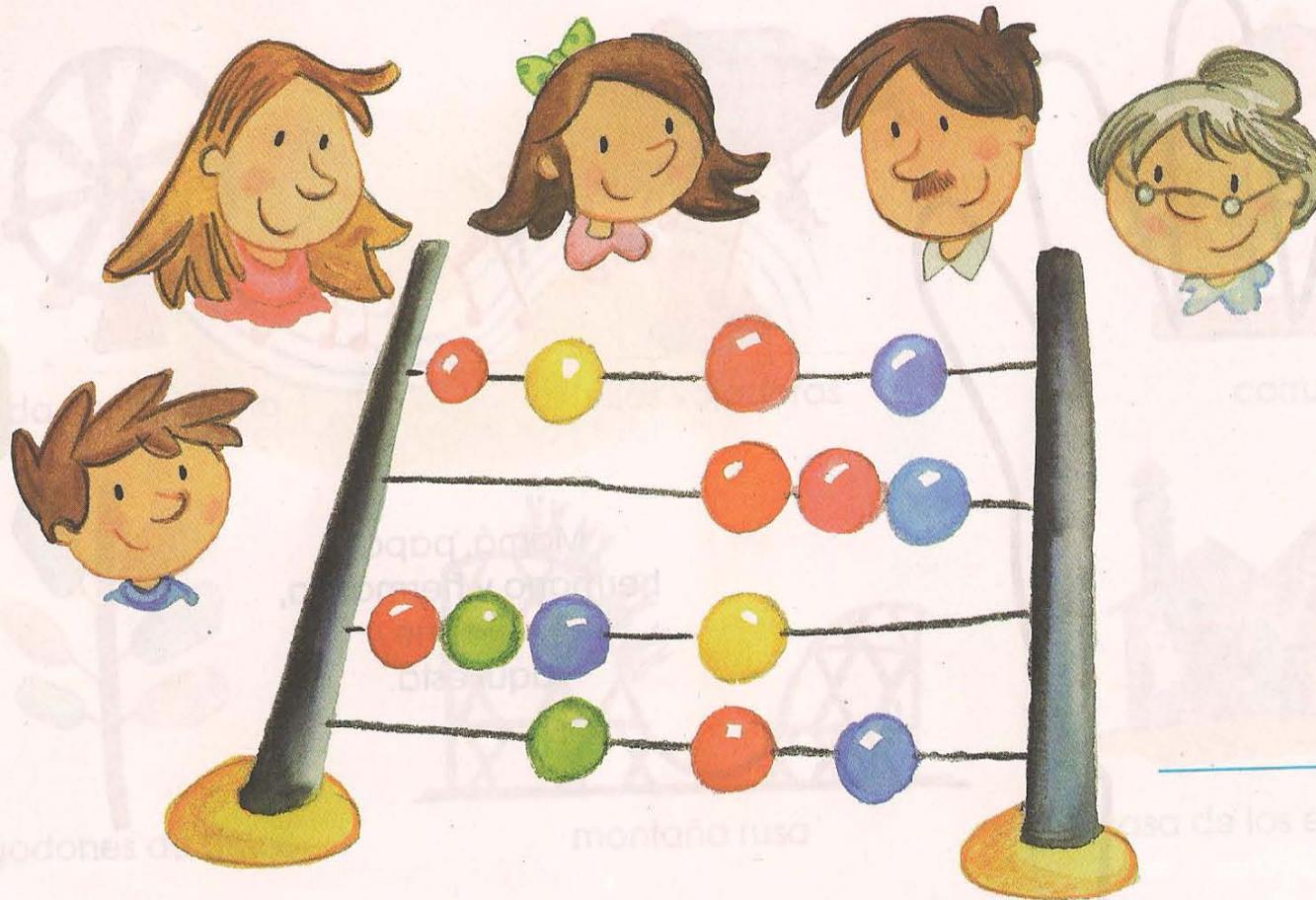
Miguel vive con su mamá y los fines de semana ve a su papá.



Yo vivo con mi mamá, mi papá, mi hermanita Paty y mi hermano José.



Y tu familia, ¿cómo es?



13

Instrucciones. La educadora pide a cada alumno describir a su familia: cuántas personas la integran, qué hace cada una de ellas (trabajar, ir a la escuela, llevar al alumno a la escuela, etc.), si sus hermanos son menores o mayores que ellos, etc. Para identificar cuántos miembros constituyen su familia, los alumnos podrán recurrir al ábaco representado en la ilustración: la educadora les pedirá que, mientras ella cuenta en voz alta (por ejemplo: “mamá, uno”; “papá, dos”, etc.), marquen una bolita por cada integrante de la familia. Por último, la educadora pedirá a los alumnos que se dibujen a un lado del ábaco y les ayudará a escribir su nombre debajo del dibujo.



¡A cantar con la familia!



Mamá, papá,
hermano y hermanita,
y el nene
aquí está.

212 **Instrucciones.** La educadora pide a los alumnos que dibujen una carita en cada uno de los dedos de la mano en la ilustración; después, mientras juntos cantan la estrofa, los alumnos señalarán cada dedo como si fuese el integrante nombrado.

