

## LA COMUNICACIÓN INSTRUCTIVA EN LA EDAD PREESCOLAR

Adalberto Ferrández Arenaz

Desde la primera línea de este trabajo hay que estar atento al título del mismo, so pena de convertirlo en algo interminable o de ir apareciendo constantes *bolas de nieve* que eviten ver el núcleo de la cuestión. Para que esta intención sea una realidad he elegido un método sencillo: analizar los distintos elementos de la comunicación instructiva que tienen más incidencia en la enseñanza y sobre todo en el nivel de parvulario. Ya se ve de antemano la pérdida de ilación y de interrelación del todo con el todo, pero también se vislumbra una mayor riqueza comprensiva de los problemas claves de la instrucción en estas edades.

A pesar de ello, y todavía dentro de la introducción, parece conveniente resaltar dos aspectos generales que quizás influyan en los contenidos concretos que después analizaremos.

1. El primer aspecto lo titulamos *objetivo general-base de la educación preescolar*. La razón de ello obedece a que no existe univocidad en la teleología de la instrucción prebásica. No me refiero a los objetivos específicos y aún generales, que necesariamente son diferentes según el grupo diferencial (parvulario rural, urbano, suburbial, o de zona industrial, por mentar algunos criterios diferenciadores), sino al fin esencial de este ciclo instructivo.

Un simple análisis de la realidad cotidiana revela, como mínimo, tres planteamientos teleológicos:

1.1. Existen centros de educación preescolar que dedican su tiempo y orquestan todos sus recursos sólo y exclusivamente a *guardar al niño*. Y no hay que interpretar este término en el sentido de protección de influencias malsanas, tanto de la sociedad como del ambiente físico transformado por el hombre, cuestión muy digna bajo el punto de vista rus-

soniano, sino simplemente *tenerlo recogido* en un lugar seguro. No extraña a nadie hoy que aparezca en los frontispicios de algunos centros de este tipo la palabra «parking», por simple transferencia horizontal con los lugares que guardan los vehículos.

1.2. Una segunda categoría está representada por las instituciones preescolares cuya finalidad es preparar al niño para la E.G.B. El punto de referencia, por tanto, no es desatinado en principio; todo depende de qué se entiende por educación general básica. Si se refiere a la educación que la sociedad considera mínima para que sus miembros puedan vivir en ella y participar en la vida común, el propósito es acertado a todas luces. Pero, si el cuadro de referencia, es decir, la educación primaria, se reduce a los programas instructivos de las diversas áreas de las ciencias y del saber, el error es considerable.

Cuando se adopta el segundo planteamiento, de marcado y exclusivo cariz instructivo, sucede que el jardín de infancia, y el parvulario sobre todo, planifica su actividad de acuerdo con las materias instrumentales, con una mínima dedicación al área de experiencia social y natural. Se estructuran horarios cuya jornada marutina se dedica por entero a la prelectura, prescritiva y grafomotricidad, prematemáticas y «experiencia» (*sic*); en nada se diferencia de cualquier otro horario del ciclo inicial de primaria. Sólo la tarde, y no sé por qué, tiene más sabor lúdico al dominar las actividades plásticas y dinámicas.

1.3. La tercera opción se configura dentro de las coordenadas de la formación. No elimina la prelectura o cualquier otro bloque de actividades predispositivas, pero las desnuda de su carácter instructivo y les da el marco propio de la formación de la personalidad.

No interesa tanto que el niño sepa contar como que potencie la memoria mecánica; no es prioritario seriar objetos como preparación a la suma sino lograr hábitos de orden. Es más importante la maduración de los músculos que intervienen en la escritura que escribir letras, sílabas o palabras que, salvo unas pocas de valor afectivo, poco dicen al interés del niño.

La razón teórica de esta forma de actuar, que supone un acuerdo con el fin concreto de lograr una formación evolutiva de la personalidad, se debe a la configuración madurativa del niño en esta edad. Todas las capacidades del hombre han comenzado su proceso de evolución; la memoria mecánica y comprensiva, la inteligencia, la percepción, la sociabilidad, la afectividad, etc. están en un momento de evolución importante. Es preciso potenciar cada capacidad para que su poder posterior sea mayor.

Creo que se ha hablado por igual de capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotrices y de que la interrelación de ellas posee el poder de formar la personalidad del sujeto. Bien es verdad, sin embargo, que hay una presión constante de muchos padres contra este modelo. Pero no es menos cierto que los profesionales de la educación tienen que mantener los criterios más concordantes con la teoría y normativa de las ciencias de la educación.

2. El segundo aspecto de carácter general es de matiz puramente didáctico y se refiere a la normativa instructiva. Dicho en forma de pregunta: ¿es especial la normativa didáctica en el período preescolar y distinta a la propia de los niveles instructivos posteriores? Planteo el tema porque se ha recalcado en la práctica diaria de algunos centros la idea de que lo preescolar es sólo juego y, como tal, prescinde de la normativa del proceso instructivo.

En primer lugar hay que diferenciar entre una actividad de carácter lúdico y el juego libre. La primera se atiene a una intención y posee sistematismo; lo que sucede es que en el momento de realizarla se adoptan procedimientos, modos y esquemas propios del juego infantil; si el niño está logrando los conceptos intuitivos de semejanzas, igualdad y diferencias, trabajará con los bloques lógicos de Dienes y para ello realizará actividades similares a las que hace cuando pone en orden sus cromos, o colecciona chapas, o pone en orden, de acuerdo con un criterio, fotografías de jugadores de fútbol, o cuando juega con su arquitectura de madera. Lo puramente lúdico, por el contrario, es totalmente libre, y más a esta edad que no admite juegos reglados y en la que el niño pasa del juego en paralelo al juego en convergencia.

Si la actividad instructiva es así, es decir, intencional y sistemática, no hay diferencia esencial con los demás niveles de instrucción; hay diferencias de grado que surgen de los niveles de maduración de las aptitudes, pero nada más. Por lo tanto la normativa didáctica tiene necesidad de existencia en el jardín de infancia y más aún (diferencia de grado) en el parvulario.

La enseñanza y el aprendizaje en preescolar están sujetos a la presión docente, aunque en este caso será, con mayor razón, una presión cultural atractiva con incremento del juego y juegos educacionales (FERNÁNDEZ HUERTA, 1973). De la misma forma una y otro se atienen a la dimensión indicativa y, como no, a la repetitiva. No se puede prescindir del docente aunque se refugie en las simples funciones de orientar, ayudar y motivar, porque, aunque sea a esta edad, también tiene que «mostrar» los contenidos del aprendizaje que la planificación escolar exige. Tampoco puede dejarse en la banda la necesidad de la repetición

tanto por parte del docente como del alumno. Nunca se aprende algo sin haber repetido la actividad que conduce a la adquisición del objetivo; pero por otro lado también es cierto que el mucho repetir lleva al aburrimiento y al abandono de la actividad. Es por ello que en preescolar la repetición tiene dos características claras: la variedad y el cambio constante, de modo que nunca un módulo temporal se extienda más allá de veinte minutos.

Aclarados estos aspectos generales pasamos, al análisis de los problemas que la relación instructiva puede acarrear en el nivel preescolar.

### LA RELACIÓN DOCENTE-DISCENTE

Muchos son los estudios que se han realizado sobre la relación docente-discente y no menos han sido los que tratan de las funciones o competencias del profesor respecto a la relación interpersonal con sus alumnos. Desde la ya tradicional investigación de WHITE, LIPPITT y LEWIN (1939), pasando por las de MILLÁN ARROYO (1971), ABRAHAM (1972), y las más recientes de RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y AMPARO MARTÍNEZ SÁNCHEZ (1979) o CASTILLEJO BUIL (1980), más otras que no es momento de contabilizar, son muchos los investigadores que han dedicado sus esfuerzos a este campo. Pero lo que de todo ello nos interesa se puede resumir en una breve propuesta matemática de fácil formulación (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1982):

### ENSEÑANZA $\subset$ EDUCACIÓN $\subset$ COMUNICACIÓN

Queremos ver aquí este complejo problema de la comunicación centrada en la edad preescolar, pero desde esta formulación propuesta: la enseñanza como acción educativa que como tal es esencialmente un acto de comunicación humana.

La relación docente-discente en los niveles de primaria, media y enseñanza universitaria es relativamente fácil de detectar. Desde que el niño ingresa en la enseñanza primaria lo instructivo se hace prioritario dentro de la institución escolar y las competencias docentes se perfilan y concretan centradas en el área de la enseñanza: el profesor es facilitador del canal bidireccional, posibilitador de la puesta en acción, modelo, controlador y hasta sancionador (CASTILLEJO BUIL, 1980). Si se intenta una síntesis aparece clara la reducción de todas las competencias a los grandes bloques propios de la instrucción: programador del diseño instructivo, colaborador en el proceso y evaluador del rendimiento, dando más o menos entrada al alumno de acuerdo con el esquema instructivo adoptado.

Ahora bien, cuando la relación interpersonal se concreta en la edad de parvulario, el perfil del profesor se desdibuja y alcanza los confines de las relaciones paterno-filiales. Es más importante el «calor y afabilidad» de que habla Rians, que «la ayuda en las tareas escolares y la explicación clara de las lecciones y deberes» que considera Hart como una de las competencias para las que se considera al profesor como el más idóneo (VAN WAGENEN, 1966). Pero lo cierto es que, aunque hiciéramos un vaciado de las competencias que aparecen en las distintas investigaciones, no llegaríamos a ninguna conclusión válida, porque la vida del niño preescolar se mueve en planos distintos al de la E.G.B. o al de las enseñanzas medias y universitarias. Todavía más: si se quieren inferir las competencias docentes del profesor de preescolar, se tendría que renunciar a preguntarle al niño directamente cuáles son las funciones más importantes que tiene que llevar a cabo su profesor, con lo que se perdería la validez de la información y una gran riqueza de datos. Puede hacerse un estudio indirecto pidiendo a los niños que nos digan si su profesor es o no de su agrado y, a partir de allí, diseñar el perfil adecuado. Pero las preferencias y gustos de los niños de estas edades son muy cambiantes y están sujetos a variables momentáneas, por lo que sería imposible aceptar la validez de la escala de competencias deducida. Sólo es factible este intento si se pregunta a los mismos profesores; pero volvemos a caer en la relatividad de los resultados.

El punto de partida tiene que ser otro: el niño preescolar tiene unos intereses generales e individuales, unos modelos de relación social muy concretos y unas formas de contacto interpersonal muy puntuales; cada persona es para él un mundo distinto que queda catalogado de acuerdo con la capacidad de resonancia afectiva que posea. Cada momento vital es un nuevo almacenamiento de experiencias que actúan como incentivo para continuar la auscultación de su mundo. De acuerdo con estos datos, que están diariamente en el aula a disposición de cualquier observador, parece que un planteamiento didáctico exige del profesor un comportamiento que tenga en cuenta los aspectos siguientes que pasamos a estudiar.

## EL CARÁCTER INDIVIDUALIZADO Y PERSONALIZADO DE LA COMUNICACIÓN INSTRUCTIVA

Las magistrales explicaciones al grupo-clase no tienen sentido en cuanto que a cada cual le interesa su propia experiencia y no un saber sistematizado sobre contenidos que los adultos consideran importantes para desenvolverse en su sociedad.

No quiere esto decir que no se entable un diálogo dirigido en el que intervengan todos los niños de la clase, sino que a cada uno hay que tratarle de acuerdo con el interés y experiencia más directos y más cercanos, que no tienen por qué coincidir con los del compañero de la derecha. No hay que hablar de tantos temas a la vez como alumnos haya, sino un tema sobre el que cada uno habla según su mundo interior, nacido de las curiosidades acerca de su mundo exterior. No es difícil que ante un tópico como «los viajes» un niño haga un comentario sobre el último viaje de su padre, y a pesar de ello se mantenga dentro del enfoque temático, otro de su salida al campo el domingo anterior, y alguno sobre un viaje de un niño protagonista de una serie televisiva.

La explicación, competencia docente inalienable de otros niveles de enseñanza, no tiene sentido en el preescolar, etapa instructiva que exige del profesor una clara función tetracéfala: *motivador, orientador, facilitador y potenciador*. No es él quien lleva el peso de la actividad, salvo cuando la inmadurez propia de los niños de esta edad reclame su presencia. Además, y ante todo, en un primer momento *actúa como incentivo* con el fin de ver si el motivo de la pasividad del alumno nace de la imposibilidad real de llevar a término la actividad propuesta o más bien es ausencia de motivación. En un segundo momento, antes de ser sustituto activo, *orienta*. Es muy válido recordar aquí la frase, ya hecha patrimonio general, de García Hoz: «lo que pueda hacer el alumno no lo haga el profesor». Sólo cuando la motivación no ha surgido y la orientación no surte efecto *facilita* la tarea del alumno, es decir le ayuda.

El que haya añadido la cuarta competencia no es nada extraño si se contempla al párvulo desde la óptica de la maduración. Es harto conocida la dificultad de adelantar los momentos de maduración de modo significativo temporalmente hablando; pero también es patrimonio público el insustituible valor que tienen los ejercicios predispositivos para lograr una emergencia de las aptitudes mucho más potenciada. Quiero decir que dos alumnos de preescolar, por ejemplo, alcanzan a la vez la emergencia del pensamiento lógico; la aptitud está presente en ambos y a punto para ser usada en las actividades instructivas pertinentes, pero si uno de estos alumnos ha realizado tareas predispositivas alcanzará más potencia que el compañero que sólo esperó el emerger natural de esta capacidad.

A esto me refiero cuando hablo de la competencia *potenciador*; pero es importante enmarcar bien su menester y no confundirla con la función de *adelantador*, tendencia tan generalizada como peligrosa para el desarrollo normal del niño. El docente que potencia prepara el momento de la emergencia para que el ecosistema endógeno y exógeno sea el más propicio para el desarrollo de las actividades pertinentes en busca

de los objetivos. El maestro que adelanta fuerza los aprendizajes que requieren aptitudes no emergidas, con lo que rompe el equilibrio madurativo y obliga al niño a refugiarse en otras aptitudes que ya posee, si le es posible. Un caso típico del profesor adelantador es la caída en el memorismo; el párvulo que se ve obligado a leer y no tiene capacidad para ello, memoriza las sílabas, las palabras y las frases a base de repeticiones orales del mismo profesor, de los padres y de los demás compañeros de clase.

La emergencia de las distintas aptitudes es un proceso individual y por ello es difícil encontrar una clase en la que todos los alumnos estén en la misma situación madurativa. El argumento es suficientemente sólido como para proclamar la individualización de la enseñanza en el parvulario. Si a esto se añade el principio de la propia experiencia e interés como punto de arranque de la actividad, se habrá garantizado también la necesidad de un proceso instructivo personalizado.

## EL CANAL DE COMUNICACIÓN

El canal de comunicación requiere la constante presencia de la afectividad y estabilidad emotiva del docente. Lo difícil es saber cómo es esa afectividad, porque fácilmente se cae en errores extremos como el que reza: «la parvulista debe ser maestra y madre». Y el error es fácilmente detectable porque la relación materna, además del afecto humano, incluye un amor nacido de la responsabilidad vital y, en casi todas las ocasiones, de un vínculo biológico que comienza a surtir efecto desde «los menos nueve meses» de vida. Bastará observar el comportamiento de la madre respecto a su hijo para determinar los mínimos afectivos que exige el diálogo en el aula preescolar, pero habrá, a la vez, que eliminar los máximos afectivos, exclusivos de la función materna y excluidos de las competencias del profesor de párvulos.

Una vez puntualizada la intensidad cualitativa de la relación afectiva conviene determinar la esencia propia del canal para que se favorezca la interrelación afectiva. La primera característica de este canal de comunicación es la necesidad de la presencia física, abierta y sincera de los comunicantes, pero con especial énfasis en la actitud del docente. Es difícil la programación de un curso de preescolar a distancia, canal de comunicación que se define por la separación física y/o temporal de los comunicantes. En este mismo número de nuestra revista se encuentra una descripción crítica del proyecto gallego *Preescolar Na Casa*, donde se demuestra la necesidad de que exista una persona, sustituta del profesor a nivel escolar, que ayude, oriente y motive el trabajo del párvulo

en su casa. La relación educativa sigue siendo presencial, con alta carga afectiva, aunque los mensajes instructivos lleguen por correspondencia desde un centro emisor especializado.

Desde este mismo ángulo conviene analizar el uso y abuso de los medios audiovisuales en la edad preescolar. Como punto de partida parece consecuente con lo anterior decir que los M.A.V. no pueden en ningún momento sustituir al profesor. No me refiero aquí a la tan traída y llevada disputa sobre medios audiovisuales versus docente, porque es claro que la balanza se inclina a favor de la insustituibilidad del profesor. Pero en la enseñanza reglada, desde la primaria a la superior y en orden ascendente, hay momentos en que los M.A.V. pueden sustituir y aun eclipsar al docente en su competencia de *explicador*: un audiovisual móvil, como el cine o la televisión, muestra mejor el cómo y el por qué de la circulación sanguínea que una explicación magistral con tiza de colores y pizarra como únicos recursos.

En la enseñanza preescolar esto no es posible por dos razones: *a)* porque no hay que mostrar contenidos sistemáticos basados en los modelos formales de las ciencias y los saberes, y *b)* porque los aprendizajes en la edad preescolar se fundamentan en la experiencia personal y en el interés individual, lo cual desvirtúa el montaje de explicaciones sistemáticas para un auditorio común.

El audiovisual es en preescolar verdadero medio de apoyo *en manos del profesor* y cuyo uso sólo se justifica como incentivo y reforzador de la actividad de cada alumno; nunca es material *en el que se apoya un contenido*, ni material *con el que se desarrolla una actividad*. Es, como se ha dicho, material con el que el profesor trabaja, desde el posibilidad de novedad y cambio que representa el M.A.V., para potenciar el inicio o la consecución de las actividades de cada alumno.

## LOS MENSAJES DIDÁCTICOS

Los mensajes que se transmiten, y ya se ha sugerido algo al respecto anteriormente, dependen del proyecto educativo que se adopta; es decir, se puede optar por un parvulario que sea *preparación* para la enseñanza primaria o bien por una institución preescolar que se proponga *potenciar* la maduración y desarrollo del sujeto mediante actividades predispositivas *ad hoc*.

En el primer caso los mensajes didácticos girarán en torno a la lectura, escritura, prematemática y área de experiencias; por otro lado el alumno logrará técnicas de expresión y comprensión tanto en lo verbal como en lo numérico, plástico y dinámico en un nivel muy elemental. Estos



mensajes, además, pueden transmitirse de dos formas: *a)* a la antigua usanza de departamentos estancos, con un horario escolar que dedica un tiempo fijo e inamovible para cada tipo de contenidos y *b)* el modelo actual de programación concéntrica, gracias al cual todos los contenidos giran en torno a la experiencia que el niño posee de lo social y de la realidad natural que le envuelve. En caso de adoptar el modelo instructivo que tiene como objetivo prioritario la preparación para la escolarización básica hay que huir de los planes de compartimentos de contenido y adherirse al modelo de programación concéntrica, con horarios escolares abiertos y flexibles de acuerdo con los intereses del niño.

En caso de optar por la potenciación de las aptitudes, cuidando a la vez el emerger de las actitudes positivas hacia el saber y el trabajo escolar, los mensajes didácticos no tienen cuerpo definido y cualquier situación que pertenezca al mundo de la experiencia del alumno y cuadre con sus intereses es adecuada para expresarse y comprender. Es más importante estar atento a la curva de maduración que planificar actividades de acuerdo con contenidos previamente sistematizados: habrá actividades de grafomotricidad más que ejercicios lectoescritores según un método definido; actividades lúdicas que intenten la cosificación del mundo y la potenciación de la memoria y no trabajos sobre tópicos clásicos de ciencias naturales o sociales; juegos lógicos más que simples operaciones o ejercicios elementales de matemática moderna.

Se adopte un modelo u otro, lo importante es adecuar el contenido y la actividad a las posibilidades de las aptitudes del niño. Hoy día, quizás debido a una excesiva presión social y familiar, se fuerza al niño para que consiga aprendizajes inasequibles a sus posibilidades. Si insisto en esta idea es porque creo que la falta de adecuación de la que hablo es causa del memorismo que rige después futuros aprendizajes de los que el alumno ya es incapaz de salir (BRUNER, 1969).

El hecho de que aparezcan en el mercado libros «quasi» de texto para el nivel preescolar indica un intento de esclerotizar una serie de tópicos, como si todos ellos fueran válidos para el universo de discentes del parvulario. Es distinto que haya métodos de prelectura adecuados o que existan láminas de prelectura o grafomotricidad. Pero lo que carece de sentido, didácticamente hablando, es dar forma de temario a una serie de contenidos que poco a poco se convierten en familiares para el profesor de estas edades: mi calle, la nieve, mi colegio, los frutos, los pájaros, etc. La razón es clara: en preescolar no existe un saber ni una ciencia sistemática, porque ese modo de actuar no le interesa al niño ni es concordante con el camino evolutivo hacia la maduración de sus aptitudes. La única forma válida, además de lo ya aducido, para estructurar un plan de contenidos instructivos es el mundo de la experiencia del niño. Pri-

mero aquellos contextos que nacen de la experiencia directa, adquirida al manipular el mundo y moverse entre las personas y las cosas. Después el paquete didáctico que proviene de los intereses por experiencia indirecta o mediata, adquirida a través de los medios de comunicación de masas o los artilugios de la tecnología electrónica.

## MODELO DE COMUNICACIÓN

También es imprescindible un comentario sobre el código o, más ampliamente, sobre los modelos de comunicación, máxime en una época, como la actual, dominada por la tecnología electrónica y la cibernética que han dado al traste con la comunicación no verbal, tan fundamental en la enseñanza preescolar. A través de esta comunicación no verbal se captan y transmiten actitudes, emociones y mensajes (SIMON, 1976). El niño preescolar entabla una relación total mediante el gesto, los movimientos de las extremidades y la expresión corporal; mientras que raramente está capacitado para hacerlo mediante modelos simbólicos convencionales, como el lenguaje o el número.

Se han dividido los modelos de comunicación en tres grandes bloques: el modelo simbólico, el analógico y el icónico. El primero se caracteriza por el alto grado de abstracción que requiere la decodificación del mensaje; es imprescindible conocer previamente el código que da sentido a los símbolos para entender y expresar después ideas y contenidos en general. Es difícil expresar alguna idea por escrito, si no se domina el código que rige tal o cual escritura. Lo mismo puede decirse de la comprensión lectora o la comunicación numérica. Aun cuando se domina el instrumento orquestador de los símbolos, es necesario ejercitarse constantemente para llegar a codificar y decodificar correctamente los mensajes que, si pertenecen al mundo de las ideas, requieren capacidad abstractiva. Por tanto, a pesar de que la enseñanza preescolar se empeña en alcanzar aprendizajes lectoescritores y matemáticos, poco o nada logra si tal empeño es en que el preescolar exprese sus ideas mediante los instrumentos convencionales; sobre todo si éstas han de ser objetivas, es decir, ajenas al mundo de las emociones, afectos, motivaciones y experiencias personales.

Las primeras edades se expresan mejor mediante lo analógico e icónico. A la vez, comprenden mejor los mensajes que llegan de la mano de los instrumentos propios de la actividad dinámica —expresión corporal, mimo, cantos, modulaciones tonales de la voz, etc.— y de la plástica en toda su dimensión. Tanto una como otra requieren poca capacidad de abstracción y se emplean más para manifestar el mundo afectivo y del

comportamiento que el de las ideas. Todas estas razones dan fe de su utilidad en la comunicación del párvulo.

Huelgan, por tanto, las explicaciones acerca de tópicos propios de las ciencias naturales y sociales. En muchos horarios de instituciones preescolares consta con letras de molde un módulo temporal diario, y a veces dos, que reza así: «experiencias». Leído a vuela vista parece indicar que durante ese módulo temporal el niño cuenta sus «experiencias» respecto a un tema dado o bien se le coloca en situación de adquirir «nuevas experiencias» partiendo de su mundo y de forma perceptiva, afectiva y conductual de verlo, sentirlo y actuar en él. Pero la realidad es otra: durante el tiempo marcado en el horario y dedicado a los tópicos del área de experiencias el profesor explica, escribe en la pizarra y, en el mejor de los casos, proyecta alguna diapositiva, transparencia o film. Se cae constantemente en el defecto de recurrir al modelo simbólico de comunicación aunque esté apoyado en lo icónico.

El dominio de los modelos de comunicación en el parvulario lo ostenta lo dinámico y lo plástico. Más aún, las posibilidades de que el niño se manifieste original y hasta creativamente aumentan cuando se pone en sus manos estos modelos de comunicación. Es difícil, por no decir imposible, que un niño de esta edad sea creativo y original en el mundo de los hechos, datos, ideas o contenidos objetivos. Sus aptitudes están en proceso de maduración y algunas permanecen en el estado de latencia, lo cual dificulta y hasta prohíbe la realización de tipos de actividad simbólica. Por otro lado tampoco ha dispuesto del tiempo necesario para integrar aprendizajes previos y, sobre todo, técnicas de trabajo intelectual.

Lo dicho hasta el momento puede dar la impresión de que estoy eliminando el modelo simbólico de toda la instrucción preescolar, pero no es así; solamente se le está dando su justo medio o, dicho al revés, se le está quitando la exclusividad o el predominio que ostenta en las aulas de preescolar. Está claro que el niño ha de manejar símbolos, tanto numéricos como verbales, pero siempre según el principio cartesiano que obliga a partir de lo simple y tomar el camino de lo complejo, o según las tesis empiristas que defienden la necesidad de comenzar por la experiencia directa, y la correspondiente inducción, hasta llegar a lo abstracto y general con posibilidad de deducción. De acuerdo con estos planteamientos teóricos es normal comenzar por las regletas de color o por los bloques lógicos de Dienes en la prematemática; pero no lo es seriar números, escribiendo el guarismo, o presentar toda una orquesta de símbolos que uno a uno dicen algo al alumno pero que son un verdadero galimatías cuando aparecen relacionados. Tal es el caso, y es el más simple, de esa suma habitual en los cuadernos de trabajo de los párvu-

los:  $3 + 2 =$  . No hay ningún signo habitual o vivencial de su entorno; todos son convencionales y tienen un sentido relativo (el 3, el signo +, el 2, el signo =) y absoluto ( $3 + 2 = 5$ ) alejado del mundo real del niño. No es extraño que el período de educación preescolar marque ya el inicio de una serie de actitudes negativas hacia ciertos bloques de aprendizaje concretos.

El modelo simbólico, de tan restrictivo uso en el parvulario, tiene unos magníficos catalizadores: lo dinámico y lo plástico facilitan la interpretación de los mensajes que se comunican por canales simbólicos. Cuando sea imprescindible el uso de símbolos convencionales o bien de abstracciones representadas simbólicamente, siempre será posible la complementación con un dibujo, una fotografía o una representación mímica apropiada al contenido para facilitar la decodificación del mensaje.

Esta última realidad expuesta vuelve a recalcar la importancia, casi con carácter de exclusividad, de los modelos icónico y dinámico en el quehacer diario de la institución preescolar.

## ELEMENTOS QUE DISTORSIONAN LA COMUNICACIÓN

Un primer elemento, que sólo recordamos a vista de pájaro, lo configura la selección y programación de los contenidos instructivos. Ya he dicho anteriormente que la selección se hace de acuerdo a los intereses y a la experiencia personal de cada niño. Es obvio que no se puede hacer una lista de contenidos idéntica para unos niños de zonas agrícolas y rurales que para otros de lugares industriales y urbanos. Todos los aspectos y la normativa diferencial de la didáctica alcanzan en este aspecto suma importancia, dado el especial cuidado que tiene el profesor una vez que determina cómo es el grupo concreto de alumnos de aquel curso determinado.

Pero no sólo hay que seleccionar de acuerdo al «grupo-diana», sino que posteriormente se necesita programar según el diseño más idóneo para esta edad. También se ha dado a entender que la programación más idónea era la estructurada de acuerdo a las bases del modelo concéntrico. No es el parvulario ni lugar ni momento temporal adecuados para sistematizar la ciencia y el saber; tampoco es idóneo para alcanzar especialidades y mucho menos para trabajar temas que constituyen depatramentos estancos. Es, por el contrario, la situación propicia para *actuar* constantemente sobre el mundo que le rodea. Por tanto, aquello que le rodea se constituye por derecho propio en el *centro* sobre el que giran las demás actividades instructivas. Si el árbol frutal es un conteni-

do de las ciencias naturales, y además una experiencia propia del entorno de aquellos alumnos, que saben cuándo y cómo se poda, en qué época del año tienen flor o se le cae la hoja, o cuándo se coge la fruta, este árbol frutal es la excusa para configurar en torno a él las actividades numéricas, verbales, plásticas y dinámicas: dibuja el árbol, hace con plastilina su fruto, imita al agricultor en sus tareas, habla sobre la figura del frutal, y hace conjuntos simples con sus hojas y flores.

Es necesario, de acuerdo con lo expuesto, seleccionar los contenidos de acuerdo a la idiosincrasia del grupo y, a la vez, adoptar modelos de programación concéntrica que es la más adecuada para el tratamiento instructivo en estas edades.

Hay un segundo elemento, que Pêcheux ha considerado y que RODRÍGUEZ DIÉGUEZ (1982) ha analizado con gran acierto, que se conoce con el nombre de *formaciones imaginarias*. Resumiendo, estas formaciones imaginarias dirían cómo la *imagen* que el profesor tiene del alumno, y éste de aquél, es ya un factor determinante de la comunicación. Lo mismo sucede si se considera la *imagen* que el alumno o el profesor tienen sobre el contenido del mensaje, el canal o el código. Si hay un profesor a quien no le agradan las actividades plásticas con pintura dactilar, no las programará y, por tanto, se expone a frenar la potencia madurativa del niño en un modelo de comunicación de su afectividad.

Es más interesante en este momento analizar la *imagen* que el profesor tiene del alumno y cómo se configura, de modo que haya una normativa posterior que garantice, dentro de lo posible en la relación humana, la forma de hacer docente para llegar a perfilar *imágenes objetivas* de los alumnos de una clase. Para ello hay que huir de las clasificaciones típicas que encasillan a los alumnos en tipologías rígidas de acuerdo a si manifiestan o no una serie de conductas también típicas. Es sobradamente conocida la clasificación de los alumnos en cuatro categorías según el estilo de aprendizaje: rígido-inhibido, indisciplinado, aceptante-ansioso y creativo (FERRÁNDEZ, 1983). Este modelo tipológico sirve para adaptar la forma metodológica de instruir, pero no puede ser exclusivo ni definitivo en la edad preescolar a causa de los constantes cambios de conducta debidos al proceso madurativo: lo que hoy perfila la tipología de un niño y lo encasilla en el grupo «A» mañana puede ser «A + n» y hasta puede modificar su comportamiento de modo tan radical que dé al traste con todas las apreciaciones anteriores.

Todo este proceso de cambio obliga a un proceso continuo y sistemático de observación que permita en cada momento tener la imagen real de cada alumno. Si no existe esta observación, de carácter intencional y sistemático, fácilmente se cae en el defecto de encuadrar al alumno dentro de unos parámetros de comportamiento y afirmar posteriormente

que es así y tal seguirá siendo. Es en este momento cuando una *imagen* encasillada y estereotipada dificulta la comunicación instructiva entre el docente y discente preescolar. Para comprobar si hay o no estereotipo basta leer los informes que el profesor da del alumno o bien las escalas de observación acumulada en donde, cada cierto tiempo, se anota el tipo de comportamiento más habitual, usando distintos colores o bien signos diferentes. De ese modo se observan con facilidad las fluctuaciones en el comportamiento instructivo y si hay o no encasillamiento de imagen.

Para terminar este estudio analizamos la llamada *imagen por contraste*. Se produce este fenómeno en todos los niveles de la edad preescolar y primaria, para perder fuerza en la enseñanza media y desaparecer en la superior. Se configura la *imagen* a causa de las diferencias que el niño encuentra entre las exigencias y la permisividad de su conducta en el parvulario y en el hogar familiar. Cuando la conducta permitida y la prohibida, la sugerida y la alabada son semejantes en una y otra institución, el niño se encuentra en un ambiente comprendido y estable: el cambio diario de casa al colegio y de éste a aquella no supone modificaciones en los parámetros de comportamiento. Por el contrario, cuando el planteamiento de normativa y conducta permitida o prohibida es distinto en una y otra institución la inseguridad de comportamiento es constante.

Es urgente una profundización en las relaciones educativas en la edad preescolar que nazcan de una serie de investigaciones válidas y fiables. La importancia que hoy alcanza este nivel instructivo respecto al éxito escolar posterior aconseja una mayor profundización en las bases de la instrucción preescolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. Labor, Barcelona, 1974.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: «Acto Sémico y acto didáctico». Documento fotocopiado del Seminario del primer Congreso de Tecnología Didáctica. Salamanca, 1982.
- CASTILLEJO BUIL, J.L.: «Las actitudes educativas del profesor». *La investigación y la formación de profesores*. C.S.I.C., Madrid, 1980.
- VAN WAGENEN, M.M. y otros: *Medición y Evaluación del aprendizaje*. Paidós Buenos Aires, 1966.
- FABER, CH. y SHEARRON, G.F.: *Administración escolar*. Paraninfo, Madrid, 1973.

LÓPEZ HERRERÍAS, J.A.: *Roles y funciones del profesor*. Edelvives, Zaragoza, 1978.

BRUNER, A.: *Hacia una teoría de la instrucción*. UTHEA, México, 1968.

SIMON, A.: *Las relaciones interpersonales*. Herder, Barcelona, 1976.

FERRÁNDEZ, A.: *La enseñanza individualizada*. CEAC, Barcelona, 1983.

## RESUMEN

Un planteamiento de la relación docente-discente en la edad preescolar requiere previamente definir el tipo de instrucción que se ha elegido. Hay instituciones preescolares que tienen como objetivo «la custodia del niño», y de nada más se preocupan. Otras ponen su empeño en preparar al párvulo para la enseñanza primaria. Hay un tercer grupo que se propone como meta ayudar al niño en su proceso de maduración. Previamente al plan didáctico pues, está la idiosincrasia del centro escolar.

También es importante tener en cuenta que las grandes invariables didácticas, como la dimensión indicativa o repetitiva, la presión docente, la motivación, etc., están presentes en la educación preescolar del mismo modo que lo están en los restantes ciclos y niveles de enseñanza. No es un aprendizaje tan especial que tenga un planteamiento didáctico diferente; es un planteamiento meramente diferencial basado en la edad, pero nada más.

Un campo didáctico poco estudiado en la enseñanza preescolar es el de la relación docente-discente en el momento del acto instructivo. Un punto clave en este problema es determinar las funciones y competencias del profesor; no cabe duda de que la constante de resonancia afectiva está allí, pero debe ser tal que tenga su justo medio. No es lógico que se adopten modelos de relación afectiva del tipo maternofiliales, porque la relación docente-discente es, ante todo, una relación educativa.

Es común en muchas instituciones proponer temas concretos, sacados de libros de texto, como contenidos de la comunicación instructiva. Pero es sabido que el único contenido válido es el que nace de la experiencia personal y concuerda con los intereses del niño. Todo lo demás no es válido ni servirá para motivar constantemente al niño.

Finalmente es necesario insistir en la diferencia del modelo de comunicación empleado. El párvulo, en su vida diaria, usa y abusa de los modelos dinámicos y plásticos; por el contrario, salvo en su habla, raramente emplea modelos simbólicos. Este puro acontecer vital es sintomático y está indicando cuales son los modelos más adecuados para comunicarse con el niño de preescolar.

## SUMMARY

A scheme of teacher-learner relation during the preschool stage, previously requires to define the kind of instruction that has been chosen. There are pre-school institutions that have as aim: the guardianship of the child and they do not care for anything else. Others strive to prepare the pupil for the primary school. There is a third group that has as aim to help the child in his process of maturity. Therefore, previous to didactic plan there exists the idiosyncrasy of the teaching center.

It is also important to take into account that the important didactic invariables, such as the indicative or repetitive dimension, the teaching pressure, motivation, etc., are present in pre-school education, the same as the remaining cycles and levels of education. It is not a very special learning that has a different scheme, it is only a different scheme based on age, and nothing else.

A didactical field, in pre-school education, in which little research has been done is: educational-discente relation at the moment of the instructive act. One of the clues of this problem is to determine the function and competence of the teacher; there is no doubt that the constancy of affective resonance is there, but it must be such that has to be just the appropriate way. It is not logical to adopt patterns of affective relation of the kind of maternal relation-ship, because the educational-discente relation is, first of all, an educational relation.

It is common in many institutions to put forward definite subjects taken from textbooks as contents of instructive communication. But it is known that the only content that is valid is the one that is born in the personal experience and agrees with the interests of the child. Everything else is neither valid nor helpful to motivate the child constantly.

Finally, it is necessary to insist on the difference of the pattern of communication that has been employed. The child, in his every day life, uses and abuses of the dynamic and plastic models; on the contrary, with the exception of his own language, he seldom employs symbolical models. This pure vital fact is symptomatic and is suggesting which the most adequate patterns are for communicating with the pre-school child.