

Suscitando vuelos en los niños y niñas. Una experiencia del rol productor-mediador en educación inicial

Iliana Lo Priore*
Elisabel Rubiano**

La infancia como significación social ha evolucionado a medida que cambian las sociedades. En la actualidad, al menos conceptualmente, ya las niñas y los niños han dejado de ser considerados como adultos disminuidos, para asumirse como seres con características propias, como personas con derechos y deberes; es decir, como actores sociales que al interactuar con el ambiente son capaces de aprehender el mundo y transformarlo.

Asimismo, en el transcurrir del tiempo se ha complejizado la dinámica de la familia, la escuela y la comunidad, entornos en los que se desarrolla la infancia, estableciendo nuevas relaciones que cada vez exigen mayores competencias en las niñas y niños.

Por tanto, el desarrollo óptimo de la población infantil está en función de la sociedad y la cultura y en este desafío de la educación infantil, los adultos significativos, entre ellos los educadores, juegan un papel fundamental. Estos actores educativos acompañantes del proceso, parte y conectores del ambiente, de igual forma se han transformado en este devenir. Una muestra de ello es que el avance de la formación profesional de los educadores infantiles ha sido profundamente revelador, no sólo en la creación de programas de educación técnica y superior (4o y 5o nivel), sino en la demanda de continuos y profundos procesos de reflexión en la acción. “Cuando se analiza la historia de las educadoras y educadores que dieron lugar a la pedagogía moderna, se observa que a la base de la teoría se encuentra el conocimiento, la construcción científica, ...estaban en un permanente proceso de investigación, creación, validación y acción para que, a partir de lo investigado, se anunciase nuevamente el ciclo de mejoramiento y construcción teórica de un saber específico” (Reveco, 2002: 1).

Ante estos retos no se puede esperar que el educador sea un trasmisor de conocimiento, ni siquiera que sólo sea un facilitador que activa el desarrollo disponiendo un ambiente para que el niño construya en interacción con otros. Es necesario que se convierta, además, en un mediador que conscientemente planifica una secuencia de acciones que promueve el desarrollo potencial del niño, al escuchar, confiar, generar el conflicto, al esperar que sea el otro el que se implique en su aprendizaje sin que por ello el educador deje de responsabilizarse en el proceso.

En consecuencia, la educación infantil debe asumirse como un proceso de mediación consciente, definido por Blanco (2002) como “...la acción intencionada del adulto a través de la cual organiza y estructura en complejidad... las actividades a realizar para guiar al niño hacia la apropiación de un nivel superior actuando en la Zona de Desarrollo Próximo del mismo y valiéndose de la experiencia con instrumentos culturales, especialmente el lenguaje, en situaciones conjuntas de resolución de problemas”.

*Especialista en desarrollo infantil y sus desviaciones, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

**Licenciada en educación. Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

Ahora bien, asumirse como mediador pudiera ser un riesgo, si se circunscribe sólo como un mandato de actualidad académica, pues para lograr esta transformación resulta insuficiente decretarlo. Este cometido entraña un profundo conocimiento del sujeto que aprende, de los objetos de conocimientos implicados y de la acción pedagógica propiamente dicha.

Construir, en concreto, los distintivos propios y esenciales de un mediador supone un atrevimiento. Por ello, conscientes de lo intricable de este constructo, se proponen algunos criterios cristalizados en roles que estratégicamente iluminen el camino de formación-evaluación de un mediador y, por tanto, constituyan una alternativa de autorregulación y metacognición de la ejecución pedagógica con la finalidad de ofrecer un espejo para que éste, sujeto activo, se descubra y/o establezca sus propios alcances proximales como mediador.

- *Estratega*: Todo mediador establece propósitos y estructura de manera consciente e intencionalmente activa configuraciones didácticas, a fin de propiciar efectos en la tríada persona-acción pedagógica-ambiente. Tal como lo afirma Gallegos (1997), la *intencionalidad* en el mediador implica preparar un ambiente de aprendizaje, compartir significados intersubjetivamente que generen conflictos e instalen puentes entre lo que ya se conoce y lo que está por adquirirse. En fin, se trata de develar la intención pedagógica que conlleva a asumir la condición de un *estratega* que planifica de manera anticipada, considera secuencias de desarrollo y aprendizaje, organiza, selecciona, crea y adapta recursos y, consecuentemente, potencia el desarrollo y el aprendizaje.

- *Conductor*: El rol conductor supone una participación del mediador que permite la negociación entre los significados infantiles y los de un guía experto. Este modo de proceder del mediador anticipa los conflictos que pueden presentar los(as) niños(as) y los propicia a través de la interacción, la mayéutica y el diálogo. Así, el lenguaje se constituye en un instrumento psicológico, pedagógico y cultural. Este proceso implica la construcción del saber en permanente continuo con el placer, entendiendo esta totalidad como la atmósfera estética que todo conductor-mediador debe propiciar para generar un tono afectivo y un ambiente agradable en el que la función lúdica esté presente.

- *Investigador*: La observación, el registro y la reflexión, cualificadas con rigurosidad y sistematización en la acción pedagógica de un mediador, inicia y acompaña cada uno de los procesos inherentes y termina en un espiral abierto que marca un nuevo inicio. Implica procesos recursivos de reflexión-evaluación-planificación-acción-reflexión (REPAR) que

se suceden continuamente (Lo Priore, 2002). Este rol conlleva la búsqueda permanente y la construcción de saberes en función de abordar la vivencia, los cambios necesarios ante las problemáticas y el logro de un desarrollo y aprendizaje infantil óptimo.

- *Productor*: Un mediador consciente avanza en su madurez profesional y esto se expresa en la productividad en y para fortalecer su acción educativa. El rol productor constituye la concreción y el logro tangible de constructos en la acción, en los que están inmersos a su vez los roles anteriores: *estratega*, *conductor* e *investigador*.



Justo en este rol, integrador y articulador, es preciso detenerse y preguntarse: *¿Qué produce un educador inicial como mediador consciente?*

A partir de su quehacer cotidiano (mas no rutinario) produce teorización en la acción, actividades generadoras de retos para los niños y niñas, espacios de aprendizaje sugerentes, materiales, juegos y juguetes pertinentes y novedosos, recursos audiovisuales, producciones escritas (ensayos, artículos, textos mediadores...) y otros.

Una muestra de la sistematización de estas producciones e indicativa de la autonomía profesional es la “Construcción consciente de actividades escritas para los actores del nivel de educación inicial”. Actividades como textos que emergen del HACER reflexivo de un maestro-autor que extiende su experiencia, proponiéndola en una apuesta por el HACER del otro. De tal manera que la actividad es un elemento esencial de naturaleza infantil que se constituye en una estrategia imprescindible para la construcción de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, Anzola y Felice (1994: 116) definen la actividad como el mecanismo que posibilita el desarrollo de las potencialidades. “El niño construye su mundo y se hace a sí mismo a través de la acción, la infancia se caracteriza por la actividad, durante ella los niños ensayan, experimentan, hacen, crean, construyen con el objetivo de aprender en contacto con la realidad”.

Toda producción que implique el hacer concibe al niño(a) como sujeto activo que en su actividad integra el conocer y el ser en interacción con los otros. El hacer no es una mera respuesta, incluye posibilidades de cambio y transformación, esto determina lo significativo del aprendizaje que adquiere sentido en ese mismo hacer y propicia la transferencia. El material producido, en este caso, se constituye en un factor determinante para la significación del aprendizaje. Sin embargo, “no basta con que éste sea intencionado y relacionable sustancialmente, es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular” (Ausubel, 1976: 57). Esto quiere decir, que el recurso producido en sí mismo propicia el aprendizaje si está inmerso en un contexto mediador.

En este orden de ideas, se propone el hacer guiado por medio de actividades semiestructuradas, materializadas en libros de actividades elaborados por las autoras, con el propósito de evidenciar un ejemplo del ejercicio del rol productor del mediador, que en conjunto con el educador, ejercerán la función de elevar el vuelo de los(as) niños(as) considerando su desarrollo en relación con las edades referenciales y los contextos culturales.

Este modelo propuesto que suscita el vuelo de los niños y niñas, metáfora del desarrollo y el aprendizaje óptimo, por medio de actividades que hemos diseñado para la población del nivel de educación inicial (en especial en la fase preescolar) tiene el propósito de promover el desarrollo y aprendizaje integral. Su estructura y organización se fundamentan en los elementos curriculares contemporáneos, tales como la complejidad, la transversalidad, la globalización y la integralidad en articulación con los principios fundamentales del desarrollo y del aprendizaje.

Seguidamente, se describen las características esenciales de los textos producidos, frutos de un proceso de mediación consciente. A saber, la forma, la integralidad y transversalidad.

- La *forma* de estos textos responde al formato convencional establecido para textos de actividades dirigidos a preescolares; sin embargo, aunque el género se mantiene, rompe con la secuencia de actividades lineales y tradicionalmente centradas en una sola área del desarrollo (preponderantemente la motricidad fina) en detrimento de las otras y de la integralidad. Este formato propuesto articula holísticamente las áreas del desarrollo y las áreas de conocimiento en espera de responder a las expectativas y necesidades tanto del niño(a) como del educador.

A fin de caracterizar la forma de estos textos, es útil recurrir a la lingüística textual, con la cual se describen las categorías constituyentes de este tipo de texto. La super, macro y microestructura.

La *superestructura* del texto, según Van Dijk (1980), se concibe como un todo inscrito en un formato característico de cada género que ordena al texto (Rubiano, 1997). Cada una de las páginas se presenta al lector con un título que a su vez funge de despertador, contiene imágenes sugerentes de la acción a realizar y consignas que responden a un tipo de texto instruccional. Las consignas puede clasificarse según su trama en texto descriptivo pues presenta las especificaciones de las acciones a realizar en forma secuencial, organiza ciertos quehaceres y actividades a ser realizados y por su función se clasifica en un texto apelativo debido a que propone modificar el comportamiento del lector e incentiva el “hacer” propio de la actividad.

En este hilo de la propuesta, se plantean tipos de páginas para el inicio, desarrollo y cierre, y la integración de las partes en un todo, todas responden a las razones del aprendizaje, la didáctica y la comunicación; es decir, ofrecen oportunidades de acción al niño y niña. Esta previsión y organización de las páginas muestra énfasis en el ESTRATEGA, inmerso en el criterio-rol productor del mediador ya mencionado.

Se enumeran a continuación:

Página de bienvenida: Invita a los niños a iniciar con motivación el libro con una imagen y un texto despertador.

Páginas de trabajo: Se incluyen variadas actividades para que el niño y niña trabajen en función de los contenidos que se desprenden de los ejes organizadores.

Páginas de integro y repaso: Cada diez (10) páginas de trabajo se añaden dos (2) en las cuales los niños integran y fortalecen lo adquirido en las actividades previas.

Páginas de literatura infantil: En ella se encuentran rimas, poesías, cuentos dirigidos a promover en el niño el gusto y disfrute por la lectura.

Página de cierre: Es la despedida en la cual celebramos los progresos del niño o niña.

En lo que respecta a la *macroestructura* se tejen los hilos temáticos de cuatro (4) ejes organizadores (cada uno representado en un color) basados en la integración de las áreas de conocimiento y áreas del desarrollo (MECD, 2002) con cuatro (4) ejes transversales. A saber:

<p><i>Áreas de desarrollo:</i> Cognitiva Lenguaje Psicomotor Socio-afectiva Social-Afectiva</p>	<p><i>Áreas de conocimiento:</i> Comunicación y representación Conocimiento del ambiente Conocimiento y dominio del cuerpo Conocimiento personal y social</p>	<p><i>Ejes organizadores:</i> Lenguaje y comunicación Pensamiento El cuerpo como eje integrador Personal y social</p>	<p><i>Ejes transversales:</i> Ecología y educación ambiental La creatividad y fantasía Valores Derechos del niño y niña</p>
<p>Propuesta curricular en construcción del MECD-Dirección de Preescolar (2002)</p>		<p>Macroestructura de la propuesta de un texto para Educación Inicial</p>	

Además, en esta producción se encuentra la presencia de un icono, la mariposa de colores, que representa el rol de mediador. Ésta aparece en el texto como un personaje que acompaña y propone actividades a los niños y niñas en la aventura de aprender. Esta mariposa se compone con los colores correspondientes a los ejes organizadores contemplados en los libros. Cada uno de esos colores conforma la integración de las áreas de desarrollo y de conocimiento.

Finalmente la *microestructura*, determinada por las relaciones sintagmáticas y los recursos gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro, se caracteriza por establecer relaciones por yuxtaposición con frases enunciativas.

- La *integralidad*, porque cada actividad corresponde a un eje organizador y a su vez favorece la inclusión de los restantes como respuesta al principio integrador del desarrollo y del aprendizaje. Esta integralidad se manifiesta en dos vertientes: una, que implica una integralidad intra desarrollo lograda por la interrelación y articulación entre las áreas de desarrollo y, la otra, que relaciona estas áreas con las áreas de conocimiento. Esta integralidad coincide con el carácter integral de currículo por el que se incorporan elementos educativos que las dinámicas de la sociedad demandan, que a su vez han de integrarse con las áreas de desarrollo y conocimiento ya hiladas entre sí. Parte de esta propuesta se plantea en los objetivos del Currículo de Educación Inicial, cuando se contempla, “Promover el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años en sus aspectos cognitivos, social, emocional, de lenguaje y psicomotor” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001: 17).

Volviendo al texto, en el diseño de cada actividad de las páginas de trabajo se establecen relaciones que apuntan hacia la integración de áreas, aún más, este principio adquiere su máxima expresión en las “Páginas de integro y repaso” señaladas en la macroestructura.

- La *transversalidad* se ve garantizada por la integralidad, entendiendo la primera como contenidos que no están incluidos en una parte específica del todo, sino que permean y atraviesan el todo, aun en presencia de contradicciones. Es un proceso que evita la fragmentación. Tal como lo afirma Bravo (2002), lo transversal se considera como valores omnipresentes en todas las áreas de conocimiento, interdisciplinarios y actuantes, como dinamizadores de la realidad que, al ser sistemática, se siente atravesada por esos valores educativos, tendientes a la potenciación de la persona, a quien la llena de sentido por servir de foco orientador al educando y educador. Asimismo, Rodríguez (1995) coincide al negar el valor transversal como una línea recta “sino un talante que emerge y que se sumerge bajo los intersticios del currículo, se camufla bajo todas las dimensiones de los contenidos y cualquier aspecto puede ser iluminado por su dinamismo clarificador” (Bravo, 2002: 7).

Para el texto se seleccionaron temas que incluyen la dimensión humanística, que contribuyen al desarrollo integral y que responden a situaciones socialmente acuciantes, rasgos que sugiere Yus (1997) deben estar presentes en los temas transversales. En este caso, los temas transversales propuestos, la ecología y educación ambiental, creatividad y fantasía, valores, derechos del niño y niña, se interpenetran a lo largo de las páginas favoreciendo así variadas y frecuentes oportunidades para que el niño(a) asuma e integre estos contenidos, los conflictue y los consolide. Se puede observar en general cómo se utilizan y valoran elementos de la naturaleza, se respeta la igualdad de géneros, se propicia la creatividad y, a su vez, se obtiene una ganancia actitudinal que implica el desarrollo de valores en forma implícita.

En conclusión, sirva el siguiente ejemplo para dar muestra de la forma, la integralidad y transversalidad de las páginas del texto, que en su conjunto evidencian la *complejidad*, y toda la explicación que le precede demuestra la sistematización de la estrategia de metacognición que implica el proceso de mediación intencionado y consciente, necesario para prever y potenciar el desarrollo y el aprendizaje infantil de una manera efectiva.



Maqueta propuesta, diagramada y materializada por el equipo editorial Santillana-Venezuela (2003), Caracas.

Estas características no pueden asumirse desde un pensamiento simple, es un llamado más bien a la complejidad, término con el que se puede aprovechar para reconocerse una flagrante incapacidad de explicar un déficit en el pensamiento: “De hecho la complejidad es una palabra pregunta y no una palabra respuesta, es una palabra problema y no una palabra solución, en fin manifiesta un desafío. La palabra ‘complexus’ que significa ‘tejer junto’ reclama un pensamiento que considera los tejidos comunes e integra y articula los saberes separados. Surge aquí la dialógica entre lo simple y lo complejo, entre lo separable y no separable, entre el orden y el desorden...” (Morin, 1994: 4).

Asumir laberintos, nudos, pluralidad, en la producción de los textos fue una decisión trascendental de la acción mediadora debido a que en la actualidad abundan producciones de textos infantiles de actividades que tienden a fragmentar y simplificar las áreas del desarrollo como fiel reflejo de una visión, que en aras de explicar, ha parcelado al niño(a). De igual manera, estos textos representan la visión compartimentada de los saberes como producto de los sistemas de enseñanza propios de la modernidad que privilegia la separación y la reducción.

El ejercicio del rol productor del mediador, reflejo de un paradigma complejo, debe adicionar otro elemento, que actúa como estilo y contenido, éste es la pertinencia cultural.

Un principio curricular significativo en estos tiempos es la pertinencia cultural, tal como lo afirma Peralta (1996) al postular el “modelo de facilitación de encuentros pluriculturales” y afirmar su importancia, ya que según sea el enfoque que se adopte frente a la cultura, el proceso educativo destacará y privilegiará algunos aspectos sobre otros, y asumirá ciertas características que lo distinguirán. En los textos están presentes indicios de esta búsqueda en

la utilización de elementos característicos del contexto cultural venezolano, como las plantas, alimentos, juegos y juguetes tradicionales, símbolos de identidad nacional, conectados a su vez con valores universales de la ecología humana que sensibiliza al ser en la valorización y cuidado de sí mismo, de los otros en convivencia y del ambiente. Un ejemplo específico relacionado con el cuidado del ambiente en el contexto nacional, constituye las actividades dirigidas a la conservación y uso del agua como respuesta a los planes de racionalización del agua empleados en el país. Asimismo, esta pertinencia se realiza al tomar en consideración las bases legales y políticas dirigidas a la infancia de la República Bolivariana de Venezuela; éstas se reflejan transversalmente en los textos al incluir los derechos del niño y la niña contemplados en la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA), una respuesta contundente a la Convención de los Derechos del Niño y Niña. Estos textos, recursos de la didáctica y didáctica en sí mismos, describen actividades donde el derecho a jugar, a educarse, a participar, entre otros, propician en niños(as), en los docentes y familiares que acompañan y/o revisan las actividades, la oportunidad de apropiarse e internalizar una concepción del niño y niña como sujeto pleno de derechos para ejercer su ciudadanía, lo que conlleva a legitimar un lugar para la infancia en la sociedad. Aquí es necesario destacar que estas consideraciones son acordes con la Doctrina de Protección Integral (LOPNA, 2000), la cual transforma la visión cultural de “necesidades” en “derechos”, lo que los hace obligatorios y transforma la concepción de “menores” a una de “niños y niñas” con características propias y no disminuidas de sus capacidades, de una cultura “castigadora” a una “formadora”. Por tanto, las acciones didácticas generadas en los centros de educación inicial no pueden estar exentas de esta postura en corresponsabilidad con la familia y comunidad.

En suma, adecuar el currículo, en este caso los textos de actividades, a sus bases culturales, implica considerar los aportes más significativos de los ámbitos de la cultura, tanto en su pasado, presente y proyección, bajo un criterio de flexibilidad acorde a las características del desarrollo de los educandos del nivel de educación inicial (Peralta, 1996). Además, en el proceso de elaboración del texto se sucedió una dinámica propia de todo constructo social, pues todo el hacer es reflejo de la cultura y de las representaciones sociales impregnadas en el sujeto. Estos textos, en definitiva, desarrollados en un contexto particular, emergen de una cultura que nos circunda, implica y transforma.

No sólo la descripción de la producción de un mediador consciente y el ejercicio metacognitivo de los aspectos lingüísticos, psicológicos, culturales y educativos que la sustentan validan la construcción de los textos, también es importante definir su zona de impacto: el desarrollo y el aprendizaje. Entonces, ¿cuáles procesos están presentes en las actividades planteadas en los textos de manera interrelacionada?

En el organizador *Cuerpo como eje integrador* se proponen procesos que son base para la expresión de todas las áreas del desarrollo y competencias. En la motricidad gruesa se plantea el conocimiento y dominio del cuerpo contenidos en el esquema, concepto e imagen corpo-



ral, y en la fina, dirigidas a la precisión de pinza trípode en actividades de trazos, rasgado y recortado.

Es importante hacer énfasis para el docente mediador que las actividades propuestas en los textos deben ser precedidas por actividades en las que el recurso es el cuerpo mismo, el cuerpo en interacción con el ambiente o con otros y, por último, las actividades en las hojas de trabajo con el organizador *Cuerpo como eje integrador*. Esto puede ser secuencial o paralelo, lo importante es garantizar oportunidades adicionales a las páginas de trabajo propuestas en los textos.

En el organizador *Desarrollo del pensamiento* se sugieren actividades que faciliten los procesos de percepción, establecimiento de relaciones, clasificación, seriación, conservación, nociones de cualidades (formas, tamaños, colores, grosores, consistencia), nociones de espacio y tiempo.

Es primordial que el mediador planifique y conduzca experiencias en los distintos espacios de aprendizaje para que los niños y niñas descubran y construyan las nociones mencionadas con elementos concretos y/o abstractos mediados por el lenguaje y función social para la construcción de los procesos cognitivos que permiten percibir, categorizar, estructurar y apropiarse del mundo de una manera más amplia.

En el eje organizador *Lenguaje y comunicación* se presentan actividades que permiten el desarrollo del lenguaje oral y el contacto con la práctica social de la lengua escrita en paralelo con el descubrimiento del funcionamiento del sistema alfabético. Se trata de que estos contenidos simultáneamente aparezcan mientras se lea y se escriba, respetando el proceso de la adquisición de la lengua escrita. Esta secuencia de actividades demuestra que se puede conciliar el análisis de la lengua escrita, la relación fonema-grafema, la reflexión y sistematización sobre los aspectos formales de la lengua y sus usos sociales.

Es importante que el mediador, al utilizar estos textos, esté considerando la naturaleza de la lengua escrita y, por tanto, debe trabajar con variedad de textos y con propósitos distintos para el desarrollo de las competencias lingüísticas sin perder de vista la función comunicativa y estética de la lengua.

En el organizador *Personal y social* se proponen actividades que fomentan la identidad, el reconocimiento y valoración de la sexualidad, la expresión de las emociones, los hábitos de aseo, el orden, la convivencia, la cooperación, la solidaridad, la valoración de la familia,



escuela y comunidad. Es fundamental este organizador porque usualmente no se generan o estructuran actividades para el desarrollo de estos procesos sino que se “deja” que el niño los construya por sí mismo. Sin embargo, estas actividades se constituyen en “disparadores” o motivadores para que estos procesos se favorezcan o lleguen a su desarrollo proximal.

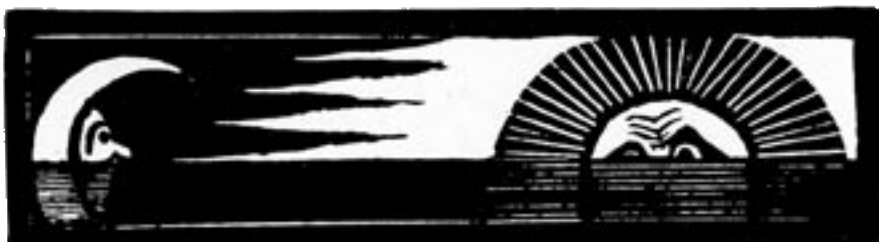
El mediador debe considerar que todo lo referido en estos temas se puede transformar en aprendizaje significativo cuando se relaciona con situaciones que cada niño(a) vive en su vida diaria (familiar, escolar y comunitaria) y que a su vez pueda transferir en dicha cotidianidad lo despertado en las hojas de trabajo propuestas por los textos.

Es fácilmente deducible que el texto de actividades como recurso didáctico se transforma en un mediador en sí mismo; sin embargo, su administración es clave para las vivencias proximales que de allí se generen. La administración del texto se constituye en una tarea del criterio “*conductor*” del mediador, quien guía la ejecución considerando los procesos particulares y singulares de cada niño(a). En este caso, *¿cuáles aspectos podrían contemplarse para optimizar la aplicación de textos de actividades en educación inicial?*

En principio, es fundamental la disposición a la flexibilidad. De la materialidad del texto resulta un nivel de coherencia interna y de flexibilidad para el ejercicio acorde con la evaluación y planificación en educación inicial. Esto se evidencia en la organización secuencial y numérica de las actividades expresada en el *índice* y organización por temáticas y procesos expresada en el *contenido*. Ambas oportunidades de presentación de las actividades ofrecen una estructura que activa el pensamiento del docente para la evaluación y planificación. Estas alternativas, por tanto, propician dos opciones para administrar las hojas de trabajo en la jornada diaria: la de disponer y utilizar la secuencia numérica que siguen los textos o la de seleccionar las actividades según los proyectos o actividades especiales y/o procesos a evaluar. Más allá de esto, cualquier otra opción generada por la dinámica de aplicación debe trascender los textos y favorecer la emergencia de una nueva obra, que será el resultado del acto creativo de ese instante particular y de las necesidades e intereses que surgen de las singularidades del sujeto que aprende en contexto con los objetos de conocimiento a aprender.

Asimismo, el mediador debe tomar en cuenta que la potencia de los textos de actividades se incrementa con la disposición de *ambientes de aprendizaje* idóneos, cálidos y que estén en estrecha relación con las áreas de conocimiento que se involucran en las hojas de trabajo. Los espacios de aprendizaje no representan sólo un marco o contexto donde las actividades se realicen sino que, según su disposición y organización, generan a su vez vivencias que aportan riqueza al mundo infantil.

La *variedad y diversidad* de las actividades y los ambientes de aprendizaje generados por el texto, también se intercalan intencionalmente para ofrecer diversas y múltiples oportunidades de aprendizaje al alumno. Así, la funcionalidad del texto y su influencia no está determinada



del todo en el mismo; es decir, el texto no contiene todo el peso mediador, su poder se adquiere y depende de la dilución y entremezcla del propósito de los actores (autores, destinatarios, la estrategia de administración y conducción del docente), de los ambientes de aprendizaje, de las circunstancias particulares y, por tanto, de las dinámicas y vivencias que se suceden en el hecho educativo, en un momento también particular.

En definitiva, la administración de los textos de actividades debe considerar:

- El aprovechamiento de cada actividad relacionando cada una con otros ejes organizadores y con los periodos de las jornadas diarias en ambientes convencionales o no convencionales.
- La vivencia, incluyendo actividades de exploración, dramatización y sensaciones antes, durante y después de las hojas de trabajo.
- La atmósfera del aprendizaje con el fin de favorecer el desarrollo de la creatividad ante la variedad de materiales y la conciencia ecológica al sentirse en armonía con su ambiente.
- La disposición a la alegría y el disfrute.

Para sellar este proceso de construcción consciente, es significativo expresar la satisfacción que genera la construcción de textos de actividades en educación inicial. Rebasó la alegría de la materialización del texto en un acto de creación tangible, fue más allá, se alcanzó la sistematización de los rasgos que realmente definen a un mediador, las características propias del texto y algunas consideraciones necesarias en la administración de los mismos; convirtiendo este proceso en un acto de investigación protagónica que permite la profesionalización ineludible en el hacer consciente e intencional de todo hecho educativo que implica necesariamente la reflexión sobre la práctica mediadora a la luz de la teoría que a su vez adquiere sentido en la acción.

Todo ello constituye una parte diminuta de la satisfacción personal de un mediador, sin comparación con la *trascendencia social* que significa suscitar los vuelos en los niños y niñas, el real sentido de la educación infantil: potenciar la naturaleza humana a su máximo esplendor. Un logro intangible que queda en la semilla que germina, que florece, que vuela.

Bibliografía

- ANZOLA, D. y E. FELICE, *La educación preescolar. Un modelo para la acción educativa*, Universidad de Carabobo-CODECIH, Valencia, 1994.
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1976.
- BLANCO, C., *Programas no convencionales y atención al niño preescolar*. Ponencia presentada en la III Jornada de Investigación en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, 2002.
- BRAVO, E., *Algunas consideraciones sobre transversalidad curricular*, Universidad del Zulia, Maracaibo, 2002.
- VAN DIJK, T., *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1980.
- GALLEGOS, A., “La interacción social temprana y variada. Factor de desarrollo psicológico”, en Lev VYGOSTKI, *Sus aportes para el siglo XXI*, Cuadernos UCAB núm. 1, Caracas, 1997.
- LO PRIORE, I., “La formación de formadores: Un reto en educación inicial”, revista *Candidus Infantil*, núm. 01, Valencia, 2002.
- y E. RUBIANO, *Maqueta propuesta para Vuelo y aprendo 2*, Santillana, Caracas, 2003.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES, *Educación Inicial. Currículo Básico Nacional*, Caracas, 2001.
- MECD-DIRECCIÓN DE PREESCOLAR, *Normativo del Currículo Básico Nacional de Educación Inicial*, Caracas, 2002.
- MORIN, E., “Renacimiento latinoamericano: pensamiento complejo y pensamiento meridional”, en *Complejidad*, año 2, núm. 4, París, 1999.
- PERALTA, M., *Currículos educacionales en América Latina*, Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996.
- REVECO, O., *Generación de conocimiento en la educación de párvulos. Actuales paradigmas de investigaciones y políticas*, Ponencia presentada en la III Jornada de Investigación en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, 2002.
- RODRÍGUEZ, M., “La educación para la paz y el intelectualismo como tema transversal”, en E. BRAVO, *Algunas consideraciones sobre transversalidad curricular*, Universidad del Zulia, Maracaibo, 2002.
- RUBIANO, E., *Evaluación de las competencias relativas a la superestructura de textos narrativos y expositivos*, Maestría de Lectura y Escritura-Universidad de los Andes, Mérida, 1997.
- YUS, R., *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Alanda Amaya Editores, Caracas, 1997.