



EXPERIENCIAS
DE
PRÁCTICAS EDUCATIVAS

en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica
de la Educación Preescolar





EXPERIENCIAS
— DE —
PRÁCTICAS EDUCATIVAS



en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica
de la Educación Preescolar



Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

Javier Duarte de Ochoa
Gobernador del Estado

Adolfo Mota Hernández
Secretario de Educación

Xóchitl A. Osorio Martínez
Subsecretaria de Educación Básica

Denisse Uscanga Méndez
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

Nemesio Domínguez Domínguez
Subsecretario de Desarrollo Educativo

Edgar Spinoso Carrera
Oficial Mayor

EXPERIENCIAS
— DE —
PRÁCTICAS EDUCATIVAS



en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica
de la Educación Preescolar

Dirección General de Educación Inicial y Preescolar de la SEV

Rosalinda Irene Galindo Mota
Directora General

Yadira Petrilli Zilli
Subdirectora de Educación Preescolar Estatal

Equipo Técnico de la Subdirección

Claudia Chiquini Lizardi
Juana Elisa Cruz
Mildret Regina Díaz González
Mónica Isela Díaz Salas
Victoria Angélica Manzano Sánchez
Erika Meneses López
María Teresa Ramos Flores
Hilda Patricia Sandoval Pérez
Francisca Vásquez Ornelas



Coordinación para la Difusión Departamento de Apoyo Editorial

Andrés Valdivia Zúñiga
Coordinador para la Difusión

Blanca Estela Hernández García
Jefa del Departamento de Apoyo Editorial

Elizabeth Polanco Galindo
Jefa de la Oficina de Colecciones

Fernando Moreno Díaz / Enrique A. Spinoso Echeagaray
Ma. Luisa Rosaura Landa Landero / Milena Gómez Castro
Apoyos Técnicos

Tania Hernández Basurto / G. Karina Morgan Hernández
Alan A. Cortés López
Corrección de Estilo

Juan Carlos Tejeda Smith
Diseño de Portada y Formación

Erick Quirós Reynoso / Laura Quetzalli García Zamora
Sara del Carmen Solís Arroyo / Jennefer Malpica Guzmán
Reyna Velasco López
Captura

*Experiencias de prácticas educativas en el marco de la Reforma
Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*

Primera edición: 2011
Serie: Hablemos de educación

D.R. © 2011 Secretaría de Educación de Veracruz
km 4.5 Carretera federal Xalapa-Veracruz
C. P. 91190, Xalapa, Veracruz, México.

Impreso en México

Experiencias de prácticas educativas en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar es un texto editado por la Secretaría de Educación de Veracruz del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Toda la correspondencia dirigirla al Departamento de Apoyo Editorial de la Coordinación para la Difusión, Av. Araucarias núm. 5, Edificio Orense II, tercer piso, Col. Esther Badillo, C. P. 91190. Tels. 01 (228) 813 98 61 y 813 99 44 (fax). Correo electrónico: daesec05@yahoo.com.mx El contenido es responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido, siempre y cuando se cite la fuente.

AGRADECIMIENTO

La Subdirección de Educación Preescolar Estatal de la SEV agradece y reconoce la participación de los educadores frente a grupo, del personal directivo de los distintos planteles, del personal especialista, apoyo técnico-pedagógico y de supervisión escolar por su respuesta a la convocatoria para conformar la presente obra.



CONTENIDO

Prólogo.....	13
Presentación.....	15
Justificación.....	19
Experiencia de práctica educativa de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal	
El aprendizaje del asesor técnico-pedagógico en el marco de la Reforma.....	25
Experiencias de prácticas educativas de personal supervisor	
El trabajo colegiado del personal directivo Cabada Díaz Araceli	35
Los principios pedagógicos en la acción académica de la supervisión escolar Huesca Sánchez Gloria	39
Experiencias de prácticas educativas de personal directivo	
Mi experiencia en el proceso de Reforma como directivo Ballet Suárez Ludivina.....	49
El recuento de los daños Domínguez Torres Yvett.....	57

Una experiencia compartida
Ortiz Castañeda Alejandra61

Transformando situaciones didácticas
Sánchez Sánchez Elsa68

Mi experiencia como subdirectora
en el proceso de Reforma
Anastacio López Elsa María.....74

Experiencias de prácticas educativas de personal docente frente a grupo

¿Cómo pesamos?
López García Anabel.....81

Si lo cuentas... aprendes
Márquez Cisneros Karla Nayeli.....87

La búsqueda del tesoro
Meza Ferat Ciania Nalleli.....101

El tiempo de compartir en mi aula
Pérez Pérez Itzel.....107

Experiencia de práctica educativa de personal de apoyo técnico-pedagógico

La experimentación pedagógica: una estrategia
para el aprendizaje profesional
García Silva Eladio121

Notas finales.....131

Descripción de las regiones.....133

PRÓLOGO

En congruencia con los cambios sociales, económicos y culturales que vive nuestro país, la educación se ha visto inmersa en diversas reformas, con la firme intención de responder a las demandas que la sociedad requiere a través de un servicio de calidad ofertado en los distintos planteles educativos.

La educación preescolar, espacio educativo que busca desarrollar las capacidades y potencialidades de los niños menores de seis años mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas al aprendizaje, desde el año 2002 inició un proceso de Reforma curricular y pedagógica, partiendo de la idea de que los enfoques centrados en el aprendizaje y la enseñanza inciden en el desarrollo de competencias de los educandos y les brinda las herramientas necesarias para aprender durante toda su vida. Dicha Reforma busca contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños, así como articular la educación preescolar con la educación primaria y secundaria.

Lo anterior significó para los docentes no sólo un cambio en el Programa de Educación Preescolar de 1992, porque es sabido que una reforma se concreta no sólo con la elaboración, reproducción y distribución de un nuevo documento, también requiere actualizar al personal docente y directivo; elaborar y distribuir materiales educativos; modificar las concepciones acerca de las características propias de los alumnos; reconocer los procesos de aprendizaje que

experimentan durante esta edad, preescolar en este caso, así como diseñar actividades dentro y fuera del aula que los lleve a construir aprendizajes significativos para su vida, partiendo de aquello que ya conocen.

Por tales razones, en esta Reforma curricular y pedagógica adquieren relevancia las acciones de formación y actualización continua, debido a que en estos espacios los educadores, en sus diferentes funciones, tienen la oportunidad de analizar materiales bibliográficos que les brinden elementos para fortalecer sus prácticas educativas; asimismo, constituyen la oportunidad para intercambiar con otros colegas sus experiencias en este proceso.

Para la Secretaría de Educación de Veracruz, la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar la Reforma en este nivel ha sido el comienzo de una serie de cambios en la educación básica, algunos se refieren a aspectos teóricos, concepciones de aprendizaje, principios pedagógicos, opciones metodológicas y evaluación. Sobre estos tópicos el personal de preescolar ha fortalecido sus saberes y haceres, lo que le ha permitido obtener experiencias y compartirlas con sus colegas.

Resulta grato prologar la obra Experiencias educativas en el marco de la Reforma curricular y pedagógica del nivel preescolar, donde los autores “dialogan” con sus pares, a través de las hojas de esta obra sus experiencias en el proceso de la Reforma. Este documento representa una muestra del esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad que han marcado en su quehacer los educadores del Estado de Veracruz.

Enhorabuena.

Profa. Rosalinda Irene Galindo Mota
Directora General de Educación Inicial y Preescolar

PRESENTACIÓN

En el estado de Veracruz el servicio educativo de preescolar se oferta a través de diversas modalidades —general, indígena y comunitaria— organizadas cada una con base en sus particularidades. En el subsistema estatal, un vínculo fundamental entre los planteles educativos y la Subdirección de Educación Preescolar Estatal lo constituye el equipo de supervisores escolares, integrado por 16 supervisores de zonas escolares específicas (con perfil académico acorde al nivel y que atienden exclusivamente jardines de niños) y 32 supervisores de zonas escolares mixtas (con perfil académico de profesores o licenciados en educación primaria que atienden escuelas primarias matutinas, vespertinas y, en ocasiones, nocturnas, además de jardines de niños).

Actualmente, la educación preescolar está inmersa en un proceso de Reforma Curricular y Pedagógica en el ámbito nacional, por esta razón en las 32 entidades federativas se implementan estrategias pedagógicas que permitan el logro de las finalidades propuestas en dicha Reforma. Es así que la Secretaría de Educación de Veracruz, la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, a través de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, invitó a los educadores¹ en diversas

1 En el desarrollo del documento se empleará el término educadores haciendo alusión a hombres y mujeres que laboran en educación preescolar; tradicionalmente este servicio había sido atendido sólo por mujeres, sin embargo, en las décadas más recientes los varones se han incorporado, de manera gradual, a esta profesión.

funciones para que presentaran relatos de sus experiencias, con la intención de compartir los procesos que están viviendo a partir de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.

Este ofrecimiento se hizo a cada una de las 48 zonas escolares para hacer extensiva la información, así llegó a los 1517 jardines de niños del subsistema estatal. Por medio de esta antología los docentes estarían en posibilidad de compartir sus saberes y haceres.

Las experiencias educativas recibidas fueron analizadas por el equipo de apoyo técnico-pedagógico de esta Subdirección, a través de un instrumento denominado “Cómo analizar la práctica pedagógica”, el cual, por medio de preguntas clave, ayudó a identificar elementos fundamentales que se hacen presentes en las prácticas y que están acordes con los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004. A partir de este análisis se seleccionaron las experiencias educativas que integran esta antología.

En este ejercicio de sistematización de experiencias se comparten vivencias elaboradas por educadores en diversas funciones, las cuales se organizaron de acuerdo con la labor que desempeñan. Se incluye también la experiencia del equipo técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal como una manera de constatar los cambios que esta Reforma ha provocado en todos los ámbitos del quehacer docente.

Asimismo, con la intención de dar a los lectores una idea general sobre la forma en que se organiza el trabajo con las zonas escolares, se ofrece como anexo una descripción de las siete regiones del servicio de preescolar en la entidad a fin de diversificar las estrategias de atención y optimizar los procesos de formación continua, con base en las características, las necesidades y los intereses de los maestros que laboran en los planteles.

También, se incluyen notas finales que permitirán dar continuidad al proceso de divulgación de los saberes y haceres de los docentes y generar la retroalimentación entre los agentes involucrados, en los planos personal y colectivo. Los relatos de

experiencias que presenta esta antología serán un recurso importante para generar el aprendizaje profesional, pues los docentes podrán analizar las prácticas pedagógicas y aprender de la experiencia de sus colegas. Además este proceso será de gran utilidad para valorar los resultados y el impacto que esta estrategia tiene en la comunidad docente de preescolar.

Otro de los beneficios es que se comparte información que puede ser de utilidad en otros niveles educativos para poder dar continuidad, de manera dinámica, al proceso de formación de los alumnos de nuestro estado.

Yadira Petrilli Zilli



JUSTIFICACIÓN

El presente documento integra una compilación de experiencias educativas de las diferentes figuras que atienden el nivel preescolar del subsistema estatal en Veracruz. Los relatos que se incluyen en esta antología no son modelos a seguir, sino referentes para el análisis de las prácticas desde el proceso que vive cada educador en la función que desempeña y en su contexto. Buscan generar la reflexión de la propia práctica con la intención de transformarla y hacerla evidente en las aulas, favoreciendo el desarrollo de competencias de los niños preescolares y propiciando el trabajo colaborativo en los diferentes colectivos docentes, ya sea de escuela, zona o región, a partir de los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004).

En las experiencias que integran esta antología se perciben cambios en las funciones que realizan los educadores, modificaciones en las concepciones teóricas, en el uso de la terminología, en los grados de compromiso y en la participación en las actividades de trabajo colegiado. Por ejemplo, los maestros incrementaron sus actividades de lectura como parte de su proceso de formación continua.

Asimismo, se observan transformaciones en las prácticas educativas de docentes, directores, apoyos técnico-pedagógicos, personal especialista y supervisores escolares, mismas que ya se

perciben orientadas a la consolidación de la Reforma del nivel preescolar. Ejemplo de ello es la planeación, la cual ahora está orientada en función del desarrollo de competencias y no de actividades o temas.

Los educadores reconocen el valor que tienen los materiales bibliográficos complementarios¹ al PEP 2004 como apoyo a la práctica y se ha generado un mayor acercamiento a las aulas por parte del personal directivo desde un punto de vista académico y no fiscalizador, asimismo se observa el diseño y la aplicación de situaciones didácticas apegadas al espíritu de la Reforma por parte de los apoyos técnico-pedagógicos.

La finalidad es que se aprecien los procesos que viven los maestros y sirvan de incentivo a otros colegas para que se esfuercen en retomar los planteamientos del PEP 2004 y que trasciendan en la práctica educativa. Muestra de ello son las experiencias compartidas por los apoyos técnico-pedagógicos, directores y supervisores escolares en relación con el diseño y la aplicación de situaciones didácticas, las cuales han permitido comprender los procesos que viven los educadores frente a grupo, así como sensibilizar y motivar a otros que desempeñan estas funciones para tener un mayor acercamiento al trabajo docente.

Los relatos de los profesores exhiben profesionalismo, dejaron de lado el temor a hacer público su desempeño, además de que reorientaron su intervención de manera permanente y tuvieron la disposición para insertarse en un proceso de mejora continua a través de la sistematización de su trabajo pedagógico.

En esta antología se da cuenta de los procesos reflexivos entre algunos miembros del personal de educación preescolar. El ejercicio sistemático de plasmar de manera descriptiva lo que

1 Los materiales bibliográficos complementarios son aquellos libros que edita la SEP y tienen como finalidad apoyar al docente en la comprensión del Programa de Educación Preescolar 2004, así como fortalecer su profesionalización.

cotidianamente cada miembro realiza es una oportunidad para identificar los rasgos de su desempeño y reconocer la trascendencia de su función, con los propósitos de constituirse en un maestro con mejores competencias y contribuir a la investigación educativa.



**EXPERIENCIA DE PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA SUBDIRECCIÓN
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR ESTATAL**



EL APRENDIZAJE DEL ASESOR TÉCNICO-PEDAGÓGICO EN EL MARCO DE LA REFORMA

Por tradición se considera al asesor como el experto de la labor docente, quien tiene los saberes necesarios para indicarle al educador qué hacer para mejorar su práctica. Esto provoca muy pocos procesos de reflexión sobre la misma.

Somos un grupo de asesores los que conformamos el equipo técnico de la Subdirección de Educación Preescolar, el cual, como cualquier colectivo, tiene fortalezas y debilidades. Una debilidad era el trabajo colegiado, pues no era lo suficientemente sistemático debido a que los educadores en funciones técnico-pedagógicas dábamos prioridad a la operación de los programas o proyectos del nivel y no a planear, organizar y evaluar las tareas académicas entre pares de la Subdirección.

Durante 12 años de trabajo con el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 1992) se generó una escasa articulación entre éste y los programas alternos o técnico-pedagógicos,¹ lo que se reflejaba en actividades desarticuladas y exceso de documentos administrativos. A lo anterior hay que sumarle la limitación de tiempo destinado al trabajo colegiado entre los equipos de la

¹ Programas alternos o técnico-pedagógicos son aquellos programas institucionales derivados de otras instancias que inciden en el ámbito educativo. Los que operan en esta Subdirección son Programa de atención prioritaria a la salud, Campaña permanente contra el dengue, Programa de seguridad y emergencia escolar, Programa de prevención al delito y las adicciones, entre otros.

Subdirección, los cuales atendemos distintas necesidades del servicio de preescolar. Las actividades cotidianas nos absorbían mucho tiempo, sólo cuando era necesario nos integrábamos en equipos de trabajo y, una vez concluida la tarea, éstos se disolvían para retomar cada quien su quehacer.

Sin embargo las acciones de formación se caracterizaban por responder a los requerimientos de cada zona escolar, detectados a través de los instrumentos de evaluación para cada programa técnico-pedagógico implementado en el área.

La Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar ha hecho hincapié en la importancia de dar seguimiento a las acciones educativas con la finalidad de estar en mayores posibilidades de identificar el impacto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas docentes y escolares. Esto generó nuevas y diversas necesidades en los apoyos técnico-pedagógicos, pues no era suficiente tener clara la información, también era imperioso desarrollar otras competencias profesionales para mejorar nuestro desempeño.

El personal técnico de la Subdirección comenzó su participación en esta reforma curricular con la obtención de información referente al estado de la educación preescolar en Veracruz, la cual permitió integrar un diagnóstico estatal en relación con los indicadores nacionales; además, sirvió como insumo para conformar el documento Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar.²

Previo a la publicación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), esta Subdirección recibió, al igual que otras instancias similares, los documentos Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación

2 Documento para la discusión nacional, elaborado por personal académico de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica y de la Dirección General de Desarrollo Curricular, ambas de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, en 2003.

preescolar y la versión preliminar del Programa de Educación Preescolar, a fin de analizarlos y realizar propuestas que pudieran integrarse. Durante este proceso, la Reforma Curricular y Pedagógica implicó siete fases información, sensibilización, diagnóstico, diseño curricular, implementación, seguimiento y evaluación.

Estas fases requirieron varias reuniones regionales y el involucramiento del personal del nivel preescolar en sus diferentes funciones, proveniente de diversos estados de la República. Paralelamente, en Veracruz se brindó acompañamiento y seguimiento a docentes de cinco jardines de niños del subsistema estatal, seleccionados para la fase piloto de dicho programa, con la intención de valorar el trabajo que realizan los educadores en el aula y en la escuela respecto a la aplicación del PEP.

Contar con el material de los volúmenes I y II del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar*, editado por la SEP, permitió el análisis y la obtención de elementos para profundizar en los fundamentos y planteamientos del PEP 2004 y de cada uno de los campos formativos. Como resultado del análisis diseñamos situaciones didácticas que nos posibilitaron identificar aspectos relevantes en el proceso de planeación y fortalecer nuestra función de asesoría.

En el ámbito nacional se implementaron los cursos generales de actualización,³ en correspondencia con los planteamientos del programa de educación preescolar. En particular los cursos de actualización del ciclo 2007-2008 —La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: desafíos para la función de asesoría y La función directiva en el contexto de la reforma de la educación preescolar— nos ayudaron a reflexionar sobre lo que le

3 Con esta modalidad formativa se busca aprovechar y poner al servicio de los maestros, de una forma ordenada y sin interferir con el trabajo escolar, los conocimientos y las experiencias generadas por especialistas en diversos programas educativos, de desarrollo o de investigación. Se realizan en sesiones en contraturno o sabatinas.

corresponde hacer a cada asesor y directivo, así como a identificar las fortalezas y los aspectos técnico-pedagógicos, administrativos y de gestión a mejorar.

Otra herramienta de actualización para los maestros son los Talleres Generales de Actualización (TGA): espacio de trabajo académico donde pueden reflexionar en torno a una problemática educativa común y, con base en ello, establecer acuerdos sobre las acciones que les corresponde desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula durante su carácter informativo y su naturaleza como detonador de otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo.⁴ Durante el TGA, ¿Qué se enseña y qué se aprende en el nivel preescolar? (2003-2004) se propició la reflexión en torno a ¿qué se hacía en los jardines de niños?, ¿para qué se hacía?, ¿cuánto tiempo se invertía en las actividades?, ¿cuál era la intención de realizarlas?, y ¿qué aprendizajes se propiciaban en los niños?

En el proceso de preparación para compartir con la población docente de la Subdirección dicho taller, nos surgieron muchas dudas e inquietudes respecto a los conceptos innovadores que se empleaban; la confusión y el compromiso crecieron cuando comprobamos la necesidad existente de orientar con estos nuevos enfoques a los educadores de los planteles escolares y visualizamos la urgencia de actualizarnos y capacitarnos de acuerdo con estas nuevas circunstancias. Por iniciativa, algunos integrantes del equipo técnico buscaron información que permitiera clarificar las dudas, solicitando orientación al personal académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Aunado a estos procesos de formación continua, el equipo para la Reforma,⁵ asistía a reuniones y encuentros donde se exponía

4 Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio.

5 Está constituido por personal comisionado a oficinas centrales y supervisiones escolares que asisten sistemáticamente a las reuniones nacionales convocadas por la Dirección General de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar.

la intención y el avance del proceso de reforma; a su vez, contribuía aportando las vivencias desde su función y asumiendo tareas para realizarlas en la entidad. Al llegar a su centro de trabajo compartía la información con el resto de sus miembros a través de reuniones técnicas. Una forma de divulgar lo aprendido fue

la Experimentación pedagógica como estrategia para el aprendizaje profesional, la cual tiene la finalidad de que quien la trabaja viva la experiencia, como adulto, de enfrentar una situación didáctica que le haga tomar conciencia de las capacidades que desarrolla durante las actividades, de ampliar su conocimiento sobre los contenidos que implica la situación, reconstruir la experiencia, diseñar una situación análoga para trabajarla con los niños, ponerla en práctica en un grupo de preescolar y reflexionar sobre su labor, reunirse con los colegas y analizar la experiencia.⁶

También se llevó a cabo una segunda estrategia de seguimiento a los jardines de niños, por recomendación de la Dirección General de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, misma que permitió además valorar el estado actual de las prácticas docentes y escolares, así como los logros y desafíos que el proceso de Reforma Curricular y Pedagógica demanda.

De manera paralela a las estrategias planteadas en el ámbito nacional, en la Subdirección de Educación Preescolar Estatal se generaron otras orientadas a la consolidación de dicha Reforma, tales como encuentros académicos con docentes, directivos, apoyos técnico-pedagógicos y maestros de enseñanzas musicales, reuniones técnicas y foros regionales y estatales con personal en sus diferentes funciones y colectivos docentes. Estas estrategias permitieron involucrar a todo el equipo en procesos formativos y de reflexión.

6 SEP, *La función de asesoría en la Educación Preescolar* (México: SEP, 2010), 11.

Con las actividades realizadas se ha podido identificar las necesidades de las figuras del nivel, además de diseñar estrategias que respondan y atiendan de manera pertinente estas demandas. Estamos conscientes de las competencias profesionales que se requieren para poder desempeñar esta tarea, por lo que se ha fortalecido el trabajo colectivo y la reflexión sobre lo que se hace en lo individual y en lo grupal, ya que enriquecen nuestro quehacer pedagógico. Hemos centrado la mirada en la intervención docente, en reorientar el trabajo como personal de apoyo técnico-pedagógico a partir de las propuestas planteadas por la Reforma.

Además, ha sido posible focalizar los retos que tenemos como equipo técnico de la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, por ejemplo, continuar fortaleciendo nuestras competencias profesionales, vincular el PEP 2004 con el desarrollo de los programas alternos, generar estrategias que permitan que las actividades en las jornadas de trabajo sean acordes con los planteamientos del PEP 2004, favorecer el intercambio de experiencias de los colectivos docentes que han logrado resultados positivos y que se hacen evidentes en los aprendizajes de los alumnos, y lograr que los docentes reconozcan y valoren las experiencias de vida de sus alumnos para desarrollar competencias.

Estamos más conscientes de que esta Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar implica involucrar a todos los agentes educativos en el proceso, ya que los resultados que se esperan son tarea de todos; cada uno, desde su función, tiene responsabilidades. Esta Reforma nos ha transformado, el que los resultados de las tareas encomendadas en las reuniones nacionales sean considerados para el replanteamiento de acciones nos compromete aún más.

Reconocemos que todavía hace falta fortalecer nuestra función y desempeño, pero la actitud, el compromiso y la disposición con la que contamos nos ayuda a continuar en este proceso de

consolidación de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.

Si bien es cierto que hay avances como equipo técnico de la Subdirección, también hay tropiezos a los que nos hemos enfrentado al planear, gestionar, llevar a cabo actividades, darles seguimiento, evaluar y tener el convencimiento pleno de que lo que hoy hacemos servirá para entender la práctica de nuestros compañeros docentes que día a día atienden desafíos tanto pedagógicos como del contexto en el que se encuentra su jardín de niños. Nuestra tarea es común: dar lo mejor que tenemos como profesionistas para apoyar la calidad educativa del servicio de educación preescolar.



**EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DE PERSONAL SUPERVISOR**



EL TRABAJO COLEGIADO DEL PERSONAL DIRECTIVO

Cabada Díaz Araceli*

Sin duda alguna la función directiva tiene un papel importante para que el trabajo en los jardines de niños sea de calidad, es por esto que ante la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar el personal directivo debía generar un cambio en su función, la cual se caracterizaba por supervisar que los docentes contaran con su documentación, dejando al margen las prácticas pedagógicas. El cumplimiento burocrático era lo que determinaba si un educador trabajaba. Conocer los planteamientos de la Reforma nos ha dado la pauta a los directivos para asumir una función diferente, preocupada por la práctica docente y el seguimiento y acompañamiento del personal a nuestro cargo.

El trabajo colegiado como espacio de formación profesional, es decir, las reuniones del colectivo del personal directivo, adquiere gran importancia en esta perspectiva profesional. La zona escolar está integrada por veinticinco directivos con diferente perfil y antigüedad en el servicio y con distintos ritmos de aprendizaje, las reuniones se realizan de manera mensual para intercambiar ideas y estrategias, analizar materiales bibliográficos y videos, así como compartir experiencias, fortaleciendo su práctica como asesores y líderes académicos.

* Docente con 24 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de supervisora escolar, clave CT: 30F2P5112J, zona escolar 112 Boca del Río-Jardines; Boca del Río, Veracruz.

Este colectivo ha evolucionado de manera significativa, al principio las reuniones se utilizaron para el análisis del PEP 2004 y de los volúmenes I y II del *Curso de actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar*; después se vinculó la teoría con lo que se observaba en la práctica, lo cual generó referentes teóricos para poder asesorar a los docentes. Posteriormente fue posible elaborar un diagnóstico para conocer las dificultades que enfrentan los educadores en su práctica y estructurar un plan de trabajo que permitiera asesorarlos y acompañarlos.

En las reuniones se comentaba lo realizado de acuerdo con el plan, esto permitió que cada quien sistematizara su trabajo de asesoría; se implementó también el diseño y la aplicación de las situaciones didácticas en el jardín de niños a su cargo y la elaboración de un registro de la experiencia. Esto me resultó difícil como coordinadora del grupo, ya que al principio había mucha resistencia del personal directivo que integra este colectivo.

Para llevar a cabo las actividades y tareas, participar activamente en las reuniones o entrar a las aulas a observar a sus compañeros, los directivos argumentaban que no sentían la seguridad para desarrollar un trabajo en el grupo, otros manifestaban no tener tiempo y, en cambio, exceso de carga administrativa; de las veinticinco personas que integran este colectivo sólo tres compartieron desde el inicio su experiencia y reflexionaron sobre su práctica.

Como coordinadora de este colectivo primero indagué las razones por las cuales había resistencia, me percaté de que algunos educadores sentían inseguridad, ya sea por tener muchos años sin grupo, tener conocimiento limitado en la aplicación del programa o no atreverse a realizarlo frente al educador titular del grupo.

Además, en dichas reuniones, de manera continua, propicié la reflexión sobre la importancia de su desempeño como asesores de la práctica docente; como consecuencia del trabajo realizado en este espacio se ha ido transformando de manera evidente la práctica directiva. Cada vez son más los directivos que observan el trabajo

docente que se lleva a cabo en las aulas. Actualmente es menos frecuente el comentario de que la carga administrativa impide o limita realizar la función de asesoría. Han cambiado su actitud supervisora por una centrada en un mejor y mayor acompañamiento y seguimiento.

Como supervisora, cuando visito los jardines de niños puedo constatar el impacto de este trabajo en el personal. Es notorio que lo abordado en las reuniones sí repercute en su práctica. Registro lo que observo en la visita y lo platico con el director, juntos detectamos necesidades de asesoría. Él da el apoyo que el educador requiere y yo el seguimiento a la labor directiva.

Cuando se comparte el trabajo realizado por cada director y se valora su práctica, reconocen que les hace falta desarrollar algunas competencias profesionales, como la capacidad de planeación y organización del trabajo para llevar a cabo las actividades; poder delegar actividades; dedicar más tiempo a lo prioritario, que en este caso es la práctica docente; mejorar la comunicación con su personal cuidando la forma de dirigirse a ellos cuando les hacen alguna observación sobre su trabajo para que el compañero realmente sienta la confianza para externar sus dudas; respetar el ritmo de aprendizaje de cada maestro. El colectivo ha externado que estas actividades le han servido para valorar su práctica de manera continua, porque se retroalimentan y replantean acciones para obtener mejores resultados.

Ser coordinadora de este espacio de formación me ha sido de utilidad para registrar lo que sucede en cada reunión, las opiniones, los comentarios, los hechos relevantes en las actividades que se realizan, sus logros como colectivo y sus reflexiones. Algo sobresaliente es que se han replanteado acciones de tal manera que existe el espacio propicio para fortalecer la función directiva, lo que ha impactado positivamente en las aulas.

A través de estas actividades he enriquecido mi visión de lo que sucede en los jardines de niños y lo que es necesario reforzar e implementar como estrategias de asesoría acordes con las necesidades

y características de cada uno, siempre trabajando en equipo con el personal directivo para que cada quien, desde su función, realice una práctica congruente con los planteamientos del PEP 2004 y que se vea reflejada en las aulas.

LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN LA ACCIÓN ACADÉMICA DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR

Huesca Sánchez Gloria*

La Reforma requiere un rol activo en la asesoría académica y el acompañamiento al trabajo que se realiza en las aulas y los planteles escolares, además de las funciones administrativas tradicionales. En este sentido, la participación de las distintas figuras que conformamos el equipo técnico de la supervisión escolar núm. 101 debe ser acorde con dicha perspectiva.

Algunas de mis tareas como supervisora son la gestión de la formación continua de mis docentes y la promoción de prácticas innovadoras. Ello me obliga a cambiar prácticas arraigadas y modificar los ambientes donde se lleva a cabo la intervención docente con los niños. Querer hacerlo no era suficiente, necesitaba analizar con mayor profundidad el impacto de las acciones pedagógicas emprendidas al interior del colectivo de supervisión, así como la pertinencia de los contenidos abordados en las reuniones colegiadas que realizábamos con la finalidad de mejorar el servicio, las cuales inicialmente se enfocaron a rasgos de carácter organizativo-administrativo.

* Docente con 21 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de supervisora escolar, clave CT: 30F2P5101D, zona escolar 101 Xalapa-Jardines; Xalapa, Veracruz.

En repetidas ocasiones puse énfasis en la importancia de atender los temas curriculares del programa de preescolar, porque además de interesarme el estudio de los materiales de apoyo, me importaba que el personal de apoyo técnico-pedagógico estuviera mejor preparado para atender los requerimientos de la zona. Afortunadamente mostraron interés por capacitarse, pero postergaron con frecuencia las tareas relacionadas con el análisis de textos recomendados para profundizar en el conocimiento del niño, justificando su actitud con el argumento de que ya lo habían analizado en algún curso de actualización profesional.

Ante esta situación, mi actitud fue ser más insistente con ellos porque el PEP 2004 ofrece numerosas y variadas opciones para seguir aprendiendo y entre más interactuaran con él, mayor sería la posibilidad de aplicarlo asertivamente. Después de muchos intentos logré que los apoyos técnico-pedagógicos le otorgaran importancia al proceso de fortalecer las formas de trabajo docente, una manera de involucrarnos fue a través de la elaboración del Plan estratégico para la mejora de la gestión escolar, en particular en el ámbito pedagógico-curricular. La elaboración del documento se hizo con base en los reportes de visita al aula, las evaluaciones de las temáticas abordadas en las diversas reuniones de consejo técnico y los reportes de las juntas del personal de supervisión que se realizan como parte de la capacitación de dicho personal, a fin de ofrecer un mejor servicio educativo en la zona.

Debido a los bajos resultados en la dimensión pedagógica fue necesario planificar de manera más eficiente el trabajo en los ámbitos organizativo y administrativo para poder priorizar el pedagógico-curricular. Al evaluar anualmente nuestras metas del Plan se fortalecía la idea de que no bastaba con actualizar al personal directivo mediante los trayectos formativos dentro del consejo técnico, sino que se requería estar más cerca de ellos, compartiendo su realidad en el jardín de niños, involucrándose también con los docentes y su quehacer en el aula.

Esta tarea no me era posible ejecutarla sola por el amplio número de planteles a cargo de la zona 101, pero afortunadamente el equipo técnico de la misma ha experimentado conmigo el proceso desafiante que implica la Reforma Curricular. Fueron muchos los cambios que se efectuaron —en todos los sentidos— como instancia educativa. En síntesis, debíamos modificar nuestro desempeño profesional para responder en forma asertiva a las demandas de asesoría del personal.

Compartí con mi personal la necesidad de buscar distintas alternativas para atender tanto el servicio en la oficina como las orientaciones a las educadoras en sus prácticas.

El punto de partida fue cómo apoyar mejor a los docentes mediante la revisión de sus planeaciones, orientándolos al diseñar situaciones y al buscar formas distintas de abordar sus actividades en el aula, pero nada de esto fue útil, porque al observar su trabajo, sus prácticas permanecían como antes. Después pensamos que quizá era conveniente visitarlos con más frecuencia para acompañarlos de cerca, debido al gran número de planteles que conforman la zona los distribuimos entre las cinco apoyos técnico-pedagógicos y yo con el propósito de organizar y programar las visitas de acuerdo con las distintas tareas que cada una realiza.

Fue necesario elaborar un instrumento que permitiera llevar un registro de las visitas de acompañamiento. Éste se diseñó con base en los planteamientos del PEP 2004, a fin de observar con mayor profundidad las prácticas docentes y las formas de intervención en el grupo. Sin embargo, después de un tiempo fue lamentable percatarme de que el personal de apoyo técnico-pedagógico no había realizado una sola visita, ya que todavía sentía inseguridad para acercarse de manera adecuada a los educadores. Por todo ello, nuestras reuniones, que antes eran más de carácter organizativo, se tornaron en espacios dinámicos de aprendizaje donde todas nos involucramos, preguntando y buscando soluciones a las dudas; al observar esto, fui consciente de que dentro de nuestro colectivo

estaban haciéndose presentes varios principios pedagógicos que señala el PEP 2004 y que, adecuándolos a nuestra realidad y al proceso de formación continua, quedarían así:

1. Llegamos con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo: a partir de lo que cada una sabe y puede hacer con base en la poca experiencia adquirida en la práctica (sólo dos docentes trabajaron con el PEP 2004 como educadoras, las demás con otros programas) es posible construir nuevos aprendizajes, modificar algunas concepciones respecto a la forma en que aprenden los niños y confirmar sus interpretaciones sobre las aportaciones de los distintos textos revisados.
2. Fomentamos y mantenemos el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender: gracias a la oportunidad de estar en contacto y revisar los diferentes acervos bibliográficos que llegan y se distribuyen a las escuelas, es posible recomendar formas de aplicar algunas sugerencias prácticas, como ocurrió con el texto Jugar a pensar, con el cual se elaboró un fichero en un taller para educadores con el propósito de desarrollar algunas estrategias en sus grupos.
3. Aprendemos en interacción con nuestros pares: cada docente revisa en casa algún texto para después comentarlo y juntas encontrar su coincidencia en la práctica, además de que si alguna compañera tiene duda sobre un punto, otra que lo haya comprendido mejor opina para aclararlo. La diversidad de opiniones enriquece las ideas de todas.
4. Ofrecemos oportunidades de calidad equivalente, independientemente de nuestras diferencias: todas tienen su espacio y momento para intervenir. Hay una gran riqueza en este intercambio, pues además de crecer

juntas, las relaciones se han fortalecido por la confianza y el respeto a las distintas formas de ser y de aprender.

5. La supervisión como espacio de socialización y aprendizaje propicia la igualdad de derechos: un ambiente favorable para la convivencia y el trabajo se crea a partir de que cada integrante del equipo se siente apreciada y valorada en su forma particular de ser y cuando se reconocen sus capacidades para las tareas que se le asignan, lo que permite que cada una asuma —en cierto momento— el rol de experta según la situación de la que se trate.
6. El ambiente de la supervisión fomenta las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender: la sinergia que crea el mismo grupo permite que cada una confíe en que todo lo que se proponga aprender puede lograrlo, jamás darse por vencida y, si se equivoca, volverlo a intentar.
7. Los buenos resultados de la asesoría pedagógica requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales: estamos aprendiendo que para todo hay tiempo, pero que debemos ser cuidadosas a la hora de jerarquizar las necesidades de atención, pues siempre habrá tareas administrativas o de gestión por hacer.

Esto carece de sentido si no nos enfocamos en continuar desarrollando nuestras competencias profesionales: a) trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje; b) establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje; c) fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento; el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de la autoevaluación; d) formar y renovar un equipo pedagógico, afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales;

- e) explorar contenidos del programa en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza; f) utilizar las nuevas tecnologías; g) analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y h) saber explicitar sus prácticas, aceptar y participar en la formación de los compañeros. Estas competencias nos orientan de manera efectiva al logro de los propósitos, ya que permiten organizar de manera funcional las actividades inherentes a la supervisión escolar y que la planeación tenga claridad en las metas trazadas.
8. La colaboración y el conocimiento mutuo favorecen el desarrollo del personal: sabemos que juntas logramos más, por eso hemos decidido ponernos de acuerdo tanto en los tiempos como en las formas de hacer las cosas, pues identificando con claridad lo que cada una puede aportar al equipo es posible fortalecerlo más. Siempre que existe una falla, de forma directa se aborda con el docente implicado y se busca la manera de corregirla. Aceptamos toda crítica como una oportunidad para crecer.

Cuando observo el interés, el compromiso y las distintas formas de interacción entre las integrantes, me siento esperanzada porque estoy segura de que empezamos a hacer las cosas de otra manera, más conscientes del impacto de nuestras acciones. Cada vez que llegamos a un jardín de niños me tranquiliza saber que tengo un equipo que se ha preparado, que tiene claridad de los propósitos fundamentales del nivel educativo y, ante todo, que muestra seguridad en las orientaciones que hacemos a los educadores y los directivos para que sus prácticas sean con mayor frecuencia congruentes con los planteamientos del programa vigente.

Esto nos ha permitido estar más cerca del personal asesorado y mejorar así la forma de apoyar el trabajo que realiza en los planteles. Seguimos en el camino, aprendiendo de los aciertos y

quizá mucho más de los errores cometidos, pero me alienta saber que no recorro este sendero sola, me siento acompañada y, a la vez, les hago compañía a las demás.

Ciclo escolar 2010-2011

En la supervisión escolar estamos para apoyarte, si tienes alguna duda o aclaración, compártela con nosotras. No dudes en contactarnos, recuerda, ¡eres importante para nosotras!

Supervisión escolar: zonaxa101@hotmail.com



**EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DE PERSONAL DIRECTIVO**



MI EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE REFORMA COMO DIRECTIVO

Ballet Suárez Ludivina*

Tengo 16 años de servicio, de los cuales 10 han sido como docente frente a grupo y 5 en la función directiva. Para mí fue muy complicada la transición de maestra de grupo a responsable de un plantel. Mi trabajo se centró en organizar, gestionar, tomar algunas decisiones que consideré importantes para el progreso del jardín; por mucho tiempo me incliné más por el trabajo administrativo: estadísticas, inscripción, acreditación, reinscripción escolar, reinscripción de folios de certificación de terminación de estudios de preescolar, etc. Además, por falta de organización, estas tareas llegaron a absorber gran parte de mi jornada. En relación con el trabajo docente nunca me alejé de los grupos, ya que tres veces durante el periodo escolar solicitaba su documentación para hacer una revisión, pero la labor no trascendía, pues sólo hacía revisión de observaciones.

Cuando conocí el PEP 2004, me di cuenta del papel que el directivo juega en la Reforma Curricular. El análisis que de manera personal realicé sobre él y otra bibliografía del trabajo por competencias (Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, autoformación para el

* Docente con 16 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de directora del Jardín de Niños "Francisco Gabilondo Soler", clave CT: 30EJN0844P, zona escolar 106 Fortín-Jardines; Amatlán de los Reyes, Veracruz.

maestro, volumen I y II), hizo que me preocupara, porque al no tener grupo me era un tanto más difícil entenderlo y aplicarlo. Sobre todo porque a la par de la entrada al nuevo programa estaba también el cambio de concepción y prácticas de la función directiva.

Cuando entendí que realmente el ser director va más allá de verificar documentación y organizar eventos, las cosas empezaron a tomar otro rumbo; de inicio me di a la tarea de informar a los docentes los cambios que viviríamos, juntos establecimos la necesidad de analizar el programa y la nueva manera de desempeñar la función docente y directiva. Comencé a coordinar los colectivos mensuales, la fundamentación teórica del PEP 2004 era nuestro marco conceptual, fue tan satisfactorio ver cómo los colectivos se transformaron en espacios de autoformación y actualización para el diseño y la aplicación de situaciones didácticas que favorecen el desarrollo de competencias en los niños. Comprendí que si no experimentaba lo que las maestras estaban viviendo no podía saber de qué se trataba el trabajo por competencias, por lo que sugerí, orienté y desarrollé situaciones didácticas en los grupos, esto me obligó a leer más para poder sustentar mi participación.

Al igual que los educadores me enfrenté a la duda de si las actividades favorecían competencias, si existía una inversión adecuada de los tiempos para el desarrollo de competencias. Llegué a escuchar a los docentes decir “yo realmente no sé qué poner en el diario de trabajo, siento que estoy repitiendo las observaciones de mi planeación de actividades para el grupo” existe un apartado de observaciones que ayuda a dar seguimiento y evaluar el propósito que se haya planteado, por ello también fue necesario que me enfrentara a la redacción del diario de trabajo, lo cual implicó analizar, reflexionar y autoevaluarme de la misma manera que los docentes, de esta forma pude orientarlas con más elementos. Fue un poco difícil porque a las cuestiones administrativas que le competen al directivo había que sumarle el hecho de planear y redactar diarios

de trabajo, lo que significaba dedicar tiempo, pero sin duda había que experimentarlo.

Una de las consecuencias de mi actuación fue que las educadoras me veían como alguien que estaba aprendiendo junto con ellas, esto ayudó para que no se sintieran fiscalizadas o enjuiciadas y eso les dio más confianza para comentar sus dudas. Esto se reflejó durante todo el proceso de Reforma y, al mismo tiempo, propició un ambiente de cordialidad y apertura al cambio. Todo ello me dio seguridad para intervenir, orientar y sugerir cuando lo consideré necesario o incluso cuando el docente mismo se acercaba a externar alguna inquietud. Los niños de cada grupo son distintos y por tanto el estilo de enseñanza de cada maestro también lo es, pues a veces hasta el tono de la voz de otra persona los desconcertaba; sin embargo, me fui incorporando en su dinámica hasta llegar a sentirme parte de su grupo. En relación con los padres de familia el trabajo fue doble, pues además de vincularme con ellos como directora les impartí pláticas sobre los cambios en los propósitos del PEP 2004.

Definitivamente me faltaba mucho por hacer, así que me interesé en conocer más acerca de la función directiva, las competencias profesionales y las características de liderazgo, elementos base para brindar asesorías a los docentes frente a grupo.

Conforme pasaron los meses detecté que mis observaciones a los educadores estaban desorganizadas, no tenían seguimiento y, por lo tanto, no eran de mucha utilidad. Por lo que decidí entrar a los grupos a observar y comencé a registrar diarios de campo con información que me permitiera, posteriormente, platicar con los maestros, leer juntos el diario de campo e ir analizando qué había sucedido en la mañana de trabajo, de tal forma que fueran percibiendo los aspectos que se podrían mejorar o enriquecer, o que no encajaban con lo que nuestro programa sugiere; esto implicó una calendarización de observaciones para poder atender a todos los formadores.

Afortunadamente conté con el apoyo del colectivo docente y el día agendado nos quedábamos los involucrados para platicar respecto a la mañana de trabajo. El compromiso que demostraron me exigió realizar mis observaciones de manera organizada y orientarlas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, diseñé un plan de acción de asesorías, estrategias y acompañamiento que respondiera a sus necesidades, fortalezas y estilos de enseñanza.

Las observaciones por grupo iniciaron con el registro de un diagnóstico de cada maestro en el que se resaltaban sus fortalezas como persona y como profesional, luego se daban a conocer las competencias profesionales que habría que trabajar para seguir desarrollándolas. Posterior a esto se planteó un objetivo y una meta susceptibles de alcanzar y, por último, se definió la manera en que se evaluaría y se daría seguimiento. En este texto se comparte lo que durante el ciclo escolar 2009-2010 trabajé.

Este plan de reforma curricular se inicia entregándoselo a cada docente; ellos conocen su diagnóstico y juntos analizamos y definimos cuál es la necesidad que apremia para atenderla a través de las asesorías durante el periodo escolar, las cuales se registran en una ficha en donde el directivo da su punto de vista y el docente explica y argumenta su labor. Ambos establecen acuerdos y compromisos para la siguiente cita, mismos que para esa fecha ya debieron cumplirse; sin embargo, se vuelven a analizar los avances que ha vivido el profesor y se replantean acciones.

El hecho de hacerles saber sus avances y fortalezas en este proceso de reforma les dio más confianza para poder decirme lo que consideran necesario y que podría ser motivo de asesorías. Con gran satisfacción veo que tomar acuerdos y establecer compromisos entre ambas partes ha impactado positivamente en mi labor y en la de los docentes. Esta manera de organizar y sistematizar información brinda elementos para conocer lo que tengo que hacer y decir, cómo y en qué momento. Los educadores perciben que hay alguien ayudando que conoce los grupos, las problemáticas y que, a pesar

de sus condiciones laborales distintas, está trabajando en la misma línea y por un mismo fin.

Gracias a las asesorías y al acompañamiento he tenido la oportunidad de movilizar mis competencias profesionales, me motivó a leer, investigar, trabajar en grupo diseñando y aplicando situaciones didácticas, y a argumentar y fundamentar mi intervención. Así he propiciado también que los docentes pongan en juego todas esas competencias, pues se han enfrentado a la tarea de leer, de comparar lo que hacen con lo que nos brindan los fundamentos teóricos, de argumentar su intervención, de atender a necesidades particulares de los niños, de trabajar en conjunto con padres de familia, de resolver conflictos, de canalizar alumnos a otra instancias como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), o bien, a terapias psicológicas en donde el objetivo es el desarrollo de competencias en los niños.

Se comparte evidencia de algunas asesorías en las que se percibe que las educadoras ponen en práctica las sugerencias del directivo.

19 de noviembre de 2009

Asesoría núm. 1

Respecto a los avances en relación con el ciclo escolar anterior, algunos profesores manifestaron lo siguiente:

Docente: Me arriesgué a armar una situación didáctica para un mes y me gusta porque es una manera de ver más avances en los niños. Cuando comenzamos todavía tenía temor, me sentía perdida. Ahora las situaciones son más largas y desarrollo dos competencias.

Directivo: Percibo que el diseño de las situaciones está mejor estructurado y que las actividades van encaminadas a favorecer competencias. Veo que la información de los diarios de trabajo se apega realmente a la competencia; sin embargo,

todavía hay varios diarios que no tienen autoevaluación, en otros sí, es algo que trabajándolo lo vas a lograr.

Docente: Sí, yo también los leo y me doy cuenta de que a veces no hago autoevaluación, es algo en lo que he venido trabajando, pero a veces se me pasa.

En otro momento la profesora expone su caso, por lo que le pregunto: ¿y en este ciclo escolar cuál es tu necesidad y en qué te puedo ayudar? La educadora comenta la situación que está viviendo con Rodolfo (uno de sus alumnos) y que le gustaría que un día el directivo trabajara una situación didáctica con él, a lo que le cuestiono: ¿qué has hecho para que Rodolfo se integre y no agrede a los demás o se distraiga tanto?, la maestra dice que trata de mantenerlo ocupado pero afirma que hasta los mismos niños le marcan que no sabe respetar reglas. Ha hablado mucho con él y con su mamá pero el problema es de casa.

La docente comenta algunas situaciones que se presentan en el grupo, que ya se ve afectado por la conducta de Rodolfo. Dadas las referencias y los conocimientos que tengo respecto a las causas de la conducta del niño, le sugerí a la maestra trabajar mucho la autoestima, con actividades que le interesen al pequeño. Le propuse hacer la actividad de las cartas, con la cual sus compañeros sólo manifestarán cosas positivas de él.

Acuerdos y compromisos:

Docente: Establecer mayor comunicación con los padres de familia y trazar caminos juntos para apoyar y trabajar sobre lo mismo, además, ver qué avances ha tenido Rodolfo y así saber qué apoyo le puedo dar.

Directivo: Periódicamente darte algunas estrategias para trabajar con Rodolfo y pasar información que lo apoye.

22 de enero de 2010

Asesoría núm. 2

Avances detectados a partir de la asesoría anterior:

Docente: La agresividad de Rodolfo ha disminuido bastante, se integra más diciendo que todos son sus amigos; recientemente apliqué la actividad de las cartas que me sugeriste pero con una variante, Sugey, que lo rechazaba tanto, lo integró en su equipo y por primera vez lo escuchó. En la actividad me sorprendieron los diálogos que hizo con ella. Los papás de Rodolfo vinieron a hablar conmigo y asisten a las terapias con el psicólogo del DIF municipal o estatal y eso también se ha visto reflejado en el aula.

He tratado de hacer la autoevaluación como habíamos quedado en los diarios de trabajo, pero aún me resisto a retomarla.

Directivo: Percibo muchos avances en ti, tus situaciones didácticas son ya más claras y prácticas que antes y, sobre todo, tienen los elementos necesarios. También hay mucho trabajo con Rodolfo y aunque no son tan evidentes sus avances podemos decir que sí hay progresos en él, además de que también he estado presente en el desarrollo de actividades novedosas y retadoras para los niños. ¿Qué necesidad tienes y que puede ser motivo de asesoría?

Docente: Más sugerencias para trabajar con Rodolfo, con más frecuencia, porque me sirven mucho, así como volver a ver avances tanto con los padres del niño como con él mismo.

Acuerdos y compromisos:

Docente: Tener más pláticas con los padres de Rodolfo y seguir aplicando estrategias y actividades que le ayuden a

integrarse sin que los niños lo rechacen, además de hacer la autoevaluación en los diarios de trabajo.

Directivo: No tengo a la mano las estrategias pero hay dos que te quiero compartir, una para trabajar autoestima en el niño y el grupo y la otra para establecer reglas en casa que puedes sugerirle a sus padres, nos reunimos en esta semana para que las platiemos.

A partir de mi experiencia en el proceso de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar he identificado la importancia de la participación activa del directivo para llevar a la práctica el PEP 2004. Me di cuenta de que no basta la comprensión del Programa de Educación Preescolar 2004, sino que además se requiere reconocer los elementos de la práctica de los directivos que se pueden modificar al ejercer esta función, a fin de constituir al director como un apoyo para los docentes, a través de un acompañamiento sistemático y acorde con las necesidades de cada uno de ellos.

EL RECUENTO DE LOS DAÑOS

Domínguez Torres Ivett*

Soy directora de un jardín de niños integrado por ocho educadoras, cuatro intendentes, una niñera, un profesor de educación física, una maestra de enseñanzas musicales y una subdirectora, además se cuenta con el apoyo de un equipo de especialistas de CAPEP, una psicóloga, un logopeda, una maestra de aprendizaje, una trabajadora social y un vasto grupo de papás y niños entusiastas y con grandes necesidades.

Comento con regocijo y orgullo que el personal a mi cargo tiene altos índices de desempeño como consecuencia de su compromiso y amor al quehacer educativo. Sin embargo, esto no era suficiente para trabajar adecuadamente por proyectos; hacíamos grandes intentos por ponerlos en marcha, parecía que poco a poco íbamos accediendo a esta modalidad didáctica, nos centrábamos en un tema, los niños “participaban en la planeación y la evaluación”, pero ¿realmente eso significaba el trabajo por proyectos didácticos? ¿Esa interacción, el trabajo colaborativo, ese mosaico de actividades de diferentes bloques señalados por el PEP 1992 era lo esperado?

En 2003 la supervisión escolar 102 nos convocó para participar en la prueba piloto de un nuevo programa de educación preescolar.

* Docente con 22 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de directora del Jardín de Niños “Angelina Murrieta de Servín”, clave CT: 30EJN1000G, zona escolar 102 Veracruz-Jardines; Veracruz, Veracruz.

Otro cambio, pensamos al unísono, si estamos tan bien, nos ha costado tanto trabajo entenderle, qué complicado. Qué gran reto para la subdirectora y para mí convencerlos, ¡no!, ¡más bien, motivarlos! Pero con curiosidad, más que con convencimiento, iniciamos el reto con incertidumbre y miedo a un nuevo paradigma: tantas palabras con diversos significados, parecía lo mismo, pero diferente... ¡cuánta confusión!

Esta nueva experiencia pedagógica comenzó con la resignificación de la funcionalidad de la evaluación diagnóstica, su aplicación, sus características, la manera de analizar los resultados, lo que se debería buscar en ellos y, sobre todo, cómo utilizarlos. Al principio, ante tantas cosas nuevas nos aferrábamos a continuar trabajando con la modalidad de proyectos y nos limitábamos a lo conocido.

Tuvimos que implementar colegiados y reuniones continuas para planear por niveles, evaluar lo realizado y la funcionalidad de nuestra planificación. Procuramos jerarquizar los temas a tratar con base en su aplicabilidad. La organización temática para la formación continua del personal de este jardín, a través del trabajo colegiado y atendiendo las necesidades detectadas, fue la siguiente: instrumentos de evaluación diagnóstica, desarrollo del niño de preescolar, trabajo por competencias, conocimiento del PEP 2004, diseño de situaciones didácticas, secuencias didácticas, evaluación por competencias y modalidades de trabajo.

En el siguiente ciclo escolar (2004-2005), al interior del colectivo docente, las temáticas que se abordaron fueron: el diseño de situaciones didácticas de cada campo de desarrollo por sesión, la correlación de los campos de desarrollo en la planificación y los recursos para la evaluación como el portafolio y el diseño de rúbricas. No fue un camino fácil, sin embargo, obligó a dar cabida a la coevaluación y a la autoevaluación honesta y responsable.

Al revisar con sentido crítico, consciente y comprometido, y de manera colegiada, las planificaciones de cada integrante,

después de cada taller implementado por el colectivo docente del plantel, el equipo de CAPEP y el directivo llevaron un seguimiento al trabajo del aula con dos vertientes: corroborar que lo aprendido en las reuniones técnicas se aplicara y observar las áreas de oportunidad que se advertían del tema inmediato a trabajar. Las reuniones se denominaron “El recuento de los daños”.

Procuramos que en cada una de ellas la estrategia de trabajo (agenda) fuera mediante una secuencia didáctica, se iniciaba con la revisión de necesidades del tema elegido, posteriormente se desarrollaba proponiendo acciones de mejora y como cierre se recopilaba lo que se había aprendido, cómo se podía aplicar en la praxis educativa y se elaboraba una planeación o instrumento para su aplicación. Finalmente retomábamos el seguimiento y la revisión con que se inició.

Esta descripción general ha sido la tarea en la que se ha enfocado el jardín de niños con respecto a su labor docente. Tengo que admitir que miramos en retrospectiva nuestra tarea pedagógica y nos avergonzamos, no de nuestro desempeño anterior, sino de habernos sentido satisfechos con los logros cuando había tanto por alcanzar. Estábamos tan lejos de los resultados esperados.

Hoy, nuestra concepción de la labor docente ha cambiado, entendemos que “educar para la vida” es mucho más que un lema de este nuevo paradigma que nos obliga a cambios radicales. Si bien nuestro nivel nunca dejó de lado la formación de buenos hábitos y valores de convivencia, así como una praxis interesante, formativa, divertida, donde se trabajaba una variedad de actividades y saberes, estábamos a años luz de ofrecer a los niños una formación que les permitiera la oportunidad de ser capaces de conocer y autoestimar sus estilos de aprendizaje, de participar directamente en el quehacer educativo y no como espectadores.

El objetivo es formar niños con resiliencia, que den frente a los retos de la sociedad del conocimiento, de la naturaleza que reclama lo que todos le hacemos, infantes que no sólo conozcan

una variedad de cuentos sobre los valores, que sean partícipes de la construcción de una comunidad democrática y que pongan en práctica los derechos asertivos. Por ende, esto obliga a tener prácticas educativas renovadas, que procuren un desarrollo integral, donde lo más importante no es únicamente llegar a la metacognición, sino también coadyuvar en la formación de una inteligencia emocional, tarea nada fácil, ya que nadie, absolutamente nadie, puede dar aquello de lo que carece. Ser docentes competentes es un camino que apenas hemos iniciado, pero cada logro, cada barrera en la enseñanza-aprendizaje que derriba el colectivo de este jardín de niños, deja pasar un rayito de luz para continuar nuestro camino.

UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

Ortíz Castañeda Alejandra*

La función directiva ha sufrido transformaciones a lo largo de los años. Desde la puesta en marcha del PEP 2004 ha sido una preocupación no sólo de docentes sino también de directivos asumir el compromiso de lograr los propósitos educativos que marca el programa de una manera articulada, a través de la asesoría y el acompañamiento, así como de la vinculación de tareas con los padres de familia.

Una experiencia que ha resultado muy efectiva para nuestro plantel es la conjunción de acciones con las bibliotecas Escolar y de Aula, ya que las maestras del jardín y yo observamos tanto la necesidad de que los padres de familia entendieran la importancia de favorecer competencias en los niños por medio del desarrollo de situaciones didácticas, como que el aprovechamiento del material de la biblioteca permitiera a los formadores identificar la importancia del uso de los libros en sus situaciones didácticas como un recurso de apoyo permanente.

Se planeó una actividad a partir de la sugerencia de la supervisora escolar de realizar un encuentro con los padres para hablar sobre los puntos comentados anteriormente. Esta actividad se estructuró con apoyo de todo el personal de la escuela, se organizaron seis equipos de docentes, apoyos, especialistas y directivos para

* Docente con 22 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de directora del Jardín de Niños “Carlos A. Carrillo”, clave CT: 30EJN0116Z, zona escolar 113 Coatepec-Jardines; Coatepec, Veracruz.

que se diseñara una situación didáctica de un campo formativo, tomando como referente alguna competencia marcada en el PEP 2004. Posteriormente se hizo la selección de textos de las bibliotecas Escolar y de Aula:¹ *Fernando el furioso* para el campo de Desarrollo personal y social; *Historia de un elefante marino* para Exploración y conocimiento del mundo; *Cabalgata de números* para Pensamiento matemático; *Catalina y el oso* para Desarrollo físico y salud; *Sopa de piedra* para Expresión y apreciación artísticas; *El blues de los gatos*, *El reino al revés*, *Pastorcita*, *Amapolita* y *Versos vegetales* para Lenguaje y comunicación; además, se realizó el acopio de materiales de apoyo, como crayolas, papel y pinturas vinílicas.

Me di a la tarea de orientar a cada equipo sobre el diseño de la situación didáctica y sus elementos: competencia, campo formativo, aspecto del campo, tiempo, recursos, cuento o texto elegido, responsables, inicio, desarrollo y cierre, transversalidad y otras competencias con las que se relaciona; revisé la planeación y efectué adecuaciones o sugerencias cuando fue necesario. Se realizaron reuniones previas extra clase para la organización general de la mañana de trabajo con los padres, haciendo hincapié en aterrizar las reflexiones de los padres en torno a la importancia del jardín de niños, el conocimiento de lo que son las competencias y cómo se desarrollan en nuestra institución educativa, así como el fomento de la lectura a través del uso de la Biblioteca Escolar.

En el aspecto técnico-pedagógico fue muy importante que la planeación de las situaciones didácticas partiera de la creatividad de los docentes de cada equipo, considerando el uso del PEP 2004, así como buscar el texto más idóneo para favorecer la competencia elegida, tomar acuerdos para el diseño de la actividad considerando las características de los padres a quienes iría dirigido el trabajo y lograr la totalidad de la participación del personal.

1 Acervos conformados por la colección de Libros del Rincón, distribuidos por la SEP para fortalecer el fomento a la lectura y la escritura en todos los planteles de educación básica.

La mañana laboral quedó bajo la estructura que describo a continuación. Primero convoqué a todos los padres de familia del plantel con anticipación, en la sesión de trabajo se les entregaron gafetes a la entrada; hice equipos heterogéneos con los asistentes, bajo una dinámica de integración, con apoyo del maestro de educación física. Posteriormente les expliqué el propósito de las actividades en general, luego en cada grupo se explicó la situación didáctica, el campo formativo por favorecer y la competencia por desarrollar de acuerdo con el PEP 2004. Después se realizó la lectura del texto elegido empleando diferentes técnicas: lectura en voz alta, lectura con observación de imágenes, predicción de texto, entre otras. Se dieron las consignas de actividades a los padres de familia, quienes trabajaron por equipos, tríos o parejas. Se realizaron comentarios al interior del salón sobre lo que generó la actividad en ellos y las experiencias obtenidas en relación con los aprendizajes que logran los niños en el jardín. Finalmente, se llevó a cabo una plenaria donde los diferentes grupos de padres con sus coordinadores expusieron sus vivencias, lo que aprendieron y mostraron sus productos. En la evaluación escrita, los padres hicieron comentarios importantes del trabajo del plantel, tales como:

El día de hoy tuve la hermosa experiencia de estar en este jardín y ver la forma en que mi hijo aprende las cosas con distintas actividades que son muy divertidas para ellos.

Espero que se sigan haciendo este tipo de actos con los padres y así poder aprender más cómo tratar y convivir con nuestros hijos y acercarnos a ellos.

Este encuentro con los padres y la biblioteca me pareció muy bonito porque aprendemos a desarrollar nuestra imaginación y creatividad y, sobre todo, a saber cómo enseñarles a nuestros hijos. Y de antemano gracias a todos los maestros por ese apoyo a cada uno de los niños.

Un día muy divertido, agradable e interesante donde pudimos aprender, conocer y más que nada

divertirnos y sentirnos como nuestros niños. Así pudimos ver las maneras en que ellos aprenden y valorar las cosas que hacen y cómo trabajan, y poder darles la confianza y seguridad que necesitan para ser una mejor persona.

Se detectó su interés y un cambio de actitud ante las actividades que se realizan en el plantel y el apoyo que deben brindar a sus hijos y a los docentes en el desarrollo y logro de competencias en los diferentes campos formativos.

Considero que fue una buena experiencia, ya que los docentes mostraron interés, compromiso, entusiasmo y apertura, asimismo, lograron consolidar su habilidad en el diseño de las situaciones didácticas. Orientarlos me permitió mejorar los canales de comunicación bajo un mismo objetivo de enseñanza, a la par que hizo posible que los maestros identificaran la amplia bibliografía existente en las bibliotecas Escolar y de Aula, y lograran percibir la infinidad de posibilidades y estrategias de uso, así como el valor pedagógico que representan.

El desarrollar estas actividades con los padres propició un acercamiento más efectivo entre ellos y los docentes, tendiente a apoyar las actividades pedagógicas que se realizan en el plantel y que se fortalecen con las de casa, además de descubrir que cada actividad tiene una finalidad y que con cada una se desarrollan aprendizajes significativos que preparan a los niños para la vida.

En este trabajo redescubrí que ser directivo implica un compromiso permanente, que la asesoría y el acompañamiento conlleva conocer, saber hacer, orientar, colocarse en la misma posición que los docentes, participar de manera más directa en el seguimiento de los logros de los alumnos, ser un apoyo permanente de los educadores y motivarlos para que el trabajo sea cada vez de mayor calidad.

El acercamiento con los padres de familia y la proyección del plantel en los aspectos técnico-pedagógicos les da la seguridad de que sus hijos son favorecidos con un desarrollo integral que les permitirá conseguir competencias para la vida. Finalmente, considero que un trabajo compartido, comprometido y eficiente dará los frutos educativos esperados. Basta tener la voluntad de cambiar, de asumir una nueva actitud y compromiso ante la consolidación de la Reforma Educativa de nuestro país.

Como padres nos quedamos con la tranquilidad de que nuestros hijos vienen a aprender jugando, que se les motiva a crear, comprender y trabajar en equipo, se les fomenta su libertad de expresión y a tener confianza en nosotros y en ellos mismos.

Todos participamos, nunca había vivido una experiencia como ésta. Ojalá se repita porque aprendimos mucho y sobre todo por nuestros hijos, por todas las actividades que ellos tienen en el jardín.

A continuación presento un anexo como muestra de cómo se planearon las actividades.

Planeación del encuentro con padres

<p>Campo: Desarrollo personal y social.</p>	<p>Aspecto: Identidad personal y autonomía.</p>
<p>Competencia: Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.</p>	<p>Cuento de la Biblioteca de Aula: <i>Fernando el furioso</i>.</p>
<p>Plan de sesión:</p> <p>Bienvenida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar el gafete con el nombre de los participantes. • Lluvia de ideas: ¿a qué les suena “desarrollo personal y social”? Escribir las aportaciones en un papelógrafo. • Dividir el grupo en equipos. • Leer el cuento <i>Fernando el furioso</i>. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir el cuento: ¿qué pasó?, ¿por qué creen que pasó esto?, ¿qué otro final podría pasar?, ¿qué acciones o actitudes podrían haber cambiado el resultado?, ¿de qué manera demostramos el enojo?, ¿cómo podemos evitar la ira? • Reflexionar, puntos clave: importancia de expresar las ideas en un ambiente que permita hacerlo, que les dé seguridad de hablar y comunicarse; cultivando la confianza, compartiendo con los pares lo que sienten y piensan y sintiéndose parte de un todo; comunicándose y comprendiéndose con padres y maestra; dando y recibiendo afecto. • Reseña de maestra: explicar a qué se refiere el campo, cómo aprendemos, cuál es la dinámica (tren para exposición). ¿Qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? (aula, jardín y casa, observando la convivencia y aprendiendo de lo que viven). <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios de los padres, experiencias de la exposición, cómo se sintieron, qué opinan de esta postura. • Definir quién expone y muestra el tren a otros padres (la exposición se hará con el material presentado pero con lo que los padres comprendieron del encuentro en este campo). 	
<p>Responsables: Jezabel Margarita Cárdenas Pérez y Margarita Martínez Martínez.</p>	
<p>Tiempo aproximado: 50 minutos.</p>	
<p>Recursos: papel bond, plumones, láminas del tren, resumen del campo formativo, PEP 2004, gafetes, seguritos, varios volúmenes de <i>Fernando el furioso</i>.</p>	

<p>Campo: Expresión y apreciación artística.</p>	<p>Aspecto: Expresión dramática y apreciación teatral.</p>	<p>Competencia: Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.</p>
<p>Contenidos transversales: honestidad y sinceridad.</p>	<p>Recursos: libro <i>Sopa de piedra</i>, diversos materiales para hacer caracterizaciones y parte de la escenografía.</p>	<p>Evaluación de la intervención docente: ¿la participación docente propició seguridad y confianza para lograr la representación? ¿Motivó a los padres de manera que logran expresarse?</p>
<p>Actividad previa: Se les explicará a los padres brevemente en qué consiste el campo formativo, los cuatro aspectos en que se divide, el tipo de actividades que realizan los niños, las formas de manifestarse, etcétera.</p>	<p>Inicio: Sentados en círculo, se llevará a cabo la lectura del cuento <i>Sopa de piedra</i>, al término, se propiciarán comentarios para descubrir cuál fue el inicio, desarrollo y final del cuento; qué valores son los que marca directamente; cuáles son los personajes que participan, etcétera.</p>	<p>Desarrollo: Explicar a los padres que ahora ellos van a representar el cuento y, entre otras cosas, hay que: <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir cambiar los personajes (animales o personas). • Buscar material para caracterizarlos. • Elegir la personalidad para cada personaje (forma de caminar, de hablar, de vestir, de expresarse). • Improvisar diálogos. • Designar un narrador. • Crear escenografía. • Hacer la representación del cuento. </p> <p>Cierre: Propiciar la expresión de los padres acerca de cómo se sintieron y si se les dificultó o facilitó el estar en el escenario. Hacerlos imaginar las situaciones en que se encuentran sus hijos y la forma en que los podemos apoyar en casa, brindándoles seguridad y confianza en lo que hacen.</p>

TRASFORMANDO SITUACIONES DIDÁCTICAS

Sánchez Sánchez Elsa*

En la institución educativa donde laboro desempeño la función directiva desde 2006. Este plantel tiene más de 50 años compartiendo el mismo edificio escolar con una escuela primaria.

Tanto el jardín de niños como la primaria sólo tienen alumnas. La escuela primaria desde su fundación así lo consideró y con el paso de los años también lo asumió el jardín de niños; actualmente se ha querido incluir niños en ambos niveles educativos; sin embargo, no existe el espacio adecuado para el incremento de aulas.

El personal a mi cargo está constituido por cuatro educadoras, una maestra de enseñanzas musicales, un apoyo técnico-pedagógico, un maestro de educación física, dos niñeras y un intendente.

Para poder aprovechar los espacios organicé un esquema que me permite planear mensualmente nuestras tareas en el plantel: las guardias durante el recreo —ya que al mismo tiempo interactúan tanto el alumnado de preescolar como el de primaria— y los horarios de actividades de los maestros de educación física y enseñanzas musicales; así como distribuir los días de asesoría, la revisión de actividades, los actos cívicos, entre otros.

Como directora del plantel, tenía la idea de que mi función consistía en cerciorarme de que la educadora tuviera su planeación

* Docente con 22 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de directora del Jardín de Niños “Francisco A. de la Llave”, clave CT: 30EJN0170U, zona escolar 106 Fortín-Jardines; Córdoba, Veracruz.

y realizara las tareas administrativas, como se había creído por años; no obstante, el participar en talleres nacionales de análisis como personal directivo en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar me ayudó a revalorar el trabajo académico como posibilidad para reorientar las prácticas educativas con el sentido que demanda el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004. Para lograrlo, además de horas de estudio, análisis y reflexión, fue necesario involucrarme en la práctica docente.

Empecé a visitar las aulas con el permiso de las educadoras, ahí, al observarlas, lograba detectar sus fortalezas, debilidades y su estilo para la intervención docente.

Al final de la jornada hablaba con la educadora, la maestra de enseñanzas musicales y el maestro de educación física sobre las actividades desarrolladas y el propósito por el cual se habían planeado. Al establecer el diálogo, procuraba tener una actitud reflexiva con la posibilidad de que descubrieran qué cambios valdría la pena intentar llevar a la práctica, cómo desarrollar una situación didáctica que partiera de una necesidad identificada en el diagnóstico del grupo y con una intervención docente que planteara retos a través de preguntas o consignas que ampliaran la capacidad de razonamiento y pensamiento de los alumnos.

Todo esto implicó un trabajo sistemático, durante un periodo visité las aulas y después solicité a cada maestra que me permitiera desarrollar algunas situaciones didácticas con su grupo; mientras trabajaba con las alumnas, la educadora permanecía en el aula; le sugería a las docentes que observaran a las niñas durante el desarrollo de las actividades. En varias ocasiones las maestras enfatizaban mi presencia en el grupo, pero yo respondía que era igual que su profesora. De esta forma trabajé con todos los grupos. Al finalizar la clase, las educadoras me compartían sus observaciones y me indicaban cuándo, durante mi intervención, había dejado escapar algún detalle relevante. A través de esta estrategia de trabajo se fortaleció mi vínculo con cada una. En las reuniones abordamos

contenidos específicos como la Experimentación pedagógica: una estrategia para el aprendizaje profesional. Esto provocó el análisis y la comprensión de los procesos que cada maestra enfrenta en su desempeño profesional, de manera que pudieron reconstruir en diversos momentos su práctica, a fin de identificar lo que debían transformar en su intervención docente para favorecer el desarrollo de competencias en sus alumnas.

La información que he recopilado como miembro del equipo de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar de la entidad me ha permitido comprender que la labor o el servicio que realizamos debe ser dinámico, sin importar la función que desempeñemos; así, por ejemplo, estar al lado de cada docente ha hecho que fortalezcamos nuestras competencias profesionales y valoremos el desempeño de cada una al desarrollar estrategias que permitan transformar la jornada de trabajo, así como que ellas mismas, a través de la reflexión, identifiquen la necesidad de la planificación como una herramienta funcional.

Acompañar a cada docente me ha exigido mayor compromiso al momento de planificar y me ha orientado a implementar actividades que permiten la lectura de documentos de apoyo con los cuales reflexionemos y compartamos ideas buscando dar respuestas a nuestras interrogantes. Ante las preguntas ¿las niñas harían la actividad?, ¿qué posibilidades ofrecerá este trabajo para desarrollar habilidades?, las motivé a introducir cambios paulatinos en las intervenciones con sus alumnas, como indagar qué saben, plantearles actividades retadoras, permitirles buscar alternativas de solución ante determinadas situaciones, etc. Esto fue lo más difícil, ya que, a veces, preferimos continuar con lo que mejor nos funciona o nos brinda mayor comodidad. Lograr que mis compañeras y yo fortalezcamos nuestro trabajo en relación con lo propuesto por el PEP 2004 ha resultado gratificante.

Un ejemplo del trabajo colaborativo en mi jardín fue el que las educadoras y yo desarrollamos con base en una competencia

del campo de Pensamiento matemático: “utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican magnitudes, capacidad, peso, tiempo”.¹ El trabajo consistió en que las alumnas encontraran estrategias para introducir en pequeños frascos diversos tipos de semillas, acordamos que la situación didáctica se llamara Botellas de la abundancia o de la felicidad. Para recuperar los conocimientos previos de las niñas, cada docente utilizó estrategias relacionadas con los instrumentos y las unidades convencionales y no convencionales para medir (por ejemplo, 1 litro de leche, 1 kilo de tortilla, el contenido de un bote de yogur); logramos apreciar los procesos que seguían al llenar las botellas con varias herramientas que propusieron: cucharas de varios tamaños, conos de papel hechos por ellas mismas, hasta sus propios dedos; anticipaban cuánto pensaban que podrían contener e incluso compararon el peso dependiendo del tipo de semilla. De alguna manera el vocabulario fue ampliándose con el uso de conceptos como lleno, mitad y peso exacto. Al término de esta situación elaboraron etiquetas, las cuales también fueron diseñadas con mucha originalidad, ya que las alumnas decidían lo que iban a comunicar.

Este tipo de práctica estimuló habilidades de pensamiento matemático, como la comparación entre los tamaños de varias cucharas para medir, el empleo de los dedos como indicadores al percibir a través de la botella dónde llegaba cada semilla, los conceptos de vacío y lleno, de cálculo o estimación al indicar cantidades que podían contenerse dentro de los frascos; la precisión para llenarlos; la comparación al contrastar el peso de las semillas en sus manos, en la balanza y en la báscula; la observación de las diferencias de tamaño de las semillas; la inferencia en calcular “lo pesado” de cada botella de acuerdo con el material con el que las llenaban; de esta forma las niñas comentaban entre sí sus acciones, también establecían propiedades de los materiales como los embudos,

1 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 75.

los conos de papel, las botellas de plástico cortadas a la mitad para ser utilizadas como vertedores. Participaban en los equipos y probaban razonamientos válidos sobre lo que ya sabían, confirmando sus hipótesis sobre la utilidad de instrumentos exactos para la venta de productos que usualmente compran. Al trabajar con esta situación didáctica las alumnas expresaron lo que sabían del uso de las básculas y de la balanza como consecuencia de observarlas en las tiendas, el mercado, incluso algunas las habían manipulado porque en casa había una tienda.

El amplio repertorio de experiencias de las niñas sin duda constituyó una fuente de conocimientos, las preguntas que hacían las resolvieron al hacer uso de los instrumentos que propusieron, demostrando así sus razonamientos. Gradualmente se dieron cuenta que existían varias formas para solucionar un problema. Dentro de este trabajo se detectó que las pequeñas tomaban decisiones ante una problemática y quienes casi no participaban lo hacían, este proceso les dio la oportunidad de ayudarse entre ellas. Las educadoras comentaron todo esto con los padres de familia para que se enteraran que por medio de esta actividad sus hijas estaban aprendiendo a procesar la información de diversas formas y comprendiendo que podían utilizar varios razonamientos.

Los padres de familia fueron invitados a recibir las botellas de la abundancia o de la felicidad en cada grupo, las niñas dieron a conocer cómo llevaron a cabo el proceso de llenado, los problemas que habían surgido y la solución que habían propuesto; ésta era la prueba, ya que ahora eran ellas quienes hablaban de sus propios aprendizajes.

Durante el desarrollo de esta actividad, las maestras manifestaron que recibieron comentarios de padres de familia acerca de lo que sus hijas habían realizado, los registros elaborados por ellas y que, de alguna forma, identificaban que gradualmente a través del planteamiento de un problema matemático las niñas estaban formando un conocimiento. Cuando las familias se interesan

e involucran en conocer los propósitos que tiene el jardín de niños, aumenta la credibilidad en la educación porque ellos son partícipes del aprendizaje.

Por esta razón, ahora nos atrevemos a cambiar algunas actividades consideradas como tradicionales en el jardín de niños, por ejemplo, los festivales, cuyo proceso de preparación restaba tiempo para el desarrollo de las situaciones didácticas. Los festivales no tienen un sentido de aprendizaje para la vida, las niñas incluso se mostraban cansadas y aburridas de tanto ensayo. Sin embargo, eran esperados por los padres de familia, quienes no escatimaban recursos y se esmeraban para que el vestuario y la escenografía destacaran. Hoy, la comunidad educativa está más consciente y presta mayor atención a aquellas actividades que en realidad contribuyen a potenciar procesos de desarrollo en las niñas. Se ha trabajado con los padres de familia, por ejemplo, con la experimentación pedagógica, dándoles elementos para que amplíen el concepto que de la función del jardín tienen y comprendan que éste ofrece una gama de posibilidades para aprender. Así, ya no piden los festivales, por el contrario, valoran las actividades realizadas por sus hijas y apoyan e impulsan todas aquellas acciones propuestas por el personal del plantel.

Definitivamente no ha sido una tarea fácil, pero con el compromiso de todos y teniendo presente que la labor docente debe trascender, hemos ido transformando el servicio educativo que brinda el Jardín de Niños “Francisco A. de la Llave”, considerando las premisas de orientar nuestro trabajo hacia los enfoques pedagógicos vigentes y ofrecer a las alumnas oportunidades de aprender en ambientes educativos favorecedores y continuar fortaleciendo nuestras competencias profesionales para servir con calidad a los niños preescolares.

MI EXPERIENCIA COMO SUBDIRECTORA EN EL PROCESO DE REFORMA

Anastacio López Elsa María*

La Reforma Integral de Educación Básica ha generado muchas expectativas entre los docentes que forman parte del magisterio nacional. En la educación preescolar, la implementación, el seguimiento y la evaluación del Programa de Educación Preescolar 2004 buscó desde un principio un cambio en las prácticas y los esquemas arraigados en los docentes. Desde el diseño de la propuesta curricular para y en función de ellas, mediante encuentros en diversas ciudades de la República, fue posible identificar que el proceso sería largo, pero significativo, al tomar en cuenta las experiencias de trabajo desde la perspectiva de los directivos, docentes, supervisores, especialistas, entre otros.

La actitud de los docentes, pero sobre todo del directivo como líder académico, es un factor fundamental para el fracaso o el éxito de la labor de un centro educativo y por ende del sistema. El Programa 2004 brinda oportunidades de trabajo compartido que se pueden aprovechar al máximo en beneficio de la comunidad educativa. Partir del reconocimiento de las competencias personales y profesionales de los docentes tiene como resultado beneficios en distintos ámbitos.

* Docente con 16 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de subdirectora (sin grupo) en el Jardín de Niños "Elssa Arcelus de Zapata", clave CT: 30EJN0989P, zona escolar 102 Veracruz-Jardines; Veracruz, Veracruz.

Soy subdirectora de un jardín de niños integrador donde se da servicio principalmente a niños que presentan barreras para el juego, el aprendizaje y la participación, pero también se atiende población regular.

La experiencia en los encuentros regionales de docentes, directivos y supervisores, denominados Diálogos por la educación, fue el inicio de un trabajo lleno de compromisos, inquietudes, dudas y, sobre todo, retos; las reuniones de trabajo para abordar con las compañeras este proceso fueron significativas, ya que cada quien aportaba algo desde su experiencia. Leíamos y releíamos el programa y cada vez encontrábamos cosas que llamaban nuestra atención, por lo que nos tomábamos más tiempo para debatir. Eran tantas nuestras dudas que las escribíamos y nos preguntábamos quién nos daría una respuesta única. Conforme fuimos revisando el PEP 2004 comprendimos que teníamos que romper con esquemas y vicios de programas y metodologías anteriores como tomar actividades que considerábamos recetas perfectas para obtener lo que queríamos de los niños, anteponiendo nuestra comodidad laboral o profesional a sus necesidades de aprendizaje.

Para atender los requerimientos del plantel se trabajó como colectivo de manera extraescolar, se buscó información que sirviera para disipar las dudas con respecto al proceso de planeación, evaluación y sistematización de las acciones; se recurrió a los colegiados que brindaban la supervisión escolar; se planearon, compartieron, desarrollaron y evaluaron estrategias. Este proceso fue rico porque se construyó tomando en cuenta la realidad y las fortalezas y debilidades.

El estudio y análisis de los volúmenes I y II del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar* permitió a la directora de la institución y a mí obtener las herramientas necesarias para realizar los acompañamientos a las docentes y recurrir a aquéllas para sustentar los procesos, el desarrollo y los aprendizajes de los

niños. Es importante señalar que la mayor dificultad presentada entre las docentes —y no sólo del jardín donde laboro, sino de otras instituciones afines— es la falta de análisis, reflexión y comprensión de la bibliografía, ya que muchas veces se sorprenden de lo interesante de la información e ignoran que ésta se encuentra en las páginas de los libros que nos han proporcionado. Como estrategia de trabajo académico se promueven de manera mensual reuniones técnicas, de la misma manera se participa en los cursos de actualización de zona escolar, estatal o nacional.

Hablar de un ambiente de aprendizaje sustentado en el principio de equidad y con atención a la diversidad ha sido también el resultado de un proceso largo que se ha tenido que recorrer. Es fácil hablar de logros al final del camino, pero cuando iniciamos como jardín integrador fue un gran reto. Algunos de los padres de familia, factor decisivo en este proceso, se negaban a aceptar que el plantel brindara el apoyo para aquellos niños que presentaban alguna necesidad educativa especial con o sin discapacidad; las actitudes y los comentarios desfavorables afectaban a los alumnos, así como a sus progenitores. A 10 años de esta labor, de insistir y diseñar estrategias educativas y de integración, principalmente para los padres, se ha creado en el plantel una cultura de aceptación y de respeto para los niños, no hay barreras ni limitantes. En las aulas se observa cómo comparten, conviven, se apoyan y no hay diferencias entre ellos. Asimismo, los padres de familia han aprendido a convivir, apoyar y respetar a los demás, participar sus experiencias en las reuniones, tomar acuerdos a favor del aprendizaje de sus hijos y promover actividades de distinta índole en donde intervienen todos.

El Programa ha brindado estrategias y herramientas necesarias para criticar de manera constructiva el trabajo del cuerpo docente. Si se parte de la premisa de concebir y compartir con otro educador, en el mismo nivel, situaciones, vivencias y experiencias, esto permite trabajar en función de realidades y necesidades profesionales; cuando estoy en acompañamiento en el aula —una de mis funciones como

subdirectora en este proceso de Reforma—, mi papel es inspirarle confianza a la educadora, “ponerme en sus zapatos” y buscar de manera conjunta las estrategias para atender las necesidades de su práctica cotidiana.

En el proceso de acompañamiento,¹ al principio, bajo la tutela de la directora, diseñaba estrategias para la revisión de los documentos normativos y la práctica docente, acción que modificaba constantemente porque no me era funcional; sin embargo, poco a poco fui comprendiendo que si el proceso de evaluación en preescolar era cualitativo, entonces, ¿por qué la revisión la debía hacer mediante registros que no me brindaban la información que yo requería? Fue entonces cuando nos dimos cuenta de que el acompañamiento y asesoramiento a las docentes debían realizarse dentro del aula y que tenían que ser significativos para ambas partes, por lo que estar en contacto con ellas durante su intervención docente ha sido la mejor estrategia. En una libreta (como si fuera mi diario de trabajo) voy registrando lo que observo de su práctica, en función de la planeación que diseñan, la cual solicito al entrar al aula; al concluir la mañana, cuando los niños se retiran, y ya comentado con la directora, les comparto de manera positiva lo que observé de su intervención y en un marco de respeto a la diversidad tomamos acuerdos y los firmamos, como una forma de compromiso para mejorar sus competencias profesionales.

Creo que una de las partes más importantes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) son las estrategias y acciones que nos han brindado —tanto al personal directivo como docente— nuestras autoridades educativas de supervisión escolar para responder a las necesidades de actualización y de seguimiento. Los cursos que nos ofrecen han respondido a las inquietudes, las necesidades y los intereses de las maestras, son una oportunidad de conocer

1 Dirigido a las educadoras del plantel y surgido de la necesidad de continuar avanzando en la transformación de las prácticas.

más sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, así como estrategias didácticas que permitan a la educadora planear, evaluar y sistematizar sus acciones en función de las competencias y los campos formativos, de las características de los niños y de sus capacidades profesionales, favoreciendo el diseño de sus propias estrategias para abordar los diversos contenidos en el aula y promover las orientaciones pedagógicas que se comparten en el colectivo. Como subdirectora del plantel, esta forma de desempeñar mi función permite fortalecer mis competencias profesionales, contar con herramientas y estrategias que brinden un acompañamiento sustentado en las posibilidades y necesidades de aprendizaje y en las realidades educativas del equipo, al mismo tiempo que posibilita sistematizar el trabajo.

Desempeñarme como subdirectora de un jardín de niños integrador ha enriquecido mi experiencia como docente y como persona. La integración de los niños a un ambiente sustentado en los principios pedagógicos y regularizado por los propósitos fundamentales ha fortalecido la cultura de la diversidad y de la educación inclusiva. Preparar a los niños para la vida es una frase que comúnmente se repite y, en ocasiones, se maneja como propaganda en algunos colegios particulares para atraer la atención de los padres, sin embargo adquiere un valor significativo sustentable en la mejora continua de una educación de calidad en donde se compartan los compromisos desde los diversos ámbitos.

Sabemos que en esta tarea no todo está dicho. La diferencia entre un buen maestro y uno que no lo es radica en la manera de llevar a cabo su labor con convicción y con el compromiso de trabajar por los niños; así, la diferencia está en ti, maestro.

**EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE PERSONAL
DOCENTE FRENTE A GRUPO**



¿CÓMO PESAMOS?

López García Anabel*

La presente situación didáctica fue realizada en un grupo de 3.^{er} grado de educación preescolar con veinte alumnos.

El juego libre en los niños preescolares puede significar para los docentes el momento ideal para conocer sus intereses, formas de pensar y conocimientos; por ello, durante algunos días observé cómo mis alumnos hacían el intento de pesar diversos objetos con sus manos mientras jugaban. A partir de ahí surgieron comentarios sobre cómo se pesan las cosas en las tiendas. Por lo tanto, decidí trabajar una situación didáctica en donde los niños pesaran diferentes objetos del salón y materiales que trajeran de sus casas para llegar a establecer estimaciones y comparaciones de peso.

Competencia: Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad y peso.¹

Campo formativo: Pensamiento matemático.

Situación didáctica:

¿Cómo podemos pesar los objetos del salón?

Reunirse en equipo y seleccionar los objetos que pesarán.

* Docente con 21 años de servicio, actualmente labora en el Jardín de Niños "Manuel Gutiérrez Zamora", clave CT: 30EJN0082Z, zona escolar 118 Papantla-Jardines; Gutiérrez Zamora, Veracruz.

1 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 80.

Agrupar los materiales que ocuparán para pesar.

Seleccionar la unidad de peso.

Pesar los objetos y representarlos gráficamente.

Exponer los resultados de cada equipo.

Tiempo: una semana.

Lo primero que hice fue pensar en cómo proponer a los niños estas actividades y lograr involucrar a todos. Retomé las orientaciones de trabajo del campo formativo Pensamiento matemático del Programa de Educación Preescolar 2004, donde se sugiere como estrategia didáctica la resolución de problemas.

Consideré que los problemas que plantearía tendrían que ser situaciones significativas y comprensibles, cuya resolución, además de ser un reto intelectual en el cual los niños movilizaran sus capacidades de razonamiento y expresión, los llevara a utilizar estrategias útiles para ponerlas en práctica en su vida cotidiana. También tomé en cuenta la importancia de favorecer el trabajo colaborativo, a través de pequeños grupos, para fomentar el intercambio de ideas, considerar la opinión de otro, el gusto hacia el aprendizaje y beneficiar la autoestima y la confianza en las propias capacidades.

Asimismo, tomé en cuenta la distribución del tiempo de la jornada diaria, pues era importante que las actividades de la situación tuvieran el tiempo adecuado para su realización. Además, reflexioné sobre cuáles actividades de la secuencia se realizarían en un solo día y cuáles requerían de mayor tiempo.

De acuerdo con lo anterior, iniciamos la situación didáctica. Le comenté a los niños que durante los siguientes días jugaríamos a pesar diferentes cosas del salón y los cuestioné para conocer sus ideas sobre lo que es pesar. Algunas manifestaciones fueron:

Educadora: ¿Qué es pesar?

Yahir: ¿Cuando sabes que una cosa grande pesa más que una chica?

Carlos: ¿Cuándo usamos una “pesadora”?

Educadora: ¿Qué es una “pesadora”?

Jorge: No se llama “pesadora”, es una báscula como la que tengo en mi tienda y sirve para pesar cosas.

Educadora: ¿Quién conoce las básculas?

Danna: Yo, en el mercado vi una cuando mi mamá compró tomate.

Educadora: ¿Qué otras cosas podemos pesar?

Yahir: Frutas, azúcar.

Melissa: Arroz y huevo.

Evelyn: También tortilla y pollo.

Alfonso: Agua también.

Educadora: ¿El agua también se pesa en la báscula?

Jorge: No, el agua la venden en garrafones por litro.

Educadora: ¿Y el tomate y la fruta?

Jorge: Por kilo.

A partir de los comentarios emitidos por los niños pude percatarme de que Jorge tenía mayor conocimiento sobre el tema y era capaz de establecer diferencias entre kilo y litro, pero no sucedía así con los demás pequeños; sin embargo, opté por centrarme en la competencia que deseaba favorecer para evitar confundirlos y salirme del propósito. Cabe señalar que si bien la competencia integra los conceptos de longitud, capacidad, peso y tiempo, decidí enfocarme sólo en el de peso.

A continuación realicé otros cuestionamientos: ¿cómo podemos saber cuánto pesan algunos objetos del salón?

Jorge: Haciendo una báscula.

José: Que mi papá traiga su báscula de la tienda.

Educadora: ¿Con qué parte de nuestro cuerpo podemos pesar?

Yahir: Con las manos (se levantó y tomó la lata de

plastilina con una mano y con la otra el papel de baño, comentó que la lata pesaba más que el papel).

Danna: (Realizó la misma acción, tomando tres bloques en la mano y en la otra sólo uno). Tres bloques pesan más que uno.

Educadora: (Hice el mismo procedimiento que los niños, tomando en una mano tres cajas de crayolas llenas y en la otra mano tres cajas vacías).
¿Cuál pesará más?

Paola: La que tiene crayolas.

Educadora: ¿Por qué?

Paola: Porque las otras cajas no tienen nada.

Después de algunos comentarios que hicieron los niños, el interés por la actividad se empezó a generar.

Posteriormente, les indiqué integrarse en equipos y pesar costalitos con diferentes contenidos, por ejemplo, uno con algodón, otro con arena, uno más con piedras y el último con semillas. Les pedí a los niños que pesaran cada uno y mencionaran cuál era el más pesado y cuál el más ligero. Después lanzaron uno hacia arriba y mencionaron cuál costalito les costó más trabajo lanzar.

Educadora: ¿Cuál costalito pesa más?

Jorge: El de piedra.

Alfonso: A mí me pesó más el de semillas.

Educadora: ¿Y cuál pesó menos?

Alondra: El de algodón porque es más ligero.

Entre los equipos empezaron a confrontar sus ideas, a establecer acuerdos y a probar sus hipótesis; unos equipos decidieron utilizar las manos y otros la balanza que había en el aula. Para reforzar la actividad decidí repartir material a cada uno de los equipos para que

siguieran pesando y comparando, además de llevar un registro de sus resultados en una lámina. El ambiente en el salón de clases era de un gran entusiasmo, todos estaban atentos a lo que hacía cada compañero de equipo, entre ellos se planteaban preguntas como ¿qué pesará igual que dos crayolas?, ¿cuántas fichas de plástico pesan igual que dos palitos de madera?

La actividad era tan emocionante que quise vivir la experiencia con los niños, así que me senté con un equipo y disfruté del juego; hubo un momento que aproveché para enfrentarlos a un problema, tomé una pelota de esponja grande y les pregunté ¿qué material pesará igual que la pelota? Uno de los integrantes del equipo tomó una piedra y al ver que la balanza se inclinaba del lado de la piedra se sorprendieron.

Educadora: ¿Qué sucedió?

Yahir: Como la pelota es grande, la piedra también es grande.

Danna: Pero la pelota es más grande.

Carlos: Pero la piedra pesa más y la pelota no.

Yahir: Sí, porque si avientas la pelota hacia arriba la puedes agarrar y la piedra es más pesada y si no la agarras te duele.

Después, cada equipo presentó al resto del grupo sus resultados y se establecieron semejanzas y diferencias entre éstos: un color de cera pesa igual que ocho fichas de lata, un color de madera pesa lo mismo que dos palitos de madera, un sacapuntas de plástico pesa igual que cuatro fichas de plástico, etcétera. Al terminar se colocaron las láminas fuera del salón a manera de exposición para compartir los resultados con los padres de familia.

Con la aplicación de esta situación didáctica me percaté de que los niños buscaron sus propias estrategias, comprendieron los problemas y se esforzaron por resolverlos, logrando encontrar por

sí mismos una o varias soluciones. Además, utilizaron los términos “más que” y “menos que”, conceptos como “grande” y “pequeño”, también compararon y discriminaron los resultados que obtenían e hicieron uso de signos convencionales al representar sus resultados gráficamente.

En lo particular, me siento satisfecha con los logros de los niños en esta situación didáctica porque el interés y la curiosidad que generaron las actividades permitieron que todos participaran de manera activa y entusiasta. Creo que hubo momentos muy significativos en donde los alumnos enfrentaron verdaderos retos, confrontaron ideas y buscaron sus propias estrategias hasta llegar a la solución más viable.

Debido a la cantidad de equipos que se formaron por lo numeroso del grupo y porque todos trabajaban al mismo tiempo tuve dificultades para captar la totalidad de sus ideas; era imposible estar con cada uno de ellos para cuestionarlos y hacer un registro de las expresiones que se estaban dando. Por lo tanto, la plenaria grupal al finalizar cada actividad fue el medio que me permitió conocer las conclusiones a las que llegaban los alumnos y los procedimientos que se plantearon.

Al pesar los objetos ocurrieron situaciones con los niños que me sorprendieron, ya que los resultados no fueron los que esperaban; sin embargo, finalmente me llevaron a hacer una reflexión y darme cuenta de la importancia de que las consignas deben ser claras antes de llevarlas a la práctica, es importante entender qué es lo que haría el niño ante los diferentes problemas y situaciones que se le propongan. Asimismo, considero primordial pensar con anticipación los cuestionamientos que se plantearán a los pequeños para que en efecto se favorezca la competencia, ya que muchas veces esta dificultad nos impide que los niños movilicen sus capacidades de razonamiento y expresión.

SI LO CUENTAS... APRENDES

Márquez Cisneros Karla Nayeli*

*Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua,
sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera*

Noam Chomsky

El jardín de niños es el espacio propicio para desarrollar las capacidades del pensamiento, base del aprendizaje formal y de la acción creativa. El desarrollo del lenguaje, como una de las principales herramientas de la mente, es también una de las prioridades de la educación preescolar porque permite al individuo integrarse a su cultura e interactuar con los demás, acceder a distintas formas de conocimiento, en pocas palabras, aprender.

Debido a la influencia del lenguaje para dominar las diversas competencias que se pretenden desarrollar de todos los campos formativos que organiza el PEP 2004, me propuse fomentar formas de comunicación en mis alumnos a partir de situaciones novedosas donde hicieran uso de la palabra.

Esta experiencia se llevó a cabo en un grupo de 3º conformado por dieciséis alumnos: doce varones y cuatro niñas. El jardín se ubica en una colonia urbana de nivel socioeconómico medio, donde la mayoría de las familias son nucleares, aunque se presentan casos donde el

* Docente con 6 años de servicio, actualmente labora en el Jardín de Niños "María Enriqueta Camarillo", clave CT: 30EJN0554Z, zona escolar 104 Tuxpan-Jardines; Poza Rica de Hidalgo, Veracruz.

educando proviene de familias extensas o convive sólo con uno de sus padres.

Los alumnos poseían diferentes niveles de desarrollo del lenguaje, existían aquellos que lograban expresarse con facilidad, de manera comprensible y con un vocabulario extenso, pero también estaban quienes se expresaban con timidez, inhibición o problemas fonológicos. Es por ello que diseñé una situación didáctica donde los niños pudieran progresar en el dominio del lenguaje oral, con la conciencia de que este avance no sólo depende de hablar sino también de escuchar, entendido como un proceso de construcción de significados. Las actividades didácticas se basaron en las siguientes competencias:

Competencias	Actividades realizadas
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. ¹	Narración de cuentos y adivinanzas; invención y representación de cuentos e historias; expresión de sentimientos que les provocaban las lecturas.
Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios. ²	Cuestionamiento a los niños sobre los recursos literarios de los textos narrados: ¿cómo inicia el cuento? (“Había una vez”, “En un hermoso castillo”), ¿cómo termina? (“y fueron muy felices”, “y colorín colorado”). También se amplió el léxico de los pequeños tratando de asignar atributos a los personajes de las historias narradas. Por último, escribimos un cuento inventado y dictado por los niños y se propició el reconocimiento de rimas.

Los alumnos de este grupo estuvieron a mi cargo desde 2.º grado, por lo que conocía sus gustos, intereses y necesidades; sabía de antemano que disfrutaban las narraciones de cuentos con recursos

1 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 65.

2 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004*, 70.

tangibles (títeres, guiñoles e imágenes) o corporales (gestos, mímica u onomatopeyas), y que requería de estrategias para capturar su atención, ya que no lograban focalizarla por periodos prolongados.

Por ello, jugamos con máscaras, creamos y dramatizamos un cuento, elaboramos guiñoles y narramos cuentos tradicionales e inventados por los padres de familia. La organización del grupo fluctuó entre actividades grupales e individuales. La situación duró aproximadamente quince días. Las competencias³ que se desarrollaron al trabajar fueron:

- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa (esperar turno para intervenir, utilizar el lenguaje para hacerse entender).
- Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.

Para iniciar la situación didáctica comencé preguntándoles si a ellos les agradaba escuchar o contar cuentos, si les habían leído cuentos en casa, si habían leído uno a alguien y si sabían qué se necesitaba para narrarlos, con el objetivo de propiciar el diálogo sobre los tipos de textos que leen. Mi participación radicó en ser mediadora en las intervenciones de los niños, ya que la mayoría deseaba dar a conocer sus experiencias cotidianas relacionadas con el contacto con medios escritos y les costaba trabajo respetar turnos para intervenir, así que debía recapitular lo que había expresado algún compañero y pedirles que lo escucharan. Me percaté de que la mayoría de los pequeños no había tenido la oportunidad de escuchar o leer textos en el ambiente familiar, pero sí manifestaban interés.

3 SEP, PEP 2004, 53 y 98.

Al finalizar la plenaria propuse abrir un espacio de trabajo donde se escucharan y contaran cuentos diversos, los alumnos estuvieron de acuerdo; en ese momento les pedí que se dirigieran a la biblioteca del aula y seleccionaran el texto de su agrado. Se generó controversia porque algunos querían el mismo cuento que otros, traté de hacer que tomaran una decisión en consenso, para lo cual les recordé la importancia de compartir y les sugerí que eligieran otro; posteriormente, realizaron la lectura de alguna obra de su agrado. La consigna fue llevar a casa el cuento de su interés para después comentarlo con el grupo.

Previamente, seleccioné un cuento clásico que permitiera la descripción de atributos de los personajes; comenzamos la narración del cuento “Pinocho”. Cuando los niños tienen claro qué es lo que espero de ellos en las actividades suelo tener mejores resultados, ya que se muestran más atentos y con mayor disposición para aprender; por ello, les pedí que prestaran atención no sólo a la historia, sino a los personajes y sus actitudes. En esta ocasión estuvieron realmente a la expectativa de lo que ocurría en la historia, además de que los hice reflexionar sobre cómo deben comportarse cuando se escucha un cuento. Comenzaron con interés pero a medida que avanzó la lectura algunos perdieron la concentración, por lo que les hice cuestionamientos directos o empleé inflexiones en la voz para capturar su atención. Al finalizar realizamos una descripción de los personajes en un cuadro de doble entrada, escribí, con base en lo que me dictaron los niños, los nombres de los personajes del cuento y la característica que le asignaban: malo o bueno, ellos no conocían muchos adjetivos para calificar las actitudes de los personajes, entonces les hice preguntas para aumentar su léxico, por ejemplo, si sabían qué significaba desobediente, ellos respondieron “cuando no le hago caso a mi mamá”, así determinaron que en un momento del cuento, Pinocho había sido desobediente.

Para ampliar los referentes de los niños les mencioné que a las personas buenas se les llama bondadosas y a las malas, malvadas.

Empleamos el término bondadoso para definir la actitud de Gepetto (padre de Pinocho), debido a que a pesar de las travesuras del muñeco siempre le brindó su apoyo, amor y comprensión. Durante esta parte de la actividad los alumnos perdieron un poco el interés, pero se recuperó al momento de cuestionarles, en ocasiones de manera individual, qué les había gustado más del cuento, si era una historia real o imaginaria, etcétera.

Para fortalecer la utilización de vocablos que definieran las actitudes de los personajes, como la bondad, les pregunté si habían conocido a alguna persona bondadosa y si en determinado momento habían sido bondadosos, valientes, perezosos o miedosos. En varios casos los atributos no lograban describirlos, así que puse más ejemplos. Me percaté de que sólo ciertos alumnos lograban comprender realmente los conceptos y compartían experiencias relacionadas. Para obtener mayor entendimiento de los diversos atributos que podían asignar a los personajes de historias realizamos un juego de mímica.

En una bolsa oscura coloqué papeles con diferentes conceptos: valiente, monstruoso, feliz, enojón, perezoso; por turnos, los niños pasaban al frente, tomaban un papelito y trataban de expresar por medio de gestos y movimientos corporales la actitud de un personaje para que los demás adivinaran. A los más tímidos les costó mucho trabajo expresarse por medio de su cuerpo, así que a ellos les di sugerencias al oído para que pudieran representarlo, por ejemplo, para bondadoso, le entregué un crayón al niño y le sugerí que se lo prestara a un compañero de la audiencia. Aun así la actividad fue complicada, ya que los alumnos describían lo que hacía el compañero en turno, no la actitud que trataba de caracterizar. Para aclarar un poco los conceptos intenté que reflexionaran a partir de las situaciones del cuento, describiendo la actitud del dueño del circo al encerrar a Pinocho, o la de éste al entrar en la ballena para salvar a Gepetto (conceptos de malvado y valiente, respectivamente). Al finalizar, comparamos los términos que ellos utilizaron para describir

a los personajes y las cualidades que representaron en el juego. Propicié su reflexión sobre el uso de más actitudes para describir a los personajes, porque en el registro anterior sólo utilizaban bueno o malo.

Otra de las actividades planteadas en la situación fue el empleo de las máscaras del material de juegos y actividades. Usar este recurso para caracterizarse en un juego dramático motivó a los niños, quienes, emocionados, eligieron una máscara para representar una historia que tratarían de inventar; había leopardos, robots, un viejito, una reina, un rey y una princesa entre los personajes seleccionados. Les pedí que describieran con un atributo su personaje, predominaron los valientes, bondadosos y sólo un malo.

Durante el juego dramático observé sus actitudes y las expresiones de los pequeños; por medio de esta actividad me percaté de aquellos alumnos con liderazgo y de quienes por timidez sólo hacían lo que otro sugería. La actividad se desarrolló en el aula, cuyo espacio es reducido porque la comparto con un grupo de 2.º grado. Debido a esta situación los niños se veían un poco restringidos en sus movimientos, se formaron dos equipos para, de manera libre, tratar de representar una historia; en un equipo no lograron organizarse para escenificar una serie de hechos, ya que querían dramatizar la defensa de una reina entre unos robots y leopardos, pero sus impulsos agresivos no les permitieron realizar la dramatización ni intercambiar diálogo alguno. Fue ahí cuando formé parte del juego, me coloqué cerca de ellos y les preguntaba, por ejemplo, si les gustaría que el leopardo se robara a la princesa, qué harían para protegerla, qué solución le darían al problema. En el otro equipo estaba un líder que proponía la secuencia de hechos, por ejemplo, “sale que la princesa jugaba en el bosque, y sale que se le aparecía un leopardo y un extraterrestre y se la quería llevar”; cabe mencionar que el niño poseía un lenguaje fluido y lograba inventar historias con cierta lógica y secuencia en los hechos, por lo que en su equipo los demás dramatizaban y agregaban algunos

detalles o diálogos cortos y sencillos. En ambas ocasiones, mientras ellos actuaban, yo me encargué de hacer cuestionamientos para que estructuraran mejor la historia. Al finalizar, cuando realizamos la evaluación, acordamos volver a jugar con las máscaras y dramatizar otra historia.

Reorientamos la planeación al día siguiente para que todos tuvieran oportunidad de actuar, se caracterizaron de un personaje al cual le asignaron un atributo. Para que intervinieran todos inventé una historia haciendo explícitos los atributos que eligieron: valiente, bueno y malo, al otro día realicé la lectura e identificaron las actitudes de los personajes y valoraron si les parecían buenas o malas. Después ayudaron a organizar el escenario para representarla. Decidieron el lugar y los objetos que usarían como refugios de los personajes (mesas como cuevas de leopardos, hogar de los robots y castillos de los reyes) para desarrollar el juego simbólico; yo releía la historia y ellos iban actuándola y diciendo diálogos sencillos. Al finalizar la dramatización hablamos de las dificultades y de lo que más les agradó de este trabajo. Algunos daban sugerencias para modificar la secuencia del cuento, otros realizaban las acciones pero se les dificultaba recordar los diálogos y otros más mostraron timidez pero aun así se involucraron.

Además, les narré el cuento “El soldadito de plomo” para el cual calificaron las actitudes del personaje principal y propusieron varios finales. Ejemplo de ello fueron:

- El niño jugó con el soldadito de plomo y todos los demás.
- Axel regaló al soldadito de plomo porque no lo quería, ya que le faltaba una pierna.
- El soldadito se escapó.

En otro momento, presenté a los niños un compendio de adivinanzas del material de Libros del Rincón y di lectura a algunas de ellas. Fue fácil para los educandos comprender de qué se trataban, ya que

describían objetos con los que tienen contacto directo en su medio circundante, como cosas que ruedan: coches, bicicletas, patines, etcétera; de manera espontánea los niños trataban de adivinar de qué objeto rodante se hablaba. Su participación requería que se concentraran en escuchar dicho texto literario, lo que en un principio fue difícil porque se desconcentraban con facilidad, así que empleé la motivación extrínseca: mencioné que escribiría en el pintarrón los nombres de los alumnos que adivinaran, por ello se creó un ambiente de competencia sana. Registré los nombres de los niños y las veces que resolvieron una adivinanza, al final un pequeño me ayudó a contar para determinar el ganador.

Como es de suponerse, no todos participaron de manera espontánea, y como el objetivo de la situación didáctica es hacer uso del lenguaje oral, solicité a los padres de familia que elaboraran una adivinanza con base en una tarjeta con una imagen que cada niño había elegido antes de retirarse a casa para que en la siguiente jornada todos tuvieran oportunidad de exponer su tarea al resto del grupo. Les pedí específicamente que inventaran una adivinanza a manera de verso rimado, a fin de propiciar la identificación de sonidos en las palabras que riman.

Al siguiente día las compartieron, pero fue un poco difícil para algunos porque daban la respuesta en vez de expresar la adivinanza. Participaron con entusiasmo, incluso uno de mis alumnos propuso anotar otra vez en el pintarrón los nombres de los adivinadores. Sólo en algunas intervenciones tuve que realizar cuestionamientos a aquellos pequeños que observaban tímidamente a los demás sin pronunciar palabra alguna, en estos casos no hice alusión al verso rimado porque lo que deseaba era propiciar la expresión oral en dichos alumnos.

Con otras de las intervenciones sí hice hincapié en el reconocimiento de palabras que riman para que las identificaran, previamente (en otra situación didáctica) trabajamos con palabras que rimaban con su nombre, por lo que ya sabían que las rimas

tenían que ver con una similitud en la sonoridad de las sílabas. Para algunos reconocerlas sólo requería de escuchar el verso, para otros era necesario que les preguntara directamente y les diera opciones de las palabras que riman; por ejemplo, en la evidencia de la adivinanza de la pelota cuestioné a un niño: ¿qué rima con pelota, chiquita, cosa o rebota?

Otra de las oportunidades que mis alumnos tuvieron para hacer uso del habla y de la narración fue durante la creación de un cuento con base en una secuencia de imágenes que ubicamos de manera cronológica, se encargaron de inventar un cuento en cadena. En primera instancia, en ronda dentro del aula escolar, ordenamos las imágenes, posteriormente les sugerí inventar un cuento con ellas; no a todos les fascinó la idea, pero les expliqué que cada uno pondría un granito de arena para construir la historia. Para comenzar hice que recordaran cómo inician generalmente los cuentos (fomentando así la competencia sobre las características y funciones de los textos literarios), un niño mencionó “había una vez”, así dieron rienda suelta a su imaginación; algunos tuvieron facilidad para expresar creativamente sus ideas e inventar una historia con coherencia narrativa, en cambio otros requirieron cuestionamientos. Fue de gran ayuda que las imágenes que les llevé fueran sobre la celebración de un cumpleaños, por lo que cuando un niño tenía dificultades para inventar qué seguía en la historia, algún compañero le recordaba qué hacen en una fiesta y así se generaba la lluvia de ideas.

Mi intervención fue como mediadora y motivadora; intenté provocar un ambiente de confianza para que los alumnos se sintieran seguros y respetados al expresarse oralmente. Al finalizar los ayudé a hilar sus ideas para que el cuento tuviera coherencia, después de leerlo y releerlo —situación que para algunos resultó tediosa e hizo que se perdiera un poco el interés— los animé a inventar el título. La historia final es la siguiente:

Pablo y su fiesta

Había una vez un niño llamado Pablo que quería una fiesta, un pastel, un regalo, muchas piñatas y globos. La mamá de Pablo le estaba preparando una fiesta; puso un letrero en la pared que decía: ¡Feliz cumpleaños! Cuando todo estaba listo, Monir llegó patinando con un regalo.

Después de recibir los regalos, Pablo, Monir, Julieta y Fernando fueron a romper la piñata y se tuvieron que subir en un banco para alcanzarla.

Todos le cantaron “Las mañanitas” a Pablo y su mamá le compró un pastel de chocolate y papas fritas. ¡Él cumplía 4 años!

Casi al terminar la fiesta, Pablo pidió, como deseo de cumpleaños, muchos juguetes y sopló las velas de su pastel. ¡Estaba muy feliz por su fiesta!

Al finalizar cada uno dibujó libremente lo que más le gustó de su cuento para construir el libro que formó parte de nuestra biblioteca.

Otra actividad fue que los niños llevaran a casa un cuento tradicional de su agrado para compartirlo, organizados en binas de trabajo. Esto tuvo resultados sorprendentes para mí en cuanto a la atención que prestaron a sus compañeros, ya que eran niños con interés situacional, es decir, con tendencia dinámica y cambiante. Como mencioné al inicio, mi grupo requería que empleara imágenes, guiñoles o diversos tonos de voz para escuchar y concentrarse en actividades por periodos cada vez más prolongados.

Formé las binas tratando de que un alumno sin dificultades de expresión escuchara y apoyara a otro que sí las presentaba. Di un tiempo determinado para que ambos compartieran los cuentos leídos en casa mientras prestaba atención a aquellos que tenían problemas al hablar (fonológicos o de seguridad) para observar su desenvolvimiento en la narración de cuentos. Al finalizar evaluamos la actividad, los cuestioné sobre la manera en que relataron las historias, si fue comprensible y qué les gustó más de éstas. Me sorprendió ver que la mayoría pudo compartir una idea principal

sobre el contenido que escucharon, lo que demostró que, en cierta medida, ya lograban focalizar su atención en los relatos y, por ende, su habilidad de escuchar se estaba fortaleciendo. Dos niños mencionaron que tuvieron complicaciones para comprender a sus compañeros debido a que uno hablaba “muy bajito”, según sus palabras, y otra niña tenía dificultades para articular ciertos fonemas.

Cada vez que realizaba la lectura de un cuento recordábamos la regla principal: escuchar atentamente mientras el narrador expone el contenido del texto; esto permitió que a la larga los alumnos se adaptaran a la dinámica de trabajo. Lo que representó un reto hasta culminar el ciclo escolar fue hacer respetar los turnos para intervenir, porque algunos deseaban responder cuestionamientos o compartir experiencias e ideas sin escuchar al otro.

Durante las jornadas de trabajo, en diferentes momentos, elaboramos guiñoles de globo y periódico. Previamente, cada niño había elegido un animal o personaje de caricatura para crear su títere, lo que requirió mucho tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos y papás, ya que para concluirlos fue necesario llevar a cabo un taller con el apoyo de los padres. Confeccionarlos permitió contar con recursos para representar y narrar cuentos, así como motivar a los estudiantes más tímidos a participar.

Cada familia tuvo la tarea de inventar un cuento, el cual les solicité que lo fundamentaran en valores como el respeto, la solidaridad, la obediencia, la amabilidad, la tolerancia, a fin de fortalecerlos en los pequeños. Cada niño tuvo oportunidad de compartir con sus compañeros la historia inventada con la ayuda de sus padres; esto lo hicimos en diversas jornadas de trabajo a fin de que no se tornara tedioso escuchar cuentos y la reflexión en torno a los mismos.

A continuación describo de manera breve la experiencia con dos de los narradores de dichos cuentos.

- a) Hadlay y su cuento “La ranita y el pollito”. Este cuento inventado por sus padres tenía como objetivo fomentar la obediencia en los pequeños, trataba de hacerlos reflexionar sobre la importancia de obedecer a los mayores y las consecuencias que podría acarrear el no hacerlo. El niño posee un lenguaje fluido y gran seguridad para expresarse, manifestó coherencia narrativa (aunque a veces se distraía durante la narración para pedirle a su compañero que dramatizara las acciones con el guiñol, lograba retomar la secuencia de hechos) y empleó algunos recursos literarios (al inicio de su cuento expresó: “Había una vez”). Su mayor logro fue concentrarse en las actividades de escuchar y narrar por un periodo más prolongado, al ingresar al jardín era un niño con dificultades para mantenerse atento a las intervenciones de sus compañeros, no respetaba el orden para participar o cuando era su turno solía hablar de cuestiones sin relación con el tema. La historia por ser corta permitía la reflexión en torno a las actitudes de los personajes; este análisis lo propicié por medio de cuestionamientos a los pequeños al finalizar la narración. Durante la participación de Hadlay mi actuación fue como espectadora y, en determinados momentos, de apoyo para que no perdiera la coherencia de su historia.
- b) Karla con “El payasito Rabanito”. Lo que presentó mi alumna en esa ocasión no fue la narración de una secuencia de hechos como se tenía previsto, Karla intentó describir a su personaje Rabanito, mencionando algunas actividades que realiza: hace pasar a los niños a la piñata, los pone a agarrar dulces, tiene vestido de todos colores, hace trucos y hace reír. Su participación no permitió la reflexión en torno a un valor, pero retomo esta experiencia didáctica porque a pesar de que presentó problemas para hacerse entender durante la descripción del payaso, debido a que posee

dificultades en su pronunciación, fue una gran muestra de sus logros, ya que en un principio solía apartarse del grupo, jugar con sus manos en conversaciones o narraciones y encerrarse en sí misma si se le solicitaba compartir alguna idea o experiencia.

El trabajo con esta alumna era individualizado, tratando de reforzar sus expresiones lingüísticas con repetición de rimas, trabalenguas y cuentos, con el apoyo de sus familiares en casa. Durante su descripción pude haber intervenido de otra manera para ampliar y enriquecer su participación, empleando algunas estrategias para apoyar su discurso, como las que nos menciona Ana María Borzone de Manrique en el texto "Hablar y escuchar",⁴ por ejemplo, ordenar e integrar la información que Karla expresaba, pedirle que la explicitara ampliamente, cohesionar su relato para hacerlo más comprensible, cuestionarla para que dejara claro si en su experiencia todos los payasos son iguales, es decir, que mejorara su descripción y expresara oraciones de una mayor complejidad complejas, sin embargo no lo hice con el propósito de respetar su nivel de expresión oral y fortalecer su confianza para expresarse; además la reestructuración de lo que mi alumna comentaba propiciaba que fuera completando cada vez más sus emisiones orales y comprendiendo que debía estructurar (ordenar e integrar) la información para que fuera comprensible para los receptores.

Toda esta serie de actividades me permitió enriquecer el lenguaje de los niños, lo cual se vio reflejado en posteriores experiencias. También lograron:

- Mayor seguridad para hablar o narrar historias frente a sus compañeros.

4 Borzone de Manrique, Ana María, *Leer y escribir a los 5* (Argentina: Aique —Aportes a la Educación Inicial—, 1998), 62-74.

- Describir hechos y situaciones de su agrado o desagrado.
- Encontrar recursos literarios para iniciar y culminar los cuentos: “Había una vez” o “vivieron felices para siempre”.
- Poseer mayor coherencia al expresar una secuencia de hechos.
- Dramatizar personajes y describir sus atributos empleando nuevos vocablos como bondadoso o valiente.
- Conocer de qué trata una rima. Incluso jugaban a buscar palabras que rimaran con sus nombres como: Aldair-reír o Vanessa-mayonesa.
- Proponer finales diferentes a los cuentos.

El trabajo realizado fue significativo para mí también, ya que me permitió impactar en los aprendizajes de cada uno de los niños de acuerdo con sus posibilidades para aprender. Y, como dicen mis alumnos, “Colorín colorado, este cuento se ha acabado”.

LA BÚSQUEDA DEL TESORO

Meza Ferat Ciania Nalleli*

En el grupo 3.º “A”, integrado por quince alumnos, realicé la situación didáctica llamada La búsqueda del tesoro, enfocada a favorecer el campo formativo de Pensamiento matemático, especialmente la competencia Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial,¹ donde los niños debían interpretar y elaborar croquis sencillos poniendo en juego los conocimientos, las actitudes y las habilidades que habían desarrollado en el transcurso de las actividades previas planteadas para beneficiar el desarrollo de dicha competencia. Cabe mencionar que esta actividad fue el cierre de una situación didáctica, la cual se llevó a cabo en una mañana de trabajo.²

Todo inició cuando le mencioné al grupo que jugaríamos a buscar un tesoro, les pregunté a los alumnos ¿qué necesitamos para encontrar un tesoro? A lo que respondieron que un mapa, una espada de pirata y una brújula. Les mostré que tenía tres mapas de tesoros distintos y formé tres equipos tratando de que en cada uno hubiera niños con habilidades diferentes.

* Docente con 2 años de servicio, actualmente labora en el Jardín de Niños “Rafael Ramírez”, clave CT: 30EJN0247S, zona escolar 048 Martínez de la Torre-Jardines; San Rafael, Veracruz.

1 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 79.

2 El día que se efectuó el cierre de la situación didáctica La búsqueda del tesoro sólo asistieron once alumnos de los quince que se encuentran en la matrícula.

Cada equipo tenía una hoja de color distinto con la que los niños debían hacerse una pulsera para identificarse como miembro de su equipo. Éste fue el primer reto para ellos, pues sólo tenían la consigna de elaborar su pulsera pero no les expliqué cómo hacerla. Como no empezaban a confeccionarlas y preguntaban cómo proceder, para apoyarlos les mostré una y cuestioné: ¿qué necesitamos para poder hacerla? Uno de los alumnos, Rubén, respondió “tijeras”, al escucharlo todos las sacaron y un miembro de cada equipo tomó la hoja y empezó a recortarla. Presentaron soluciones distintas:

- Maydeline recortó un círculo grande y recortó otro dentro de éste para formar un aro como pulsera.
- Xiomara, Leonardo, Rubén, Agustín, Héctor y Fabiola recortaron un rectángulo largo para que rodeara su muñeca.
- Ángel recortó un rectángulo pero le fue insuficiente para abarcar su muñeca, por lo que puso un cuadrado más para empatarlos.
- Yuseth, Hannia y Saúl estaban confundidos, sólo recortaban sin una idea clara de cómo hacer la pulsera, por lo que Leonardo y Héctor les ayudaron.

Una vez que todos tuvieron sus pulseras, les expliqué cómo debían hacer el recorrido para encontrar su tesoro, las consignas fueron:

- Observar en equipo las imágenes del mapa para acordar cuál es el lugar al que se debían dirigir.
- Seguir de forma precisa el recorrido, tomando en cuenta el orden numérico.
- Ir a cada lugar señalado en el mapa, tomar los números que encontraran e irlos recolectando hasta llegar a donde se hallaba el tesoro.

- Hacer el recorrido tomados de las manos y abrir el tesoro hasta que estuvieran en el salón.

Los tres equipos comenzaron la búsqueda y pude observar lo siguiente:

- En cada uno existía un líder: Maydeline en el azul, Agustín en el naranja y Xiomara en el verde.
- Rubén y Saúl fueron los únicos niños a los que se les dificultó hacer el recorrido tomados de la mano.
- Todos comprendieron sin dificultad las referencias del mapa, comentaban sobre el lugar al que debían dirigirse, es decir, se guiaban con los dibujos, las flechas y los números para llegar a un lugar específico.

Ya en el salón, hicimos un círculo en el piso y pedí que cada equipo acomodara en orden ascendente los números que había recogido durante el recorrido. Todos los integrantes opinaron y comenzaron a acomodarlos, sin embargo, los líderes tenían la última palabra sobre el orden.

Pude notar que en los equipos verde y naranja los niños no tenían completamente claras las características de la escritura convencional, ya que al ordenar la serie de números lo hicieron de derecha a izquierda; al contrario de Maydeline, quien lo hizo correctamente, de izquierda a derecha.

Una vez que ordenaron la serie abrieron los tesoros y encontraron monedas de chocolate, algunos las tomaron sin ningún control, otros las formaban en línea y las contaban, por ello en el aula se oían gritos; entonces pregunté: ¿qué debemos hacer? Se escucharon varias voces que dijeron “repartir una por una”; Ángel, Hannia y Leonardo fueron los encargados de hacerlo, mientras tanto en el resto del grupo se percibía cómo los alumnos contaban las monedas que recibían y las comparaban con el número de sus compañeros.

El equipo naranja tuvo cuatro monedas para cada niño, al azul le faltó una y al verde le sobraban dos, pues eran cuatro para cada uno, por lo que les pregunté: ¿qué podemos hacer para que todos tengan cuatro? Agustín respondió que Xiomara debía darle una a Fabiola, ¿ahora cuántas tienen?, ¿todos tienen la misma cantidad?, dije. Maydeline propuso que me dieran la sobrante.

Posteriormente, pregunté cuál había sido el recorrido que siguieron para llegar al tesoro, todos respondieron de dónde salieron y por qué lugares pasaron. Les pedí que dibujaran la trayectoria que habían hecho para encontrar el tesoro. Los croquis que elaboraron los equipos presentaron distintas características:

- Saúl, Rubén, Xiomara, Agustín, Héctor y Maydeline fueron capaces de plasmar todas las referencias que siguieron para llegar al tesoro en el orden correcto y las relacionaron con flechas, como en el mapa. Al explicar el camino de manera oral, se apoyaron en el dibujo y lograron expresarse sin dificultad, pues utilizaron conceptos de ubicación espacial como atrás, adelante, arriba, abajo, derecho.
- Hannia, Yuseth, Fabiola y Ángel sólo dibujaron algunas de las referencias que utilizaron, de manera aislada y sin respetar el orden numérico. Al exponer el croquis de forma oral mencionaron algunas de las referencias que pasaron.
- Leonardo no plasmó el recorrido y al explicarlo tuvo dificultades, ya que no recordaba las referencias y no tenía apoyo visual.

Observé que los niños se mostraron motivados, interesados y con ganas de interactuar durante el desarrollo de la actividad, ya que la forma en que se abordó el tema fue para ellos como un juego de piratas; sin contar que el tesoro despertaba aún más su interés.

La situación se llevó a cabo en un ambiente cálido, cordial y amistoso, donde los alumnos y yo pudimos construir aprendizajes por medio de la convivencia y el intercambio de saberes.

Evaluación

Docente	<p>Sobre la planeación, considero que dejé de lado muchos aspectos en la descripción de la actividad, es decir, omití el inicio, desarrollo y cierre, pues sólo mencioné en un pequeño enunciado y de manera muy vaga lo que realizarían en cada uno. Tal vez sería más valioso y funcional si las actividades diseñadas fueran más descriptivas.</p> <p>En cuanto a mi intervención docente durante la situación La búsqueda del tesoro, estuve presente en el transcurso de la misma alentando a los niños, recordándoles las consignas, cuestionándolos y llevándolos al cumplimiento del propósito.</p> <p>Mi participación pudo haber sido más productiva si mis cuestionamientos hubieran llevado al grupo a realizar una metacognición, es decir, si hubiera llevado a cabo una actividad posterior donde se evaluaran, de manera grupal, los conocimientos y las habilidades que antes tenían y lo que aprendieron al final de la actividad.</p>
Alumno	<p>Los aprendizajes de los niños durante la actividad y al término de ésta fueron notorios, ya que retomaron los conocimientos y aprendizajes que habían adquirido en las situaciones anteriores enfocadas al desarrollo de esta competencia.</p> <p>Ellos lograron ubicarse espacialmente, pues utilizaron referencias para localizar los lugares que debían encontrar. La mayoría fue capaz de emplear conceptos de espacio y describir recorridos de manera gráfica y oral, lo cual se hizo evidente al elaborar el camino que siguieron en sus croquis y explicarlo (sigues derecho, más lejos, cerca del foro, etc.). Esto reflejó que fueron capaces de interpretarlos guiándose con las imágenes y los números.</p> <p>También fueron capaces de seguir consignas y trabajar en equipo para lograr un fin; aunque fue difícil para Rubén y Saúl respetar las reglas, sus compañeros sirvieron como reguladores de comportamiento.</p>

Reflexiones

Puse en juego habilidades docentes desde la reflexión antes de la acción, es decir, al planear las actividades de intervención para

lograr favorecer la competencia. Desde ese momento clarifiqué el objetivo de mi situación didáctica y diseñé el desarrollo de la misma.

La planeación es la guía, el apoyo y la seguridad de un docente para movilizar los saberes de los alumnos, por lo tanto, ésta nunca debe faltar. En lo que respecta a mi planeación, puedo decir que lo plasmado en ella resulta escaso si se compara con lo que realicé, pues la planeación redactada es para un mes y este ensayo hace alusión únicamente a las actividades de cierre de la situación, sólo presenta una secuencia de actividades para favorecer la competencia.

Sobre el desarrollo de la actividad, me parece importante resaltar los aprendizajes que pueden tener los alumnos; cuando ellos son retados y, principalmente, cuando se sienten parte de la situación, ésta se vuelve significativa y logra su propósito.

Considero que todo es cuestión de pensar, tener claros los logros deseados, diseñar y aplicar las situaciones didácticas sin miedo a lo que pueda pasar; sólo debemos escuchar y observar a los pequeños, pues ellos son la pauta para construir sus propios aprendizajes.

EL TIEMPO DE COMPARTIR EN MI AULA

Pérez Pérez Itzel*

La secuencia de actividades se aplicó durante el ciclo escolar 2010-2011 con el grupo 3.º “B” a mi cargo, conformado por siete niñas y doce niños. Su edad oscila entre los 4 y 5 años; trece de ellos ya habían asistido a una institución educativa y seis tienen su primer contacto con la educación preescolar. En el grupo se palpa la diversidad, pues los alumnos provienen de diferentes condiciones socioeconómicas y culturales, prevalecen los que tienen familias con empleos precarios, bajos niveles de ingreso económico, poco acceso a servicios públicos y desfavorables condiciones habitacionales; una minoría cuenta con familia en condiciones económicas propicias y acercamiento a diversos servicios y recreaciones; todo ello forma un grupo heterogéneo con conceptos y conocimientos previos muy distantes entre sí.

Para la planeación de la intervención, el docente parte de la premisa de que los niños poseen pautas típicas de desarrollo, conocimientos previos, intereses, gustos, miedos, etc. Con base en ello se establece un punto de encuentro entre los integrantes del grupo. Las diferencias dan un espacio para favorecer la tolerancia, empatía, equidad y la creación de un ambiente armónico para que las actividades que se realicen fomenten no sólo la adquisición de conceptos cognitivos, sino la promoción de competencias para la

* Docente con 8 años de servicio, actualmente labora en el Jardín de Niños “María Enriqueta Camarillo”, clave CT: 30EJN0554Z, zona escolar 104 Tuxpan-Jardines; Poza Rica de Hidalgo, Veracruz.

vida y así el niño sea capaz de enfrentarse a las situaciones que se le presenten en sus actividades cotidianas en diferentes condiciones y contextos, de tal forma que se beneficie su desarrollo integral.

En el diagnóstico realizado al grupo de 3.º “B” detecté una gran dificultad para socializar; el egocentrismo aún lo tienen arraigado a sus conductas, no controlan sus impulsos y emociones en las diferentes actividades en las que participan, por lo que arreglan sus desacuerdos de formas inadecuadas como la agresión física o verbal, lo que hace difícil el desarrollo de las secuencias didácticas pues prevalece el individualismo, incluso en actividades diseñadas para el trabajo en equipo o que impliquen cualquier tipo de interacción social. Todo lo anterior, no sólo complica el trabajo en el aula sino también fuera de ésta; ya no hay un intercambio de ideas y conocimientos que enriquezca la experiencia escolar.

Por lo señalado, mi prioridad fue reducir estos problemas mediante el diseño de una situación didáctica que favoreciera las competencias, por ejemplo, de comunicación, comprensión y regulación de las emociones; adopción de conductas pro sociales y de apoyo; resolución de conflictos y la habilidad de obtener respuestas positivas de otros; porque de su dominio resulta indispensable para trabajar con otras competencias, sin olvidar que “la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje”.¹

El campo formativo que se tomó como base fue Desarrollo personal y social.

Competencia: Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.²

1 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 52.

2 SEP, *PEP 2004*, 53.

Correlación de competencias:³

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utiliza medidas no convencionales para resolver problemas que implican el uso del tiempo.
- Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

Las actividades desarrolladas son lúdicas y novedosas, prevalece el juego de reglas, el juego libre, los juegos colectivos, los juegos en parejas y tradicionales, favoreciendo lo físico, intelectual y simbólico.

Se incorporó a la jornada de trabajo el tiempo de compartir; el área de biblioteca se convirtió en el espacio más utilizado del aula, todos sentados formando un círculo u ocupando el lugar que quisieran; los primeros días guié la actividad con preguntas abiertas dirigidas al alumno elegido con ayuda de un mapache de peluche que yo pasaba a alguno al azar y cuando éste terminaba su turno de compartir se lo daba a otro miembro del grupo. Regulé la conducta de los demás al recordar las normas de convivencia y del área de biblioteca (estas últimas se encuentran escritas en un cartel a una altura accesible para los infantes); cuando comenzaban a jugar, platicar, pelear, gritar, etc., nombraba al niño que causaba la inquietud y le pedía que guardara compostura. Durante el desarrollo de la actividad realicé preguntas que abrían el intercambio de opiniones, por ejemplo, ¿qué nos vas

3 SEP, PEP 2004, 63, 75, 86, 98 y 109.

a contar hoy?, pedía que el alumno explicitara el relato y ubicara la situación en un contexto espacial y temporal.

El tiempo destinado a la actividad era de casi media mañana de trabajo y se intercalaba un canto o la lectura de un cuento para centrar la atención de los niños y volver a recordar las reglas de la actividad. Cabe mencionar que en el tiempo restante se realizaban trabajos de expresión plástica y se implementaban juegos de mesa.

Después de una semana, les pedí que dijeran lo que les gustaba o no de su participación en la actividad; un pequeño fue el encargado de registrar mediante gráficas lo que decían sus compañeros, finalmente tomé en cuenta lo que les desagradaba para crear o modificar las reglas, por ejemplo, se repitió la idea de que les molestaba cuando hablaban y sus compañeros platicaban y no les ponían atención, se propició la reflexión sobre su actitud cuando otro hablaba y en muchos de los casos se dieron cuenta de que ellos tampoco brindaban su atención a éste.

Cuando las reglas establecidas eran quebrantadas por alguien, sus compañeros lo señalaban, al inicio con gritos y quejas, posteriormente modulaban su tono de voz. El problema se planteaba a todos los niños, se escuchaba a las dos partes y se pretendía que todos tomaran una decisión y sugirieran la sanción; es necesario mencionar que al empezar las recomendaciones eran “enciérralo, pégale, quítale sus cosas, que le hagan lo mismo, ya no le vamos a hablar, no vamos a jugar con él o ella”, era complicado y como docente terminaba dando la solución o influyendo en las decisiones que tomaban, hasta que paulatinamente regularan su reacción al surgir un problema, pues ya no gritaban y eso facilitaba el arreglo del conflicto y las represiones que inicialmente proponían se sustituyeron por la pérdida de un derecho, es decir, el niño perdía el derecho a participar en algún juego o a manipular material, etcétera.

Ante estas circunstancias se determinaba un lapso de minutos, media jornada de trabajo e incluso días para que el pequeño

recuperara su derecho si regulaba su conducta. Para ilustrar el caso les comparto que cierto día al trabajar con las tijeras para crear un *collage* un niño le cortó el cabello a un compañero; el grupo determinó que se le suspendiera el uso de tijeras en las actividades de las siguientes jornadas y que alguien lo ayudara a recortar cuando fuera necesario. El tiempo que sugerí fue de una semana y traté de reflexionar con ellos sobre el incidente con preguntas cognoscitivas que motivaran a la comprensión.

Paulatinamente, el tiempo de compartir cumplió su propósito —externar y socializar con sus compañeros vivencias, sentimientos o ideas—, optimizando el tiempo de la mañana de trabajo y reduciendo el destinado durante los primeros días; mi intervención fue de apoyo, ya no de guía, hacía una retroalimentación durante la actividad para resaltar lo que cada niño decía y buscaba las semejanzas y diferencias entre ellos. Cabe señalar que cuando comencé a implementar la actividad les molestaba la cercanía o el roce de otro compañero y constantemente había quejas de agresiones, con el tiempo esto cambió, interrumpían al alumno en turno para exponer su queja, pero ya no había agresión física, sólo en casos aislados.

Se realizaron actividades en donde se puso de manifiesto lo que les agrada, disgusta y les da pena, dando espacio para comentar entre ellos al encontrar similitud con otro compañero o para argumentar. Un ejemplo de ello fue cuando alguien decía que le daba miedo la oscuridad, otros le manifestaron que no era para tener miedo y expusieron sus razones.

Busqué y leí diariamente cuentos que abordaran el tema de la amistad para que reflexionaran en torno a ellos, sin decirles específicamente que ése era el tema central. Registré sus reflexiones acerca de los cuentos y formé una lista con todo lo que mencionaban. Cuando se presentaba algún conflicto les hacía referencia a algún cuento o personaje en especial, así la resolución de problemas era más fácil, hasta que llegó el punto en que los mismos niños hacían esas relaciones.

La razón por la que no les dije el tema central de los cuentos fue porque consideré la amistad como un concepto abstracto y determiné que al haber realizado la lectura de cinco textos, iba a leer el registro que había elaborado y a buscar las semejanzas entre los cuentos y entre los personajes (cuidé que en todos hubiera personajes que resaltaran el valor de la amistad en sus actitudes y comportamiento), se utilizaron los cuentos titulados *Para siempre* y *Sapo y Sepo un año entero* de los Libros del Rincón, sólo por mencionar algunos. Lo siguiente fue preguntarles sobre el significado de la palabra amistad y lo que es un amigo para registrar sus conocimientos previos y finalmente contrastar y complementar con la información que se tenía de los cuentos, haciendo una relación con la realidad al reflexionar si muestran o alguien les demuestra las actitudes o los comportamientos de los personajes. Seguí leyendo cuentos alusivos al tema y rescataba las reflexiones de los mismos.

Al área de biblioteca incorporé juegos de mesa para dos o más participantes, destiné tiempo para la presentación y manipulación de los materiales para enseñarles las reglas de cada uno. Formaron equipos para ocupar el material y les ayudé a regular el juego. En un determinado tiempo establecido previamente, lo intercambiaban a fin de que todos usaran los juegos disponibles. Les di lapsos durante la jornada de trabajo para que jugaran, ellos eran los encargados de organizar y resolver los problemas que se presentaban y, cuando fue necesario, intervine para mediar la situación, dar solución al conflicto y evitar que se agredieran verbal o físicamente; la principal consigna era que todos tenían derecho a participar y si se le negaba a algún compañero el acceso a jugar, se suspendía la actividad.

También les propuse investigar sobre juegos tradicionales con ayuda de su familia para llevarlos a cabo en algunos momentos de la jornada; cada niño registró el nombre del juego, en qué consiste, las reglas y el número de participantes mediante gráficas, con esta información se elaboró una antología. Los alumnos expusieron al grupo su texto y cuando elegían realizar determinado juego el

responsable de la investigación lo organizaba y les explicaba a los demás, aceptando la ayuda de otros. Los juegos seleccionados para conformar la antología fueron los que resaltaban la cooperación y el trabajo en grupo, por lo que fue complicado que dieran resultado en un primer momento pues la participación era individualizada, pero al llevarlos a la reflexión y al ver que no obtenían resultados favorables para su equipo, comenzaron a apoyarse entre ellos y a presionar a otros para que se integraran.

Durante el proceso, hice hincapié en que reconocieran que pertenecen a distintos grupos sociales y que su participación en cada uno de ellos es diferente, pero que hay condiciones que son iguales para todos, pues deben prevalecer los valores y las reglas básicas para tener una buena convivencia; al conocer más de sus compañeros de grupo, los niños se dieron cuenta de que comparten costumbres y que hay algunas que son diferentes, incluso las pautas de crianza, pero esto no los separaba, los hacía especiales y les exigía respetar al otro, sobre todo cuando exponía y explicaba por qué en su familia se seguían esas costumbres o pautas.

Ocuparon además del lenguaje oral el de la plástica para expresar sus ideas y sentimientos de forma creativa y libre; usaron diversos materiales, como lápices de colores, gises, marcadores, pintura de agua y recortes de revistas para formar un *collage* sobre diversas superficies, a fin de que experimentaran en otros espacios aparte de las hojas blancas; utilizaron papel cascarón, cartón, papel bond, periódico, banquetas que se encuentran alrededor del aula o piedras. La actividad se desarrolló en forma individual o por equipos, todas con el mismo cierre: cada niño dio a conocer su producto a los demás y lo que quiso expresar mediante su creación artística, cómo se había organizado y cómo se había sentido al trabajar ya sea solo o en grupo; para el caso de los equipos cuidé que no fuera el mismo alumno el emisor.

Cuando la actividad era individual ellos la hacían sin problema, elegían el espacio y objeto adecuados para realizar la

tarea asignada. Las dificultades aparecían cuando laboraban en grupo pues no tomaban acuerdos y terminaban haciendo las cosas en forma aislada aun en el mismo espacio, molestándose cuando se sentían invadidos por otro compañero. Fue necesaria mi intervención para integrarlos en conjunto; escuchaba la razón por la que no trabajaban juntos y les proponía intentarlo, buscaba los puntos de encuentro entre ellos para realizar la tarea asignada, establecía actividades específicas y responsabilidades para solucionar los conflictos que se presentaban, después de determinado tiempo les preguntaba cómo iban con el trabajo y cómo se sentían. Gradualmente mi intervención fue disminuyendo, hasta fungir sólo como apoyo y mediadora en caso de que fuera necesario.

Los problemas mencionados en las otras actividades del trabajo individualizado también se hicieron presentes durante el juego libre, ellos jugaban en forma aislada aun cuando se delimitaba el área de juego y quedaban muy cerca el uno del otro, se las ingeniaban para hacerlo solos, incluso sin materiales, usando el juego simbólico.

Como estrategia de intervención me debía poner al nivel de los niños, ser tratada como otro integrante del grupo en la forma de comunicación y en las intervenciones en las actividades y juegos, y no fungir como la autoridad máxima. Proponer y compartir juegos e integrar a otros, aceptando sus propuestas, reglas y rol asignado, además de actuar con naturalidad y espontaneidad al correr, brincar, sentarme en el suelo, participar en el juego simbólico y juegos de palabras, etc., brindándoles siempre las herramientas para que lo hicieran en otras ocasiones sin la intervención de alguien más.

Evité en lo posible el uso de las mesas de trabajo debido a que los alumnos se acomodaban por afinidad y siempre con los mismos compañeros, molestándose y expresando su inconformidad por sentarse con alguien distinto, además de que las interacciones sólo se daban entre los que se sentaban en la mesa sin respetar los momentos de trabajo o sin escuchar a la persona que estuviera

hablando. Fue un trabajo constante establecer un ambiente armónico, tolerante y paciente que minimizara este tipo de problemas.

El espacio de reunión fue principalmente, como lo mencioné, el área de biblioteca, donde nos acomodábamos todos en el suelo sobre tapetes; se generó un ambiente más relajado que me permitió un mayor control del grupo para el desarrollo de las actividades y la regulación de conductas agresivas. También usamos los espacios abiertos y dejé que ellos eligieran el lugar donde deseaban trabajar.

Al realizar la evaluación de la secuencia didáctica se pueden visualizar los logros obtenidos al favorecer las competencias planteadas. Estos avances se hicieron evidentes al surgir conflictos y observar la manera en que los niños los enfrentaban y daban soluciones, los problemas de convivencia disminuyeron, en su expresión oral se notaba el sentido de pertenencia al grupo (mis compañeros, mis amigos, nosotros, vamos a...), al notar a un niño con algún conflicto mostraban empatía y acudían a ayudarlo, los juegos de mesa y otras actividades eran compartidas, aceptaban perder y al ganar evitaban burlarse de los demás, entre otros hechos. Fue necesario en algunos momentos del desarrollo reorientar acciones e implementar estrategias para resolver las dificultades e imprevistos que se presentaron.

Realicé la evaluación al registrar logros y dificultades de la secuencia y al reorientar acciones para dar atención a las necesidades que surgían, además de revisar las competencias planteadas y los avances que se tenían a partir del diagnóstico inicial. Los niños y yo evaluábamos al término de la jornada de trabajo las actividades desarrolladas y su participación, así como el comportamiento mostrado al recordar los incidentes de la mañana. La secuencia didáctica la evalué al finalizar, observando los productos y recapitulando el trabajo efectuado, hice con ellos una comparación en las conductas que prevalecían antes de la secuencia y las actuales, les di una pauta, por ejemplo, “antes, al estar sentados aquí en la biblioteca nos pegaba el compañero

de al lado o peleaba, ahora...”; “antes no sabía el nombre de mis compañeros, ahora...”. Los niños mencionaron que les agradaba más ahora la convivencia en el grupo y sus razones, sentimientos y emociones que experimentaron en cada situación y la relación que mantienen con todos sus compañeros.

Actualmente ya se cuenta con un clima armónico y de confianza en el grupo: se apoyan entre sí, tienen un sentido de pertenencia; respetan, la mayoría de las veces, las reglas de convivencia; participan en la resolución de conflictos entre pares y más cosas que hacen posible el desarrollo de las actividades planteadas para favorecer competencias de los diversos campos formativos que requieren atención.

Puedo expresar que la solución de conflictos se hizo implementando actividades lúdicas y novedosas, en donde los niños intervinieron activamente en su desarrollo, respetaron sus ideas y características propias. El ambiente de trabajo no era alienante, autoritario o intransigente, todos tenían derecho a expresarse y a ser escuchados, además de que les di la oportunidad y el tiempo necesario para que fueran parte en la solución de problemas, sin favoritismos o inmunidad en el caso de perder algún derecho por infringir una norma establecida. Al inicio de la secuencia didáctica resolví los conflictos, por lo que tuve que regular esta conducta y permitir que los niños participaran; fue un proceso complicado pues no sabía el modo de hacerles comprender cómo dar solución a los problemas de una forma fácil y rápida, hasta que entendí y acepté que es un proceso lento y que no hay una forma única de resolver determinado conflicto, además de que las ideas de solución dependen de las características de los alumnos entendiendo que todos son únicos, diferentes, provenientes de distintos contextos. Comencé a apoyarlos y a guiar la toma de decisiones propiciando la reflexión, motivando que escucharan a las partes involucradas, que evitaran apoyar al amigo y, en algunos casos, que imaginaran estar en el lugar del agraviado y expresaran lo que sentirían o pensarían si

así fuera. Después de la secuencia ellos ya son capaces de resolver diferencias pequeñas sin ayuda de un adulto o con el apoyo de sus compañeros, que fungen como mediadores.

Es importante señalar que aun cuando se obtuvieron logros y se minimizaron las causas de esta situación, continúan, en determinadas circunstancias, los problemas de socialización y de autorregulación de conductas inadecuadas si no está presente un adulto, por lo que sigo reforzando estas competencias para dar continuidad al trabajo realizado.



**EXPERIENCIA DE PRÁCTICA EDUCATIVA DE PERSONAL
DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**



LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA: UNA ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

García Silva Eladio*

La Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar ha pasado por distintas etapas, por ello ha sido necesario un trabajo académico permanente y acciones de formación profesional dirigidas hacia los educadores, directivos y asesores técnico-pedagógicos del nivel.

A más de 6 años que dio inicio la implementación del PEP 2004, resulta importante preguntarnos, desde la función que desempeñamos, ¿qué hemos hecho para consolidar la Reforma en nuestras zonas escolares?, y lo que hemos realizado, ¿qué impacto ha tenido?

Ya sea como educadores, asesores técnico-pedagógicos o directivos desempeñamos un papel fundamental para que la Reforma avance; es necesario que cada figura involucrada en el proceso asuma su responsabilidad y desarrolle adecuadamente sus tareas en su ámbito de competencia.

“La finalidad principal de la asesoría en el proceso de implementación del programa de educación preescolar es informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y

* Docente con 10 años de servicio, actualmente desempeña el cargo de apoyo técnico-pedagógico, clave CT: 30FZP5110L, zona escolar 110 Coatzacoalcos-Jardines; Coatzacoalcos, Veracruz.

directivo al que se atiende”.¹ Por esta razón la función de asesoría es fundamental para la creación de espacios de análisis y reflexión en los que se propicie la comprensión de los planteamientos del programa y el sentido de la Reforma.

Debemos reconocer que las acciones masivas como cursos básicos de formación continua para maestros en servicio o de actualización no contribuyen del todo a la resolución de los problemas cotidianos a los que se enfrentan los educadores, es necesario recurrir a otras estrategias, en este sentido, como asesores, ¿contamos con un repertorio amplio de estrategias para orientar al personal directivo y docente?

Debido a la necesidad de obtener herramientas prácticas y conceptuales para impulsar el proceso de aprendizaje profesional que exige la Reforma, en abril de 2009, en el marco del Tercer taller nacional con personal directivo y técnico de educación preescolar se presentó la estrategia Experimentación pedagógica, entendida como “una estrategia para introducir propuestas que ayuden a enriquecer específicamente el repertorio pedagógico del personal docente a partir de la reflexión, es decir, de manera consciente (pensando en los niños, sus competencias, los procesos de aprendizaje, las situaciones en las que hay que ponerlos para lograrlo y las características de la intervención docente que se requiere, en relación con cada campo formativo)”.²

Implementación de la estrategia en la zona escolar

Como parte de las acciones del Plan de mejora de la zona y con base en la necesidad de fortalecer las competencias profesionales

-
- 1 SEP, *La implementación de la Reforma Curricular de la Educación Preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas* (México: CONALITEG, 2006), 43.
 - 2 Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar. Tercer taller nacional con personal directivo y técnico de educación preescolar (México, 2009), diapositiva 12.

del personal docente para contribuir a la transformación de las prácticas educativas, el equipo técnico decidió implementar como línea de acción la Experimentación pedagógica en los diferentes colectivos docentes sectorizados³ mediante sesiones destinadas a los consejos técnicos. En el sector de Cosoleacaque se tuvo la siguiente experiencia de asesoría.

El colectivo docente del sectorizado de Cosoleacaque está integrado por seis jardines de niños tridocentes, siete bidocentes, dos unitarios particulares, atendidos por treinta y seis educadores frente a grupo, algunos de ellos con funciones directivas adicionales.

La sesión de consejo técnico se realizó en las instalaciones del Jardín de Niños “Enrique C. Rébsamen”, ubicado en Cosoleacaque, Veracruz, y la ficha seleccionada correspondió al campo formativo Exploración y conocimiento del mundo, titulada “La caída de los cuerpos”.

El primer momento de mi asesoría consistió en retomar el Plan de mejora y revisar el propósito, lo cual provocó preguntas como ¿qué es lo que quiero lograr?, ¿hacia dónde pretendo guiar al colectivo docente? Posterior a esto fue necesario revisar la ficha (sobre todo el planteamiento de las consignas), pues mi intención era generar la reflexión entre el personal docente en relación con las concepciones y prácticas acerca de cómo aprenden los niños, esto me ayudó a diseñar mi plan de asesoría de modo más congruente y me dio la seguridad para el desarrollo de la sesión.

Asimismo, fue necesario retomar del PEP 2004 las orientaciones del campo formativo que se iban a trabajar y la competencia seleccionada con sus respectivas manifestaciones. El revisar la descripción del campo formativo me permitió retomar algunas consideraciones; “un apoyo importante de la intervención educativa para que los niños fortalezcan su capacidad de observación

3 Organismos conformados por docentes de jardines de niños de organización incompleta.

es el uso de preguntas o consignas que no sólo promuevan la identificación de detalles, sino la descripción de lo que observa y la comparación entre elementos, que puedan dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado”.⁴ Dichos referentes me aportaron información para definir acciones del plan de asesoría, así como para las formas de intervención durante el desarrollo de las actividades con los compañeros del sectorizado.

Al inicio de la sesión fue necesario contextualizar a los participantes con una de las finalidades de la Experimentación pedagógica: la promoción del aprendizaje profesional, y retomar la información del Tercer taller nacional. La estrategia tiene un efecto deseado en la medida en que se lleva a cabo el proceso completo y se reflexiona sobre lo que cambia en relación con lo que se venía haciendo y no simplemente al ejecutar los pasos propuestos.

Cuando se presentó a los docentes la competencia que se pretendía favorecer fue de gran apoyo remitirse a las manifestaciones de la misma, lo cual permitió identificar con mayor claridad las capacidades que como adulto estaban a punto de movilizar.

El experimento

Se organizó al grupo en equipos para realizar inferencias, al interior de ellos comenzaron a hacer deducciones acerca de los factores que determinaban la velocidad en la caída de los cuerpos. De manera libre elaboraron sus registros, en ese momento mi intervención como asesor se centró en escuchar las ideas previas de los educadores y en propiciar a través de cuestionamientos (¿a qué se debe que un objeto caiga más rápido?, ¿creen que haya otro factor implicado aparte de los que están mencionando?) la formulación de una hipótesis.

Esto ayudó a que los participantes construyeran ideas más completas: “El volumen no es determinante para la caída

4 SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004* (México: CONALITEG, 2004), 83.

sino el peso, por lo que a mayor tamaño más rápida es la caída”, “la posición y la forma en que se deja caer el objeto influye en la velocidad de la caída”, entre otras. Esto sirvió para profundizar las ideas en el momento de la puesta en común y para construir hipótesis en relación con el objeto de estudio; cabe mencionar que hubo dificultades para llegar a un acuerdo, por lo que fue necesario escuchar todas las opiniones, formular preguntas cuando no quedaba clara la explicación e ir registrándolas.

Para la fase de experimentación se mantuvieron los equipos, se proporcionó el material para trabajar y solicité que se apoyaran de sus registros. A pesar de que el espacio era reducido, no fue un factor que obstruyera el desarrollo de las actividades, pues los integrantes de algunos equipos se trasladaron al patio para llevar a cabo la comprobación de las nuevas explicaciones. Observé que los educadores estaban interesados en llevar a cabo el experimento. Hubo quienes dejaban caer los objetos desde diferentes alturas y posiciones porque aún persistía la idea de que la posición era un factor que influía en la velocidad de la caída. Fue interesante observar cómo repetían la situación porque las inferencias que habían hecho no eran acertadas, sobre todo en relación con las piedras grandes y pequeñas, en donde se había afirmado que el peso y el tamaño eran factores determinantes.

En este momento mi intervención se centró en observar lo que realizaban todos los equipos, me percaté de que algunos integrantes utilizaban el registro para validar lo acertado y lo no acertado, otros se encargaron de dejar caer los objetos, otros más no daban crédito a lo que veían y trataban de elaborar una nueva explicación. Mi función era observar, sin embargo algunos equipos me invitaron a dejar caer los objetos e incluso a que sirviera de juez para constatar qué objeto caía primero. Fue necesario que propiciara la construcción de nuevas explicaciones del suceso, para ello me apoyé en argumentos como si lo que comentamos al inicio distara

de lo que estábamos observando, ¿por qué hay objetos que a pesar de ser de diferente tamaño caen al mismo tiempo?

De regreso en el aula, de manera grupal, se compartieron las impresiones de cada equipo y se conformaron nuevas hipótesis, esta parte se dificultó un poco porque persistían las concepciones que cada participante tenía en relación con el objeto de conocimiento: la caída de los cuerpos. En situaciones como ésta se requiere optimizar las habilidades de asesor técnico-pedagógico para arribar a una conclusión grupal: escuchar con atención todas las opiniones (por diferentes que sean); cuestionar alguna idea cuando es necesario, hacer uso de registros de observación y retomar las aportaciones para construir nuevas hipótesis. Fue entonces cuando comprendí la necesidad de actualizarme constantemente, capacitarme y superarme en mi función docente, con ello obtendría mayor seguridad profesional.

Los textos

Se analizó uno de los registros de observación de la actividad con la intención de valorar el proceso de experimentación que acababa de vivir una educadora. Para ello se leyó de forma grupal su registro. El análisis del contenido en función de los indicadores propuestos en la ficha de experimentación generó dificultades, puesto que no se estaba provocando la reflexión de los participantes, sólo se daban respuestas cerradas (sí, no). Además, el grupo calificaba como aceptable la intervención de la educadora, por lo tanto fue menester cuestionar: ¿se puso atención a los procesos reflexivos de los niños o se centró la actividad en sí misma? Esto obligó a regresar al texto y reflexionar sobre la intervención de la educadora y la relación con la competencia a favorecer. Debo destacar que el trabajo con textos es otro punto importante de la Experimentación pedagógica, ya que permite reflexionar sobre la propia intervención, a fin de hacer los ajustes necesarios a la misma.

Como conclusión de la sesión se diseñó la situación didáctica para aplicarla con un grupo de niños y se acordó realizar el relato como insumo para la siguiente sesión.

La reflexión

Después de dos meses se hizo el cierre de la ficha de Experimentación pedagógica. Se analizó la experiencia y se reflexionó sobre la práctica. Al inicio de las actividades me enfrenté a la dificultad de que sólo once educadores habían cumplido con el relato escrito, otros habían aplicado la situación didáctica con los niños pero no elaboraron su relato y algunos no hicieron ambas cosas.

Este hecho fue lamentable, ya que la reflexión es la parte más importante del proceso de Experimentación pedagógica y los educadores no valoraron que es en este momento cuando pueden identificar lo que ha cambiado en su práctica respecto a lo que antes hacían.

Por lo anterior, organicé al grupo en parejas y en ternas con el propósito de compartir su experiencia. Algunas de las apreciaciones de los participantes fueron:

- Nos dimos la oportunidad de escuchar a los niños, sus reacciones y opiniones en torno a un fenómeno.
- Algunos coincidieron en señalar que anteriormente habían tenido la posibilidad de aplicar experimentos con sus alumnos, pero comentaron que se habían limitado a ejecutar la serie de pasos para demostrar un hecho o fenómeno sin generar un conflicto cognitivo que llevara a sus alumnos a ampliar sus conocimientos.
- Se permitió la experimentación y manipulación, hubo oportunidad para que los niños elaboraran preguntas.
- Se tuvo cuidado con los cuestionamientos que se le hicieron a los niños, procurando que reflexionaran.

- Nos percatamos de que podemos trabajar la ciencia y los experimentos con los niños de un modo natural.
- Mi panorama sobre la práctica ha cambiado: es necesario retroalimentarla, reinventarla y abordar las competencias de una manera distinta a la que comúnmente he realizado.
- En el desarrollo de la situación surgieron nuevos conceptos y preguntas y es fundamental estar preparados para orientar a los niños hacia el conocimiento.

El trabajo de la sesión fue importante, pude apreciar el interés de los compañeros por compartir y revisar nuevamente la experiencia, mostraron las actitudes básicas para la reflexión: mente abierta, honestidad y responsabilidad, como lo dicen Zeichner y Liston en el ensayo “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”.⁵

Una reflexión importante fue la participación de una de las educadoras quien comentó: “Mediante la aplicación de esta situación didáctica he podido percatarme de que sí es posible introducir cambios en mis prácticas en relación con lo que hacía, ahora el reto que tengo es sostener estos cambios”. Fue uno de los momentos más enriquecedores de la sesión al aceptar que es posible introducir cambios en la práctica docente si se tiene la disposición y el compromiso de hacerlo.

Fue muy interesante observar cómo los educadores vivieron la experimentación, los conflictos por los que pasaron, sus asombros e inquietudes y —sobre todo— cómo invariablemente reconocieron la necesidad de profundizar en el estudio del campo formativo analizado. Algunas de sus opiniones fueron:

Lo importante es movilizar la competencia, los procesos reflexivos de los niños y no el resultado del experimento.

5 Zeichner Kenneth M. y Liston P. Daniel, *Reflective teaching: an introduction* (Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos para los alumnos de las escuelas normales].

En ocasiones subestimamos las capacidades de los alumnos. Mediante esta experiencia me percaté de que sus hipótesis son iguales a las mías.

Me permitió entender el enfoque del campo formativo Exploración y conocimiento del mundo.

Es posible el trabajo por competencias, ahora he comprendido que no es lo mismo que el programa anterior.

Debemos atrevernos a trabajar este tipo de situaciones con los alumnos de primer grado.

En este proceso de aprendizaje profesional seguimos en camino, esta experiencia dio la pauta para que los educadores se atrevieran a experimentar nuevas formas de trabajo con una concepción distinta sobre cómo aprenden los niños y las formas de enseñanza. En lo que resta del ciclo escolar trabajaremos dos fichas más de Experimentación pedagógica y mi reto es que todo el personal docente de este sectorizado introduzca cambios sustanciales y permanentes en su práctica. Estoy consciente de que no es una labor fácil, requiere de tiempo y de un trabajo sistemático, es decir, acciones que apoyen a los educadores; como punto de partida retomaré la experimentación pedagógica y para finalizar el trabajo con el sectorizado, durante este ciclo escolar, pretendo efectuar un foro en el que los participantes escuchen experiencias exitosas, ya que el aprender de los otros puede tener un efecto positivo para la consolidación de la Reforma.

Uno de los mayores retos identificados fue introducir y sostener los cambios en la práctica. Asimismo, como parte del seguimiento, es necesario observar la intervención docente para valorar el impacto que ha tenido la Experimentación pedagógica en el aula, a fin de identificar a los educadores que se les dificulta cambiar las concepciones y formas de trabajo para realizar una labor más específica con ellos, apoyándome en aquellos que han logrado incorporar cambios sustanciales a su desempeño.

Esta experiencia con los compañeros del sectorizado de Cosoleacaque me ha permitido desarrollar y fortalecer competencias profesionales como aprender a escuchar y ser sensible a las dificultades que se exponen, plantear preguntas pertinentes, problematizar sus dudas para que sean ellos quienes descubran lo que buscan o encuentren soluciones.

Estoy convencido de que la Experimentación pedagógica es una estrategia que impulsa el aprendizaje profesional de los educadores, si se aplica correctamente, pues se realiza un trabajo cercano a las condiciones de su práctica docente, les permite identificar sus dudas, externar sus temores y comprender desde la propia práctica los planteamientos del PEP 2004.

No debemos olvidar que un proceso de reforma de esta naturaleza nos obliga a todos los involucrados en la educación preescolar a hacer lo que nos corresponde desde cada ámbito de acción; demanda una modificación no sólo en la intervención del docente frente a su grupo, sino de las formas de asesoría y supervisión que favorecen u obstaculizan la transformación de las prácticas educativas.

NOTAS FINALES

Esta antología está destinada a ser un recurso para el análisis de los colectivos docentes, de tal manera que puedan identificar los procesos sustanciales que cada autor vivió con respecto a la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, también permite a los lectores docentes reflexionar acerca de aquellos aspectos que deben suprimir, modificar o transformar en su práctica profesional.

A 7 años del inicio de la Reforma se puede hablar de avances sustanciales, como el cambio en las prácticas de todas las figuras educativas gracias a una dinámica que motivó a los involucrados a perder el miedo a lo nuevo, a actualizarse y reflexionar sobre la práctica docente. También representó un logro la sistematización de la práctica mediante la planeación. Para esto, la reflexión fue el elemento principal, ya que para la planeación debía pensarse si realmente se favorecía el desarrollo de los alumnos. Finalmente, otro paso adelante es la inclusión de procesos reflexivos en las acciones de formación continua.

Es importante compartir las reflexiones que estos relatos generaron al interior de los colectivos, tomar decisiones y llevarlas a la práctica para que se susciten mayores cambios en el aula, orientados a obtener los resultados que la Reforma demanda.

Por otra parte, este ejercicio de divulgación ofrece la posibilidad de establecer redes de comunicación con otros agentes educativos en contextos similares o diferentes a los de los autores; por ejemplo,

educadores con el autor del relato, colectivo escolar con otro colectivo, entre zonas escolares y regiones.

Es necesario precisar que la comunicación con la Subdirección de Educación Preescolar Estatal resulta fundamental para las acciones de seguimiento a esta estrategia de formación. La Subdirección está ubicada en Sebastián Camacho núm. 59, 2.º piso, Col. Centro. C. P. 91000, Xalapa, Ver. Tel. / Fax: (228) 8-18-56-92. Correo electrónico: preesc_est_ver@hotmail.com

Queda abierta la invitación para que continúen escribiendo sus experiencias educativas, a fin de sistematizar y consolidar su trabajo, así como compartirlo con sus pares y el público en general a través de esta Subdirección de Educación Preescolar Estatal.

DESCRIPCIÓN DE LAS REGIONES¹

Con la finalidad de atender de forma más eficaz las necesidades de formación continua que presentan los educadores en servicio, la Subdirección de Educación Preescolar Estatal dividió la entidad en siete regiones geográficas, considerando la ubicación de los planteles escolares y la distancia de desplazamiento de los educadores para asistir a las acciones de formación continua planeadas para cada ciclo escolar.

Región Tantoyuca

Está integrada por las zonas escolares 115 Pánuco-Jardines, 111 Tantoyuca-Jardines, 103 Tempoal-Jardines, 070 Benito Juárez, 045 Chontla, 031 Ozuluama y 004 Chicontepepec. Esta región la conforman 254 educadores frente a grupo, 24 directores de plantel, 10 maestros de enseñanzas musicales, 15 apoyos técnico-pedagógicos de supervisión escolar y 7 supervisores escolares a cargo del servicio educativo ofertado para 3489 alumnos de preescolar.²

1 Es importante señalar que las Zonas Escolares 114 Jesús Carranza-Jardines (Región Coahuila) y 117 Poza Rica-Jardines (Región Tlaxcala) no se mencionan en esta descripción debido a que, a pesar de estar conformadas, todavía no operan pues no cuentan con titular a cargo.

2 Las cantidades mencionadas en cada una de las regiones se obtuvieron de la estadística de inicio de curso del ciclo escolar 2010-2011, proporcionada por la Subdirección de Estadística de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo.

La región de Tantoyuca tiene un clima cálido extremoso y está ubicada en la Huasteca veracruzana, abarca desde la región montañosa hasta la costa norte del estado. Se destaca por sus diversas tradiciones, ejemplo de ello es el festejo de Día de muertos, mejor conocido como Xantolo, donde se hacen presentes sus danzas autóctonas y folclóricas. Otro rasgo característico de la región son los huapangos huastecos y su comida típica, como el zacahuil. Debido a la ubicación geográfica y al tipo de clima, se presentan condiciones adversas para las vías de comunicación, a pesar de ello, los educadores que integran esta región se distinguen por participar en las acciones a las que son convocados y por el compromiso con que asumen las tareas asignadas como elementos fundamentales en su proceso de formación.

Región Tuxpan

La integran las zonas escolares 118 Papantla-Jardines, 104 Tuxpan-Jardines, 054 Cerro Azul, 032 Huayacocotla, 005 Ixhuatlán de Madero y 003 Naranjos. En esta región participan 496 docentes frente a grupo, 80 directores de escuela, 15 maestros de enseñanzas musicales, 11 apoyos técnico-pedagógicos de zona y 6 supervisores escolares, quienes tienen la misión de atender a 4263 alumnos preescolares con un servicio educativo de calidad.

La región se caracteriza por su clima cálido húmedo, su gran hidrografía y su riqueza cultural, que resulta atractiva a turistas nacionales e internacionales. Ejemplo de ello es el Festival Cumbre Tajín, en el cual se pone de manifiesto la participación de su gente para compartir su cultura. Este entusiasmo también se refleja en la forma en que los educadores de esta región asumen las acciones derivadas de las líneas de formación continua; resulta posible identificar un alto nivel de compromiso en el desarrollo de sus funciones mostrando disposición ante las actividades que se les plantea.

Región Orizaba

Esta región se integra por las zonas escolares 107 Orizaba-Jardines, 106 Fortín-Jardines, 053 Omealca, 052 Acultzingo, 044 Coscomatepec, 043 Texhuacan, 042 Tequila, 039 Paso del Macho, 024 Zongolica y 016 Huatusco. Participan 806 educadores frente a grupo, 116 directores de plantel escolar, 63 maestros de enseñanzas musicales, 19 con funciones de apoyo técnico-pedagógico en las zonas escolares y 10 como supervisores escolares. Todos ellos suman esfuerzos con una visión muy clara: atender a 12 452 alumnos de preescolar con servicios educativos de calidad.

La región también es conocida como de las Altas montañas y la caracteriza la majestuosidad del Pico de Orizaba, volcán más alto de la República Mexicana, por lo que su clima es húmedo y en ocasiones demasiado frío. Sus caminos sinuosos o de difícil acceso son otros elementos que la distinguen; sin embargo, estas condiciones no son limitantes para que los educadores participen en las acciones de formación continua, ellos se destacan por su disposición y compromiso al trabajo.

Región Xalapa

Se compone de las zonas escolares 101 Xalapa-Jardines, 105 Xalapa Foráneas, 113 Coatepec-Jardines y 073 Totutla. Participan 828 docentes frente a grupo, 164 directores de plantel, 64 maestros de enseñanzas musicales, 17 apoyos técnico-pedagógicos de supervisión y 4 supervisores escolares; todos ellos responsables de la atención educativa de 11 510 alumnos.

La Ruta de la niebla y la Ruta del café se hacen presentes en la región de Xalapa, ya que su clima húmedo es propicio para el cultivo de café. Los educadores que integran esta región son entusiastas, comprometidos y con enormes deseos de continuar aprendiendo y

realizar de mejor manera su trabajo; son educadores que asisten, participan y permanecen en las acciones que están orientadas a fortalecer sus procesos de formación profesional tanto en lo individual como en lo colectivo.

Región Martínez de la Torre

En esta región se cuenta con la participación de educadores de las zonas escolares 060 Juchique de Ferrer, 058 Tlapacoyan, 048 Martínez de la Torre, 010 Misantla y 009 Altotonga. Las funciones para atender a 3975 alumnos las realizan 276 docentes frente a grupo, 31 directores de escuela, 11 maestros de enseñanzas musicales, 7 apoyos técnico-pedagógicos de supervisión y 5 supervisores escolares.

La región se destaca por su vegetación exuberante, su clima extremoso y su reconocida gastronomía. La geografía es diversa, abarca desde la montaña hasta la costa del estado. Presenta dispersión geográfica en las localidades que la integran y algunas incluso son de difícil acceso. Estos aspectos se consideran como variables que influyen en la formación de los habitantes, hechos que debe tomar en cuenta el maestro. Un rasgo muy significativo de esta región es que no cuenta con zonas escolares específicas para el nivel, por lo que la coordinación de las acciones de formación profesional recae en mayor medida en los apoyos técnico-pedagógicos de zona y el personal directivo de los planteles. Sin embargo, los educadores hacen evidente su esfuerzo por constituirse como un gran colectivo docente que asume el compromiso por mejorar su desempeño profesional.

Región Veracruz

Está integrada por las zonas escolares 102 Veracruz-Jardines, 108 Cosamaloapan-Jardines, 112 Boca del Río-Jardines, 116 Alvarado-Jardines, 014 Cardel, 027 San Andrés Tuxtla, 055 Piedras

Negras, 068 Santiago Tuxtla y 072 Paso de Ovejas. El servicio educativo cuenta con 1074 docentes frente a grupo, 174 directores de escuela, 62 maestros de enseñanzas musicales, 20 apoyos técnico-pedagógicos de zona y 9 supervisores escolares, quienes con profesionalismo brindan atención a 13 342 alumnos.

Su clima es cálido y agradable, región característica por sus playas y ríos con gran afluencia turística; además de su riqueza histórica, resalta el folclor y su diversidad natural, ejemplo de ello son los bancos arrecifales y la Ruta de Cortés. Se identifica por la algarabía y musicalidad de sus habitantes, componentes siempre presentes aun en situaciones adversas, todas estas condiciones se reflejan en los planteles educativos; desde el inicio de este proceso de reforma los maestros de esta región han mostrado disposición, compromiso y profesionalismo para redimensionar sus prácticas.

Región Coatzacoalcos

La constituyen las zonas escolares 109 Acayucan-Jardines, 110 Coatzacoalcos-Jardines, 036 Playa Vicente, 037 Isla, 051 Jesús Carranza, 063 Coatzacoalcos Foráneas y 076 Uxpanapa. Cuenta con 651 docentes frente a grupo, 100 directivos de plantel, 20 maestros de enseñanzas musicales, 16 apoyos técnico-pedagógicos de zona y 7 supervisores escolares, quienes brindan atención a 6732 alumnos.

Se caracteriza por su zona petrolera, industrial y turística, destaca la Ruta Olmeca, cuna de las antiguas civilizaciones, reconocida en el ámbito internacional por sus cabezas colosales. Su clima cálido-húmedo favorece la convivencia amena entre sus habitantes. El carácter extrovertido de su gente también se hace evidente en los educadores, a quienes les causa inquietud todo aquello que hay que aprender para mejorar su desempeño profesional, es decir, se distinguen por estar constantemente ocupados en el aspecto académico. Por esta razón, con frecuencia muestran iniciativa y generan acciones de formación en las que de manera responsable

y en trabajo colegiado fortalecen sistemáticamente sus competencias profesionales.

Como se puede apreciar, los maestros del estado de Veracruz se distinguen por estar comprometidos con el aspecto formativo. No obstante, como en todo proceso, los niveles de desarrollo dependen de los actores que participan en él, esta Reforma Educativa no es ajena a tal característica. En esta etapa de consolidación, las transformaciones y adecuaciones a las prácticas educativas son variadas, pues cada educador ha vivido su proceso de manera personal y en colectivo, determinando así los diferentes ritmos de avance. Eso quiere decir que ha influido de forma importante el bagaje cultural, la historia personal, el proceso de formación y la actitud de cambio como factores determinantes.

Las experiencias de los educadores que comparten en esta antología su práctica cotidiana con base en la Reforma Educativa seguramente contribuirán a los proceso de gestión y reflexión de los aprendizajes profesionales de los docentes y, al mismo tiempo, apoyarán la consolidación de la Reforma Curricular del nivel. Para mantener vivo este proceso se requiere seguir avanzando. Esta obra es un primer paso.

Experiencias de prácticas educativas en el marco de la Reforma Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar se terminó de imprimir en julio de 2011 en los talleres de Proagraf S.A. de C.V., siendo gobernador del Estado el doctor Javier Duarte de Ochoa y Secretario de Educación el licenciado Adolfo Mota Hernández. El tiraje consta de 1000 ejemplares.

