

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**FORMANDO LECTORES Y ESCRITORES EN LA PRIMERA  
INFANCIA**

**TESINA  
RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
ANA MARÍA SÁNCHEZ JIMÉNEZ**

**ASESORA: MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2018.**

ESTE TRABAJO ES ESPECIALMENTE DEDICADO A MI MADRE  
Y MI PADRE, LAS PERSONAS MÁS VALIOSAS EN MI VIDA.

## **Agradecimientos.**

Gracias a Dios que guía cada paso en mi vida brindándome paciencia y fortaleza en cada uno de los proyectos profesionales que emprendo, especialmente en la culminación de este trabajo que creía imposible concluir y hoy día puedo decir ¡lo logre!

### **A MI FAMILIA:**

Mamá, gracias por todo tu apoyo, sin tus sacrificios, regaños y consejos no estaría donde estoy, gracias infinitamente por creer en mí e impulsarme a ser mejor persona, espero que este trabajo sea el primero de muchos logros que tengamos juntas. TE AMO.

Papá gracias porque aun sin estar de acuerdo en muchas cosas, creíste en mí y me brindaste tu apoyo, gracias porque con ejemplo me enseñaste que todo a base de trabajo duro se puede lograr y que los límites para alcanzar la meta los pone uno mismo. TE AMO.

Mis hermanos Omar y Julio gracias por su apoyo y tolerancia en cada etapa de mi vida, que este logro los motiven alcanzar los sueños y metas que cada uno de ustedes se propongan.

Mis abuelos Marcos y Tere mis segundos padres, gracias por adoptarme en su casa y seguir motivándome día con día. A todos mis tíos (Lina, Elsa, Domingo, Antonio, Genaro, y Marcos) quienes en su momento fueron una herramienta muy importante para culminar la licenciatura.

### **A MIS AMIGAS.**

Jael C. + Gracias a la vida por permitirme conocerte, por tu apoyo incondicional en toda la carrera sin ti estoy segura muy difícilmente la hubiese culminado un beso hasta el cielo.

Xóchitl Gracias por tantos años de amistad por tus palabras de aliento y motivación gracias por tener siempre el tiempo para apoyarme aun viéndose interrumpidas tus labores,

Isel, Gracias por permitirme llamarte amiga, por creer en mí, por cada palabra y regaño que me hacen crecer personal y profesionalmente.

Yarezi, gracias por tu tolerancia, paciencia, gracias por escucharme en todo momento,

Antonia, Karen y Dulce gracias por acompañarme en esta etapa, infinitamente muchas gracias.

### **AI CENDI “SAN LORENZO TEZONCO”**

En especial a mi ex directora Ma. Isabel Romero López, si usted no hubiese creído en mí ninguna de estas reflexiones que contiene este trabajo hubiesen sido posibles.

A todas mis compañeras, por sus sabios consejos y por dejarme aprender de ustedes en especial a Reyna una amiga más, gracias por tu tolerancia y acompañamiento incondicional.

A todos aquellos niños que han sido mis alumnos. En este trabajo está impreso cada uno de sus logros.

### **A MI ASESORA**

Maestra Dolores gracias de todo corazón por su tiempo, su paciencia, entrega, y compartirme todos sus conocimientos para la elaboración de este trabajo y crecimiento personal, especialmente gracias por la espera y por creer en que culminaría este trabajo muchas, muchas Gracias

## ÍNDICE

Introducción.....	4
-------------------	---

### CAPÍTULO 1

#### FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

1.1 El modelo por competencias.....	9
1.2 Competencia en el nivel preescolar.....	11
1.3 Etapas de desarrollo en la primera infancia .....	15
1.3.1 El desarrollo cognitivo en los primero años escolares.....	16
1.3.2 Etapa sensoriomotora.....	18
1.3.3 Etapa preoperacional.....	20
1.4 El lenguaje en la primera infancia.....	22
1.5 Lectoescritura en el Preescolar.....	24
1.6 La escuela moderna de Celestin Freinet.....	26
1.7 Las técnicas de Freinet en lectoescritura.....	27
1.8 El Programa Nacional de Lectura y Escritura PNLE.....	29

### CAPÍTULO 2

#### EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI) IZTAPALAPA

2.1 Servicio Social en CENDI.....	32
2.2 Ingreso laboral a Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).....	35
2.3 Inicio del trabajo en grupo.....	36
2.4 Primer ciclo escolar “Trabajo en el grupo de lactantes”.....	39
2.5 Segundo ciclo escolar “Primer año como titular de grupo”.....	41
2.6 Tercer ciclo escolar “Trabajo con el grupo de Preescolar dos”.....	42
2.7 Cuarto ciclo escolar “Frente a grupo de preescolar tres”.....	44
2.8 Quinto Ciclo Escolar “A cargo del grupo de preescolar uno.....	48
2.9 Sexto Ciclo escolar “Segunda vez frente a grupo de Preescolar tres” ...	53
2.10 Contexto del Centro de trabajo.....	57

## CAPÍTULO 3

### ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA LECTO-ESCRITURA

3.1 Actividades en Maternal AB. Ciclo escolar 2012-2013.....	60
3.2 Segunda sesión de trabajo grupo Maternal AB.....	65
3.3 Actividades en el ciclo escolar 2013-2014.....	70
3.4 Actividades en el ciclo escolar 2014-2015.....	74
3.5 Inclusión en preescolar uno ciclo escolar 2015-2016.....	78
3.6 El trabajo con E.P.P.L.E. y el nombre propio.....	79
3.7 Técnicas Freinet en el ciclo escolar 2016-2017.....	84
Recomendaciones.....	95
Conclusiones.....	100
Referencias.....	105

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura parecería que son habilidades que son un “deber de aprender”, tanto como lo es aprender a caminar o a hablar, así de fundamental consideramos que es el que las adquiera el niño.

La lectura y escritura, o como se conoce comúnmente “lectoescritura”, cumple una función más amplia que saber qué dicen las palabra o copiar una o varias palabras. Leer transporta no sólo a los niños sino a los adultos a mundos imaginarios, de conocimiento, a los cuales quizás no se tenga acceso tan fácilmente por carecer de los medios económicos, sociales o culturales. La lectura abre un gran panorama de conocimientos para la vida y es ahí su objetivo principal: que todo aquello que se lea sea significativo para el lector, pero también que sea de utilidad para poder enfrentarse a las demandas de la sociedad actual.

Leer “es una actividad estrechamente vinculada a la totalidad del individuo, a lo que es, a lo que vive, y a su proyecto actual” (Gertrudix, 1992, p. 8). La lectura se vuelve significativa para las personas no porque sepan decodificar las palabras sino porque esas palabras forman parte de lo que ellos son y lo que quieren ser, pero más aún son significativas porque son útiles para su vida cotidiana.

En cuanto a la escritura, tiene un objetivo más o menos parecido a la lectura, escribir es una manera de acercar al niño al mundo para que lo que no es capaz de expresar verbalmente lo haga de manera escrita. Escribir no sólo es hacer trazos o signos sin sentido alguno “nos vincula con las personas en lugares lejanos y distintos” (SEP, 2004, p. 149) cuando escribimos dejamos parte de nosotros en los trazos que formamos, también desarrollamos una empatía con los demás porque muchas cosas que pensamos no las decimos, aunque sí las escribimos y pueden ser semejantes a lo que piensan los demás.

En las escuelas se concibe la enseñanza de la lectoescritura “como efecto de la enseñanza sistematizada e intencional y siguiendo las estrategias de un método elegido” (Perez y Ramos, s/f, p. 28), es decir, como un proceso alfabético, donde

hay que seguir pasos específicos para llegar a él, aunque seguir por esos pasos lleve al niño a concebir a la lectura y escritura como algo obligatorio, sin sentido y fastidioso, cuando la escuela debería “incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, (...) lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2003, p. 25).

Sin embargo, podríamos preguntarnos si en la educación inicial y preescolar se puede hablar de lectura y escritura, porque con lo que he dicho hasta aquí sólo he mencionado una lectura reflexiva y una escritura con propósito; y de acuerdo con la edad que tienen los niños que se encuentran en el nivel inicial o preescolar se podría pensar que no tienen un pensamiento crítico y reflexivo, porque se considera que son pequeños para adquirir habilidades tan complejas como es leer y escribir. La realidad es que Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que sí se puede hablar de lectura y escritura en esta edad, puesto que los niños viven y se relacionan en los más variados contextos reales y letrados, en los que la lectura aparece y se usa cotidianamente como objeto social y cultural. Aunque los niños aún no se hayan insertado al sistema educativo ellos, ya tienen un aprendizaje previo de lo que es leer y escribir.

Pese a que el adulto no le informe al niño qué es leer o escribir, y no le diga qué función tiene; el niño por sí solo se da cuenta para qué le sirven, primero por imitación, por ejemplo, cuando le dice al adulto que ahora él leerá el cuento y, posteriormente, hace la acción, por ejemplo, él dice leer al observar las imágenes.

Al considerar esta idea podemos decir que los niños viven en su mayoría en medio de letras y palabras que con el paso del tiempo, y por las vivencias que adquieren, la van siendo significativas y de utilidad.

El Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora (PE, 2011, p. 27) establece que cuando se concluya el nivel preescolar “los estudiantes habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diferentes características (...). Construyen el significado de la escritura y su utilidad para comunicar”.

El PE 2011 destina uno de sus seis campos formativos que lo conforman al trabajo en lectoescritura. En el programa se le domina campo formativo en Lenguaje y comunicación, éste se divide en dos aspectos: el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El PE 2011 (p. 45) reconoce que “el proceso de escribir [y podemos agregar de leer] es reflexivo de organización, producción y representación de ideas”, donde los niños aprenden a leer y escribir al generarles situaciones donde tengan que interactuar con estas habilidades de forma lúdica y divertida.

El modelo por competencias, que es en el que se sustenta el PE 2011, ratifica que todos los aprendizajes que el niño logre en el nivel preescolar deberán de serle útiles para los niveles educativos posteriores, y que no deberán ser adquiridos como un proceso repetitivo y tedioso, sino más bien como un proceso reflexivo y crítico, es decir, que el niño utilice constantemente todas sus habilidades y capacidades, por lo tanto, la lectura y la escritura no son una excepción, de ahí que su función sea comunicativa.

En los años que me he desempeñado como docente a cargo de grupos de educación preescolar e inicial me he enfrentado a situaciones, donde parecería que se olvida el sentido de enseñar o “acercar”, como dice el programa, a la lectura y escritura y se siguen utilizando los mismos métodos, las mismas clases, el mismo material que años atrás era funcional como son las planas, las repeticiones, la memorización del alfabeto, entre otras.

Uno de los autores que rescata el trabajo de la lectura y escritura desde la primera infancia es el pedagogo Freinet, quien sostiene que “los niños en vez de comenzar por el aprendizaje de las letras, y sílabas, presentan directamente al alumno, palabras enteras” (citado en Gertrudix, 1992, p. 11), de esta forma las palabras son entendidas desde el inicio y no tienen que pasar por un proceso de descubrir primero cómo se llaman las letras que la conforman para poder después darle un significado.

El objetivo primordial de Freinet es lograr “que el niño se exprese libremente, produzca textos, planteé preguntas, intercambie ideas, trabaje en equipo, lea textos

interesantes, utilice sus habilidades lingüísticas para abordar contenidos de otras asignaturas, etc.” (citado en Sánchez, 1996, p. 208).

Con esta idea Freinet pretendía que en todo momento el niño pudiera ser generador de textos, lo que implica que escriba y lea, pero todo a partir de sus intereses, y su personalidad.

Por lo dicho anteriormente, este documento de recuperación de la experiencia profesional es una muestra de cómo he trabajado la lectoescritura en mis años de servicio docente en el Centro de Desarrollo Infantil CENDI “San Lorenzo Tezonco” ubicado en C. Candelabros y Desposorios S/N al interior del mercado San Lorenzo Tezonco, Col. San Lorenzo Tezonco en la delegación Iztapalapa; perteneciente a la Unidad departamental de Desarrollo Educativo de la Delegación Iztapalapa. Integro mi experiencia laboral que comprende desde el año 2011 hasta el año 2017, los grupos son: Lactantes ABC, Maternal AB, Preescolar 1, Preescolar 2 y Preescolar 3, al mismo tiempo tomo en cuenta la reflexión que he realizado en el trabajo con las Profesoras, directora de la institución y padres de Familia.

El objetivo de esta recuperación de la experiencia profesional es desarrollar conciencia sobre la importancia que tiene el acercamiento temprano a la lectoescritura en niños pequeños, con el fin de fomentar el gusto por la lectura y escritura.

Las preguntas de investigación que fundamentan el desarrollo de este trabajo son: ¿Cómo se puede iniciar la lectura y escritura con los niños pequeños sin utilizar métodos repetitivos y poco agradables? ¿Existe un método ideal para enseñar al niño a escribir y leer sin importar la edad en la que se encuentre? ¿Es posible hablar de acercar a niños pequeños a la lectura y escritura aun cuando no saben articular correctamente palabras? El niño que aún no se ha insertado en el Sistema Educativo ¿posee ya un conocimiento en cuanto a lectura y escritura?

Para lograr lo anterior, el primer capítulo es una recopilación teórica acerca de las etapas de desarrollo, hablo del programa curricular que está en vigor en los preescolares y aquellas instituciones que brindan el servicio como son los CENDI,

abordo a diversos autores como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) y Miriam Nemirovsky (1999), que hablan del lenguaje en los niños pequeños, así como de la lectura y la escritura. En otro apartado de este capítulo retomo el trabajo de Freinet y sus técnicas, las cuales han sido la base principal de trabajo en cuanto a la lectoescritura en los últimos ciclos escolares del Centro Educativo donde laboro, finalmente reviso el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) que propone la SEP, el cual ha sido creado para el fomento de la lectura y escritura en la educación básica.

En el segundo capítulo hago una recapitulación donde describo desde mi ingreso al CENDI, que sustenta esta recuperación, y en el cual todavía laboro, además hago una reseña de cada ciclo escolar y de los grupos en donde estuve a cargo, muestro un panorama general del grupo, así como las estrategias o actividades desarrolladas en cuanto a la lectoescritura en cada ciclo, resalto acontecimientos que fueron relevantes para mi labor y que propiciaron una transformación favorable en mi profesión como el cambio de directora, cambio de programa, el trabajo con los padres de familia, pero lo más importante el trabajo con los alumnos.

En el tercer capítulo muestro algunas actividades que me permitieron generar en los niños el gusto por la lectura y la escritura de una forma positiva, describo cómo fue el desarrollo de éstas, los resultados obtenidos en los alumnos y el impacto que generaron algunas de ellas en la comunidad escolar.

Finalmente presento algunas recomendaciones y conclusiones para trabajar la temática de la lectoescritura en la primera infancia, una vez que reflexioné sobre los logros e inconvenientes de las acciones que he emprendido a lo largo de los ocho años de experiencia laboral.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA.

En este capítulo reviso teorías de autores como Freinet (1973), Nemirovsky (1999), Ferreiro y Teberosky (1979) que han apoyado mi labor docente, porque me fueron útiles para conocer y mejorar en el trabajo con los alumnos, así como para fundamentar algunas de las actividades que se presentan en este documento.

Abordo las etapas de desarrollo del niño, el Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, que es el programa que está en vigor en la educación preescolar, para finalizar reviso lo referente a la lectoescritura desde su conceptualización, y algunos enfoques del tema y cómo se trabaja en la institución a través del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

#### 1.1 El modelo por competencias.

La sociedad, en general, ha vivido en el último siglo una serie de transformaciones económicas, tecnológicas, demográficas y de comunicación, con estos cambios fue evidente que la educación también debía renovarse.

Thierry (s/f) afirma que a raíz de las nuevas demandas de la globalización, se requería que las personas que se insertaban en el mundo laboral debían ser mayormente capacitadas y con un alto grado de competitividad, fue entonces que se empezó a escuchar en educación un término que hasta ese momento sólo se utilizaban en fábricas y en el mundo laboral: *competencia*.

Con la idea de formar personas mejor preparadas la educación comenzó a “concebirse más como un proceso centrado en el aprendizaje de la persona que como producto de la transmisión del conocimiento” (Thierry, s/f, p. 1), donde sólo el aprender por aprender ya no era suficiente, ahora todo aquel conocimiento que el alumno recibiera de la escuela debía de ser funcional no sólo para el siguiente nivel educativo sino para la vida, es decir, la escuela debía dotar al individuo de

herramientas que le permitieran sobrevivir y ser productivo en este mundo globalizado.

Insertar este sistema por competencias en el Sistema Educativo en México tenía como objetivo el “sentar las bases para superar los desequilibrios sociales entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso” (Barrón, 2004, p. 28). Lo que pretendía esta revolución en torno a las competencias en el Sistema Educativo, y que considero no se logró, era que las personas habitantes de la ciudad, así como de zonas rurales tuvieran acceso a todas las oportunidades educativas, por lo que se hablaba de una cobertura en educación y al alcance de todos.

Lo que no se consideró es que las comunidades más vulnerables no tendrían en realidad el acceso a las mismas oportunidades, por las desigualdades económicas, educativas y de infraestructura, etc., con esto fue claro que no se alcanzó el objetivo.

El primer nivel educativo donde se llevó este modelo de competencias en nuestro país fue en el nivel medio superior, específicamente en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en el año de 1990. El fin de este modelo, para Barrón Tirado (2004), era el mejoramiento de la calidad de los procesos y los resultados educativos: la sustitución del modelo escolarizado, y una mayor flexibilidad en la organización escolar. El desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, y una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo.

Con base en lo anterior se entiende por competencia “la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las aptitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real, o en otro contexto” (Thierry, s/f, p. 4). Este mismo autor menciona que una competencia toma en cuenta el contexto (situaciones laborales reales); es el resultado de un proceso de integración (se confrontó con los estándares); está asociada a criterios de ejecución

y desempeño (niveles de dominio e implica responsabilidad del estudiante por su aprendizaje).

De este modo se busca que al trabajar por competencias, independientemente del nivel educativo, se desarrollen “aptitudes para resolver problemas, orientar en relación con la práctica, provee el aprendizaje interdisciplinario, además de desarrollar la sensibilidad humanística” (Barrón, 2004, p. 26), es decir, formar sociedades capaces de ser agentes de cambio y de movilidad de los aprendizajes.

## **1.2 Competencia en el nivel preescolar.**

La “Educación infantil [es] un espacio didáctico de aprendizaje activo, en el que el niño debe ser un participante pleno en el proceso de adquisición del control de su aprendizaje” (Gervilla, 2006, p. 10). El nivel preescolar, entonces, debía de sufrir una transformación en las prácticas que hasta antes del modelo por competencias se llevaba a cabo, y que si bien en su momento fueron pertinentes ya no lo eran más.

De este modo es que en el nivel preescolar también se adoptó el sistema basado en competencias primero con el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004) y, posteriormente, el Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora (PE, 2011), el cual es aplicado en la actualidad y es de carácter nacional, es decir, es tomado en cuenta para la enseñanza en este nivel tanto en el sector privado como en el público, así como en cualquier modalidad donde se imparta educación preescolar.

Uno de los principales desafíos que tiene el Programa es reconocer que no todos los niños aprenden de la misma forma y que unos adquieren ciertas habilidades o conocimientos antes y otros después. El propósito central es que el niño cuando egrese del preescolar, lleve una serie de logros que le permitan ampliar sus conocimientos, de este modo cuando ingrese al siguiente nivel de educación básica, tenga las bases para la obtención de otros aprendizajes.

El PE 2011 se caracteriza por adoptar un carácter abierto y reconocer que “los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la diversidad social y cultural del país hacen sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza” (PE, 2011, p. 15), por lo que la responsable del grupo, la “educadora”, será quien genere las actividades y experiencias necesarias que le permitan al niño enriquecer su contexto sociocultural y lingüístico, considerando que una competencia “no se adquiere de manera definitiva, se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve” (PE, 2011, p. 14) así la profesora decidirá cuándo es el momento idóneo para abordar una u otra temática.

Se sabe que no todos los niños conocen lo mismo y del mismo modo, por lo que el aprender entre pares se convertirá en una de las características principales del trabajo. El desarrollo de habilidades sociales como el trabajo y el aprendizaje en equipo son característicos de este nuevo enfoque, las actividades que genere la educadora deberán tener en cuenta la importancia del trabajo en equipo, ya que:

Quando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demanden que colaboren entre sí, conversen, busquen, y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo, y la argumentación que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje (PE, 2011, p. 21).

De esta forma los niños comparten lo que cada uno sabe, así no sólo se da un avance en lo cognitivo, pues se ven desarrolladas también habilidades sociales como el respeto de opiniones, valores, responsabilidad, etc., que en un futuro les permitirán desenvolverse en la sociedad.

El Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora está estructurado por seis campos formativos.

Denominados así porque en sus planteamientos se destaca no solo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención

docente para lograr que los tipos de actividades en que participen los niños y las niñas constituyan una experiencia educativa (PE, 2011, p. 39).

Cada uno de los campos formativos está dividido en aspectos, en la siguiente tabla se presentan:

<b>CAMPO FORMATIVO</b>	<b>ASPECTO EN QUE SE DIVIDE.</b>
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral</li> <li>• Lenguaje escrito</li> </ul>
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número</li> <li>• Forma espacio y medida</li> </ul>
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundo natural</li> <li>• Cultura y vida social</li> </ul>
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación fuerza y equilibrio</li> <li>• Promoción de la salud</li> </ul>
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> </ul>
Expresión y apreciación artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación musical</li> <li>• Expresión corporal y apreciación de la danza</li> <li>• Expresión y apreciación visual</li> <li>• Expresión dramática y apreciación teatral</li> </ul>

Fuente: *Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora* (2011). México: SEP, p. 40.

La docente realizará para la organización del trabajo en el aula una planeación didáctica de las actividades a trabajar. Esta planificación “es una herramienta fundamental para impulsar el trabajo intencionado, organizado, y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños” (PE, 2011, p. 167). Para Laura Pitluk (s/f) una planificación permite prever, organizar, aclarar, secuenciar, adecuar al grupo a la institución. La planificación permite no repetir estereotipos, posibilita la evaluación, favorece la supervisión y también modificar, si es necesario, las actividades que se planificaron en un principio.

Para diseñar una planificación didáctica, en el programa se menciona que la docente deberá tener en cuenta diversos aspectos para diseñar las actividades a trabajar como:

- **Selección de los aprendizajes esperados y articulación de los campos formativos:** deberá conocer los aprendizajes previos con los que cuenta el niño, hacer una lista de ellos a fin de detectar cuáles necesitan ser abordados, una vez hecho esto, tendrá en cuenta qué campo formativo requiere trabajar, y de acuerdo con la modalidad que lleve a cabo podrá articular más de dos campos formativos a la vez.
- **Atención diferenciada y graduación en las situaciones de aprendizaje:** algo que la profesora debe tener en cuenta son las etapas de desarrollo en que se encuentran los niños, de este modo podrá elegir, en qué lugar, tiempo y con qué materiales trabajar la planificación didáctica.
- **Instrucciones y preguntas:** el lenguaje que se utilizará para dar las instrucciones así como los cuestionamientos para indagar los saberes que posee el niño siempre tendrá que ser claro, para estar seguros que son asimilados por los niños se deberán hacer preguntas como: ¿qué vas a hacer?
- **Actividades de apoyo en los aprendizajes:** los programas alternos posibilitan que las actividades planteadas reafirmen aprendizajes ya abordados en el salón.
- **Recursos didácticos:** algo de lo que se habla mucho es del uso de recursos y materiales didácticos, aunque lo que muy pocas veces se dice es que no porque el salón o el plantel cuente con los más novedosos es garantía de que el niño aprenda. Los recursos aún siendo limitados serán un recurso para la docente.

Parecería que es sencilla una planificación, pero considerando lo que la docente debe tener en cuenta, a veces es un proceso un tanto hostil, por el esfuerzo que implica, pero hay que reconocer que es una herramienta fundamental para el trabajo diario.

### 1.3 Etapas de desarrollo en la primera infancia.

“[E]l conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar” (Meece, 2000, p. 5). Algunos profesores, como la mayoría de las personas a cargo de la educación del infante, suelen regir sus métodos de enseñanza por la crianza que ellos tuvieron o bien por la comparación que hacen entre un niño u otro. Por esto es importante que se considere al momento de trabajar con infantes la etapa de desarrollo en la que se encuentran, con el fin de no intentar que el niño haga cosas u acciones para las que todavía no está preparado.

Además es necesario redefinir la concepción de la infancia, porque anteriormente era percibida de una forma:

edulcorada y despreciativa. Edulcorada porque se había convertido en lugar común el decir que los niños son espontáneos, ingenuos, sinceros, tiernos (...) Pero desde el punto intelectual, era el desprecio: los niños eran subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más elementales y de expresarse con propiedad” (Ferreiro, s/f , p. 24).

Con el fin de cambiar la concepción un tanto errónea que se tenía de la infancia, se inician múltiples estudios que permitirán conocer cómo es en realidad el desarrollo del niño y los cambios que ocurren en él, no sólo fisiológicamente sino sus procesos de aprendizaje, con el fin de entender cómo son los procesos neuronales que experimenta.

Partiré del concepto de desarrollo, el cual se define como “el patrón de cambios que suceden desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, fundamentalmente por interacción de los procesos biológicos, cognitivos y socioemocionales” (Muñoz, 2010, p. 19). Al hablar de desarrollo se debe contemplar que:

El desarrollo es *direccional* puesto que va de estructuras más simples a más complejas; es organizado, porque las habilidades se van integrando paulatinamente; es *holístico* puesto que los logros alcanzados no están aislados, sino que se integran en un sistema más amplio de interrelaciones entre estructuras físicas, cognitivas, emocionales y sociales con sustratos biológicos y fisiológicos; es *variable* puesto que no todas las dimensiones (físicas, cognitivas, emocionales, sociales) crecen al

mismo ritmo ni con la misma intensidad (así un niño puede llevar un crecimiento físico muy notable y tener un desarrollo intelectual mediocre); es *cíclico y repetitivo*, porque supone el replanteamiento de estructuras ya resueltas en etapas anteriores (ajuste al contexto escolar, ajuste al contexto laboral; crisis de indentidad adolescente- crisis de identidad en la mediana edad); *incluye estabilidad y cambio y refleja diferencias individuales* puesto que cada individuo es diferente con características propias, y *diferencias culturales*, puesto que la cultura influye en el desarrollo (Córdoba, Descals y Gil, Coord. 2006, p. 21).

Hablar de desarrollo no sólo es enfocarse en los cambios físicos que son notorios a simple vista, es más complejo, como anteriormente se mencionó, pues requiere prestar atención detallada a los procesos que no son visibles pero que son significantivos para el sujeto.

Son varias las teorías y teóricos que abordan los procesos que implican el desarrollo, para fines prácticos de este documento me centraré en la teoría del desarrollo cognitivo cuyo mejor exponente es Jean Piaget.

### **1.3.1 El desarrollo cognitivo en los primeros años escolares.**

Al estudiar el desarrollo cognitivo del niño en la primera infancia, se desmiente la idea de que los niños adquieren o desarrollan el razonamiento de la misma forma en que crecen, es decir, así como son más altos cada día o van fortaleciendo sus músculos, parecería que lo mismo sucede con el razonamiento: es más amplio y complejo. Lo importante radica en ser conscientes que en esta primera etapa “El niño pasará de una comprensión rudimentaria del mundo, donde los reflejos innatos son su principal fuente de aprendizaje, a ser capaz de razonar de forma lógica aunque todavía no pueda manejar un pensamiento demasiado abstracto” (Córdoba, Descals y Gil, Coord. 2006, p. 89). De este modo el principal objeto de estudio será cómo es que se adquieren las experiencias que brinda el ambiente para procesarlas y convertirlas en aprendizajes.

Jean Piaget es uno de los teóricos más reconocidos en este campo, su teoría sigue siendo central en múltiples investigaciones realizadas en torno a cómo aprenden los niños en los primeros años de vida.

Para Piaget “el desarrollo cognitivo no sólo consiste en los cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento” (citado en: Meece, 2000, p. 102). Lo trascendental de esta teoría no sólo está en el hecho de que el niño logre hacer o adquirir ciertas habilidades a tal o cual edad, sino en el proceso que lleva para poder llegar a la adquisición de esas habilidades. Además se reconoce que de la infancia hasta la adolescencia se viven cambios amplios y constantes, que transforma la forma en que el niño concibe al mundo y, por tanto, cómo aprende a adaptarse a él.

Piaget argumenta que los niños organizan lo que saben del mundo a través de esquemas. Un esquema es “el conjunto de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información del mundo” (citado en: Meece, 2000, p. 102). El desarrollo cognitivo no sólo implica generar esquemas cada vez más complejos y abstractos, sino en cómo estos nuevos esquemas se organizarán y se diferenciarán de los que ya existen.

Lo anterior es posible gracias a dos procesos biológicos que pueden variar al paso de las etapas, pero que están presentes en todo momento: la organización y adaptación.

Córdoba, Descals y Gil, Coord. (2006) definen estos dos conceptos de la siguiente forma: la organización es la manera en que el niño integra los esquemas que adquiere, de forma que se conviertan en un sistema cognitivo fuertemente cohesionado, por otro lado, la adaptación es un proceso activo donde el sujeto puede ajustar sus estructuras mentales a las exigencias del medio, ésta se divide, a su vez, en dos subprocesos que dan sentido a los actos que ejecutamos: la asimilación y la acomodación que son procesos que no están diferenciados uno del otro y que para que exista uno es necesario el otro. Para Meece (2000) la asimilación es el proceso de moldear la información nueva que recibimos en los

esquemas ya existentes, mientras que la acomodación es modificar los esquemas para agregar la nueva información.

Para saber cómo son los cambios en los esquemas del niño, Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas (García, 2012) :

- Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los dos años de vida)
- Etapa preoperacional (de los dos a los siete años)
- Etapa de las operaciones concretas (de siete a los once años)
- Etapa de las operaciones formales (de los once a los doce años en adelante)

Dos cualidades básicas que rescata Piaget al momento de dividir el desarrollo cognitivo son:

1. Cada etapa es sucesora de las anteriores. Es decir, resulta imposible ubicar a una persona en una etapa determinada sin haber pasado por las demás, no se pueden saltar etapas.
2. Es imposible volver a alguna etapa ya superada. Ninguna persona podría olvidar lo que ya aprendió (Pinto y Martínez, 1994, p. 33).

Una vez señalado lo anterior es necesario resaltar que el sustento de este documento es el trabajo en los primeros años de vida, por lo que sólo abordaré las primeras dos etapas donde se ubican las edades de los niños con los que trabajé.

### **1.3.2 Etapa sensoriomotora.**

Esta etapa comprende de los cero a los dos años de vida, es llamada de esta forma por considerar que en los primeros meses el bebé "aprende a coordinar la información que proviene de los sentidos y a organizar la actividad motora en relación con su entorno" (Córdoba, Descals y Gil, Coord., 2006, p. 98). Esta etapa se divide, a su vez, en seis estadios que describo en la siguiente tabla.

Estadio	Edad	Características
Estadio 1 Ejercicios de reflejo	0-1 mes	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El desarrollo evolutivo del niño parte de los movimientos espontáneos y de los reflejos</li> <li>➤ La constante repetición del reflejo (asimiliación reproductora) evoluciona a una asimilación generalizadora</li> </ul>
Estadio 2 Reacciones circulares primarias	1-4 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se construyen los primeros hábitos</li> <li>➤ Reproducción de eventos placenteros e interesantes descubiertos por la casualidad</li> <li>➤ Primaria porque se refiere al estímulo con su cuerpo</li> </ul>
Estadio 3 Reacciones circulares secundarias	4-8 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se adquiere la coordinación entre visión y aprehensión (ojo-mano)</li> <li>➤ Inicia la exploración manual del niño</li> <li>➤ Denominada secundaria ya que el niño desencadena una acción de la cual obtiene un resultado positivo</li> </ul>
Estadio 4 Coordinación de esquemas secundarios.	8-12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actos de inteligencia práctica más compleja</li> <li>➤ El niño se propone un objetivo previo y busca los medios para llegar a él</li> </ul>
Estadio 5 Reacciones circulares terciarias	12-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estadio de los experimentos</li> <li>➤ Variación deliberada de las acciones para ver lo que ocurre</li> <li>➤ Originalidad al resolver problemas</li> </ul>
Estadio 6 Inicio del pensamiento simbólico	18-24 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Transición a la niñez temprana</li> <li>➤ Es capaz de encontrar medios nuevos por combinaciones interiorizadas</li> </ul>

Fuente: Córdoba A., Descals A., y Gil M. coord. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar* Madrid: Pirámide, pp. 98-101. y García, E. (2012) *Piaget. La formación de la inteligencia*. México: Trillas. pp. 45-50.

Esta etapa se caracteriza por un logro en el infante: la permanencia de objeto que es “el conocimiento de que las cosas sigan existiendo aun cuando ya no las movemos ni las manipulamos” (Meece, 2000, p. 105). Cuando el niño pasa de un estadio a otro, es más consciente de la permanencia de los objetos, hasta entender que el objeto jamás desaparece.

Otro rasgo importante de esta etapa es la parte afectiva. Como sabemos, en los primeros meses de vida el niño sólo se centra en él, paulatinamente es consciente del mundo que lo rodea y, por tal, puede crear vínculos afectivos.

Gozález (2002) afirma que en esta etapa lo afectivo se divide en tres aspectos que son :

1. *Dualismo inicial* que abarca los dos primeros estadios, en este aspecto no hay diferencia del yo y del mundo exterior, toda la afectividad queda centrada en el propio yo.
2. *Reacciones intermedias* presentes en los estadios tres y cuatro, el niño pone atención a lo desconocido, y logra diferenciarlo de lo que conoce, presenta mayor tolerancia a situaciones desagradables. Para el infante se vuelve cada vez más importante el contacto con las persona y actuará de una forma específica ante ellas.
3. *Relaciones objetables*, se entiende por objetal la fascinación por un objeto en específico. Presente en los estadios cinco y seis. En la medida que el niño adquiere la permanencia del objeto puede organizar el tiempo y el espacio, en ese momento dirigirá su afectividad a los objetos que se encuentran en el exterior.

Las estructuras sensoriomotoras serán la base para que le niño pueda pasar a la siguiente etapa, la etapa preoperacional.

### **1.3.3. Etapa preoperacional.**

Cuando el niño ha logrado la permanencia del objeto, es el inicio de una nueva etapa, la preoperacional, la cual abarca a partir de los dos hasta los siete años de vida. Es llamada así por caracterizarse “por la capacidad de utilizar representaciones mentales pero con la incapacidad de usar la lógica” (Córdoba, Descals y Gil, Coord., 2006, p. 103). Es decir, en esta etapa el niño posee una cantidad considerable de símbolos ya sean gestos, palabras, números e imágenes.

Estos símbolos hacen que el niño interactúe con su ambiente. Meece (2000) menciona que al hacer uso de estos símbolos, en específico cuando el niño se refiere a un objeto real pero que no está presente se le llama funcionamiento semiótico o pensamiento representacional.

Durante esta etapa Piaget sugiere que el niño adquiere una serie de capacidades las cuales para Muñoz et al.(2010) y Córdoba, Descals y Gil, Coord.(2006) son:

- a) **Comprensión de identidades:** el niño comprende que los objetos a pesar de los cambios en forma o tamaño que sufren siguen siendo los mismos.
- b) **Adquisición de la noción de relación o dependencia funcional:** comprende que algunos acontecimientos van asociados a otros, aunque aún no posee la lógica para saber exactamente la causa y el efecto.
- c) **Distinción apariencia-realidad:** esta capacidad puede aparecer alrededor de los cuatro años pero se consolida a los seis años, se refiere a que el niño puede distinguir objetos que se parecen de los que en realidad son.
- d) **Comprensión de la falsa creencia:** Implica que el niño entienda la diferencia de sus creencias a la realidad, aunque alrededor de los dos y tres años es difícil que el niño haga esta diferencia, a los cuatro años puede comprender que sí existen diversas versiones de un evento y él puede formarse uno. A los seis años ya puede comprender que cada persona tiene su percepción de los hechos.

Aunque son varios los progresos que el niño tiene en esta etapa también existen limitantes, una de ellas es el egocentrismo característico de esta edad, en el que el niño tiende a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo “ (Miller, 1993 citado en Meece, 2000, p. 110). Para el niño sólo existen sus deseos y necesidades y considera que quien lo rodea está para satisfacerlas, incluso su lenguaje suele ser limitado.

Una limitación más propia de esta etapa preoperacional es la centralización en la cual el niño tiende a “fijar la atención en un solo aspecto del estímulo. Ignora el resto de las características” (Meece, 2000, p. 110). El niño centra la atención en sólo un aspecto del todo, por ejemplo, cuando se le pide que tome el bote más lleno de dos

que se le presentan con la misma cantidad pero de diversos tamaños, él tomará el más alto puesto que observa que “es el que tiene más”, lo anterior ilustra una limitante más, ésta es que el niño se “fija exclusivamente en los estados de antes y después, no en el proceso de transformación” (Meece, 2000, p. 111). Aunque con el tiempo el niño puede descubrir cómo intervenir en las transformaciones muy difícilmente puede hacerlo ahora porque su pensamiento es muy rígido.

En esta etapa algo de vital importancia que aparece es el lenguaje.

Con él (...) el niño descubre, en efecto, las insospechadas riquezas, de un mundo de realidades superiores a él: sus padres y los adultos que le rodean se le presentaban ya como seres grandes y fuertes, fuentes de actividades imprevistas y a menudo misteriosas, pero, ahora, estos mismos seres revelan sus pensamientos y sus voluntades y este nuevo universo empieza por imponerse con un brillo incomparable de seducción y prestigio (Piaget, 1991, p. 31).

Con esta idea el lenguaje que el adulto provee al niño será el que adquiera, pues es en esta etapa cuando el niño aprenderá de la imitación, primeramente, y de la adquisición y aplicación, posteriormente.

#### **1.4 El lenguaje en la primera infancia.**

Las edades que corresponde a las etapas revisadas anteriormente son con las que he trabajado en mi labor docente. Con esta idea de que el lenguaje es uno de los avances más significativos de la última etapa, en este apartado me dispondré a revisar el lenguaje oral y el escrito.

Desde que nacemos nos relacionamos con el lenguaje en sus diversas modalidades oral, escrita, a través de signos, señas. El lenguaje es “un surtido único de cientos de ‘convenciones’ organizadas en formas extremadamente complejas y arbitrarias, con idiosincrasias gramaticales, estructuras fonémicas y morfémicas, dimensiones pragmáticas, etc.” (Cambourne, 1988, p. 140). Parecería que la adquisición del lenguaje es una actividad compleja pero la realidad es que los niños desde edades

muy cortas pueden apropiarse de una gama muy amplia de palabras y características del lenguaje aun sin haber acudido a la escuela o bien sin que hubieran llevado un método específico para aprenderlo.

El niño hace uso del lenguaje “cuando lo necesita, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y propósito determinado” (Goodman, 1986, en SEP, 2004, p.145), por lo que será más sencillo para él aprenderlo y descubrir la función que tiene; pero si los adultos que rodean al niño le proporcionan los objetos que solicita con sólo una seña o tratan de descifrar balbuceos o llantos para saber qué quiere el niño, muy difícilmente el niño se apropiará de éste, puesto que no tiene la necesidad de usarlo ni implementarlo.

La adquisición y desarrollo del lenguaje siempre será bien logrado:

Con situaciones que van desde la exploración y observación libres o espontáneas [...] hasta las investigaciones más estructuradas, el niño experimenta los instrumentos del trabajo intelectual, al tiempo que construye las competencias del lenguaje necesarias para expresarse, y las habilidades vinculadas a la actividad. Si bien debe darse al niño el tiempo necesario para percibir, hacer, sentir, será el poner esto en palabras, inducido por el deseo de comunicarse, lo que conducirá al enriquecimiento léxico y de la sintaxis (SEP, 2010, p. 27).

Todo ser humano nace con la posibilidad de adquirir el lenguaje. Esta adquisición se da de forma “paulatina, determinada por el ambiente que rodea al individuo desde su nacimiento y de sus propias e individuales posibilidades intelectuales y físicas” (SEP, 1984, en Palacios, s/f, p. 13).

La clasificación del lenguaje que describiré a continuación y que es la base de este trabajo recepcional son el lenguaje escrito y oral o como comúnmente se le llama: lectoescritura. Al igual que hablé del lenguaje en general, que lleva un proceso y que la adquisición dependerá mucho de los factores, personas y ambientes donde se desarrolle el niño, del mismo modo sucede con la lectura y escritura.

## **1.5 Lectoescritura en el Preescolar.**

Leer y escribir son habilidades fundamentales que todo ser humano, sin excepción alguna, debería de adquirir. Tienen un gran peso, ya que permiten el aprendizaje de otras habilidades. Una persona que no adquiere estas habilidades, se desarrolla con más dificultad en el mundo laboral y social.

El sistema educativo mexicano reconoce la importancia de adquirirlas y ha implementado programas para su fomento, tal es el caso del Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), pero aún con todo lo que se ha hecho en las escuelas mexicanas para formar niños con la cultura de la lectura y escritura podemos preguntarnos ¿por qué aún hay niños a los que no les gusta leer y escribir?, y además de que sigue habiendo alumnos en el nivel medio superior y superior que ambas habilidades les cuestan trabajo.

Aprender a leer y escribir se ha convertido en un proceso mecánico, donde además algunos docentes no estamos preocupados por enseñar a leer y escribir, y lo que conlleva la palabra. Mejor nos hemos concentrado en encontrar cuál es la forma más rápida y eficaz para hacerlo.

En las escuelas se ha realizado la enseñanza de la lectoescritura por diversos métodos, entre ellos los “sintéticos que parten de elementos menores a la palabra y analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores” (Ferreriro y Teberosky, 1979, p. 17); en ambos métodos se les enseña a los niños a descifrar qué dicen las palabras mas no a entender qué es lo que leen.

Ferreiro y Teberoski (1979) mencionan las cualidades de cada uno; el método sintético se basa fundamentalmente en la correspondencia que existe entre lo oral y lo escrito (sonido y grafía), es decir, se enseña primero el sonido de cada letra, por ejemplo, la “m” no se le enseña al niño cómo la eme sino como “mm,” posteriormente se pasa a la unión de sílabas, hasta culminar con las palabras completas. Ahora bien, el método fonético, el cual propone partir de lo oral, consiste en comenzar por el fonema asociándolo con su representación gráfica; al niño se le presentan primero las vocales con su respectiva ilustración, posteriormente las consonantes,

una vez que el niño las reconoce pasa a la unión de sílabas de una consonante con las cinco vocales (por lo general se inicia con las letras m, p, t, l), una vez que domina cada sílaba, forma palabras con ellas, cuando ya ha logrado esto pasa a la siguiente sílaba y así sucesivamente. Estos métodos son los más utilizados en la escuelas. El niño, por lo tanto, no aprende a leer o escribir, aprende a descifrar lo que las letras dicen

Tal parece que los profesores nos hemos olvidado que:

[al alfabetizar] a un conjunto de individuos que tienen sus claras diferencias y que ese proceso de enseñanza se desarrolla en múltiples circunstancias y diversos contextos, es lógico y natural que también surjan variadas estrategias [por lo que] sería difícil pensar en la existencia de un método único para que todos los hablantes del español se alfabeticen, sería algo que quizá podría tildarse de autoritario o fanático: pretender negar la diversidad existente e ignorar las diferencias a las cuales nos venimos refiriendo (Salgado, 2000, p. 12).

El que no se le preste atención a estas diferencias ha propiciado que los niños encuentren el aprender a leer o escribir aburrido y sin sentido. Inclusive para algunos profesores iniciar con este proceso representa un acto de miedo y provoca ansiedad de que no se cumplan los objetivos que ellos mismos se han impuesto, como si lo que importara fuera que se aprendiera en poco tiempo sin importar que el niño entienda por qué y para qué es necesario leer y escribir.

El sentido de leer y escribir es que ambas se realizan con el propósito de:

resolver situaciones o necesidades de algún tipo, por lo tanto para que un acto humano lo denominemos lectura tiene que haber un significado construido por el sujeto mediante su interacción con un texto, y para que un acto humano lo llamemos escritura el autor tiene que obtener un texto como un producto de su acción, un texto con función y sentido (SEP, 2004, p. 194).

Con esta idea es necesario que los niños seleccionen qué van a leer y que lo que escriban cumpla una función de transmitir algo que él quiere. Es poco probable que a un niño le interese leer que “mamá amasa la masa” pues no representa algo que

le inquiete saber más del tema, así como es improbable que el niño transmita sus ideas haciendo planas de ma, me, mi, ..., etc.

## **1.6 La escuela moderna de Celestin Freinet.**

En los capítulos 2 y 3 menciono que en la institución en la que laboro en la actualidad, se implementaron las técnicas de Freinet, las cuales en su mayoría están enfocadas en la adquisición de la lectura y la escritura en la primera infancia. Al ser ambas el tema central de este documento, es importante el abordarlas así, cada una con sus propias características.

Comenzaré con describir la pedagogía de Celestin Freinet, pedagogo francés que inicia sus primeras investigaciones después de estar en campos de concentración en la segunda guerra mundial. La base de su trabajo recae en que propone “una escuela en la que la educación tenga como base sustantiva el respeto a la naturaleza del niño” (Freinet, s/f, citado en Sánchez, 2015, p.19), Freinet estaba convencido de que la escuela debe basarse en lo que los niños ya conocen antes de integrarse a ella y por lo que viven día a día en su sociedad.

Freinet (1990) señala que la escuela se ha convertido en espacios aburridos y monótonos, donde se piensa que el profesor es el poseedor de los conocimientos y que deberá de ser el único responsable de la clase, afirma que las escuelas están llenas de ejercicios repetitivos y temas monótonos que no representan ningún asombro para los alumnos y aun en la actualidad pasa lo mismo.

La idea de crear una escuela diferente es porque:

La escuela tradicional no respeta al niño. Fracasa entre otros motivos, porque pretende cambiar el orden de las cosas, en vez de dedicarse en provocar la sed de los niños, pretende hacerla beber sin tenerla a troche y moche. En lugar de interesarse por las necesidades del niño, la escuela se empeña en servir su plato único, común y obligatorio, sin preocuparse si produce en quienes los ingieren indigestiones que hacen que el alimento les repugne en adelante, que produce en el

alumno una especie de asco fisiológico que cerrará para siempre los caminos que conducen al aprendizaje y a la verdadera educación (Palacios, 1984, p. 25).

Por lo anterior, Freinet, sin pretenderlo, buscó la modernización de la escuela donde las rituales, ya muy bien marcados en los docentes, programas y todo aquel encargado de la educación, desaparecieran, específicamente la idea errónea de que los docentes son los poseedores del “secreto de ciertas leyes que presiden la vida y el comportamiento de los individuos y todo ello con el aval y adorno de imponentes términos técnicos” (Freinet, 1973, p. 8). Con la inminente transformación de la sociedad, y no sólo en la época de Freinet, es necesario un cambio en las escuelas. No basta con “rebuscar” planes y programas de estudio y darle sólo nombres nuevos a los elementos que los conforman, se necesita, en palabras de Freinet (1990) una pedagogía moderna, llamada de esta forma porque debe adaptarse a los cambios que sufre la sociedad de manera crítica y responsable.

Otro aspecto se refiere al uso de los materiales didácticos en las escuelas, porque se considera que mientras mayor cantidad se tengan y sean variados, son garantía de que los alumnos podrán adquirir las competencias requeridas para continuar al nivel siguiente. La crítica que Freinet hace respecto a esta idea es que los materiales sugeridos, así como los programas fueron elaborados por personas que no siempre tienen contacto con el trabajo en las aulas, o bien están elaborados por personas que nunca han estado a cargo de la adquisición de los conocimientos de los niños.

### **1.7 Las técnicas de Freinet en lectoescritura.**

Las técnicas de Freinet son pertinentes para abordarlas con los distintos campos formativos, que marcan los programas de estudio en la educación preescolar e inicial. En el cuadro que presento a continuación expongo cómo se relacionarían tanto en el Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora y el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.

Programa de estudio	Ámbitos de experiencia / Campo Formativo/ Técnica relevante.					
Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.	Vinculo e Interacción		Descubrimiento del mundo		Físico y salud	
Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Exploración y conocimiento del mundo	Pensamiento matemático	Desarrollo físico y salud	Expresión y apreciación artística
Técnicas Freinet	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Texto libre.</li> <li>* Diario viajero.</li> <li>* Conferencia.</li> <li>* Asamblea escolar.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Clase paseo.</li> <li>* Método natural de la enseñanza de las ciencias.</li> <li>* Método natural de la enseñanza de la historia.</li> <li>* Cálculo vivo o método natural de aritmética.</li> <li>* Cintas para la enseñanza y la programación.</li> </ul>			

Fuente: Freinet C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (1990) México: Siglo veintiuno editores, p. 5-18, 117-140, Programa de Estudios 2011, *Guía para la Educadora* (2011). México: SEP, p. 40. y Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. (2013) México: SEP, p.65-76.

Las técnicas de Freinet, específicamente en la lectoescritura, están sustentadas en espacios donde exista:

un trabajo apasionante de expresión libre, de vivo y enriquecedor análisis del idioma para dejar bien impreso el texto en la misma escuela, correspondencia interescolar, de documentación para ampliar y aclarar ideas de la composición libre, de la individualizada actividad en planes de trabajo que el alumno propone y acepta, del cálculo vivo en la trama de la cooperatividad de la escuela y en el estudio del medio, de atractiva ejercitación en ficheros autocorrectivos y en bandas programadas, de recurso a la biblioteca de la escuela y a documentos cuidadosamente clasificados, de trabajo en distintos rincones habilitados como humildes talleres, de dibujo de pinturas (...) de todo un amplio repertorio de quehaceres individuales y en equipo, que configuran un ambiente escolar sorprendentemente distinto del habitual, [con] una nueva organización del trabajo con nuevos instrumentos que han sido necesarios crear para hacerla posible (Freinet, 1973, p. 6).

## **1.8 El Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).**

Como anteriormente mencioné, en las escuelas de educación básica se ha buscado dar una mayor relevancia en lectoescritura, no sólo ver la escritura y la lectura en las materias correspondientes a cada nivel. La Secretaría de Educación Pública reconoce que:

La labor de la escuela se centra ahora más que nunca, en ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades que le permitan el acceso consciente y selectivo de la información, de manera tal, que cuente con herramientas que les permitan entender el reto de comunicarse y convivir en la sociedad del conocimiento característica del siglo XXI (Morales, Hernández, Reyes, coord., 2008, p. 10).

La SEP (2017) manifiesta que en el año 2001 pone en marcha el PNLE, el cual coordinada a través de la Dirección General de Materiales Educativos. El objetivo del programa tiene como prioridad “impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de competencias comunicativas, hablar, escuchar, escribir y leer, así como el fortalecimiento de hábitos y capacidades lectores en alumnos y maestros” (Morales, Hernández, Reyes, coord., 2008, p. 10).

El PNLE no sólo busca que los alumnos se acerquen a la lectura y escritura, pretende que el maestro y los padres de familia también se involucren en la adquisición de estas habilidades y que hasta ellos mismos las “pulan”.

Sabemos que anteriormente todas las actividades referentes a la lectoescritura en la escuela consistían en someter al niño a:

Ejercicios que le obligaban a trazar signos iguales en espacios delimitados, (...) parte del espacio [era] dedicado a la actividad gráfica del niño matando en él la fantasía y la creatividad manifestadas antes de entrar en la escuela en sus dibujos espontáneos (Alfieri et. al., 1983, p. 27).

Con la idea de lo anterior, la SEP desprende varios subprogramas diferentes en cada ciclo escolar, para implementar el PNLE en las escuelas, cuya idea es que las actividades que se lleven a cabo no sólo consistan en leer sin motivo y la grafía de las palabras. Las que nombraré a continuación son las que están enfocadas al nivel

preescolar y las cuales se han implementado y siguen vigentes en el CENDI donde laboro.

Alebrijes de preescolar (SEP, 2008). Actividades para leer, escribir y dialogar en el aula del ciclo escolar 2008-2009. La principal consigna de este subprograma es el dar uso adecuado a los materiales (libros, biblioteca) que hay en la escuela, a través de tres modalidades la lectura en voz alta a cargo de la educadora, círculo lectores en el aula y lectura de cinco libros en casa. Con estas modalidades se vinculan los tres actores de la educación: el alumno, los profesores y la familia.

Otro subprograma que se desprendió del PNLE fue Estrategias Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar. Implementada en el año 2010, cuyo principal propósito era “mejorar e innovar la práctica educativa en la aula y en la escuela con estrategias y recursos que contribuyan a favorecer el desarrollo de las competencias” (SEP, 2010, p. 4). Las estrategias que proponía eran tres: Estrategia de promoción de la lectura y la escritura, estrategias de difusión de la biblioteca y de los servicios bibliotecarios y estrategias de apoyo a los contenidos curriculares.

Para el ciclo escolar 2012-2013 se implementa la estrategia 11+ 5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores (SEP, 2013). Cabe recalcar que ésta es la estrategia que aún en la actualidad se sigue llevando a cabo en la institución donde laboro. Esta estrategia pretende que dependiendo del contexto de la escuela se puedan llevar a cabo actividades para el fomento de la lectura y escritura, en donde se deben considerar las siguientes vertientes: la promoción de la biblioteca escolar, la biblioteca del aula, lectura y escritura en familia, vinculación curricular y otros espacios para leer.

En esta acción es la primera vez que se habla de vinculación curricular y tiene algo que ver con lo que sostenía Freinet, que cualquier espacio y momento de la jornada laboral es pertinente para desarrollar la lectura y la escritura.

Aunque sean muchas las acciones y programas que se generen para la formación de lectores. Considero que el que en realidad se formen lectores y escritores dependerá de los profesores, de que no desempeñen las actividades sólo por

hacerlas o cumplir con algo administrativo, y generar conciencia en los padres de familia sobre la importancia de la lectura y escritura en la primera infancia.

## **CAPÍTULO 2**

### **EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (CENDI) IZTAPALAPA**

En este capítulo narro cómo conocí el trabajo en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de la delegación Iztapalapa; desde mi ingreso como prestadora de servicio social, mi incorporación laboral y cómo ha sido la experiencia que he vivido en cada ciclo escolar.

Además menciono la transición que ha tenido mi profesión docente desde ser solamente la auxiliar de sala, a estar a cargo completamente de un grupo, así como las diversas modalidades que tiene la zona escolar a la que pertenezco, la vivencia en el centro de trabajo cuando ha habido cambio de personal.

#### **2.1 Servicio Social en CENDI.**

Ingresé al CENDI en el año 2009 con el fin de realizar el servicio social para concluir con la carrera técnica de Asistente Educativo, que terminé a la par que ingresé a la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional. Asistía al CENDI en la mañana y por la tarde cursaba el primer semestre de la licenciatura.

Mi estancia duró cerca de un año. En este tiempo sólo estuve como apoyo de los grupos con los que contaba el CENDI: Preescolar uno, dos y tres y la sala de maternal.

Durante este tiempo seguía instrucciones de la profesora a cargo del grupo, por lo general tenía que ayudar a los niños a concluir las actividades o preparar el material que se requería durante la jornada, además apoyaba en las actividades asistenciales, que son características del trabajo en CENDI, como es dar de desayunar y comer, poner la mesa, apoyar en el lavado de dientes, hidratación, apoyo en aseo personal, si los niños lo requerían, entre otras circunstancias.

El primer grupo al que me asignaron fue preescolar dos, con niños cuyas edades oscilan entre los cuatro y cinco años. Las actividades que se llevaban a cabo se sustentaban en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004). Dicho Programa acababa de ponerse en vigor en los CENDI, por lo que las actividades que planeaba la profesora se basaban en el juego, sin embargo lo que yo observaba era que pocas veces se jugaba con los niños, esto se hacía sólo en la hora de cantos y juegos y en el recreo. Las actividades pedagógicas se centraban en ejercicios fotocopiados, por lo que el campo de lenguaje y comunicación sólo era trabajado en la hora de cantos o mientras los niños se comunicaban con la profesora cuando les preguntaba algo y si les hacía alguna corrección, o bien cuando realizaban algún dibujo y eran cuestionados sobre el mismo.

Posteriormente pasé al grupo de preescolar uno con niños de tres y cuatro años, al igual que en el grupo anterior debía apoyar en las actividades pedagógicas y asistenciales. Durante este tiempo pude observar por primera vez el trabajo de proyectos que marcaba el PEP 2004.

A través de esta modalidad de trabajo los niños jugaban un papel activo en la clase, pues se convertían en investigadores, por tal motivo tenían un acercamiento a la lectura y escritura a través de diversos portadores de texto que les permitía llevar a cabo la investigación, debatían acerca de lo que investigaba cada uno y al concluir el proyecto ellos se habían apropiado de los conocimientos a través del juego y de una forma cercana a la realidad.

Además de esta modalidad de trabajo también manejaban un compendio de ejercicios de grafo-motricidad, que la profesora de preescolar uno decía que era el primer paso a la escritura y que al dominar estos trazos podían pasar a la escritura formal.

Meses después me incorporé a apoyar a preescolar 3, con niños de entre 5 y 6 años. Este periodo fue de dos días. Lo poco que observé del trabajo de la profesora fue que trabajaba la escritura a través de planas, primero de algunos símbolos y,

posteriormente, con la incorporación de algunas vocales o consonantes. Este trabajo lo llevaron a cabo los dos días que estuve en la sala.

El resto del tiempo que quedaba de mi servicio social apoyé en la sala de maternal AB, con niños que tenían entre un año seis meses y los tres años, durante este tiempo estuve más de apoyo en el área asistencial (acompañamiento en el sanitario, dar de comer y desayunar, lavado de manos y dientes) que en la pedagógica.

En este grupo se trabajaba con el Programa de Educación Inicial de 1992; la maestra a cargo del grupo estaba próxima a ocupar el puesto de directora, y aunque al final no se le otorgó, esto influyó para que diera mayor peso a las necesidades asistenciales de los niños y muy poca importancia a lo pedagógico.

Al parecer era la forma común de trabajar en este grupo, además, se utilizaba un engargolado que tenía ya establecidos qué temas o contenidos se verían en el mes, y aunque el tema no formaba parte del interés del niño, se trabajaba lo que estaba programado. No había cantos y juegos, la única interacción lingüística que tenían los niños era cuando se quejaban de algo, solicitaban ir al sanitario o bien se les daba la instrucción para que realizaran alguna actividad.

Durante el tiempo que realicé el servicio social, me atrevo a decir que consideraba el trabajo que hacían las profesoras como positivo, cualquiera que fuesen las estrategias me parecían las indicadas para el trabajo en el CENDI.

Era consciente, por lo que me estaban enseñando en algunas materias de la licenciatura, que algunas prácticas como el que los niños siempre estuvieran sentados o en silencio, más que beneficiar entorpecía su desarrollo; sin embargo yo sólo prestaba mi servicio social y no podía realizar cambios.

## **2.2 Ingreso laboral a Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).**

En el año 2010, al encontrarme en el tercer semestre de la carrera, en una asignatura nos pidieron realizar entrevistas a los profesores y directores de alguna escuela sin importar el nivel educativo, sobre la gestión escolar en su institución.

Acudí al CENDI donde llevé a cabo el servicio social con el fin de realizar la entrevista. Afortunadamente la directora accedió. Una vez concluida la entrevista ella me invitó a acudir a las oficinas de la Delegación al área de desarrollo educativo, con el fin de solicitar trabajo en un CENDI. Me dirigí a la dependencia a hacer la solicitud requerida. Sin embargo, desde el primer filtro, que es la recepción de documentos, fui rechazada bajo el argumento de que requerían personal con carrera técnica en puericultura y asistente educativo con bachillerato técnico, y aunque yo contaba con bachillerato y la carrera técnica, no cumplía con las especificaciones. La secretaria al observar mi currículum me invitó a que volviera unos días después con las tiras de materias de los semestres que había cursado en la licenciatura en Pedagogía.

Días después volví a la División de Desarrollo Social con la documentación requerida. Nuevamente fui rechazada con el argumento de que no se necesitaban pedagogos, y en caso de estar en espera para el puesto debía de tener la carta de pasante. Otra vez las secretarias de la Coordinadora en turno me pidieron que no desistiera y esperara al Coordinador de educación para abordar mi caso y que si no me colocaban en el CENDI me designarían a otra área donde fueran requeridos mis servicios.

Una vez expuesto el caso con el Coordinador, me envió con la Coordinadora de Centros de Desarrollo Infantil, con la indicación de que realizara los exámenes pertinentes para el ingreso. La Coordinadora me asignó a través de la secretarias fechas para los exámenes de ingreso, además de que me invitó a pensar si con la carga de trabajo que hay en CENDI, iba a poder llevar a la par las actividades de la licenciatura y concluir la.

Aprobé los exámenes tanto psicológicos como de conocimientos básicos del trabajo docente, por lo que se me asignó la nómina de autogenerados, es decir, no contar con un trabajo base, lo que implicó no tener derecho a servicio médico o alguna prestación, además de que podía ser despedida en cualquier momento.

Me fue asignado un Centro de trabajo, también se me informó que cubriría al grupo de preescolar 3, grupo que requería profesora en ese momento. El 2 de mayo del 2010 me presenté al CENDI “San Lorenzo Tezonco”, y bajo el cargo de quien sería mi directora por 5 años.

### **2.3 Inicio del trabajo en grupo.**

Como mencioné con anterioridad, ingresé a principios de mayo a pocos meses de terminar el ciclo escolar. La indicación que se me dio en Coordinación fue que estaría a cargo del grupo de preescolar tres, pero dicha indicación sólo fue acatada por la directora y el área técnica dos días. Se me informó que la decisión se había tomado después de ver mi desempeño en esos dos días, los antecedentes de trabajo y, sobre todo, por la preocupación de los padres de familia de que yo no fuera capaz de trabajar con los niños por los avances que ya tenían con la anterior maestra.

Por ello se me asignó el grupo de maternal y se me especificó que sólo estaría de apoyo con la maestra titular, y que de no ser de mi agrado podría presentarme de nuevo en Coordinación y esperar instrucciones futuras.

Con esta decisión se llevaron a cabo diversos cambios: la maestra que estaba de apoyo en maternal pasó a hacerse cargo del grupo de preescolar uno y la profesora de preescolar uno se hizo cargo del grupo de preescolar tres. Con los movimientos del personal me instalaron en el grupo de maternal AB. En cuanto me incorporé a la sala, me dieron las indicaciones del lugar dónde estaban guardados los cuadernos de planeación (en los cuales la profesora describía qué tema se trabajaría y qué actividades se llevarían a cabo durante la semana), así como el

diario de campo (ahí se detalla cómo fue el día, si hubo algún percance y cómo respondieron los niños a las actividades) y cómo debía realizar las actividades propuestas por la titular.

En ese momento el Programa de Educación Inicial que estaba en vigor era el del año 1992. Las actividades se dividían en tres áreas: área de desarrollo personal, área de desarrollo social y área de desarrollo ambiental, pude observar en este tiempo que las actividades estaban diseñadas para la autonomía, el refinamiento y ampliación del lenguaje.

La forma de trabajo al momento de iniciar con el grupo sólo consistió en repasar colores, formas y animales, mientras que las actividades anteriores que eran propuestas por la maestra de apoyo, incorporaban mucho el uso de libros y la lectura para abordar un tema, esto me permitió percatarme de avances que se tenían con el grupo, por ejemplo, al narrarles una historia se les preguntaba acerca de la misma, por lo que lograban dar su punto de vista, mencionar con claridad los personajes, así como crear por sí solos narraciones sencillas con apoyo de títeres o dibujos a su alcance.

En este grupo me pude dar cuenta que no es determinante una edad para empezar a trabajar o brindar ese acercamiento a la lectura, y que la misma favorece el desarrollo del lenguaje y otras habilidades del niño.

Una parte importante que pude observar fue el acompañamiento real que debe realizar la profesora para con sus alumnos, y más al ser la titular de grupo, pues la profesora con la que trabajé, la mayor parte del tiempo estaba fuera de la sala; en pláticas con las demás profesoras, y personal que laboraba en la institución decían que sólo se incorporaba a la sala para dar indicaciones de trabajo, para la entrega de los niños a sus papás a la hora de la salida, o para el cambio de turno a aquellos que se quedaban por la tarde.

Esta situación que viví con la titular me pareció un tanto contradictoria, pues uno de los argumentos que se me dio para moverme de preescolar 3 a maternal, fue el que siendo una maestra nueva los niños se atrasarían mientras se adaptaban a mi forma

de trabajo y yo a conocer sus avances, por lo que me pregunté ¿entonces los avances que se tenían en maternal no eran meritorios?, ¿en esta sala no existía cierta preocupación por los movimientos de personal?, ¿cualquier persona que llegara podía ser aceptable para maternal? Me pareció que no se le daba la misma relevancia al grupo de maternal en comparación con preescolar.

Otro punto que me generó confusión fue por qué al ser una docente nueva se me dejaba libremente sin supervisión acerca de cómo llevaba a cabo la jornada laboral, y más siendo del nivel inicial donde los niños ya tenían un apego afectivo con la maestra anterior, además la maestra titular nunca se ocupó de ver que yo creara ese vínculo con el grupo.

Actualmente soy consciente del trabajo a desarrollar por la maestra auxiliar, por lo que le brindo el apoyo necesario para que tanto el niño como ella se acoplen.

Al ser una profesora nueva en la institución, me enfrenté a algunas circunstancias adversas ante las cuales no siempre supe cómo actuar: desde la opinión que padres, niños y directivos tenían de mí; hasta incidentes que sufrían los niños como rasguños o el extravío de sus prendas de vestir, ya que siempre me culpaban de tales incidentes. Aunque lo más grave ocurrió con un niño que reiteradamente salía con moretones en el cuerpo, siempre se me pedía una explicación y aunque yo mencionaba que no había ocurrido ningún percance, se me hacía una nota por descuido. La situación llegó a tal extremo que la mamá mencionaba que el niño estaba bajando de peso y cambiando anímicamente porque yo no era incompetente en mi trabajo. Muchas de las mamás del grupo empezaron a manifestar lo mismo y la profesora titular del grupo sólo daba justificaciones que no tenían sentido, porque casi nunca se encontraba en la sala y no se daba cuenta de mi trabajo. Tiempo después se evidenció que no era yo la que ejercía violencia en contra del niño, los moretones eran síntoma de la enfermedad que padecía: leucemia.

Esta situación me hizo preguntarme ¿a qué nivel puede llegar la calumnia de un padre de familia por desconocer la situación de salud de su hijo?, ¿qué tan preparados están los directivos para ser capaces de corroborar las acusaciones de

los padres hacia las profesoras? Tal parece que es más fácil culpar a la maestra y la institución, antes de verificar lo que realmente pasa.

En este momento entendí mucho de lo que se me estaba enseñando en la carrera de Pedagogía, el compromiso de los padres de familia para con la educación de sus hijos y que a veces delegan completamente en la figura del profesor. El papel de las autoridades que están a cargo de las instituciones educativas, y que no siempre están preparadas para ello, es lo que origina que ante lo que viven los niños, aunque no se trate del plano educativo, sea considerado responsabilidad del profesor.

#### **2.4 Primer ciclo escolar “Trabajo en el grupo de lactantes”.**

A raíz de los sucesos que acontecieron meses anteriores y aunque en el reglamento de la escuela quedaba estipulado que sólo las profesoras con licenciatura o en el proceso de concluirla podían estar a cargo de grupos de preescolar, y aquellas que sólo poseían la carrera técnica debían atender a los grupos de educación inicial, me asignaron como asistente del grupo de lactantes. Al mismo tiempo que yo me encontraba cursando el cuarto semestre de la licenciatura de Pedagogía, las profesoras titulares de preescolar cursaban la licenciatura de educación preescolar, pero la diferencia era, en palabras de la directora, que yo aún tenía mucho que aprender.

Este año puedo decir que fue el más difícil durante el tiempo que he estado en la institución. El Programa con que se planeaban las actividades era el Programa de Educación Inicial 1992, muy pocas veces se me daba la oportunidad de planear o participar en los diagnósticos o evaluaciones que se solicitaban por parte del área técnica de Pedagogía.

La maestra titular siempre argumentó que la carrera que estudiaba no tenía que ver con lo que realizaba en el trabajo: “Yo tengo más años de experiencia y no voy a exponer mi nombre con lo que hagas mal”, decía.

Durante este año sólo cumplía con las actividades asistenciales como dar de comer a los bebés y a los niños pequeños, cambio de pañal, que no hicieran ruido en la sala o lloraran, verificar que tomaran su siesta y que estuvieran listos para la hora de entrega.

Las actividades que se planeaban durante todo el ciclo escolar eran para cumplir como requisito y se quedaban en el papel, las actividades siempre eran las mismas y consistían solamente en dar de comer, cambio de pañal y siesta.

Aunque era consciente que la etapa por la que atraviesan los niños que se atienden en educación inicial los lleva a experimentar, tocar, manipular todo lo que está a su alcance con el fin de conocer el mundo que les rodea, no obstante esto no se permitía puesto que, la profesora titular tenía la idea que mientras que el grupo estuviera callado significaba que se realizaba correctamente la labor docente.

Al finalizar el ciclo escolar comprobé que el vocabulario de los niños era escaso, se guiaban aún con señas y con palabras poco estructuradas, todo les daba miedo o si se animaban a ir a una zona que no estaba permitida, volteaban esperando el regaño o la llamada de atención de la maestra.

De las habilidades motrices puedo señalar que tener a los niños sentados por tantas horas era perjudicial para ellos, pues a pesar de que había niños que debían caminar apenas iniciaban el gateo, o los niños que deberían de tener mayor tono muscular no lograban sostenerse al enderezarlos.

Pese a que muchas veces se lo comenté a la profesora a cargo, no me permitió llevar a cabo alguna actividad con los niños, y lo poco que se me aprobó realizar fueron algunos cantos para que se durmieran. Aunque yo lo notifiqué al área técnica y a la directora, todo se resumía a que le llamaran la atención a la maestra a cargo y, posteriormente, ella a mí; eso ocasionaba que menos me dejara llevar a cabo alguna actividad.

Cuando estaba a punto de culminar el ciclo escolar se me informó que a la maestra a cargo de grupo se le cambiaría de CENDI, pues el personal de intendencia y

cocina informó a la directora y al área técnica de todos los atropellos que la maestra tenía hacia mi persona, así de cómo se molestaba si los niños hacían algún ruido o “desorden” en sala.

Ese año de experiencia en la docencia fue el año en que aprendí sobre la importancia de la puntualidad y la responsabilidad del trabajo, también cuestioné muchas prácticas que tenemos los docentes y cómo en ocasiones nos mostramos egoístas y celosos por considerar a una persona, que está estudiando y que puede conocer otras cosas que uno no conoce, como alguien que viene a quitarnos el trabajo, por lo que nos colocamos a la defensiva, lo que no permite que entre docentes aprendamos.

Reconozco que a pesar de que estudiaba la licenciatura en Pedagogía no conocía todo sobre la docencia o la didáctica, pero eso no significaba que no reconociera que en su momento algunas prácticas en la enseñanza habían funcionado, pero que también estamos en un constante cambio que nos obliga a modificar muchas de estas prácticas y que al mostrar resistencia no nos damos la oportunidad de aprender.

## **2.5 Segundo ciclo escolar “Primer año como titular de grupo”.**

En este ciclo escolar se me asignó el grupo de maternal AB, pero esta vez a diferencia de los años anteriores, se nos dio la indicación por parte del Área técnica de Pedagogía que no iba a haber una titular y una asistente, porque las dos maestras seríamos titulares de grupo, por lo que ambas teníamos las mismas responsabilidades así como los mismos derechos.

Este ciclo escolar estuve con los niños con los que trabajé el año anterior. Tener conocimiento de los niños así como de sus mamás influyó mucho para que se me permitiera trabajar con diferentes modalidades, el resultado obtenido de algunas actividades ayudó a que hasta el padre que menos se involucraba nos apoyara en el desempeño de los niños y el trabajo con ellos.

Para este ciclo escolar 2012-2013 me encontraba en el último año de la carrera de Pedagogía en la opción de campo de “orientación educativa en educación inicial y preescolar”. Las experiencias que tenían mis compañeras de grupo que realizaban sus prácticas en alguna institución de educación inicial o preescolar y las críticas que hacían a las profesoras, me impulsaron a no caer en lo mismo. Traté de innovar y de respetar las características de la etapa de desarrollo de los niños con los que trabajaba, asimismo seleccionaba actividades donde tuvieran experiencias más reales de algún tema que se abordara.

A la par con el ciclo escolar que estaba corriendo, se me solicitó en la opción de campo de la licenciatura en Pedagogía, una propuesta pedagógica, lo cual implementé con los niños del grupo. Esta propuesta se basó en algunas actividades que consistieron en la expresión oral a través de la lectura, donde pretendía que los niños logaran una mejor fluidez al expresarse e interactuar con las demás personas.

Al finalizar el ciclo escolar los avances que tuvimos en cuanto al desarrollo del lenguaje fueron muy notorios, pues la mayoría de los niños se había apropiado de un lenguaje más amplio, pronunciaban mejor las palabras y lograban responder lo que se les preguntaba.

En cuanto a la escritura, iniciaban a hacer trazos, sin sentido aparente pero que es el inicio de la escritura formal, además tenían la noción de que las letras decían algo: como su nombre o el cuento que se les leía.

## **2.6 Tercer ciclo escolar “Trabajo con el grupo de Preescolar dos”.**

En el ciclo escolar 2013-2014 la directora me asignó un grupo de preescolar dos que tenía una población de veintiun niños, y a diferencia de educación inicial sólo una maestra se hacía cargo del grupo

Para este momento el único acercamiento con el Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora (PE, 2011) que había tenido era lo que habíamos revisado

durante algunas clases en la licenciatura, y por lo que las compañeras del CENDI comentaban en las juntas de Consejo Técnico que se llevaban mes con mes.

El cambio de Programa fue mayúsculo para mí, pues el Programa de Educación Inicial se sustentaba en tres áreas y en cada una se trabajaba una necesidad diferente. En preescolar se pretendía que a través del diseño de una situación didáctica (que en Educación Inicial se le denominaba secuencia de actividades) se abordaran varios o todos los campos formativos y que el aprendizaje esperado principal, dentro de la práctica, se ampliara a más aprendizajes.

Durante este ciclo escolar se le dio mayor importancia al Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que estaba enfocado a la adquisición de la lectura y escritura, se solicitaban y solicitan actualmente evidencias a través de fotos o videos así como productos elaborados por los niños de lo trabajado durante un mes.

Hasta la fecha se da mayor importancia a este Programa en comparación con otros alternos como “Club ambiental”, “Educar para la paz”, “Emergencia y seguridad escolar”. En el caso de la institución donde laboro, por la constante solicitud de evidencias por parte de la supervisora de la zona escolar, las actividades sólo se hacen y se dan por cumplir. En el ciclo escolar 2013-2014 las actividades que se habían contemplado para el Programa eran prioridad, entre ellas las lecturas de cuentos que se hacían por la directora y que no tenían un horario en particular, por lo que se podían interrumpir las actividades que se llevaban a cabo en ese momento sin aviso previo.

Los niños, tal vez, encontraban aburrida la forma de trabajar la lectura, pues sólo era leerles el libro, sin alguna novedad que les despertara el interés por entenderla, se les mostraban imágenes y se solicitaba un dibujo.

Además los libros siempre estaban en la biblioteca escolar encerrados. Cuando los niños solicitaban uno se vigilaba que no sufriera daño, aunque nunca se les enseñó la importancia de cuidarlos y preservarlos. No se podía acceder a los libros de interés de los niños ya que la maestra a cargo de la biblioteca y el Programa de

lectura siempre los tenía para forrar o para clasificarlos, por lo tanto, no hacía préstamos.

En clase traté de brindar no sólo libros a los niños, sino de ampliar la gama de portadores de texto como son las revistas, periódicos, recetas, etc. Cuando teníamos el espacio de lectura una de las actividades con las que tuve muchos logros consistió en abrir una hoja al azar de una revista, cada niño mencionaba lo que veía en la hoja sin repetir información, a través de esta actividad los niños observaban con mayor detalle; si ya no existía algún otro elemento por mencionar al final formaban una idea sencilla de por qué estaba ese elemento en la hoja, siempre la respuesta era “porque ahí dice, mira, lee”.

En cuanto a la escritura tuve que partir de actividades que permitieran mayor destreza con sus manos como fue el moldeado con plastilina, jugar con arena de mar, formaba caminos, como les decía (marcaba algunas letras en el piso), y con ayuda de carros seguían la forma para invitarlos a apropiarse de la escritura, en cualquier trabajo les pedía que colocaran su nombre aunque muchos respondían *no sé*, el motivarlos con frases como “todos podemos” fue parte primordial para poder hacer suyas las letras. Actividades que enriquecieron la escritura fue la elaboración de cartas, llevar a cabo algunas actividades propuestas en el libro de apoyo “Mi primer álbum” que otorga la SEP y que era con el que se trabajaba en ese entonces.

## **2.7 Cuarto ciclo escolar “Frente a grupo de preescolar tres”.**

Por segunda vez consecutiva se me asignó el mismo grupo del año anterior (preescolar tres), fue un grupo donde no tuvimos que vivir la adaptación y el proceso de crear el vínculo profesor-alumno, por lo que el trabajo formal se inició desde el primer día.

Durante este ciclo escolar 2014-2015 se vivieron dos procesos sumamente significativos en el CENDI, ya que una profesora que tenía más de 10 años en la

institución renunció repentinamente, así como el cambio de una profesora a otro CENDI. Adaptarse a nuevas maestras con ideas nuevas y métodos de trabajo diferentes a los que llevábamos se volvió una parte enriquecedora, pues a través de ellas se conocieron otros modelos de trabajo que llevaban en su CENDI anterior.

Los modelos de trabajo que se llevaron a cabo durante este ciclo escolar fueron nuevamente los proyectos, situaciones didácticas y talleres. Este año se implementó que en las planeaciones se debía de agregar un apartado con actividades para empezar bien el día, el cual consistía en que tres días a la semana se abordara una estrategia de lectoescritura como: describir una imagen dada, contar un cuento mostrando la dirección de la lectura, proporcionar un texto y pedirle a un niño encontrar una letra en específico, inventar ellos mismos el final de una historia, sólo a raíz de una imagen crear una historia en colectivo, entre otras.

Los desafíos matemáticos fueron otra de las actividades para iniciar bien el día, se llevaban a cabo dos veces a la semana, con ello se pretendía que el niño a través de diversos juegos dominara problemas matemáticos donde se vieran involucradas las operaciones básicas como la suma o la resta.

Para fortalecer aún más el campo formativo de lenguaje y comunicación, mes con mes, la Zona Escolar proporcionaba más de cuatro actividades de escritura y lectura que se debían de implementar, para formar al final un cuadernillo de escritura.

Entre las actividades que se proponían eran la lectura y creación de rimas, dictado de algunas palabras, lectura e interpretación de textos a través de pictogramas, realizar un dibujo emblemático al mes que correspondía y escribir palabras que describían su creación, además de que se debía tener en cuenta que la escritura de las letras ya no tenía que ser tan grande, los niños ya no podían escribir en cualquier espacio de la hoja, debían tener en cuenta que cada letra correspondía a un cuadrado o bien que una palabra debía de caber en una línea aunque ésta fuera muy pequeña

A través de este compendio se nos dejó claro que lo que marcaba el PE 2011, el acercamiento que brinda el preescolar a la lectura y escritura consiste en ser capaces de saber qué dicen las palabras, tratar de escribir aquellas palabras o

frases que le son significativas. En cuanto al pensamiento matemático los niños debían ser capaces de dominar cualquier tipo de problemas matemáticos, así como el uso de gráficas, además de tener claro el valor del dinero y poderlo aplicar en situaciones de compra y venta.

Con dichas indicaciones procuraba en cualquier momento hacer uso de la escritura, por ejemplo, al colocar el título a sus dibujos, o que describieran por escrito qué proceso o materiales habían utilizado para cumplir con la meta. Cada uno de los niños pensaba qué quería escribir, me lo mencionaban y primero yo se los escribía en el pizarrón para que ellos lo copiaran, pasamos posteriormente a la unión de sílabas, repetíamos la palabra y me mencionaban qué letras tenían que utilizar para poder formarlas. Otro recurso que se utilizó fueron los alfabetos móviles, donde se les daba una palabra y ellos la formaban con las letras.

Con estas estrategias llegamos a los primeros pasos de la lectura que eran las uniones de sílabas. En el grupo logré que tres niños leyeran y prácticamente todo el grupo escribiera las palabras que les dictaba, a excepción de un pequeño.

El logro obtenido se debió en parte al trabajo en equipo que realizamos, porque si alguno de los niños no podía era apoyado para poder llegar a la meta. Ante cada trabajo que hacían en equipo debían debatir qué estrategia utilizarían, qué iba a hacer cada uno para poder cumplir con lo que se les había solicitado, parte de esto les dio la confianza para saber que aunque ellos creían que estaban mal en algo esto tenía solución o se podía utilizar lo que habían realizado. El acompañamiento emocional fue primordial, si bien no me considero una maestra con mucha carga afectiva, trato de hacer sentir bien a los alumnos con los logros y tropiezos que tienen con frases como “qué bien lo haces o todos podemos”, “aquí nada está mal, todo es bueno”, esto apoyó para que cada reto que les ponía lo aceptaran bien y si no se lograba entendieran que sólo había sido un intento.

Casi al finalizar el ciclo escolar se jubiló la directora. El cambio en la forma de trabajo fue enorme, ella nunca me había cuestionado la forma de trabajo porque se percataba de los avances que tenían los niños, pero cuando llegó la nueva directora

a la institución todo lo cuestionaba. El ambiente se tensó mucho y problemas que se podían solucionar en el Centro se hicieron problemas mayúsculos que llegaron hasta la Coordinación de Desarrollo Educativo.

La directora nueva en su intención de llevar bien las cosas con los padres y profesoras, a todo decía que sí, llegando a situaciones donde constantemente algunas maestras faltaban o se ausentaban para resolver problemas personales, y entonces las demás profesoras teníamos que dividir a su grupo e incorporar a sus alumnos al trabajo. Los niños se podían integrar al grupo a cualquier hora como a las 9:00 o 9:30, sin importar que estuviéramos dando de desayunar u otra actividad, entonces nos dividíamos para ver a los demás que estaban haciendo la actividad, e ir a checar al que recién se incorporaba.

Muchas de las prácticas que llevaba con los niños de este grupo como poner la mesa, tomar ellos mismos el material que necesitaban, recoger lo que habían usado en el comedor o en alguna otra actividad, y hacerse cargo de sus pertenencias, en un momento se me prohibieron, con la versión de que “uno como maestro debe facilitar todo al niño”.

Por suerte el apoyo de los padres de familia no permitió que se cambiara totalmente la forma como trabajaba. Consideraban que mi trabajo era bueno, en palabras de las mamás, “había formado niños responsables y autónomos”, así como los aprendizajes que tenían eran muy buenos.

Con este grupo se vivió la tercera evaluación para preescolares, por parte de la Zona Escolar, y la primera vez que se cambiaban las evaluaciones, pues los dos años anteriores fue el mismo formato. En las anteriores evaluaciones el mayor peso se le dio al Campo Formativo de pensamiento matemático, pero en esta ocasión era el mismo tanto para este campo formativo como para el de lenguaje y comunicación, por lo que la presión para obtener el mejor puntaje posible se volvió una meta y un reto.

Cuando se dieron los resultados y fue personalmente la supervisora de Zona a felicitarnos por los logros, y darnos estrategias para mejorar en los apartados donde

los niños obtuvieron un bajo puntaje, la directora cambió su actitud hacia mi trabajo y la forma de dirigir la jornada laboral. Se me invitó por parte de la Zona Escolar a atender nuevamente el grupo de preescolar 3 y corregir en los aspectos que se debían mejorar.

## **2.8 Quinto Ciclo Escolar “A cargo del grupo de preescolar uno”.**

Antes de iniciar el ciclo escolar 2015-2016, la directora me sugirió tomar el grupo de preescolar tres nuevamente, con el fin de que aquellas áreas donde necesitaran mejorar lo hicieran. La razón por la que decliné la oferta, fue que en el año anterior había tenido algunas fricciones con mamás del grupo. Sabía que parte de tener un buen ambiente de trabajo para los niños y una buena relación con los padres es la empatía. Al conocer a las madres de familia consideré que aunque ideara estrategias para mostrar la realidad de mi trabajo, éstas no cederían.

La directora permitió que maestras que habían tenido, años anteriores, grupos de inicial tuvieran la oportunidad de estar frente a grupos de preescolar, obvio debían cumplir con el perfil que solicita la Delegación. Esa decisión no fue muy bien aceptada por la zona escolar y el área técnica. Un aspecto rescatable fue el hecho que la directora mencionara que todas las maestras teníamos la capacidad para estar frente a grupo, y que de tener algunas necesidades estábamos las demás compañeras para apoyarnos.

Para el ciclo 2015-2016 se me da por primera vez el grupo de preescolar 1. Una parte difícil fue acoplarme a niños más pequeños de lo que estaba acostumbrada, puesto que habían sido dos años de trabajar con el mismo grupo y hasta ciertos ademanes o indicaciones que daba, aún sin estar bien estructuradas, los niños ya sabían a qué me refería o qué había solicitado, e inclusive había ciertas prácticas donde ya no era necesario que diera indicaciones, pues tenían muy bien identificado qué era lo que se debía hacer y de qué forma.

El reto más grande que tuve es el trabajo con una niña con necesidades auditivas, tiene hipoacusia severa en ambos oídos, desde el hecho de la integración con los demás niños hasta desarrollar habilidades de comunicación tanto de ella para con los integrantes del Centro educativo, como las de nosotros hacia ella para hacernos entender. Al principio sólo me basaba en señas o haciendo ruidos muy fuertes para llamar su atención pero con el paso del tiempo se desarrollaron otras estrategias que incluso permitieron un avance en el lenguaje de la niña.

Para trabajar la lectoescritura en este grupo recibí la indicación del área de pedagogía y dirección que sería a través del nombre propio y el Manual de Ejercicios Previos Para la adquisición de la Lectura y Escritura mejor conocido como EPPLE<sup>1</sup>

Este manual ha sido usado por varios años en los CENDI, al menos de la zona donde laboro. Aún desconozco el autor de dicho manual o cómo fue que llegó a ser trabajado en preescolar. La maestra con más antigüedad en el CENDI me comentó que este material fue dado a las maestras en un curso de capacitación por parte de la Delegación, cuando no existía preescolar 1, alrededor de la década de los 90. Para poder trabajar dicho manual, varias maestras me apoyaron con las pocas copias que poseían. En el CENDI donde laboro, y al parecer también en los demás, nunca se pudieron conseguir el total de las páginas que conforman el manual.

El manual se divide en tres fases, la cuales comprenden desde ejercicios previos antes de tomar el lápiz, como rasgado, boleado, entre otras, hasta la forma correcta de tomar el lápiz y desarrollar una buena ubicación espacial al momento de escribir. Cada fase marca el tiempo que se trabajará cada ejercicio así como la duración que tendrá cada uno, además de que menciona qué debe lograr el niño para poder pasar a la siguiente fase.

En cambio las actividades propuestas para trabajar el nombre propio están directamente enfocadas a la lectura, inician con la identificación de su nombre para formar palabras con las letras que lo conforman.

---

<sup>1</sup> Nota: Documento de uso interno sin datos bibliográficos.

Para atender lo anterior diseñé situaciones donde los niños se movieran en diferentes espacios, es decir, aunque en el EPPLE se maneja que siempre deben estar sentados y en el salón frente al pizarrón, traté de hacer cambios, a veces los llevaba al patio a rayar en el piso o a marcar el ejercicio en el aire, otras veces nos trasladábamos a las áreas verdes, ahí dejaba que ellos siguieran sus propios métodos, siempre tratando de llegar al objetivo.

Sin embargo, me enfrenté con algunos obstáculos, como fue no contar con el apoyo de la directora o del área técnica. Le presenté a la directora varias estrategias o ideas que me permitieran dar un mejor servicio y ella siempre me cuestionó por qué, y aun dando una justificación, la mayoría de las veces la respuesta era negativa.

Debido a que la directora había laborado en ludotecas y como apoyo en otros CENDI de la Delegación en áreas técnicas como Pedagogía y trabajo social, cuando proponía actividades, no siempre de carácter pedagógico, resaltaba las múltiples propuestas que ella había emprendió en otros Centros, cómo las llevó a cabo e incluso cuáles habían sido los resultados.

Por lo anterior, se nos dio la indicación sin estar muy convencidas ni teniendo un objetivo claro, de descubrir cuál era el campo formativo que trabajábamos mejor. Decía, por ejemplo, la maestra de preescolar tres es muy hábil en expresión artística, la maestra de preescolar dos era muy hábil en el desarrollo físico, con el fin de que los niños al tomar una clase con diferentes maestras se apropiaran de todas las habilidades posibles.

Ésta fue la justificación de la directora para crear los “ludo-talleres”, los cuales fueron: estimulación temprana (sólo para maternal y lactantes), matelandia (pensamiento matemático), teatro, tecnología (las computadoras que se utilizaban fueron prestadas por la biblioteca más cercana), expresión musical y manualidades.

Los días lunes de cada mes se hacía una lista con 12 lugares donde los padres de familia anotaban a los alumnos a cada taller que más les llamara la atención a los niños.

Cada sesión tenía una duración de dos horas y se impartía los días viernes. Siendo ludo-talleres los niños a partir de varios juegos adquirían los aprendizajes propuestos. El día lunes se entregaba la planeación de grupo además la de los ludo-talleres; la cual debía contener: el aprendizaje esperado, el objetivo, el desarrollo del juego y la evaluación de la sesión anterior. El reto para cada profesora era que, al ser un grupo, el mismo juego debía tener variantes para que sin importar la edad los niños pudieran participar en ellos. Muchas veces los niños más pequeños explicaban mejor en qué consistía el juego a sus compañeros mayores que a mí, y algunas veces no se tenían que hacer demasiadas adecuaciones, puesto que los niños de grados más avanzados apoyaban a los más pequeños, en las rendiciones de cuentas que hacíamos las profesoras concordábamos en lo mismo.

Lo curioso aquí fue que nunca hubo un taller de lectoescritura, entonces me cuestioné por qué las maestras no nos sentimos con la habilidad de algo que usamos día con día como es la lectura o escritura, además de que tenemos la idea de que escribir y leer sólo se enseñan con el pizarrón y cuaderno a través de métodos diversos, pero jamás por medio del juego. Tampoco se vio como necesario implementarlo, pues nunca se propuso ni por parte de la directora, la supervisora o el área técnica.

Los ludo-talleres no tuvieron los resultados que se esperaba, e incluso nosotras no los concebimos como una forma diferente de enseñar, sino sólo como una carga más de trabajo. Considero que el fracaso fue el hecho de que la directora llegó a la institución con la idea que nosotros nos adaptáramos a su forma o ideas de trabajo y no concibió que este proceso tenía que ser paulatino, como cuando los alumnos de adaptan a los primeros días de clase.

Una parte importante en este ciclo escolar fue que en los años que llevo de trabajo en esta institución no se había perdido tanto el respeto al trabajo docente. Además me atrevo a decir que la directora contribuyó para que los padres de familia denigraran nuestro trabajo. En ocasiones, cuando los padres de familia hacían una observación, mencionaba que estaba trabajando con las maestras en eliminar algunos “vicios” que teníamos y que “reconocía que había muchísimo que mejorar”.

Las llamadas de atención constantes frente a los padres de familia motivaron a que ellos pudieran “regañarnos”. Cuando existía una queja por parte de los padres de familia la directora no desistía hasta que iba área técnica a ver qué estaba pasando o bien los padres referían que ya nos habían acusado. Por lo que este año escolar se vivió en alerta total de que no nos regañaran en lugar de estar atentas a lo que estaban aprendiendo los niños, y aunque ya contábamos con la base se nos recalca que sin clave sindical aún, podíamos perder nuestro trabajo.

Tal parece que las personas que en un momento fueron docentes y que posteriormente se integran a funciones directivas olvidan cómo es el trabajo en los grupos o con los papás, y desacreditan el trabajo del profesor.

El punto central fue cuando la abuela de uno de los niños insultó con groserías y casi con golpes, a la profesora de preescolar 2. Aunque hubo testigos del incidente, no sólo profesoras sino también padres de familia, a mi parecer nunca se le dio el apoyo a la profesora, como si se creyera que era cuestión de tiempo para que esto se olvidara, entonces entendí que a partir de este ciclo escolar no tendría el apoyo de mi autoridad inmediata.

Al finalizar el ciclo escolar se solicitó por parte de la directora y el área técnica el cambio de dos profesoras, entre ellas la profesora agredida, decisión justificada por el hecho de que “no había hecho un buen trabajo” y que “la estaban protegiendo” porque la nieta de la abuela agresora seguiría en el CENDI por más años y no se le podía negar el servicio, entonces era mejor que ella se retirara “por seguridad”.

La asociación de padres de familia (estaba conformada por padres que ya tenían años de conocer el trabajo del CENDI). Al observar los tratos hacia el personal y a ellos mismos, pidieron en la coordinación de Desarrollo Educativo de la Delegación la renuncia de la directora, pero al ser ella una empleada de base con sección sindical acudió a su sindicato para que se cancelara la petición.

Entonces con el apoyo de su sindicato la directora regresó nuevamente para el ciclo escolar 2016-2017.

## **2.9 Sexto Ciclo escolar “Segunda vez frente a grupo de Preescolar tres”.**

En este ciclo escolar 2016-2017 para la selección de las profesoras que atenderíamos a los grupos se viviría un proceso bastante complejo por la forma en que fue catalogado nuestro trabajo. Por los sucesos del año anterior todas las profesoras nos encontrábamos en una posición bastante incómoda e incluso a la defensiva con la directora.

A cada profesora se le asignó un grupo de acuerdo con su desempeño del ciclo escolar anterior. Las nuevas profesoras que se incorporaron por no contar con el perfil para estar en preescolares se les asignó el nivel inicial, específicamente lactantes. Con estos parámetros se me asignó el grupo de preescolar 3, por segunda vez.

El grupo que se me asignó cuenta con dieciocho niños, en el año anterior este grupo fue catalogado por el área técnica (pedagogía, psicología, trabajo social, médicos, dentista y enfermera) como un grupo sumamente violento y con pocas habilidades sociales. Al incorporarme al grupo estaba al tanto de la situación que se había vivido con cada uno de los alumnos, En la primera semana de adaptación me di cuenta que había mucho que trabajar, pero que no sería imposible. Este ciclo escolar la abuela que había agredido a la maestra del año anterior ahora sería la presidenta de la asociación de padres de familia. Reconocí de inmediato que me enfrentaba a un grupo sumamente difícil no sólo con los alumnos, sino también con los padres de familia.

En la primera reunión que tuve con los padres de familia, en muchos aspectos me sentí aliviada debido que a pesar de que también a ellos se les había etiquetado como los padres más conflictivos, sobreprotectores y hostiles de toda la escuela, me encontré con un grupo donde la mayoría de los padres me brinda su apoyo y se muestran comprometidos con la escuela y los avances de los niños. Recuerdo que una mamá me dijo “este año cuenta con nosotros incondicionalmente pues conocemos y respetamos su trabajo”.

El ciclo anterior, por la situación del grupo que tengo en la actualidad, se pidió apoyo a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en la implementación de talleres para la regulación de emociones.

Por los resultados obtenidos se nos invitó a una escuela comunitaria que trabaja con las “Técnicas Freinet” y que habían dado resultados sumamente favorables en la regulación de emociones y la socialización entre pares.

Al realizar la visita a la escuela comunitaria localizada dentro de la misma Delegación, y al permitirnos observar cómo era la ejecución de las técnicas en la jornada laboral nos encontramos con técnicas que tenían semejanza en algunas que ya habíamos implementado.

La directora, con esta idea de buscar innovar no sólo los métodos empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino además de sacarnos a las profesoras de nuestra “zona de confort”, nos sugirió implementar dichas estrategias en el CENDI por los resultados que los niños de la escuela comunitaria tenían, en especial en lectoescritura y en el desarrollo de habilidades de convivencia.

Ahora el reto que se nos presentó fue cómo compaginar las técnicas con el Programa actual de preescolar (PE, 2011), ya que de acuerdo con las indicaciones de la pedagoga y la supervisora a cargo en ese entonces las técnicas no podían estar desvinculadas del Programa. Se nos dio la tarea a las profesoras de pensar cómo lo haríamos. A las profesoras de preescolares 1, 2 y maternal les dio la impresión que sería más trabajo que del que ya se lleva a cabo, hasta llegaron a decir que “aparte del PNLE, las actividades de empezar bien el día, las actividades de convivencia sana y pacífica, sumarle lo de Freinet, es mucho”.

La forma en que yo sugerí llevar a cabo la propuesta, sin ser mucho trabajo, fue que algunas de las técnicas como “El diario de vida” y “El método natural” podían ser justificadas como actividades de empezar bien el día; “El diario viajero” y “La correspondencia extraescolar” podían ser parte de algunas actividades del PNLE y “Las conferencias” nos darían pautas para saber qué temas se tendrían que abordar semana tras semana, entonces la explicación del tema no la daríamos nosotros sino

el niño a cargo de ella, y las maestras tomaríamos el tema para generar situaciones didácticas que abordaran los seis campos formativos que marca el programa.

En la junta del mes de septiembre se me pidió hablar de la forma en que vincularía el programa con las técnicas. Al explicárselo a mis compañeras, decidieron llevar a cabo las “Técnicas Freinet” y entonces convertimos en una escuela con esta forma de trabajo en CENDI.

Una vez tomada la decisión me di cuenta que conocía muy poco del trabajo de Freinet y que no sólo era llevar las técnicas por tanteo o intuición, sino que era necesario conocer el fundamento teórico y la forma de implementarlas.

La directora nos ofreció asistir a un curso-taller: “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna Alfabetización Inicial”, impartido por la UPN unidad 096 CDMX norte, que abordaba estas técnicas y que de ser necesario ella lo pagaría, pero debido a que ninguna de las profesoras estamos tituladas y al ser un requisito en la convocatoria no se nos permitió la inscripción al taller. La única que pudo inscribirse, asistir y culminar con el curso fue la directora.

Reconozco que la directora en este aspecto se ha visto muy comprometida con nosotras y los alumnos, porque el material bibliográfico que le han otorgado en el curso, sea por medio digital o en físico, nos lo hace llegar y muchas veces sin que tengamos que desembolsar dinero. Lo que le enseñan procura compartirlo y en sesiones que han tenido con expertos ha solicitado que se nos permita el acceso para conocer más a fondo el trabajo.

Con esta adecuación que le dimos al currículo me siento satisfecha. Es gratificante ver la forma en que los alumnos se desenvuelven, el avance que han tenido, pero lo que más rescato es el vínculo que formaron los padres con los niños. Reconozco que a veces las profesoras afirmamos que el trabajo de educar al niño se ha decantado sobre la escuela, pero quizás ahora no sólo debemos saber cómo trabajar con los niños de esta nueva generación, como decimos, sino también cómo involucrar a los padres de familia para que nos apoyen. Considero que eso es lo que nos hace falta a los profesores, habilidad para atraer de nuevo a los padres; no

vernó como enemigos, sino como compañeros de equipo con un mismo fin, que son los niños a nuestro cargo.

Tal parece que describo un año escolar perfecto, sin embargo este año es difícil en muchos aspectos; los padres de familia quieren que los niños aprendan lo más rápido posible y aunque cuando se tomó la decisión de llevar a cabo este nuevo enfoque se les explicó las ventajas, pero que para llegar a ellas había un proceso paulatino, aun así, tal parece que esperaban que de la noche a la mañana se visualicen avances. Nos hemos dado cuenta que entonces en casa enseñan de la forma en que ellos piensan que es la correcta; en el caso de la lectura, en la escuela abordamos palabras completas y ellos lo ven por sílabas, con lo cual propicia que los niños se confundan.

En este ciclo escolar también he aprendido a trabajar con un niño diagnosticado con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) que requiere medicación, pero que la mamá y el papá aún no quieren administrarla. Al inicio del ciclo escolar el niño se escapaba del salón a la dirección, ahí pedía plastilina y cuando regresaba al grupo sólo quería jugar con ella o armar rompecabezas.

Me apoyé de la psicóloga de la escuela para lograr que se evaluara al niño, y ella lo diagnosticó con TDAH. Se me orientó sobre cómo debía trabajar con él, así es que en la actualidad logro que trabaje pero siempre estando a su lado y dando instrucciones sencillas, y una a la vez.

El grupo, como mencioné anteriormente, era muy violento. Tuve que reiterar que respetaran límites y normas de convivencia, siguieran una rutina y tuvieran orden al trabajar en equipo o individualmente, es en esta clase de grupos donde desarrollamos todas las habilidades docentes y, en mi caso, siento una suma responsabilidad enorme para con ellos porque me doy a la tarea de pensar nuevas estrategias o dinámicas que me funcionen para mejorar este aspecto.

Los avances que tengo con mis alumnos en todos los campos, sea de lectoescritura, pensamiento matemático, sociales, de autonomía, entre otros, han sido sumamente gratificantes, si veo a los niños cómo iniciaron y los comparo con los avances que

han logrado hasta este momento, y aunque reconozco que falta cosas por mejorar, puedo señalar que son enormes los cambios.

De los cambios más notorios en los niños es que han aprendido a trabajar en equipo, socializan positivamente con compañeros de grados inferiores, se muestran seguros al defender sus ideas y opiniones, la mayoría tiene gusto por la lectura y la escritura, les emociona descubrir qué dicen las palabras que ven. Algunas personas podrían decir que estos cambios sólo son cuestión de tiempo, pero para mí, aún con las adversidades y estando poco o muchos años ejerciendo la docencia, siguen siendo logros extraordinarios.

## **2.10 Contexto del Centro de trabajo.**

El Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) donde laboro, se encuentra ubicado en la calle Candelabros y Desposorios s/n Col. San Lorenzo Tezonco, C.P 09900 Delegación Iztapalapa, en el interior del mercado San Lorenzo Tezonco.

El CENDI, en palabras de la maestra con mayor antigüedad en la institución, fue construido junto con el mercado hace poco más de 40 años. Fueron inaugurados a la par. Al estar en el interior del mercado era exclusiva la atención a los hijos de los locatarios, aunque posteriormente la Delegación lo incorporó a la red de CENDI de la Delegación Iztapalapa para que se atendiera a los hijos de madres trabajadoras.

A un costado del mercado hay un tianguis que se instala en la semana, excepto el día miércoles, aunque hay algunas temporadas altas, como las llaman los comerciantes, que el tianguis se coloca todos los días, incluso se suman algunos puestos más en el estacionamiento del mercado. Los días miércoles que no se colocan los comerciantes algunos de sus hijos que asisten al CENDI no se presentan, en palabras de los padres porque “no tiene ningún caso ir sólo al CENDI”, ya que no van a trabajar.

En las áreas cercanas de la institución se encuentra una zona escolar, una clínica de especialidades, un hospital y un centro de salud, por lo que algunos niños son hijos de enfermeras y doctoras.

El CENDI, al encontrarse en el interior del mercado, tiene ciertas desventajas como es la seguridad, ya que son constantes los robos a la institución y los locatarios se deslindan de toda responsabilidad; por otra parte, los pasillos cercanos a la puerta principal casi siempre se encuentran mojados o llenos de desperdicios del mercado, lo cual produce caídas y golpes tanto a padres de familia, alumnos y personal docente.

En el suministro de luz eléctrica, el regulador y caja de luz son compartidos por el mercado y el CENDI, por lo que han sido varios los días que nos hemos quedado sin luz, lo que hace que la bomba de agua no funcione y se suspenda su suministro. Cuando las condiciones climatológicas son favorables no hay mayor problema, pero en época invernal o de lluvia, los salones están oscuros y fríos. Al no haber energía eléctrica, no se pueden iniciar las actividades ni en tiempo ni en forma.

La población de niños que integran la institución es de noventa y seis aproximadamente, con veinte niños en preescolar tres, veinte niños en preescolar dos, veinte en preescolar uno, veinticuatro en maternal y doce en lactantes.

El personal docente y de apoyo que labora en la institución es el siguiente: una directora, siete profesoras a cargo de grupo, dos cocineras y dos intendentes.

El trabajo entre docentes ha sido variado, pues en muchas ocasiones la carga de trabajo se da sólo para las docentes de preescolares y de maternal, dejando siempre muy poco a lactantes, aunque son las que cuentan con mayores posibilidades de apoyar el trabajo en equipo, como son los preparativos de los eventos culturales, o cuando se llega a ausentar una profesora.

Considero que el trabajo sólo recae en unas cuantas profesoras, por lo general en tres, las demás siempre están viendo qué hacen o dejan de hacer las profesoras de lactantes y su frase es “si ellas no lo hacen yo tampoco”. En los eventos culturales

como festivales el adornar o preparar distintivos, programas o bailables, sólo unas cuantas apoyamos e incluso excedemos el horario laboral quedándonos después de la jornada o llegando unas cuantas horas antes.

A todo lo anterior se agrega que la directora no es clara y no organiza el trabajo para que sea más sencillo y equitativo para todo el personal, es decir, dos maestras dividen el trabajo, al final sólo lo hacen tres, estas mismas se encargan de audio, adorno, organización, programa y una vez que todo está listo ella dirige el evento, siempre remarcando “hemos preparado, todo el personal, este evento”.

Cuando en algún programa cultural o cívico llega a haber un poco de desorden, siempre se nos compara con algún CENDI donde ella ha estado y se nos tacha de “irresponsables”, “desorganizadas” y “muy poco creativas”.

Estas situaciones han provocado un trabajo sumamente tedioso y aunque la directora debería de evitar ciertas riñas y malentendidos entre las maestras, algunas decisiones y contestaciones que nos da influyen para que muchas veces se trabaje sólo por cumplir y no ser despedidas, pero nunca por convicción propia.

## CAPÍTULO 3

### ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA LECTO-ESCRITURA

En este capítulo narro brevemente algunas de las actividades que he llevado a cabo en el CENDI para favorecer la lectoescritura. Describo qué elementos del programa se utilizaron, quiénes las propusieron, así como de qué forma se implementaron, la modalidad que se utilizó como secuencia didáctica (talleres o proyectos), los materiales y duración de cada una de ellas. Además, anexo un cuadro con el formato en el que se presentaron las actividades.

#### 3.1 Actividades en Maternal AB. Ciclo escolar 2012-2013.

Estas actividades fueron diseñadas para el grupo de maternal AB, la población total de este grupo fue de veinte niños. Por la edad de desarrollo en la que se encuentran decidí trabajar con cuatro equipos de cinco niños cada uno con una duración de treinta a cuarenta minutos por cada grupo de trabajo. Dichas actividades se basaron en el programa vigente en ese tiempo: el Programa de Educación Inicial 1992.

Cuadro 1. Formato de Planeación requerido.

"Nombrando lo que me rodea"		
CENDI "San Lorenzo Tezonco"		
Responsable: Ana María Sánchez Jiménez	Grupo : Maternal AB	Fecha: 2013
Necesidad	Desarrollo de la actividad	Recursos.
<b>OBJETIVO:</b> Nombrar claramente los objetos y cosas que lo rodean  <b>ÁREA:</b> Desarrollo personal  <b>TEMA:</b> Lenguaje  <b>CONTENIDO :</b> Expresión Verbal  <b>EJE:</b> Expresa Verbalmente el nombre de los objetos, animales o personas.	*Forman grupos pequeños de 5 alumnos o dependiendo de la asistencia del día. *Narración del cuento "Los tres cochinitos" *Muestra de fichas de imágenes referentes al cuento *Visita a la biblioteca Escolar donde podrán obtener el préstamo de un libro. *Se forma un grupo de trabajo nuevo y se repite la secuencia de actividades.  <b>TRABAJO CON PADRES: Apoyo en casa para la elaboración de la prenda para el tendedero literario.</b>	*Libros de la biblioteca escolar  *Tarjetas con imágenes.  *Crayolas  *Dibujos.

La sesión inició con el apoyo de la otra maestra que estaba a cargo en sala. Mientras yo trabajaba con un grupo ella se encargaba del resto de los niños con otras actividades que tuvieran que ver con lo que yo trabajaría posteriormente con ellos. Establecidos los grupos se prosiguió con lo planeado, fue la misma secuencia de actividades para los 4 grupos.

El primer momento de la sesión consistió en la lectura del cuento “Los tres cochinitos”. Para que la lectura fuera del interés de los alumnos seguí ritmos y pausas en el momento preciso así como el cambio de voz, según lo requiriera el personaje: fuera grave, aguda o mostrando algún sentimiento.

En el primer grupo de trabajo se logró mantener el interés durante la narración del cuento, para el segundo y tercer grupo se debía de interrumpir el cuento constantemente. Para volver a tener su atención hacía preguntas como: y luego ¿qué creen?, pero luego ¿qué pasó?

Con el cuarto grupo desde el momento en que se inició con la narración de los cuentos se mantuvo la atención, incluso las maestras presentes podíamos ver que para dos de los niños el cuento ya era conocido, por lo que si interrumpían la narración era para mencionar qué seguía. Las maestras comentábamos que justo estos dos niños eran los que poseían un lenguaje más claro y variado, e incluso uno de ellos tenía un lenguaje que a su edad no era tan común.

Una vez concluida la actividad se les preguntó cómo se llamaba el cuento, la mayoría contestó que los cochinitos, el resto de los niños sólo mencionó *el cuento*. Se comentó brevemente de lo que había tratado así como algunas frases características como “sopló y sopló”.

A través de la opinión que se le pide a los niños, nos formamos una idea sencilla de lo que piensan; al conocer palabras nuevas el niño busca saber qué significan o a qué se refieren, con este interés logramos ese primer acercamiento a la lectura y, a su vez, que generen esa curiosidad de lo que dicen las palabras y propiciar que inicien con la escritura, es decir, hablar de lectoescritura en el nivel inicial no sólo se trata del lenguaje escrito sino también del lenguaje oral, que es la expresión que

le permite al niño transmitir sus emociones, inquietudes y curiosidades del medio que le rodea: éste será uno de los medios que le permitirán movilizarse dentro de la sociedad.

Para continuar con la sesión se les mostró, a través de fichas, los personajes que había en el cuento y elementos que eran característicos de la lectura. A los niños que no podían mencionarlas claramente, los demás niños le ayudaban diciendo de forma correcta y fuerte, lo que les permitía a los demás tratar de imitar la palabra. Una vez concluido esto, y al haber participado todos, se colocaron a su alcance dibujos variados, tenían que escoger uno y colorearlo. Una vez coloreados, cada uno mostró su dibujo y el grupo le hacía preguntas como ¿qué es?, ¿qué sonido hace?, ¿dónde hay uno?, entre otras preguntas. El fin de la actividad era que fuesen capaces de nombrar al mundo que les rodea, porque para iniciar con el proceso de la lectura es necesario que los niños pueden dar nombre a lo que ven.

Imagen 1. Alumnos de maternal AB en actividad



Imagen 2. Trabajo de los niños maternal AB



El acompañamiento que se da con los padres de familia es fundamental para el logro de los aprendizajes, por lo que en esta sesión pedimos a la encargada de la biblioteca que abriera préstamos para que los niños con apoyo de los padres de familia pudieran llevar a cabo un tendedero literario, y de esta forma motivar a los demás niños del CENDI a acercarse a la biblioteca para el préstamo de los libros.

Lamentablemente el préstamo de los libros no se hizo en las instalaciones correspondientes como es la biblioteca y tampoco fue un préstamo oficial, pues la

profesora sólo sacó unos cuantos libros que tenía en su salón en ese momento y pidió a los niños que esperaran afuera. En fila, cada uno de los niños escogió un libro de una colección limitada. La profesora no tomó en cuenta la edad de los niños y el interés de cada uno, puesto uno de los niños hizo el comentario de querer el libro de “Caperucita Roja”, la respuesta de la maestra fue “estos son los que hay”.

Aún con las limitantes de los libros, los niños se fueron entusiasmados con la idea de leerlos en casa con sus papás. Entre ellos se intercambiaron los libros para darle una pequeña hojeada, en lo que terminaba el préstamo con los demás niños una niña inició con el ya clásico, “había una vez...”, narrando el cuento sólo con base en las imágenes que veía en las hojas.

Imagen 3. Maternal AB en préstamo de libro (Primer equipo)



Imagen 4. Maternal AB en préstamo de libro (segundo equipo)



El tendedero literario fue una actividad que logró que los padres de familia se involucraran en la lectura de cuentos. Una vez en casa se elaboró la prenda (pieza simbólica de papel) y se leyó el cuento. Al devolver el libro, los padres me solicitaban si podía pedirle a la maestra encargada de biblioteca pudiera prestarles a los niños el libro que les había llamado la atención. Esto originó que al ser más constante el préstamo se permitiera un mayor acercamiento a los libros del que se había tenido hasta ese momento.

El tendedero literario, al colocarse en el área de filtro (lugar donde los padres entregan y recogen a los niños), permitió que alumnos de otros grados tuvieran acceso también a los libros de la biblioteca, solicitaron primero los libros de las

prendas que elaboraron los niños con ayuda de los padres, ampliándose posteriormente a otros títulos existentes en la biblioteca.

Imagen 5. Tendedero literario en filtro.



En la actualidad aún sigue siendo una constante que los libros estén encerrados en un mueble. Tal parece que la zona de biblioteca es la sala de espera, pues si hay madres de familia que entran a hablar con la directora los niños permanecen sentados en las sillas jugando con algún libro que hay afuera, sin supervisión, por lo que al colocarlo donde estaba pueden romperlo o maltratarlo. Lo mismo pasa cuando llega el personal de mantenimiento, dado que en este espacio desayunan, comen o esperan indicaciones.

Imagen 6. Letrero restricción en la biblioteca escolar



El letrero dice lo siguiente: favor de no tomar los libros de la biblioteca ya que están inventariados.

Los niños actualmente saben qué es la biblioteca, qué se guarda en ella y para qué sirve, pero considero que las maestras hemos dejado la difusión de la lectura sólo

a la encargada del Programa Nacional de Lectura (PNL). Consideramos a la biblioteca escolar como un lugar para “presumir”, cuando hay supervisión por parte de la Zona Escolar o bien de alguna autoridad de la Delegación, para que observen que está bonita, que hay orden en ella y, para hacer creer que se lleva a cabo el Programa, se tienen unos cuantos libros afuera como si se hubieran usado.

### 3.2 Segunda sesión de trabajo grupo Maternal AB.

Cuadro 2. Plan de trabajo segunda sesión.

Sesión: “Mi yo escritor”		
CENDI “San Lorenzo Tezonco”		
Responsable: Ana María Sánchez Jiménez		Grupo :Maternal AB
		Fecha: 2013
Necesidad	Desarrollo de la actividad	Recursos.
<p><b>Necesidad:</b> Genera historias a partir de sus intereses.</p> <p><b>Área:</b> Desarrollo Personal.</p> <p><b>Tema:</b> Lenguaje.</p> <p><b>Contenido:</b> Expresión Verbal.</p> <p><b>Eje:</b> Identifica situaciones y personajes en las narraciones.</p>	<p>*Forman grupos pequeños de 5 alumnos o dependiendo de la asistencia del día.</p> <p>*Narración del cuento “Los tres cochinitos” en áreas verdes.</p> <p>*Revisar algunos libros de la biblioteca de aula.</p> <p>*Explicación con apoyo de los niños de las partes que conforman un libro.</p> <p>*Creación de sus propios libros con recortes.</p> <p>*Lectura de los libros de su autoría.</p> <p>*Agregar libros en la biblioteca de aula.</p>	<p>*Libros</p> <p>*Papel Kraft</p> <p>*Crayolas</p> <p>*Ramas</p> <p>*Paja</p> <p>*Bloques de plástico.</p>

En esta sesión se trabajó en grupos pequeños. La asistencia de este día fue de aproximadamente 16 niños, por lo que con apoyo de la segunda profesora se pudieron trabajar las actividades. Realizaba ella unas y yo otras.

Antes de iniciar con las actividades se le explicó a la maestra la secuencia que debería de llevar y el momento en el que ambos grupos se integrarían para trabajar, además de que se le proporcionó todo el material que debía de utilizar, esto con el fin de que no se perdiera tiempo.

La sesión inició con la participación de los niños. Ellos platicaban lo que habían leído en su casa, de qué había tratado la historia y con quién lo leyeron. Una vez que

todos los niños participaron se prosiguió a la entrega de los libros que se habían pedido hasta este entonces. La maestra encargada de la biblioteca escolar habló con los niños mencionándoles la importancia de por qué deben cuidar los libros, por qué estos están en la biblioteca y, sobre todo, les hizo énfasis de por qué hasta este entonces se tenían en custodia. La explicación fue que en años anteriores con otros niños, no se devolvían los libros cuando eran prestados, y si los devolvían era en malas condiciones, por esto es que recalcó el hecho del cuidado que se debe dar a los libros que se les prestan.

Los dos equipos se unieron para que todos, apoyados de dibujos y objetos como ladrillos de plástico, ramas, paja e instrumentos musicales, contáramos la historia de los tres cochinitos, se solicitó si alguno quería representar a uno de los personajes. Una vez asignados los roles, la maestra nos apoyó para comenzar el cuento; ella inició con “en un bosque...”, aunque algunos de los niños expresaron que así no iba, pues los libros siempre iniciaban con el ya mencionado “Había una vez...”.

El cuento empezó como los niños mencionaron, la profesora prosiguió con la narración. Los niños que habían escogido los personajes se ubicaron sin instrucción alguna con los elementos que ellos recordaban eran característicos de su personaje; el que interpretó al lobo feroz se colocó cerca de las plantas como si se escondiera, algunos más se fueron a las ramas, otros a la paja y unos no hicieron intento de acercarse a algunos de los objetos que estaban a su alcance para la representación del cuento, por lo que permanecieron en su mismo lugar.

Al iniciar el diálogo había niños que ya mencionaban lo que tenía que decir el personaje como: “yo haré mi casa de leña”, o el típico “soplaré y soplaré”, y si el niño sabía qué línea seguía y no estaba representado al personaje que proseguía en el diálogo, invitaba a su compañero con un: “di...” para que dijera la línea correcta.

Por las edades en las que se encontraban los niños había palabras que no articulaban correctamente, pero en especial los niños que hablaban muy poco se

desenvolvieron con algunas palabras limitadas, aunque daban a entender qué es lo que querían decir.

De esta forma los niños iniciaron con la lectura de una forma vivenciada, se sintieron parte del cuento y de la historia al convertirse en uno de los personajes. No faltó el niño que solicitaba otro cuento de origen popular como “Caperucita Roja” o “Cenicienta”, pero lamentablemente no fue posible complacerlos porque no se contaba con los materiales necesarios; aunque reconozco que pudo ser la excusa perfecta para que los niños aparte de la lectura favorecieran el juego simbólico, dándole a objetos algunos significados propios de los cuentos, porque es a través de este juego donde se desarrolla la imaginación en los niños, lo cual facilita que ellos se apasionen o al menos generen un gusto por la lectura. Los alumnos que aún no gesticulaban bien algunas palabras comenzaron a tener una voz más clara y eran más entendibles las palabras que decían.

Imagen 7. Narración de cuento “Los tres cochinitos”



Después de esta actividad el préstamo de los libros ya no fue tan constante, y la mayoría de los niños al irse preguntaban dónde estaba el libro para su casa. En años posteriores las maestras que se hicieron cargo del Programa Nacional de Lectura, trataron de implementar estrategias para que el uso de los libros de la biblioteca escolar fuera realizado con mayor constancia por los niños del CENDI, aunque muchas estrategias se iniciaban sólo por unas cuantas semanas y, posteriormente, se abandonaban.

Cuando fue el turno de hablar de las partes del libro me di cuenta que los niños ya tenían información de este conocimiento, además poseían una pequeña idea de que las letras narraban la historia y que las imágenes que había en las páginas del libro tenían una relación con lo que se estaba contando. Estos aprendizajes se lograron gracias a la interacción constante que los niños tenían con los libros, porque observaban a sus padres hacer referencias a las imágenes que se les presentaban. Me atrevo a decir que tal vez alguno de los padres les mencionó que se llamaba portada, página, lomo, etc.

Algo que los niños consideraban era que cualquier libro, sin importar el tipo que fuera, siempre debía empezar con: “Había una vez”, tal vez porque el mayor acercamiento que habían tenido hasta entonces era con cuentos clásicos. Entonces me di cuenta que debía trabajar varios portadores de texto como revistas, periódicos, recetas de cocina, entre otros.

En esta misma sesión los niños tuvieron la oportunidad de escribir un libro. A cada uno se le otorgaron dos hojas de papel dobladas que simulaban un libro, crayolas, y recortes con personas, animales, ambientes y objetos. Las instrucciones para los equipos fue que recordaran que en los libros había imágenes y palabras que nos decían qué estaba pasando, una vez recordado esto se continuó pidiéndoles que en su cuadernillo pegaran las imágenes que a ellos más les gustaran, una vez pegadas todas las imágenes se les pidió que con sus crayolas escribieran el cuento con base en las imágenes que habían seleccionado.

Algunos de los niños no quisieron agregar muchas imágenes por lo que, les cuestioné ¿por qué no pones más recortes? La respuesta fue “porque no me gustan”. Si bien los niños no escribieron letras bien formadas, hicieron garabatos que para ellos tenían la misma función que las letras.

Imagen 8. Equipo 1 elaborando su libro.



Imagen 9. Equipo 2 elaborando su libro.



Una vez concluidos sus libros se volvieron a incorporar ambos equipos, formamos una rueda donde cada niño de una forma sencilla contó de lo que trataba su cuento. Curiosamente hubo niños que al leer se guiaban con el dedo índice y señalaban los garabatos que habían hecho. Cuando participaron todos los niños colocamos los libros que hicieron en la biblioteca de aula donde se les invitó también a leer esos libros, señalándoles que eran más valiosos porque ellos los habían hecho.

Una vez concluidas la serie de sesiones de la propuesta, los avances que observé en cuanto a la lectoescritura en los niños que tenían lenguaje reducido, con la lectura constante y el acercamiento con los libros, lo ampliaron; ya no se referían a los objetos como “esto o aquel”. Con los niños cuya articulación era limitada, podían articular bien algunas palabras que tenían consonantes como la doble “r” o la “s”.

Uno de los mayores avances fue el primer acercamiento con la escritura, tuvieron la noción que las letras dicen algo y éstas nos ayudan para expresar lo que queremos o pensamos. El acompañamiento que debe existir en la escuela con los padres de familia fue una parte muy importante. No sólo se vio reflejado el interés, al llevar los materiales solicitados, sino que se les propuso hacer una renovación de la biblioteca de aula y aunque no fue una renovación masiva, lograron que la

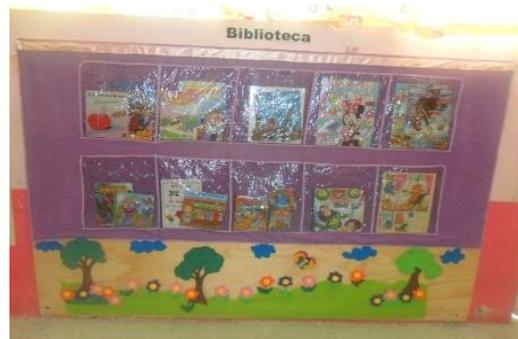
biblioteca de sala se ampliara, se mejorara el espacio que estaba destinado para guardar los libros, se dio mantenimiento a aquellos que estaban desprendidos y se incrementó el número de libros que había en sala, pues sólo se contaba con algunas revistas y unos cuantos libros de cuentos infantiles o para colorear.

Los libros donados por los padres fueron seleccionados dependiendo de la edad de los niños, pues donaron libros que poseían diversas texturas, dibujos grandes, entre otras características.

Imagen 10. Biblioteca de aula antes



Imagen 11. Biblioteca aula después.



### 3.3 Actividades en el ciclo escolar 2013-2014.

Para la realización de las actividades en preescolar se debe considerar el Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora (PE, 2011). El programa, como se mencionó en el capítulo dos, se divide en campos formativos y estos en aspectos, competencias y aprendizajes esperados.

Durante este ciclo escolar estuve a cargo del grupo de preescolar dos, en el cual se solicitaba el diseño de actividades permanentes para trabajar el nombre propio y el de otros compañeros, posteriormente se pasaba a la escritura. Estas actividades debían de ser llevadas a cabo solamente a través del juego, incluso la escritura tenía que ser espontánea. Iniciado el ciclo escolar, de los veintidós alumnos con los que contaba el grupo sólo diez de ellos mencionaban su nombre completo con apellidos, doce sólo su nombre y ocho lograban identificarlo, el resto del grupo

únicamente identificaba la letra con la que iniciaba, pues nombres similares eran confundidos por ellos, por ejemplo, Diego y Daniel.

Para iniciar con la identificación organicé una serie de juegos donde ellos tuviesen la necesidad de encontrar su nombre y apropiarse de él. Para todos los juegos el material principal que utilicé fue: unas fichas que tenían escrito, con letra de molde, el nombre del niño, sólo el primer nombre en caso de que tuvieran dos. Los materiales variaban dependiendo del juego, como gises, aros, diurex, globos, ente otros. Además de que todos los juegos fueron en los exteriores del salón para poder brindar mayor desplazamiento.

“Juego del memorama”.

Este juego requería además de las fichas con su nombre, fque contenían la foto del niño, es decir, cada alumno tenía un par de fichas, en una su nombre y en otra su foto.

Salimos al patio donde colocamos todas las fichas. El juego se llevó a cabo en dos formas: la primera fue en parejas, las cuales fueron determinadas por el juego “el barco se hunde”. Al tener las parejas se inició con la actividad. Las reglas que se dieron fueron las siguientes: “esta vez, a diferencia del memorama, como comúnmente lo conocemos, donde el que tenga más fichas gana, aquí gana la pareja que encuentre sus nombres primero”. Cada una de las parejas escogía las cartas que consideraba eran pares, en el caso de no serlo se volteaban de nuevo las tarjetas, para poder dar paso a otra pareja y así sucesivamente hasta encontrar su nombre.

La primera vez que se les presentó el juego, pensé que los niños que lograban identificar su nombre serían los primeros en ganar pero la sorpresa fue tal porque no sólo el juego estaba fortaleciendo la ubicación del nombre, también la habilidad de la atención y retención. Si bien hubo varios niños que reconocían su nombre y fueron los primeros en ganar sus tarjetas, hubo casos donde no reconocían su nombre pero lograron ganar su tarjeta.

Al haber identificado su nombre se procedió a que con este mismo juego fueran capaces de reconocer el de sus compañeros, por lo que la segunda modalidad fue de manera individual y cambiando las reglas, esta vez sí sería como convencionalmente se lleva a cabo el juego (quien tenga más tarjetas pares gana), las estrategias que utilizaba cada uno eran en ocasiones inimaginables, un niño buscó estrategias propias, cuando encontraba una tarjeta fuese la del nombre o la foto la acercaba a él para que en su próximo turno de participación sólo tuviera que encontrar una tarjeta no las dos.

“Mi casa”.

Con este juego, además de las tarjetas, se utilizaron aros y música. Cada aro representaba la casa del niño. Les mencioné que la casa debía tener personas adentro y que como era su casa tenían que estar en ella, pero que no bastaba sólo con ponerse dentro del aro sino que tenían que poner el nombre del dueño en la casa. La música sonaba y en lo que los niños bailaban libremente, colocaba los nombres distribuidos por todo el patio; cuando la música paraba tenían que encontrar su nombre y colocarlo en la casa. Repetíamos el juego unas cuatro veces con diversas melodías, a veces lentas y otras rápidas. Una vez que ellos ya identificaban su nombre, pasamos a identificar el de sus compañeros. A cada aro se le colocó una marca con estampas. Se repartían los aros sin que les tocara el suyo. Con la marca que se le había puesto identificaban a quién pertenecía el aro (la casa); por ejemplo, a Zoar le podía tocar el de Juan, Sara u otro compañero. Nuevamente se ponía la música y cuando paraba tenían que buscar al dueño de la casa que le había tocado.

Con este juego no sólo favorecí la identificación del nombre propio, pues cuando se repitió el juego y se les dio un aro X, había niños que solicitaban el aro de un compañero en específico, así me di cuenta que ese nombre ya lo reconocían.

“El escondite de los nombres”.

En este juego sólo se utilizaron las tarjetas. El juego resultó sencillo puesto que era uno que ellos ya conocían. Los nombres los distribuía por todo el CENDI, los tenían

que traer y colocarlos en sus sillas. El juego se llevó a cabo varias veces, pero en una de esas oportunidades se modificó tomando en cuenta el tiempo; y aunque se les dio la indicación de que si no era su nombre no lo voltearan y ahí lo dejaran, no resultó así, porque si veían el nombre de alguien se lo daban o le mencionaban dónde lo habían visto para que lo tomara.

Otra modificación que se le hizo al juego fue que se llevaría a cabo por equipos. Coloqué en una caja las tarjetas que se habían utilizado en el memorama (la que tenía la foto). Los equipos por lo general se conformaban por siete alumnos y siempre eran tres o cuatro equipos. Entre ellos escogían a un capitán, un secretario y un recolector, la misión de cada uno era específica, el capitán pasaba a la caja a sacar el mismo número de tarjetas que tenía de integrantes, el secretario anotaba en una hoja los nombres de los compañeros (no se podían llevar las tarjetas con las fotos) y el recolector tenía que asegurarse de que no se les olvidara ninguna en la búsqueda.

Una vez que tenían los nombres que debían encontrar, que por lo general no eran los propios, se daba un tiempo para empezar la búsqueda; quien llegaba primero con los nombres ganaba. Bajo esta modalidad no sólo se abordaba la escritura o la identificación del nombre, también se trabajaba una parte importante del lenguaje oral, la comunicación con otros, el que llegaran a ponerse de acuerdo y usaran códigos para encontrar los nombres e incluso proponer estrategias entre ellos para facilitar la búsqueda, por ejemplo, dividirse la búsqueda o cómo distribuirse para que no todos estuvieran en el mismo lugar. Además éstas fueron herramientas para los niños que les daba pena hablar o no tenían la habilidad de completar frases estructuradas, lo lograron.

Estos juegos fueron los más significativos y los que dieron buenos resultados, pues la actividad permanente, en el sentido de reconocer su nombre y el de otros, sólo duró aproximadamente dos meses, y los juegos eran variados de modo que a diario se jugaba con el nombre propio pero de diferentes maneras. El día que el niño faltaba era el nombre que no se utilizaba, pocas veces sucedió, ya que fue un grupo donde siempre había asistencia completa.

Al cabo del tiempo todo el grupo reconocía la escritura de su nombre y al menos la escritura de 5 nombres de sus compañeros. Entre ellos idearon estrategias propias para reconocerlos, por ejemplo, había dos niñas, una llamada Daira y la otra Dariana, lo que una de ellas hizo fue reconocer que el nombre más corto era el suyo, después empezó a tomar las tarjetas con el nombre y contar las letras, si tenía cinco decía que era el de ella. Posteriormente cambió ese sistema a sólo fijarse en la forma de la escritura y ver cuál era la letra que diferenciaba a uno de otro nombre. Para mí fue en ese momento cuando podía hablar de un proceso de lectoescritura, puesto que ahí fue cuando ella se hizo consciente de la forma de las letras y que al hacer uso de una u otra letra cambia totalmente el significado de las palabras.

En cuanto a la escritura no fue necesario hacer ejercicios con planas, puesto que los ejercicios motrices que permitían sostener correctamente el lápiz se realizaron a través de actividades cotidianas, como el uso de las pinzas en educación física, en ocasiones trasportaban limones o frijoles con pinzas de ropa o palillos.

La escritura del nombre propio fue un proceso espontáneo. Un día mencioné que las tarjetas se habían perdido y que cada uno haría la suya, de los veintidós alumnos diecinueve fueron capaces de escribir el nombre propio sólo llegando a omitir algunas letras o haciendo unas más grandes que otras, pero ya tenían el trazo de su nombre. Los niños que no lograron escribir su nombre fueron porque aún estaban definiendo con cuál de sus manos era “más cómodo” escribir.

### **3.4 Actividades en el ciclo escolar 2014-2015.**

Durante este ciclo escolar, como parte del Programa Nacional de Lectura y Escritura “PNLE”, se nos solicitó llevar a cabo una estrategia cualquiera que fuese donde se deberían de revisar distintos portadores de texto, en específico: periódicos, revistas, recetas de cocina, libros informativos y cuentos. Otra de las indicaciones fue que se debía de involucrar a los padres de familia en este acercamiento que los niños tendrían con los distintos portadores.

Con mi grupo decidí llevar a cabo durante todo el ciclo escolar una actividad que se llamaría “La historia de la semana”. El proyecto inició con una junta con los padres de familia donde se les presentaron los objetivos del proyecto y la forma de trabajo, lo cual se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 3. Plan de acción proporcionado a padres de familia.

<p>CENDI “San Lorenzo Tezonco” Preescolar 3. Profesora: Ana María Sánchez Jiménez</p>	
<p><b>PROYECTO “LA HISTORIA DE LA SEMANA”</b></p>	
<p>Objetivo: El niño conocerá diversos portadores de texto así como la función que desempeña cada uno en la vida cotidiana, podrá identificar las similitudes y diferencias que cada uno tiene. En las exposiciones se pretende desarrollar habilidades lingüísticas como articulación de palabras, tener el dominio de un tema y poder transmitir lo entendido a sus demás compañeros.</p>	
<p>Actividades</p>	<p>Especificaciones</p>
<p> Los padres llevarán a los alumnos a una biblioteca pública en la zona infantil.</p> <p> Una vez que hayan revisado un libro se le pide escoger uno. El adulto le lee la historia del libro elegido.</p> <p> Se escoge una fecha para presentar la historia en el salón.</p> <p> Una vez que les toque, deben presentar su historia con apoyo de medios visuales (recortes, láminas, proyecciones, videos, etc.). Contarán a la clase el libro que han elegido, rescatando :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El autor</li> <li>• Título</li> <li>• El contenido del libro</li> <li>• La razón de haber elegido ese libro</li> <li>• Qué parte del libro fue su favorita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El libro debe de ser de una biblioteca.</li> <li>✓ Se escoge por gusto del niño solamente.</li> <li>✓ Los medios visuales pueden ser imágenes, dibujos, recortes, etc.</li> </ul>

Una vez que los niños exponían el libro que habían escogido tenían que vincular la historia con el uso de varios portadores de texto, por ejemplo, a partir de un cuento, los alumnos y yo teníamos que darnos a la tarea de buscar la relación con una receta, una noticia de periódico y una nota informativa de algún libro o revista científica.

Se dio inicio con el proyecto el lunes 10 de noviembre del 2014. La primera historia fue “Blanca Nieves y los siete enanos”, el cual fue presentada por una alumna del grupo. El apoyo visual fue que se caracterizó de Blanca Nieves, utilizó imágenes grandes para narrar la historia, especificó que la historia de Blanca Nieves cuenta con varias versiones, siendo la más popular la que se adaptó a la película. Mencionó que la parte que más le gustó del libro seleccionado fue que ella no sabía que la bruja mala había intentado, no sólo una vez sino tres veces, deshacerse de Blanca Nieves, y que la parte que menos le gustó fue cuando los enanos se pusieron tristes por la muerte de Blanca Nieves.

Una vez hecha la exposición pasamos al pizarrón a la búsqueda de palabras clave de la historia. Los niños decían las palabras que llamaron su atención. Esta lista me ayudaba para poder realizar la búsqueda de noticias o recetas. Hecha la lista, con los niños hacíamos varios juegos. Cada uno pasaba a encerrar las letras que tenía su nombre, dividíamos las palabras en largas y cortas, y uno de los favoritos “la mímica”: se ponían en papelitos y se dividía al grupo en dos, cada uno seleccionaba a un compañero para pasar y poder adivinar la palabra que le tocara.

Para la vinculación con los demás portadores de texto la lista de palabras era clave, pues se les pedía a los niños buscar con sus papás una receta de cocina (a los padres se les informó en la junta que la receta no podría utilizar hornos o algunos artefactos que fueran de peligro para los niños); para el caso de “Blanca Nieves y los siete enanos” si las palabras de la lista eran manzana, enano, blanca, nieve, espejo, debían traer la receta con alguna de esas palabras.

Cuando se trajeron las recetas los niños habían dado una variedad de ellas como “manzanas con crema”, “manzanas cubiertas de chamoy”, “nieve de limón”, y una muy curiosa que recuerdo “deditos de queso con jamón”, el niño lo vinculó con el hecho de que los enanos tienen dedos chiquitos, entonces son deditos.

Una vez presentada la receta, se llevaba a votación para saber cuál realizaríamos el día viernes. Para ejecutar la receta primero inicié con dibujos en el pizarrón fin de que la pudieran interpretar; se hacía algo semejante a los pictogramas.

Aproximadamente a los dos meses pasé a escribirla en el pizarrón. En cada paso leíamos lo que se debía hacer y, por último, se proporcionaba un papel donde yo leía y ellos hacían la receta. Esta actividad fue muy enriquecedora en cuestión de la escritura y de la lectura. Cuando se llegó a la última fase había niños y niñas que eran capaces de escribir alguna palabra y los demás con base en dibujos. Si en las recetas se repetía algún ingrediente como queso, manzana, leche, limón, plato, ellos sabían lo que decía. Intencionalmente había veces que escribía “deche” y no faltaba algún niño o niña que mencionaba que estaba mal escrito. A la hora del filtro donde se anota el menú del día. Pude observar que mencionaban a su mamá, aquí dice jamón o agua, por ejemplo.

El acercamiento con los periódicos o las revistas fue similar al de las recetas. Con apoyo de la lista se pidió trajeran una noticia de periódico o de revista. Sin intención alguna se logró hacer uso de los medios tecnológicos, puesto que los padres junto con los niños hallaron artículos de revista o noticias de periódico de otros países. Con el uso de estos portadores se dio un mayor avance en el lenguaje oral, pues al ser artículos de revistas científicas, en algunos casos había palabras que eran difíciles de pronunciar.

Al traer las noticias leíamos unas tres o cuatro, los niños mencionaban las palabras poco conocidas o que no sabían qué significaban. La idea original era que se anotaran en unas fichas de tal modo que hicieran su diccionario personal, aunque no se logró. Al inicio se llevó a cabo, integraron cerca de 5 palabras pero después no seguí con esta parte del proyecto porque le di mayor importancia a otros aspectos de la jornada diaria o, siendo honesta, no preparaba las fichas.

La forma en que se trabajó al final fue que se seleccionaban cinco palabras desconocidas en el diccionario, se leía qué significaban y las tratábamos de pronunciar con diversos tonos de voz o posiciones, por ejemplo, con el lápiz en la boca, o con un tono agudo “chillando” o grave de “chango”, entre otras. Hubo un avance, al inicio del proyecto había más de diez alumnos que aún no articulaban palabras con rr o bl, y al cabo de tres meses de llevar el proyecto sólo eran tres a los que se les dificultaban este tipo de palabras. El uso de términos

espontáneamente también fue un avance importante, porque cuatro niñas habían ampliado considerablemente su vocabulario y identificaban específicamente en qué momento podían hacer uso de los conceptos.

### **3.5 Inclusión en preescolar uno ciclo escolar 2015-2016.**

Como menciono en el capítulo dos, en el ciclo escolar 2015-2016 tuve a cargo el grupo de preescolar uno donde había inscrita una alumna con “hipoacusia severa en ambos oídos”. El lenguaje que poseía al inicio del ciclo escolar era limitado. La mamá hizo mención que la niña tenía muy pocos meses con el aparato auditivo y era candidata para la realización de una operación donde se le colocarían “oídos biónicos”.

La niña asistía a terapias de lenguaje, lo que me permitió entender que la comunicación con las terapeutas, es indispensable, en algunas de las prácticas que hacía con ella tenía la impresión que lejos de beneficiarla la estaría perjudicando. Considero que la comunicación no fue la correcta, pues en el CENDI nunca se hicieron los trámites necesarios con el hospital para poder acceder a los informes de las terapeutas. La directora me decía que el trámite (vinculación con el hospital) lo tenía que realizar trabajo social y, a su vez, trabajo social me informaba que quien debía hacer el oficio para iniciar la vinculación era la directora. Así que la mamá y el papá de la niña fueron una herramienta fundamental para que existiera una comunicación.

Se habló con el grupo y con todo el personal del CENDI sobre la condición de la niña. Para que ella nos pudiera escuchar teníamos que hablarle muy fuerte y que ella nos señalara qué es lo que quería, por lo que todos tendríamos que ayudarla.

Uno de los mayores desafíos con esta niña fue cuando le pasaba algo o algún compañero la había molestado. Decidí tener en el pizarrón unas paletas de foamy en forma de estrella que tenían las fotos de sus compañeros. Cuando ella se sentía agredida o no le prestaban algún juguete tenía que señalar, aunque no siempre lo

hacía y lo único que realizaba era repetir la acción de los niños. En otro momento con el apoyo de las paletas, me señalaba la foto de su compañero y me mostraba qué le habían hecho o qué quería de ese compañero. Para favorecer el lenguaje oral una vez que mostraba la foto del niño, con palmadas yo le repetía el nombre dividiéndolo en sílabas y ella lo trataba de mencionar. Al finalizar el ciclo logré que me mostrara a su compañero y que intentara decir el nombre con las palmadas.

Para trabajar les proporcionaba el material a todos como papel o crayolas, según lo que se utilizara, a excepción de esta niña, pues con ella me dedicaba a mostrarle qué es lo que tenía que hacer; fuerte le mencionaba “vamos a iluminar el barco”. Cuando le enseñaba algunos dibujos, hacía el sonido para que supiera qué era lo que se le estaba presentando en los dibujos.

Al momento de que yo cantaba, siempre tenía que usar ademanes y movimientos de la boca muy exagerados, puesto que ella los observaba y los trataba de imitar, aunque aún sin sonido. La mamá de la niña se me acercó a que le enseñara algunas canciones, ya que cuando estaban en su casa ella hacía algunos de los ademanes y tocaba la boca de la señora invitándola a que cantara.

Al finalizar el ciclo escolar ella ya no era la última en recibir el material de trabajo, pues prestaba mucha atención a las indicaciones para poder llevar a cabo la actividad, además de que comenzaba a decir agua, leche, mamá, papá y meta “maestra”. En palabras de su mamá, aunque su lenguaje aún era de un niño de un año de edad, ella y la terapeuta habían visto avances significativos en el lenguaje, puesto que ya no hacía sólo la imitación con la boca sino que realizaba algunos sonidos.

### **3.6 El trabajo con E.P.P.L.E. y el nombre propio.**

Los Ejercicios Previos Para la adquisición de la Lectura y Escritura. EPPLE (s/f) apoyan con la maduración fina que se requiere para iniciar con la escritura. Como menciono en el capítulo 2 se divide en tres fases y, a su vez éstas cuentan con sus ejercicios específicos que a continuación muestro.

1era. fase. Controlar movimientos manuales y digitales	2da. Fase Emplear con la debida aprehensión y precisión.	3era. Fase Rayar en hojas de papel siguiendo ritmo musical y verbal o sonoros con control espacial y temporal
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgar papel.</li> <li>• Atrapar y tirar objetos.</li> <li>• Recortar seguimientos de líneas rectas.</li> <li>• Pegar sobre plano y volúmenes.</li> <li>• Reproducir movimientos con manos y dedos con precisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso correcto de la crayola</li> <li>• Delinear con crayolas sobre el papel manteniendo el control.</li> <li>• Colorear combinando colores</li> <li>• Colorear empleando diferentes planos de la hoja.</li> <li>• Colorear siguiendo un diseño</li> <li>• Dibujar coloreando libremente manteniendo la ubicación espacial y temporal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remarcar líneas empleando varios colores</li> <li>• Rayar en espacios grandes siguiendo ritmos (suave-intenso ) (rápido-lento)</li> <li>• Rayar en espacios medios.</li> <li>• Dibujar líneas en hojas de papel</li> <li>• Puntear en espacios de la hoja</li> <li>• Dibujar cambiando líneas rectas , curvas y puntos.</li> </ul>

El EPPLE marca que cada ejercicio no debe durar más de 15 minutos y no se puede pasar a otro más hasta que la mayoría de los niños haya logrado con la mayor exactitud el ejercicio. Para no hacer tediosos estos ejercicios, por su continua repetición, procuré adecuarlos en las situaciones didácticas a abordar; por ejemplo, cuando vimos el tema de las plantas y sus partes, los niños ejecutaron el rasgado al elaborar la flor.

Imagen 12. Niños de preescolar 1 trabajando rasgado y pegado (EPPLE fase 1)



El tiempo de duración de la fase fue menor a lo que pensaba, ya que la mayoría de los niños del grupo había cursado maternal AB, entonces habían realizado ejercicios similares a esta fase. Sólo los llevé a cabo para tener una referencia de dónde era necesario trabajar con los ejercicios. Para algunos niños éste era su primer año en escuela, por lo que se pensaría que con ellos sería necesario hacer por más tiempo

los ejercicios de la primera fase, sin embargo, tampoco con ellos fue necesario pues poseían una buena estimulación.

Fase dos y tres Emplear con la debida aprehensión y precisión.

Para esta fase, donde los niños tenían que aprender a sostener correctamente las cosas y utilizar varios colores, elaboré un cuadernillo donde hacíamos los trazos marcados. Primero buscaba que los hicieran en planos más grandes, es decir, marcaba en el patio las líneas propuestas en la fase correspondiente y pedía que pasaran por ellas caminándolas o tocándolas con su dedo; con los carritos o muñecos que había en los juguetes del salón pedía pasaran por el “caminito” y se fijaran cómo era; una vez que la repasaban varias veces, las reproducían primero en el patio y, posteriormente, en las hojas como lo marca el EPPLE.

Imagen 13. Ejemplo ejercicio 1

Fase tres EPPLE

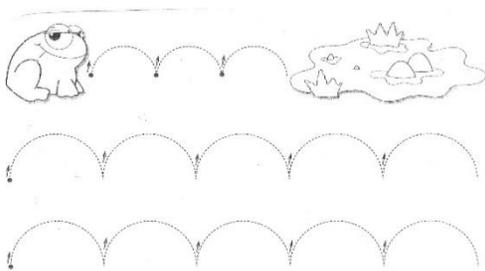
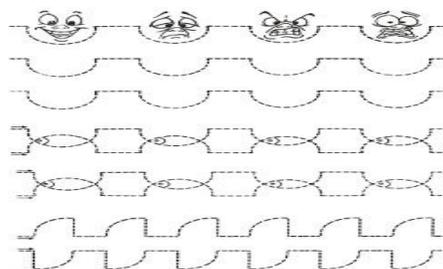


Imagen 14. Ejemplo ejercicio 37

Fase tres EPPLE



Cuando inicié el trabajo con los ejercicios y que les pedía colocaran su nombre en las hojas que se les proporcionaba, la mayoría hacía rayones para escribirlo. Cuando llegamos al último ejercicio de la última fase, los niños tomaban correctamente la crayola, y su nombre ya eran bolitas y líneas unidas, además decían: “Aquí dice (...)”, mencionando su nombre e incluso algunos su apellido.

Para poder pasar al siguiente nivel de escritura, en el año siguiente fue necesario que se llevaran a cabo estos ejercicios para una buena maduración fina. De los 20

niños que integraban el grupo, 18 tomaron correctamente el lápiz, 8 aún tomaban el lápiz, pincel o gis de forma indistinta.

Trabajo a partir del nombre propio.

Es un requisito indispensable que el niño al estar en preescolar 1 inicie con el reconocimiento de su nombre, de acuerdo con indicaciones del área de pedagógica, así como con la identificación de las letras que lo conforman. Para poder trabajarlo, en el CENDI, el área de pedagogía brinda una serie de actividades que van aumentando el grado de complejidad.

Las actividades inician a partir de colocar en fichas el primer nombre del niño, si es que tiene otros, con letra de molde y en color negro se usan tanto mayúsculas como minúsculas. Una vez que se tienen listas las tarjetas se plastifican pues con ellas se harán diversas actividades.

Listas las tarjetas se les presentan a los niños y se les dice: “Aquí dice María, José, Emilio”, etc.; se distribuyen en el salón a la altura del niño. Al mismo tiempo se colocan letreros con su nombre en los percheros, en este caso por las características de la escuela en los dentales (espacios para guardar el cepillo dental) y capilleros (donde se guardan los peines) e incluso en las sillas. Por experiencias, en años anteriores al estar el nombre en las sillas sucedía que cuando lo copiaban o identificaban, lo hacían al revés (escritura de espejo). Por eso decidí colocarlos en las mesas donde se sentaban, todo esto con el fin de que el niño se apropiara de su nombre y lo empezara a identificar en objetos que son importantes para él.

Esta primera fase se trabajó en un tiempo de 3 meses aproximadamente, cambiando la posición de los nombres en lapsos de 2 semanas con el fin de que no se identificaran por repetición, no porque en realidad estuvieran familiarizados con él.

Cuando se inició con este trabajo ninguno de los niños identificaba su nombre. Al cabo del primer mes, muchos seguían sin reconocerlo, ni siquiera en sus

pertenencias, por ello tomé la decisión de llevar a cabo juegos donde tuvieran la necesidad de utilizarlo.

#### “En busca de los nombres”

Se hicieron alrededor de 3 fichas por niño con su nombre, las esparcía por toda la escuela incluyendo los salones de otros grupos. Iniciaba el juego contándoles una historia: “(...) Ayer por la tarde cuando todos ustedes se habían ido vino una bruja a quitarles sus nombres, ahora nadie tiene nombre, necesitamos encontrarlos (...)”. Con anticipación dibujaba en el pizarrón algunas frases, y les mencionaba: “Miren, aquí dejó una pista, dice que están escondidos en toda la escuela”.

La indicación era que sólo podían traer su nombre porque si traían el del otro compañero entonces no se llamarían solamente Estefanía, si no que se llamaría Estefanía Jared si es que traía el de su compañero. Tenían siempre un tiempo para lograr encontrarlo. Al término de ese tiempo si no lo lograban al siguiente día se podía continuar con la búsqueda. Coloqué en el pizarrón un dibujo de una caja donde ellos guardaban los nombres, con el fin de que no los robaran de nuevo, pero siempre se los volvía a esconder. Por mi parte les escribía en el pizarrón como si fuera la bruja que “hasta que no estuviera el nombre de todos los integrantes del grupo seguiría abriendo la caja y robarlos”.

#### “Sopas de Nombres”

Como mencioné, en el juego anterior hay dos fichas con el nombre de los niños. Una (la que se coloca en el pizarrón) la dejé intacta, la otra la corté por letras para este juego.

Revolví todas las letras con el fin de que, al dar una porción de letras a cada niño, le hicieran falta algunas letras para formar su nombre. Inicialmente les proporcionaba la ficha con su nombre completo para que, como en rompecabezas, colocaran encima de su nombre la letra que correspondía. Al principio, si le faltaban algunas letras se dirigían con su compañero a ver si la tenía, y así poder armar su nombre. Había ocasiones que no tenían que dirigirse al compañero, pues ellos solos

iban y les decían “ésta es tu letra, mira” o le gritaban desde el extremo del salón “¡hey Isaac tengo tu letra, toma!”

Para poder hacer más complejo el juego, antes de darles las letras quitaba algunas, por lo general la inicial para que al buscarla me señalaran cuál era la que les hacía falta. Al principio no recurrían a mí, sino que entre ellos se decían “me falta ésta, mira”, señalando la letra de su tarjeta o bien si no se llevaban consigo la tarjeta le decían al compañero “me falta ésta, mira”, haciendo la forma en el aire de cómo era la letra faltante. Cuando desistían de la búsqueda, se dirigían a mí y yo les decía que no había problema, proporcionándoles un trozo de papel y lápiz para que la trataran de hacer.

Con la ayuda de estos juegos, al finalizar el ciclo escolar, la mayoría de los alumnos reconocía en cualquier espacio su nombre, y si les pedía que dijeran cómo se escribía su nombre lo hacían apoyándose de las letras alrededor, diciéndome “primero va ésta después tal, etc.”. O bien las escribían en el aire, aunque muchas veces sin el orden correcto de las letras.

### **3.7 Técnicas Freinet en el ciclo escolar 2016-2017.**

Como he mencionado en el capítulo dos, en este ciclo escolar se trabaja con algunas técnicas Freinet, como son: el diario de vida, el diario viajero y la conferencia, que detallaré a continuación, cómo se trabaja y los resultados obtenidos.

“El diario de vida”.

Esta técnica se trabajó de la siguiente forma. Al iniciar la jornada, en la asamblea, se lleva a cabo una ronda de propuestas donde los niños mencionan qué es lo que quieren escribir y dibujar se pide quien quiere proponer lo que se escribirá, selecciono a tres niños o cuatro (se procura que en la semana pasen todos los niños) para escribir su propuesta; se anota en el pizarrón lo que ellos dicen. Escritas las propuestas en el pizarrón, se lleva a una votación.

En la votación inicialmente los niños decían “voto por la de Renata” o “por la de Paola”, pero en la actualidad los niños mencionan que ellos quieren escribir y dicen el enunciado. Por cada voto coloco una paloma o punto, después se lleva a cabo la contabilización y ellos señalan con base en los votos obtenidos qué propuesta es la ganadora.

En el pizarrón se coloca la fecha, iniciando por el día, mes y año, siempre, haciendo referencia a que si ayer fue lunes ¿hoy que día es?, si ayer fue 4 hoy ¿a qué número corresponde?, por ejemplo. Se escribe la propuesta debajo de la fecha y se lee varias veces, primero en la forma como comúnmente leemos, pero señalando las palabras y las demás veces los niños proponen cómo leerla, es decir, como “pollos”, “dinosaurios”, “zombis”, etc.

Posteriormente se pasa al reconocimiento de las palabras. Se solicita a algunos alumnos que si señalan, subrayan, encierran o borran tal palabra. Así pasan varios alumnos con el fin de que reconozcan todas las palabras que integran tanto el enunciado propuesto como la fecha.

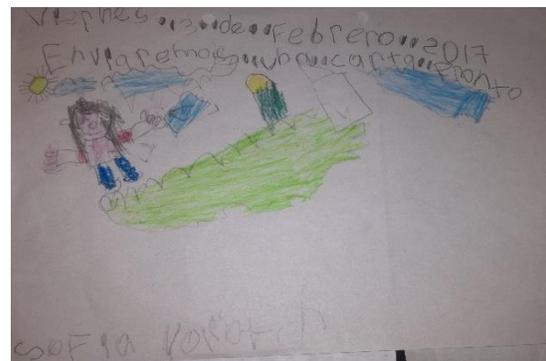
Con el reconocimiento de las palabras se pasa al plano gráfico, es decir, cada alumno escribe en hojas la fecha, el enunciado de la propuesta y un dibujo referente a la propuesta. En un principio se utilizaban hojas con líneas para que ellos ubicaran la dirección en que se escribía.

Desde el inicio del ciclo escolar a la actualidad, en lo que se refiere al diario de vida, sólo fue necesario hacerle líneas aproximadamente las 2 primeras semanas, porque posteriormente ubicaron perfectamente cuando iban señalando las palabras que la dirección al escribir era la misma de izquierda a derecha.

Imagen 15. Diario de vida en la primera semana de trabajarlo.



Imagen 16. Diario de vida en la actualidad.



Ambas imágenes corresponden al diario de vida de una misma niña pero en diferentes fechas. Como se muestra, los logros obtenidos son muchos no sólo con esta niña, sino con todo el grupo. Puedo decir que poseen una escritura clara y entendible. Las letras ya no abarcan casi el total de la página, por lo que se puede decir que tienen una adecuada ubicación espacial y temporal, así como una direccionalidad correcta. Los dibujos que plasman tienen que ver con el párrafo escrito arriba. Pueden mencionar qué es lo que dice el texto. Además, cabe mencionar que, para hacer el dibujo, el niño tuvo que entender e interiorizar de qué se trataba el párrafo.

Las propuestas se fueron haciendo más ricas, al contar con elementos como sujeto, verbos, predicado. Al principio las propuestas sólo hacían alusión a un sujeto o un verbo sin describir una acción, por ejemplo, “los conejos”, “está soleado”. Pero conforme fueron pasando los niños, creaban oraciones más elaboradas, donde agregaban a esos sujetos de la vida diaria una acción, es decir, “los caballos corren”, “las mariposas son bonitas”, etc.

Finalmente, en la actualidad las oraciones que construyen involucran experiencias personales como: “ayer visité a mis primos”, “me gusta jugar en el patio los viernes”.

Otra experiencia rescatable de esta técnica es cómo los niños se apropian de las palabras. La fecha siempre la coloco de la siguiente manera: “Miércoles 3 de enero del 2017”. Un día se me olvidó colocar la palabra *del*, sólo anoté “Miércoles 3 de

enero 2017”. Algunos niños se acercaron para decirme que me faltaba el “del”, y me señalaban en el pizarrón dónde faltaba, algunos más no necesitaron decírmelo cuando me entregaron el producto terminado ya habían anotado la palabra faltante.

A partir de esta experiencia en ocasiones, con toda la intención anoto las palabras con una letra faltante o una letra inicial diferente a la correcta y nunca falta el alumno que corrige mi error y remarca cómo es la forma adecuada de escribirla.

### “El diario viajero”

La primera vez que se les dijo a las madres y padres de familia en qué consistía, se les explicó que esta técnica comprendía varias fases; en la primera ellos ayudarían a los niños escribiendo del tema, pero siempre respetando las ideas del niño, aunque no tuvieran relación con el tema las tenían que escribir. En esta fase el niño remarcaría las letras que mamá o papá escribían y decoraría la hoja como lo deseara, aunque los adornos que eligiera no concordaran con lo escrito.

En la segunda fase se les preguntaría a los niños qué es lo querían escribir; en una hoja de papel se les escribirían las frases y ellos las copiarían en el diario. En la tercera fase los niños solitos tendrían que escribir en el diario y únicamente pedirían apoyo a un adulto acerca de cómo escribir alguna palabra, los adultos, a su vez, no podrían corregir.

A los niños se les presentó el diario diciendo que en él escribirían acerca de un tema, que el diario nos iba a decir cuál, pero que ellos en un momento podrían sugerir el tema. Se les explicó también que ellos al llevarlo a casa estaban a cargo de su bienestar, es decir, no lo podían maltratar, quitarle las estampas o los dibujos que sus otros compañeros le colocaron, o extraviarlo, pues en él se encontraba una parte chiquita de cada uno.

Imagen 17. Diario Viajero



Al iniciar el día se lee lo que se muestra, cómo fue presentada su participación y se hace una ronda de “felicitaciones” y “sugerencias”; la primera consiste en decirle al niño que participó ese día, qué fue lo que más les agradó y por qué, puede ser respecto a lo que escribió o en la forma que elaboró su trabajo; la segunda se le da una crítica constructiva que ayude a mejorar su siguiente participación, pero no se puede usar las palabras “no me gustó” o “está feo”.

Imagen 18. Primera fase diario viajero Tema “Un poco de mí”

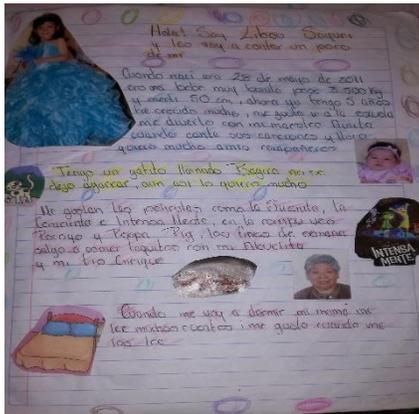
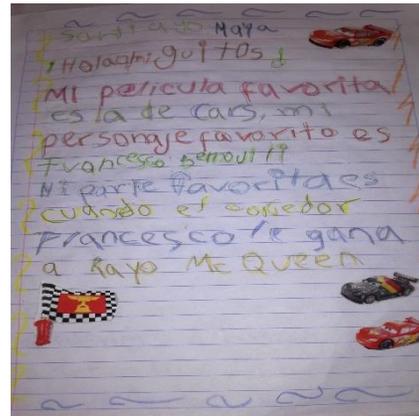


Imagen 19. Segunda fase diario viajero Tema “Mi película favorita”



Los avances que se han logrado en los alumnos no son sólo en la escritura, sino también en la lectura, para ellos hacer pequeños textos de su autoría y compartirlos con sus compañeros es algo extraordinario, pues muchos han hecho el comentario,

cuando me entregan el cuaderno para leerlo, que ellos de grandes van a escribir un libro.

Poco a poco se han vuelto niños críticos que exponen y hacen escuchar sus opiniones. Las primeras felicitaciones que se hacían eran referente, a lo que habían pegado en las hojas como: “me gustó tu foto”, “yo también tengo esa estampa”, pero muy poco se prestaba atención a lo que el compañero había escrito. Hasta la segunda participación las felicitaciones fueron: “me gustó la parte donde decías que (...)”, y las sugerencias se hicieron con respecto a: “la letra está muy chiquita”, “puedes poner también que (...)”. Lo que observo con estas felicitaciones y sugerencias es que ayudan a los niños a ser lectores críticos sin proponérselo, donde ellos comparten alguna ideas con el autor o deciden el por qué les gusta o no su trabajo. Esta característica a veces se logra desarrollar hasta que estamos en secundaria y en los siguientes niveles, sin embargo pocos adultos logran poseer esa habilidad.

Hasta el momento de concluir este documento no he logrado que lleguen a la tercera fase, donde ellos escriban por sí solos.

#### “La conferencia”

Para esta técnica se les pidió a las madres de familia que asistieran a una junta donde se les habló sobre el trabajo de Celestin Freinet, las técnicas que había aportado y algunos de los resultados que se habían observado en la escuela que tuvimos la oportunidad de visitar y que trabaja con estas técnicas. Les indicamos que el CENDI adoptaría algunas de las técnicas, que aunque no sabíamos que eran de su autoría, ya las llevábamos a cabo.

Se les explicó en qué consistía una conferencia. Se inició diciéndoles que el alumno tenía que presentarse ante el grupo, decir su nombre y el tema a exponer, después proseguían con una exposición breve de un tema que fuera de su interés, incluso si éste no correspondía a un contenido escolar. Después de la exposición se iba a una ronda de preguntas del conferencista al público y del público a él. Posteriormente se debía traer una actividad sencilla referente al tema que se le denominaría “taller

del tema”. Para finalizar, los niños realizarían una ronda de felicitaciones y sugerencias, y el conferencista podría dar un presente de su participación.

En las conferencias los padres de familia siempre apoyan a los alumnos, no sólo al momento de llevar a cabo la preparación del tema, por ejemplo: qué se va a decir, en qué orden y la preparación de los medios visuales, sino también al momento de la exposición; cabe aclarar que los adultos no pueden exponer por ellos. Se hizo un consenso con las mamás y el personal docente y se llegó al acuerdo de que serían dos rondas de conferencias en todo el ciclo escolar.

La primera ronda inició en el mes de septiembre. En ella los niños y los padres prepararon el tema libremente; para la segunda del mes de mayo se deberá hacer uso de medios digitales (presentación en Power Point, videos, etc.).

Una semana antes se les pide que entreguen un breve guión de lo investigado, también que tomen en cuenta las sugerencias que se hicieron en su participación anterior. En ambas rondas se les invita a los padres de familia a que no sólo usen el internet, pues en algún momento se les puede pedir que traigan un libro que consultaron para la preparación del tema.

No sólo los padres de familia colaboran en la preparación del tema, yo a partir del tema que eligieron los niños tengo que elaborar una situación didáctica para trabajarla durante toda la semana. Tengo que abordar los 6 campos formativos con el fin de que las conferencias no sean algo aislado, sino que se vinculen con el tema.

A continuación coloco como ejemplo la conferencia “Los dinosaurios”. El alumno escogió este tema y a partir de ahí se desprende la siguiente situación didáctica.

Cuadro 4. Planeación Situación Didáctica “Los dinosaurios “

SITUACIÓN DIDÁCTICA “LOS DINOSAURIOS”			
CENDI “San Lorenzo Tezonco”			
RESPONSABLE : Ana María Sánchez Jiménez    FECHA: Octubre 2017			
Campo formativo	Aspecto	Competencia	Aprendizaje Esperado
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo Natural	<p>Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos</p> <p>Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras</p>	<p>-Plantea preguntas que pueden responderse mediante actividades de indagación: ¿qué pasa cuando se deja una fruta en un lugar seco/caluroso/húmedo por varios días?, ¿cómo podemos hacer que de esta semilla de frijol salgan más frijoles?</p> <p>- Describe características de los seres vivos (partes que conforman una planta o un animal) y el color, tamaño, textura y consistencia de elementos no vivos...</p> <p>-Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características, como animales, según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles y plantas de ornato, entre otros.</p>
<b><u>Desarrollo de la actividad</u></b>			
<p>*Se inicia la semana con la conferencia de Derek.</p> <p>*Con base en la información de la conferencia se pregunta a los niños ¿Aún existen los dinosaurios?, ¿quién tiene un dinosaurio de mascota?, ¿podemos tener uno?, ¿podemos comprarlo? Se les pedirá el dibujo del dinosaurio que más les haya gustado de los que expuso Derek y traten de colocar el nombre del dinosaurio.</p>			

\*Elaboraremos una lista de palabras clave acerca de los dinosaurios, ésta se desprende de preguntarles si se acuerdan de lo expuesto por el alumno y guiándolos con preguntas como ¿Se acuerdan cómo dijo que se llamaban los que comían carne?

\*Se visitará la biblioteca para buscar libros que hablen acerca de los dinosaurios. En equipos se dividen las palabras de la lista para que sean buscadas en los libros de la biblioteca.

\*Con ayuda del alfabeto móvil los niños construirán las palabras que les tocaron a su equipo.

\*Se rolan los libros que se encontraron en la biblioteca para que los lean en casa con mamá.

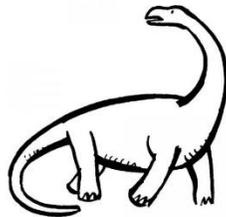
\*En la asamblea los niños que se llevaron los libros harán pequeños comentarios de lo que leyeron un día anterior.

\*Se proporciona a los alumnos un pictograma que contenga la mayor cantidad de palabras de la lista. Se pide que hagamos una lectura grupal, guardando silencio en las palabras de la lista para saber si recuerdan qué es lo que dicen e intentar leerlas.

\*Se cuestionará a los niños si recuerdan cómo nos dijeron que nacían los dinosaurios y qué nombre se les da.

\*Elaboraremos con globos y engrudo, huevos de dinosaurio. Los dejaremos secar para después pintarlos (Cada alumno elaborará aproximadamente 4 )

\*Cuando los huevos estén listos colocaré adentro dinosaurios bebés pero que contenga un número.



\*Se esconden los huevos por el jardín con el fin de que los busquen.

\*A los niños se les explica que se anunció que en el jardín hay huevos de dinosaurios y que debemos encontrarlos, al tenerlos deben de prestar atención porqué los dinosaurios que hay dentro tienen un valor y que no podemos pasarnos del número tal (se les entrega una ficha con un número mayor a 10 pero menor a 17). Se les explica que deben traer los huevos y que al sumar sus números deben dar la cantidad que muestra su ficha.

\*Cada que logran una suma mostrando los dos dinosaurios que usaron se les pide los escondan para que los puedan usar sus compañeros, ganará el alumno que cumpla 4 sumas.

\*Mezclaremos macilla con harina y colorante para que elaboren el dinosaurio que más les haya gustado de todos los que vimos en la exposición.

Pasará cada uno de los niños a explicarnos cómo se llama su dinosaurio, así como algunas de las características que recuerdan.

**NOTA: No se aborda la Extinción de los dinosaurios ya que la conferencia de OLIVER se centra en el tema.**

Como se puede observar, lo que se pretende con las conferencias es que los niños señalen qué temas quieren conocer, que aún siendo temas que quizás no tengan que ver con el Programa, pueden convertirse en herramientas para que los niños adquieran habilidades y aprendizajes iguales o mejores a los que brindan los temas convencionales de las escuelas.

Imagen 20. Conferencia

“Los dinosaurios”



Imagen 21. Conferencia

“Iron Man”



Con las conferencias los niños se han vuelto investigadores natos que parten de algo que a ellos les gusta. He recibido comentarios de mamás que dicen que si los niños ven un libro del tema que corresponde a su segunda conferencia piden que se les compren para conocer más, o aquellos que tienen contacto con las nuevas tecnologías buscan videos para saber qué les van a decir a sus compañeros.

Independientemente del tema que se vea en la semana son niños que ya no se conforman con lo que les dice la profesora, preguntan a sus padres o a los adultos que tienen a su alrededor para saber si lo que se le dice es verdadero o qué omitió la profesora.

Los padres se han convertido en facilitadores de la información, pues en conferencias pasadas, me sorprendieron padres que no se conformaron sólo con que el niño buscara en los libros o el internet, si no que los llevaron a museos. O en el caso del niño que habló de los aviones, fue al aeropuerto e hizo una entrevista informal al personal para conocer cuánto costaba un boleto y cuál era la duración de los viajes.

He de reconocer que al principio fue un cambio que costó mucho trabajo porque es más fácil usar los mismos métodos y los temas que año con año trabajamos (los colores, la granja, etc.); aquí no sólo el niño y la familia se ve comprometida a indagar, ya que han llevado temas como el de los “ferrocarriles”, donde tuve que investigar para poder hacer la situación didáctica adecuada para los alumnos.

Cambiar el método en las escuelas no es fácil, es un compromiso donde el profesor debe estar seguro de lo que hace y de lo que implica innovar en el aula.

Las técnicas Freinet son algo nuevo que estoy implementando en el aula, pero con ellas me doy cuenta que los niños aprenden de una forma natural que hace que se cuestionen lo que escuchan y observan, para que por sí solos busquen la respuestas y los adultos nos convertimos tanto en observadores y como facilitadores a fin aclarar sus dudas.

## RECOMENDACIONES

En este apartado hago una reflexión acerca de esta recopilación de la experiencia profesional, en la temática de la promoción de lectura y escritura en el nivel preescolar e inicial. Para tener una estructura en este apartado primero retomaré aquellas temáticas que no abordé pero que había sido pertinente hacerlo, posteriormente planteo una al respecto y, por último, doy la sugerencia para todo aquel que retome la misma temática y lea este documento la enriquezca e incluso me ayude en un futuro a mejorar mi desempeño docente.

Cuando concluí este documento, me percaté de que una parte que me propuse abordar y no lo hice fue que los niños al tener un acercamiento con la lectura generan mayores habilidades lingüísticas. Además sólo me dediqué a un grupo de niños, me refiero a los de nivel preescolar, que es el nivel que he tenido a mi cargo; aunque desarrollé un apartado en el capítulo dos con actividades para generar el interés en los alumnos de maternal AB, ningún otro apartado lo enfoqué en el área de lactantes ABC, cuyas edades oscilan entre los 45 días de nacidos y 1.5 años.

Considero que es relevante ver qué habilidades lingüísticas se pueden desarrollar si desde los primeros meses de vida se leyera a los niños. Considero que el niño desarrollaría más pronto su lenguaje, y éste, a su vez, sería más entendible; además de que en el niño sería poseedor de otras habilidades relevantes como es la retención y la memoria. Con lo anterior no me refiero a pedir que el niño conozca desde su primer mes el nombre de las letras, por ejemplo.

Un aspecto que era indispensable abordar es lo relacionado con el trabajo con los padres de familia, como mencioné reiteradas ocasiones en este documento, los padres de familia son un apoyo indispensable para la adquisición de los aprendizajes. Muchas veces el estar, como se dice comúnmente “en el mismo canal” con los padres, es garantía de que el niño se apropie de la competencia o aprendizaje que se pretende.

Aunque en algunos ciclos escolares las profesoras entendíamos la relevancia de generar buenos hábitos de lectura y escritura en los niños, pareciera que por las

múltiples tareas que se nos asignan impedía que lo hiciéramos; me percaté de que uno de los autores que revisé para este documento sostenía que uno no puede enseñar algo de lo que carece, entonces entorno a esta idea me surgieron preguntas como las siguientes: ¿Cómo generar un espíritu lector en el niño si yo no lo tengo?, ¿de qué manera puedo mostrarles a los padres de familia métodos o técnicas que acercan de una forma natural al niño a leer y escribir, si yo me resisto a estos cambios, además de que el desconocimiento de ello me genera resistencia?, ¿cómo puedo pedirle al niño que lea y escriba si él no me ve hacerlo?

Como mencioné en este documento, a las profesoras de la institución donde laboro aún nos falta conocer lo básico, que es el hecho de leer un cuento con la entonación adecuada y la forma de generar en el niño la expectativa de lo que prosigue en la lectura.

Un aspecto más que llamó mi atención fue que cuando iniciamos con los procesos previos a la escritura y la lectura, partimos de la idea de que todos los niños vienen de casa o de ciclos escolares anteriores con los mismos conocimientos previos, y entonces generamos actividades iguales para todo el grupo cuando en realidad sabemos que todos nuestros alumnos son diferente y únicos; entonces aquí está otra interrogante: ¿cómo trabajar con niños cuyos aprendizajes hasta este entonces son diferentes?

Ahora con lo expuesto me dispondré a realizar la segunda parte de esta reflexión. ¿Qué propongo?, para el primer aspecto que es el trabajo en Lactantes ABC, mi propuesta recae en generar un taller con mis compañeras donde el principal objetivo y temáticas a abordar serían las siguientes:

Taller de lectura y escritura: Leamos un cuento en el país de las letras.	
Objetivo: Propiciar en las docentes conciencia sobre la importancia de generar en los alumnos habilidades de escritura y lectura desde edades tempranas.	
Sesiones tentativas: 5 sesiones una en cada junta de CTE.	Tiempos: 1 hora por sesión sin considerar descansos.
Temas tentativos a abordar.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo leer cuentos y otras historias.</li> <li>• Para qué leer y escribir desde edades muy pequeñas.</li> <li>• Romper con métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura.</li> <li>• Estrategias para convertirnos en lectores y escritores.</li> <li>• Teóricos que abordan la lectura y escritura en preescolar.</li> </ul>	

El taller nos permitiría como profesoras conocer otras formas de leer historias, cuentos, etc., y como es un taller ellas generarían una estrategia para motivar a los niños a leer. Con las teorías conoceríamos en verdad si se puede hablar de lectura y escritura desde edades tempranas, e incluso, conocer a los autores nos permitiría hacer diagnósticos más completos que nos muestren en qué niveles se encuentran los alumnos, así como de otros métodos que son muy poco comunes en las escuelas, pero que enseñan estos procesos a los niños de una forma natural.

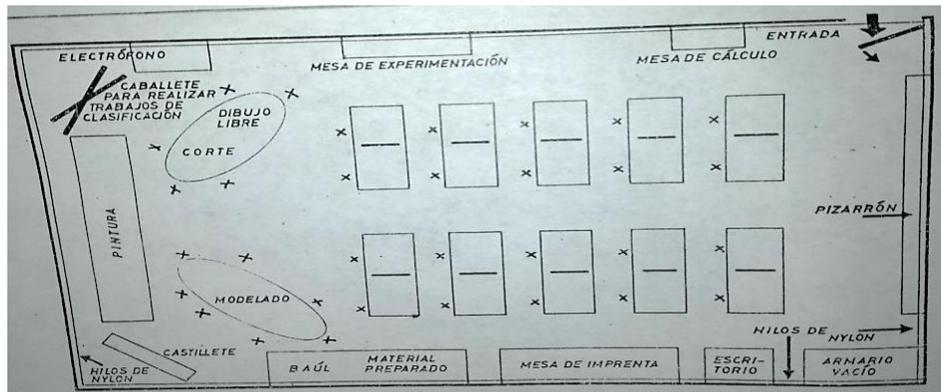
El taller también brindaría algunas estrategias a implementar en las mismas maestras para que ellas así mismo se conviertan en lectoras y escritoras.

Considero que al concluir el taller las maestras podrían implementarlo con los padres, haciendo las adecuaciones necesarias, por ejemplo, los teóricos no serían importante abordarlos con ellos

Otra propuesta que hago es trabajar realmente con el Programa Nacional de Lectura y Escritura, ya que cuenta con una diversidad de actividades para llevarlas a cabo con los niños como son: el préstamo a domicilio, lectura en sala, etc., así como las técnicas Freinet. Entonces mi propuesta radica en que las maestras y los padres de familia lleven a cabo estas actividades como si fueran niños, es decir, aprender a leer y escribir como si no supieran hacerlo.

El siguiente aspecto a abordar es cómo haríamos las maestras para trabajar con una diversidad de niños y con niveles de aprendizaje diferenciado. En este momento mi propuesta es guiarnos en lo que Freinet (1973) hizo, por ejemplo, narra que una maestra adapta el salón de clases para poder trabajar con dos tipos de desempeño en los alumnos; aunque ella lo hace por la edad, aquí sería por los aprendizajes que cada niño posee.

Coloco enseguida la imagen:



Freinet, C. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* México: Siglo veintiuno editores, p. 73.

Si se trabajara de esta forma todos los niños se beneficiarían, por ejemplo, los más avanzados no tendrían un retraso esperando a que todo el grupo esté en las mismas condiciones y los de menor avance no sentiría presión para hacer lo mismo que sus compañeros.

En relación con los directivos, considero que en ocasiones pueden entorpecer el trabajo con los niños, ya que algunas ideas que tenemos las profesoras no se llevan a cabo porque las directoras no nos permiten hacerlo; entonces mi propuesta es concientizar primeramente a los directivos para trabajar en equipo y hacer sugerencias viables al trabajo que realizamos.

Para aquellas personas que deseen retomar esta temática mis sugerencias serían considerar nuevos enfoques, es decir, si bien los teóricos que he revisado en este documento son básicos en las investigaciones referidas a la lectoescritura, reconozco que hay otras metodologías que pueden utilizarse.

Incorporar al estudio de la lectoescritura las nuevas tecnologías con las que los niños tienen contacto sería un aporte significativo, puesto que se uniría lo nuevo con lo tradicional para generar una nueva forma de incorporar la lectura y la escritura en las aulas.

Sugiero que se trate el tema con talleres, técnicas o juegos que son las que más logros en los alumnos se han visto, y considero que de esta forma también sería oportuno hacerlo con los padres de familia y, reitero que si los niños aprenden y se apropian de estas habilidades a través del juego los adultos igualmente lo lograrían.

## CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de este trabajo recepcional fue destacar la importancia de fomentar en los niños más pequeños la cultura de la escritura y la lectura. Durante los años que he laborado en el CENDI me he podido percatar que las prácticas educativas, en cuanto a la lectura y escritura, siguen siendo las mismas. Se considera que estamos innovando porque en lugar de pedir las planas a lápiz, ahora se piden con colores; parecería que aunque cambian programas, avanzamos en tecnología, y las docentes reconocemos que ya no se impacta de la misma forma en los “niños de ahora”; las prácticas siguen sin cambiar, sin adaptarse a los nuevos contextos sociales, sin incorporar las nuevas tecnologías a las que los niños tienen acceso.

Parecería que algunas profesoras no alcanzamos a visualizar la necesidad del cambio en las prácticas y estrategias implementadas en el aula, la comodidad o el confort en el que nos encontramos, no nos permite involucrarnos en los nuevos programas, metodologías innovadoras e incluso la capacitación. Algunas llegamos a argumentar que cómo vamos a invertir en tiempo y dinero si las autoridades no lo hacen, sin contemplar que los más afectados o beneficiados son los niños a nuestro cargo.

Autores como Ferreiro, Teberosky (1979) y Nemirovsky (1999), reconocen que en los primeros años el niño ya tiene contacto con la lectura y escritura, ya que los ambientes en que se desenvuelve y vive son “paisajes extensos de letras”, porque aún sin saber el fonema o el nombre de una letra, pueden reconocer la palabra porque lo han visto en los textos o anuncios.

Algo que también rescatan estas autoras es que la escuela no enseña a leer y escribir, más bien aquí el niño va a reforzar lo que ya conoce y ha experimentado en casa. De este modo, la escuela es un sitio donde el niño tiene que vivir situaciones de la vida real, ricas en experiencias que le permitirán que todo lo que

aprenda lo ponga en práctica. La escuela, me atrevo a decir, desafía al alumno a rebasar lo que ya sabe o conoce a través de la experimentación.

Al leer los planteamientos de distintos autores como Freinet (1973) y Alfieri, F. et al. (1983) y al redactar este documento, concuerdo en el hecho de que para que el niño tenga un buen hábito lector y la cultura de escribir dependerá mucho de las personas con las que convive. El niño al ser un observador natural y, sobre todo, en los primeros años donde aprenden de la imitación, si no observa a las personas a su alrededor tomar un libro y disfrutar de él, o hacer uso de la escritura, muy difícilmente reconocerá la importancia de desarrollar estas habilidades.

Coincido con los autores que proponen que sí se puede hablar de leer y escribir en la primera infancia, pues las diversas actividades que llevé a cabo centradas en las etapas de desarrollo de los niños y sustentadas en el PEP 2011, dieron resultados positivos y satisfactorios, puesto que sin darse cuenta y sin necesidad de decirles a los niños “ahora les enseñaré qué función tiene leer y escribir”, lo descubrieron y se apropiaron de ello.

Algo que advertí que debo mejorar en mi práctica docente es la continuidad que se le da a las actividades, programas o estrategias que sí funcionan. Me percaté que en algunas ocasiones marcaba un objetivo, pero sí a mitad de la estrategia ya lo había logrado no le daba el seguimiento para culminar la actividad, con el fin de enriquecerla, y aunque ya hubiera alcanzado el objetivo, proponerme nuevas metas, es decir, no me di la oportunidad de observar si una vez logrados los objetivos y si se siguiera trabajando la temática, qué otros aprendizajes, sin considerarlos, se alcanzaban.

He mencionado que las prácticas de las docentes en ocasiones se vuelven un tanto repetitivas y monótonas. Hay estrategias que han funcionado y que pueden ser adaptadas a los nuevos contextos educativos, porque hay un antecedente que marca que esa estrategia o actividad es funcional, pero a pesar de esto es necesario innovar.

Reconozco que no sólo es necesario hablar del fomento de la lectura y escritura en los niños, sino también en las profesoras a cargo de los grupos. Se que al recordar y analizar las experiencias de los ciclos escolares que he compartido con mis compañeras, resalta el que no sabemos ni siquiera cómo contar un cuento, porque muchas veces lo hacemos dando la espalda al niño, sin un ritmo o entonación adecuada, además preferimos dar los recados de viva voz a los padres de familia, que escribirlos, ya que el escribir implica hacer uso de ortografía, redacción, y como son habilidades que debíamos dominar, porque somos las profesoras, pero no lo hacemos, mejor evitamos ponernos en evidencia.

Con esta recopilación, de la experiencia profesional me queda claro que puede haber y proponernos programas y programas para fomentar a la lectura y escritura, pero que mientras se sigan llevando a cabo sólo por cumplir con los requerimientos que se solicitan en la zona escolar, o por parte de los directivos, las estrategias no darán los resultados esperados: por ejemplo, si sólo le doy el libro al niño para que “pose para la foto” o haga un dibujo de lo que ve, pero no le digo qué dicen las palabras, considero que no se está cumpliendo con el objetivo del programa.

El último ciclo escolar 2016-2017 que recapitulé en este documento me permitió darme cuenta del impacto que tienen las técnicas Freinet en los niños, en los padres de familia y en mí como maestra, porque si bien el objetivo de una de las técnicas es usar la lectura para formar niños investigadores, como profesora a cargo del grupo también tengo la misión de leer e investigar, pues cómo puedo apoyar al niño en el tema que va a exponer si no lo conozco. Una técnica más que me permitió darme cuenta que no existe una sola forma de acercar a los niños a la escritura fue el diario de vida, dado que los niños en realidad escribían lo que ellos querían transmitir y no palabras aisladas de su día a día.

En un futuro me gustaría abordar la enseñanza y el fomento de la lectura en los profesores y padres de familia, ya que ellos son los que inician formalmente con la lectura y la escritura. Me interesaría conocer por qué la selección de un método u otro, cuáles son las determinantes para seleccionar el método a implementar en la enseñanza de la lectura y escritura, cuál es la importancia como docente de

preescolar que los alumnos lean y escriban, y no sólo por la idea errónea que tenemos que es necesario que lean para “pasar a la primaria”.

Me hubiese gustado indagar qué fue lo que a ellas como maestras les hizo tener un desprecio o afecto al leer y escribir, qué situación les recuerda el aprender a leer y escribir y, si es el caso, que sea de aburrimiento o miedo, porque ellas repiten patrones con sus alumnos.

De manera particular, como he mencionado anteriormente, y con base en lo desarrollado en el capítulo uno, concuerdo con los autores revisados en lo referente a que sí se puede hablar de lectura y escritura en el nivel preescolar. Me permito señalar lo anterior siempre y cuando sea una necesidad en el niño, es decir, cuando a él le llame la atención y no se le obligue o presione a hacerlo.

De acuerdo con lo trabajado en el capítulo dos de este trabajo, me pude percatar que programas educativos inician y concluyen, pero el éxito que se tenga de ellos depende mucho de las acciones realizadas por los actores educativos. Durante años tuve que realizar prácticas donde se consideraba que los logros dependían de la entrega de un producto o porque se veía “bonito”, pero tuve que pasar a prácticas que implicaban un reto y me obligaban a no seguir bajo esas mismas prácticas, y a pesar de no tener los resultados idóneos, cuando hablaba con los niños o los observaba, me daba cuenta que los conocimientos que dudaba que hubiesen adquirido ya eran parte de ellos.

En el caso del capítulo tres, lo que rescato es que no es necesario plantear situaciones didácticas que conlleven un producto tangible (como era común en preescolar: el niño llevaba a casa una manualidad o un dibujo de lo trabajado), con las situaciones que propuse en este capítulo los avances no se manifestaban como tal en un papel, sino en cómo el niño enfrentaba el reto, qué estrategias propias utilizaba para alcanzar la meta o cómo brindaba el apoyo a otros compañeros. En todo el análisis que hice en torno al trabajo que he llevado en el campo de lenguaje y comunicación concluyo que los profesores debemos entender que el niño está

aprendiendo cuando moviliza los conocimientos y esto lo hace cuando enseña a otros cómo hacer las cosas o explicando el proceso que utilizó para hacerlas.

## REFERENCIAS.

- Alfieri, F. et al. (1983). *Proposiciones para docentes de educación básica. El aprendizaje de la lectura y la escritura, La expresión y la comunicación.* Venezuela: Laboratorio Educativo
- Barrón, C. coord. et. al. (2004). *Currículum y actores. Diversas miradas.* México: CESU-UNAM Tercera época 97, Pensamiento universitario.
- Cambourne, B. (1988). *Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir.* En: SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar Volumen 1.* México: SEP.
- Córdoba, A., Descals, A. y Gil, M. coord. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar.* Madrid: Pirámide.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (s/f). *El niño según Piaget: Un interlocutor intelectual del adulto (fragmentos).* En: SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar Volumen 1.* México: SEP.
- Freinet, C. (1973). *Parábolas para una pedagogía popular.* Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1981). *El diario Escolar.* Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1984). *El texto libre.* Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna.* México: Siglo Veintiuno
- García, E. (2006). *Piaget. La formación de la inteligencia.* México: Trillas.
- Gertrudix, S. (1992). *Vamos a leer y escribir.* En: [https://sebastiangertrudix.files.wordpress.com/2010/02/vamos\\_a\\_leer\\_y\\_escribir.pdf](https://sebastiangertrudix.files.wordpress.com/2010/02/vamos_a_leer_y_escribir.pdf). (Consultado 15 de julio 2017).
- Gervilla, A. (2006). *El currículo de Educación Infantil. Aspectos Básicos.* Madrid: Narcea, S. A.
- Goodman, K. (1986). *Lenguaje total la manera natural del desarrollo del lenguaje.* En: SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar Volumen 1.* México: SEP.
- González, E. (2002). *Psicología del ciclo vital.* Madrid: CCS.

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente: compendio para educadores. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.
- Muñoz, A. et al. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Morales, L., Hernández, M. y Reyes, E. coord. (2008). *Informa Final. Evaluación de consistencias y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Palacios, J. (1984). *La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias en la escuela nueva*. En: *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. (2015). México: Movimiento Mexicano Para la Escuela Moderna.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor. En: [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf). (consultado 2 de febrero 2017).
- Pinto, J. y Martínez, J. (1994). *La teoría de Jean Piaget y el aprendizaje de las ciencias*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Pitluk, L. (s/f). *Unidades didácticas. Revalorizando la planificación*. En: *Planificación. Aportes para anticipar y desarrollar la tarea. La educación en los primeros años*. Tomo 10. (1999). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Programa de Educación, (2011). *Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y escribir. Propuestas, Reflexiones y Fundamentos*. Buenos Aires Argentina: Magisterio del Rio de Plata.
- Sánchez, A. (1996). *Las técnicas Freinet y las enseñanzas de la lengua en la escuela primaria*. En: *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. (2015). México: Movimiento Mexicano Para la Escuela Moderna.

- SEP. (1984). *Actividades preliminares a la lectoescritura*. En: Palacios C. comp. (s/f). *Antología del curso. Carrera magisterial Octava Etapa*. Edo. de México: Secretaría del Estado de México.
- SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal Docente de Educación Preescolar Volumen 1*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Descubrir el mundo en la escuela maternal. Lo vivo, la materia, los objetos*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Estrategias Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar*. México. SEP. En: [http://www.hgo.sep.gob.mx/primaria\\_gral/documentos/progamas/pele/documentos/estrategias\\_acciones\\_conexiones.pdf](http://www.hgo.sep.gob.mx/primaria_gral/documentos/progamas/pele/documentos/estrategias_acciones_conexiones.pdf). (Consultado 17 de septiembre 2017)
- SEP. (2008). *Alebrijes de preescolar. Actividades para leer, escribir, y dialogar en el aula*. México: SEP. En: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2011/09/alebrijes-preescolar.pdf> . (Consultado 17 de septiembre 2017).
- SEP. (2012). *La estrategia 11+ 5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores*. México: SEP.
- Thierry, D. (s/f). *La formación profesional basada en competencias*. En: <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc> (Consultado el 25 de enero 2017).