

# **EDUCACIÓN PREESCOLAR DEVELANDO LA RELACIÓN PEDAGÓGICA**

---

**REPORTES DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN**

---



# **EDUCACIÓN PREESCOLAR DEVELANDO LA RELACIÓN PEDAGÓGICA**

---

**REPORTES DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN**

---

**FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE  
EDGAR ANTONIO GUTIÉRREZ SALGADO  
ALMA ROSA PERALTA AGUILAR**

**C O O R D I N A D O R E S**



---

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

**EDUCACIÓN PREESCOLAR:**

DEVELANDO LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

REPORTES DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN

Coordinadores: Gutiérrez Salgado, Edgar Antonio

Hernández Aguirre, Fabiola y Peralta Aguilar, Alma Rosa

I. Ensayo. 1. t.

---



Primera edición julio del 2011.  
DR Escuela Normal de Ecatepec

**MÓNICA GAMEROS GARCÍA**  
Cuidado de Edición

**ISRAEL MIRANDA**  
Diseño de portada y formación tipográfica

Av. Circunvalación Lt. 47, Mz. 21.  
Col. Pueblo de Sta. Ma. Aztahuacán.  
Del. Iztapalapa. C.P. 09500. México D.F.  
Tel/Fax: (01 55) 5691 6885  
Móvil: 045 3999 4121  
start-pro@hotmail.com

Impreso y hecho en México  
Printed and made in Mexico

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

Intervenir investigando: espacios de diálogo pedagógico .....	7
FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE EDGAR ANTONIO GUTIÉRREZ SALGADO ALMA ROSA PERALTA AGUILAR	
Leer con sentido .....	17
ADRIANA BENÍTEZ NÚÑEZ	
En busca de la situación problematizadora .....	57
BRENDA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	
Infancia colonizada en el acto de educar .....	83
DULCE KENIA BANDA HERNÁNDEZ	
El conteo con actividades sin reto: pensamiento dormido .....	117
MARITZA SANDRA HERNÁNDEZ CARRILLO	
El imperio de las reglas: valores muertos .....	143
ELVIA MONROY RIVAS	



## INTRODUCCIÓN

### INTERVENIR INVESTIGANDO: ESPACIOS DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Este libro surge en el marco de los procesos formativos de la Maestría en Educación Preescolar (MEP) gracias a una deliciosa experiencia de vida compartida con los maestrantes y los integrantes del equipo de posgrado de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE), experiencia que posibilitó la resignificación de la intervención y la investigación educativa, permitiendo compartir, confrontar e iniciar la reconstrucción de nuestras lógicas de pensamiento.

Dado que el sentido de nuestra maestría es “la profesionalización docente en atención a la intervención educativa frente a los problemas del aprendizaje infantil (G.E.M, 2007; 21)”, una de las tareas centrales del posgrado fue resignificar dos categorías clave: *profesionalización* e *intervención*. Así, uno de los primeros posicionamientos desde el cual se dirige el trabajo académico en la MEP Ecatepec, ha sido la necesidad de trascender la concepción de profesionalización docente entendida sólo desde la funcionalidad de un sistema, de un rol que garantice la eficacia y la eficiencia que los signos del mercado demandan. La profesionalización en el posgrado de la ENE se posibilita en la medida en que los procesos formativos con nuestros alumnos construyan soportes teórico-metodológicos para potenciar la reflexión sobre el carácter y las consecuencias de la práctica docente, permitiendo así la formulación de juicios prácticos bien informados y por tanto, una comprensión autónoma que rebasa el orden instrumental (Carr y Kemmis), generando así acción para crear alternativas. Es en esta espiral de acción-reflexión-acción que el docente reducido a operativo eficiente de una lógica curricular, no tiene cabida. La

profesionalización por tanto, se enlaza con la autonomía que el docente experimenta en la medida en que pone en tela de juicio las prácticas cotidianas y los discursos hegemónicos.

Ahora bien, ¿cómo se articula la intervención educativa con el proceso profesionalizante antes descrito? La reflexión requerida para la creación de alternativas sólo es posible mediante el contacto con las diversas miradas de un mismo objeto, por lo que esta necesidad nos conduce forzosamente a la investigación. Así, dar cuenta del tipo de relación entre investigación e intervención se torna fundamental. Sin embargo, dentro de nuestro Plan de Estudios no se clarifica el enfoque que concibe la intervención (se le plantea como un objeto dado y determinado previamente). Fue necesario construir una reflexión en torno al ámbito que el propio documento presenta de manera ambigua. Ante este panorama surgen algunos cuestionamientos como: ¿Es posible construir una propuesta de intervención sin la investigación? ¿La investigación es una herramienta para poder construir la propuesta de intervención? ¿La intervención es en sí misma un proceso investigativo?

La relación entre la investigación y la intervención se concibe en función de los referentes epistemológicos, gnoseológicos e incluso ontológicos para realizar la lectura del mundo. Es decir, el discurso en torno a la intervención-investigación responde a la racionalidad específica que conciente o inconcientemente permea su construcción.

Este libro objetiva nuestra propuesta construida en el colegiado respecto al problema que, a nuestro juicio, desarrolló la construcción de sentido que otorgábamos a la díada investigación-intervención y su trascendencia en las prácticas educativas; además permitió construir un eje para articular nuestras prácticas educativas al interior del posgrado. Así, pretendemos una propuesta que supere las siguientes tendencias hegemónicas:

1. La concepción instrumental y funcionalista de la intervención. Presenta a la misma como dispositivo y pieza angular del funcionamiento presente y futuro; tiene como precondition la constitución de discursos portadores de la verdad. Es decir, la razón instrumental, logra generar los discursos que integran, controlan y/o remedian.<sup>1</sup>
2. La investigación concebida como herramienta para generar una propuesta sistematizada y validada para solucionar problemas educativos.

La tendencia número dos permitirá problematizar, fundamentar y encontrar las explicaciones necesarias para generar una propuesta sistematizada y validada para solucionar problemas educativos.<sup>2</sup>

Entender la investigación como herramienta para generar y fundamentar la lógica desde donde se concibe la intervención, es cosificarla, reducirla a un instrumento para resolver problemas que el sujeto observa, detecta o descubre; esto implica olvidar que la investigación es ante todo un proyecto y, por lo tanto, nos remite a una posibilidad que involucra la construcción del ser. ¿Cómo superar ambas tendencias hegemónicas?

Es a través de la dialéctica, de la unidad sujeto-objeto que podemos entender a la intervención como una manera de accionar, de praxis. Intervenir investigando implica poner en acción nuestros sueños, imaginarios, ideas y conciencia al servicio de lo alterno, de nuevas posibilidades frente a lo dado y aparentemente inamovible. El progreso de negatividades característico de la dialéctica, es traducido en el proceso de intervenir investigando en la problematización permanente; en primera instancia

---

<sup>1</sup> La intervención en lo social es una preocupación moderna que de acuerdo a Carballeda, podemos rastrear originalmente en la visión contractualista de Hobbs; el contrato social que garantiza la paz y el desarrollo, implica necesariamente la cesión de la soberanía de cada pactante y soslaya el conflicto de origen, quedando latentes las nociones de “problemática social” o “anormalidad”.

Estamos en presencia de la constitución de discursos que dan cuenta por tanto de lo normal, lo deseable, honesto, ordenado, pulcro y válido en una sociedad; posibilitando así su funcionamiento y desarrollo en oposición a todo lo que transgrede los límites, así:

Gran parte del sentido de la intervención en lo social está relacionado con el modo como cada época construye los perfiles de transgresión. Esto implica una forma de acercarse a ese “territorio” a través de diferentes dispositivos, instrumentos y modalidades de acción en la medida en que son cuestiones que pueden afectar al “todo social” o, sencillamente, que reproducen en lo minúsculo, en pequeños espacios, algún rasgo de estado de guerra natural (Carballeda, 2002,18).

<sup>2</sup> Esta perspectiva se identifica con una tendencia positivista en la que la investigación se concibe como el acceso a los referentes científico-teóricos que permiten comprender la problemática de la práctica educativa, donde: “El papel de la ciencia se convierte en técnico: alimentar al razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver problemas técnicos de la producción de resultados determinados previamente (Carr y Kemmis,1988; 144).” Así, la *Phronesis* aristotélica es negada ante la necesidad de resolver problemas prácticos (léase técnicos). Por tanto, el educador, ante esta perspectiva, debe preocuparse por identificar, plantear y construir problemas que la lógica de la razón instrumental le impone como reto a superar (la eficiencia de la enseñanza), imposición que viene como una necesidad y que desde lo externo (ciencia-teoría-método) se debe superar. El educador debe “buscar” y “elegir” lo necesario para solucionar esta necesidad, resolver el problema y después iniciar nuevamente el proceso. Así, la búsqueda se encuentra mediada por una visión cosificada de la investigación, la teoría, la práctica y el educador mismo.

de los discursos y prácticas hegemónicas y cotidianas que permean nuestro quehacer docente, en segunda instancia de las alternativas que podamos construir. La dialéctica nos obliga por tanto, a considerar que la *esencia del objeto es la síntesis de sus apariencias*, por lo que toda creación de alternativas requiere de la recuperación de la historia y de la convicción de que toda posibilidad nueva conlleva, en sí misma, a la práctica o al discurso hegemónico-cotidiano cuestionado.

La dialéctica permite entender que la investigación posibilita la intervención en nosotros mismos y al mismo tiempo en la otredad (sujetos, objetos). Intervenimos cuando investigamos y, con base en la apertura que podemos generar, construir alternativas. Comprender la investigación y la intervención de esta manera, nos permite trascender la visión positivista (en algunos casos disfrazada de alternativa construccionista), comprender la unidad dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica. Trascender la noción de la práctica reducida a lo técnico, y sobre todo, evitar que el educador se parezca “...más a la imagen escueta del operario de un oficio más en la sociedad (García, 2001; 2009)”. Contribuir para que al intervenir investigando los educadores podamos mirarnos de manera diferente es una tarea urgente, que permitirá generar alternativas que deben “...orientarse siempre a la transformación de las maneras que los enseñantes (al accionar) se ven a sí mismos y ven su situación, (y por tanto actúen) de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas (Carr y Kemmis, 1988; 143)”. El presente libro, pretende ser ejemplo de este ejercicio.

Así, los cinco reportes que presentamos en este texto plantean avances en torno a las investigaciones exploratorias que pretenden diagnosticar la práctica cotidiana en la educación preescolar. Sin embargo, fundamentar nuestras mediaciones formativas en la propuesta descrita con anterioridad, implicó cuestionar elementos clave de la propia intervención: la concepción del diagnóstico. La práctica docente reducida al hacer (razón instrumental), se constituye en objeto (cosificado y externo al sujeto), que permite mirar, medir y clasificar, es decir *diagnosticarlo* (desde la tradicional visión del análisis de las patologías) y por lo tanto, *congelarlo* para encontrar la manera sistematizada (intervención) de solucionar problemas, defectos, disfunciones o ineficiencias.

Trascender la razón instrumental desde nuestra propuesta, implica entender que el diagnóstico es el proceso analítico de la complejidad en movimiento de la práctica educativa, y más que sólo una documentación sistemática, es *objetiva* de una disfunción. Es ante todo un diálogo pedagógico<sup>3</sup> entre el educador que pone en

tela de juicio su práctica en el proceso investigativo y las mediaciones<sup>4</sup> que ha logrado construir (consciente o inconscientemente), y donde él mismo se descubre como mediación. Así, más que la búsqueda de las deficiencias de la práctica docente, compartimos la preocupación por develar y comprender las relaciones pedagógicas (con la infancia, con los objetos de conocimiento, con los pares, con la otredad), vínculos que enmarcan la práctica cotidiana, permitiendo establecer especificidades culturales y de interacción del ámbito escolar donde se realizaron los estudios.

En este diálogo pedagógico en el que investigar interviniendo se convierte, se develan relaciones y se vislumbran posibilidades de alternancia y nuevas vetas de búsqueda.

Comprender que la educación no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje, planes y programas, recursos, materiales o técnicas; sino que, por ser una práctica social contempla la existencia de ideas, creencias, tradiciones, símbolos, valores, discursos, gestos, prácticas, roles, reglas, afectos, pasiones, deseos, representaciones, imágenes e imaginarios (vínculos y mediaciones); todo lo relacionado con la vida de los sujetos involucrados, creados y creadores de la misma, donde lo educativo atraviesa los muros escolares, nos ha conducido a recurrir a la investigación interpretativa al privilegiar al sujeto y revivir lo genuinamente humano: su subjetividad, mejor aún, las subjetividades del sujeto.

En este sentido la tradición interpretativa se expresa en las acciones humanas bajo la forma de pensamientos, conocimientos, ideas o creencias; todas ellas expresiones de la cotidianidad para comprender la vida y el movimiento individual, social y colectivo de las instituciones educativas.

---

<sup>3</sup> Es a través de este diálogo que “se da una reciprocidad dialéctica y mutuo reconocimiento de la posibilidad de anticiparse y aprehender al otro desde sí mismo (Flores, 2005;226).” El diálogo pedagógico permite ante todo dar cuenta y reflexionar en torno a los vínculos del educador con sus alumnos, sus objetos de conocimiento, su práctica, su proyecto.

<sup>4</sup> Nuestra postura frente a la mediación trasciende el enfoque cognoscitivo y estructural desde el que las prácticas educativas hegemónicas la conciben. La mediación desde nuestra concepción no sólo se refiere a las posibilidades de articulación que el docente construye entre la estructura lógica de un objeto de conocimiento (o disciplina) y las estructuras previas de los alumnos. La mediación da cuenta de las posibilidades de vinculación que los educadores logramos crear, es decir “la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o con los otros... Todo proceso educacional y formativo se realiza en el marco de una condición relacional. La interacción y la interrelación son dos constantes de la situación vincular que de esto se propicia. El sujeto experiencia con determinada intensidad diferenciada el tipo de vínculo que le genera tal condición relacional, en función del estilo de formación que le ha delineado (Hoyos, 2010;106-107)”.

*Educación Preescolar. Develando la Relación Pedagógica*, considera algunas variantes de las prácticas cotidianas como valioso objeto de estudio para comprender la complejidad de las prácticas educativas y escolares, y da voz a los docentes de Educación Preescolar.

De ahí que los artículos aquí expuestos se “apoderarán” del lenguaje, los movimientos y lo *cotidiano* de las escuelas y los sujetos que le dan vida y rinden cuenta del primer acercamiento a las investigaciones sistemáticas amplias y conducidas con procedimientos rigurosos, con el uso de una amplia variedad de técnicas y recursos –entrevista, experiencia personal, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos–, que permiten describir los escenarios reales, las rutinas, los significados en la vida de los sujetos que participan en las escuelas y en contextos (relaciones pedagógicas de la cotidianidad) dignos de ser estudiados.

Así, las autoras, desde diferentes enfoques interpretativos y en permanente diálogo, más que recoger datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, parten de lo que realmente se dice y hace en las escuelas de educación preescolar. Sensibles a los efectos que causan sobre las personas y los procesos que estudian, narran a detalle desde el marco de referencia en los que se presentan para contrastar, comparar, analizar, comprender y conocer a la Educación Preescolar.

Existe un último cuestionamiento que es necesario discutir para poder enmarcar de manera completa nuestra propuesta formativa en la MEP Ecatepec ¿Qué papel cumple la investigación dentro de los procesos formativos de una maestría de corte profesionalizante? Existen al menos dos posiciones con relación a la figura del maestro como investigador. Por un lado asegura que no sólo es posible, sino también deseable, que todo docente se convierta en investigador de su propia práctica. En contraparte, existe la idea de que la investigación científica requiere condiciones especiales para su realización y que, por ende, un educador no puede ser al mismo tiempo un investigador. Asumir una posición respecto a esta polémica resulta esencial para aquellos centros educativos que han apostado por la realización de *proyectos de intervención educativa*.

En las Escuelas Normales del Estado de México existen posiciones encontradas respecto a los proyectos de intervención; unos suponen que éstos tienen la finalidad de profesionalizar la práctica educativa. Otros plantean que la investigación es el paso obligado para lograrlo, y que no se puede profesionalizar la práctica si antes no

se ha probado la capacidad para problematizar, analizar, emplear y desarrollar categorías. Según esta visión, la profesionalización se vuelve una categoría más compleja; es un proceso de largo plazo en el que el profesional reúne herramientas teóricas y metodológicas para poder reflexionar con mayor profundidad sobre su quehacer. En el caso del posgrado de la Normal de Ecatepec nos adherimos a la segunda propuesta. ¿Esto supone que un maestro sí puede, al mismo tiempo, concebirse como investigador? Pensamos que nuestras alumnas, sin ser aún investigadoras pero conscientes del proceso, no se niegan a la posibilidad de serlo.

El ejercicio de la escritura formal es uno de los caminos obligados para todo aquel que desee iniciarse en la investigación científica. Un reporte de investigación, una tesis, un artículo o un ensayo, siempre prueban qué tanto hemos ampliado nuestra mirada y qué tan rigurosos somos en nuestras argumentaciones. Y es que la investigación formal requiere algo más que escribir bien, exige que se eviten los juicios de valor, que haya manejo de categorías, un buen soporte teórico-metodológico, que no existan contradicciones internas, que las fuentes de consulta sean confiables, que los juicios no se fundamenten en el sentido común, que aporte nuevos objetos de estudio, que proponga nuevas categorías, que problematice.

Los trabajos que aquí se presentan son el fruto de muchos meses de trabajo, de correcciones y de reorientaciones del objeto de estudio. Representan la insistencia por adquirir el hábito de la rigurosidad y el respeto a los cánones de la investigación formal. Todos los textos corresponden a problemáticas planteadas en los *proyectos de investigación-intervención* de nuestras estudiantes. La idea de convertirlos en artículos implicó un esfuerzo adicional: estructurar toda la información con base en los formatos para artículos, no para tesis. Esto resulta de suma importancia para el sujeto que se inicia en la investigación, pues aprende a moverse en distintas lógicas de la escritura. La profesionalización de la escritura debe pasar necesariamente por este proceso de revisión, sistematización y corrección de la información.

De este modo, el libro integra cinco reportes de los avances de investigación de nuestras maestras. Se inicia con el trabajo titulado: *Leer con sentido*; investigación que recupera una de las preocupaciones centrales de la educación en nuestro país: la formación de lectores. Utilizando como pretexto la lectura en voz alta que cotidianamente se trabaja en el nivel preescolar, Adriana Benítez retoma una arista poco trabajada en nuestro contexto académico y

particularmente en este nivel: el sentido de la lectura entendido más allá de su direccionalidad, planteándose como el encuentro (Heidegger) de las posibilidades de vinculación que la educadora logra construir entre el texto, los alumnos y ella misma. Es bajo esta óptica que la autora documenta e interpreta el ejercicio cotidiano de la práctica en el preescolar.

*El Conteo con actividades sin reto: Pensamiento Dormido*, recupera al conteo como pretexto para volver la vista hacia la propia práctica donde la problemática no es en sí la ausencia del pensamiento matemático en la infancia, sino en la docencia, pero además, la concepción de infancia y de educación que se tiene y mantiene durante la relación pedagógica.

Los textos *En búsqueda de la situación problematizadora* y *La infancia colonizada en el acto de educar*, comparten la preocupación por generar alternativas que recuperen la voz de los niños, así, más que problematizar la práctica docente reducida al campo de lo didáctico, las autoras plantean nuevas miradas en torno a la infancia y a nuestros vínculos como educadores.

Por último, *El imperio de las reglas: valores muertos*, pone en tela de juicio las prácticas educativas oficiales en torno a la formación valoral, al documentar la manera en que cotidianamente se pretende *educar en valores* desde una lógica oficialista que se impone al quehacer docente; la autora nos muestra interacciones e interrelaciones que lejos de impulsar los vínculos necesarios para el reconocimiento y aprecio por los otros (elemental para valorar la otredad), lo promovido desde el aula se reduce al adoctrinamiento, la mecanización y la imposición de la norma.

*Educación Preescolar. Develando la Relación Pedagógica*, comparte la necesidad de problematizar la práctica docente desde nuevas miradas en torno a la infancia, la mediación, los vínculos y, por su puesto la formación misma. En qué medida logramos develar relaciones pedagógicas que den pie a la construcción de alternativas será determinado por nuestros lectores. Finalmente, nuestros alcances y limitaciones podrán ser el pretexto para repensar y crear otras formas de mirar y seguir escribiendo.

FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE  
EDGAR ANTONIO GUTIÉRREZ SALGADO  
ALMA ROSA PERALTA AGUILAR

## BIBLIOGRAFÍA

- DEL MORAL, JUAN MANUEL (1998). *Subjetividad y temporalidad*, México, Universidad Autónoma de Chapingo.
- FLORES OCHOA, RAFAEL (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw Hill.
- FOLLARI, ROBERTO (2000). *Epistemología y sociedad. A cerca del debate contemporáneo* Santa Fe, Sapiens, Ediciones 2000 (Serie Estudios Sociales).
- FURLÁN, ALFREDO Y PASILLAS, MIGUEL ANGEL (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*. En *Perfiles Educativos*, Número 61, Julio-Septiembre.
- GARCÍA OSPINA, NORBEY (2001). *La idea de formación en la formación de los educadores*. En *Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Antioquia, Editorial Marín Vieco Ltda.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (2007). *Plan de Estudios de la Maestría en Educación Preescolar*, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social. Dirección general de Educación Normal y Desarrollo Docente.
- HEGEL, G.W.F (1994). *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE.
- HOYOS MEDINA, CARLOS ANGEL (2010). *Mediación Tecnológica y vínculo pedagógico*. En *Meneses*, Díaz Gerardo (Comp.) *Más amor pedagógico*, México, Lucerna Diogenis.
- MURUETA, MARCO EDUARDO (2002). *Heidegger frente a la Teoría de la Praxis*. *Discusiones sobre psicología y ontología*, México, Ediciones Amapsi.
- MURUETA, MARCO EDUARDO (2006). *Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos culturales*. En: M. Calviño y A. M. R. Asebey. *Pensar y hacer psicología*. La Habana.
- VARGAS ISLA, LILIA ESTHER (2003). *¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?*, en Jáidar, Isabel (Comp.). *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-Unidad Xochimilco.
- CARR, WILFRED y KEMMIS, STEPHEN (1989). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez de la Roca.



# **LEER CON SENTIDO**

**ADRIANA BENÍTEZ NÚÑEZ**



El presente texto se realiza en el marco de la Maestría en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ecatepec, cuya principal orientación está dirigida hacia la profesionalización de los docentes. Una de las actividades más importantes al interior de la institución es la elaboración de un *Proyecto de intervención* que nos permita saber más sobre nuestra práctica y profundizar en aquellos aspectos que consideremos de mayor importancia. Dentro de las aulas, existe un sinnúmero de áreas en las que se puede mejorar, en mi caso, el proyecto se orienta hacia las actividades de lectura en voz alta.

Al haber sido designada como docente bibliotecaria al interior de la institución donde laboro, una de mis preocupaciones es llevar a cabo en forma constante y adecuada los lineamientos del Programa Nacional de Lectura (PNL). El programa menciona la importancia de fomentar la lectura “por placer”, sin embargo, algunas estrategias y formas de trabajo parecen lograr el efecto contrario cuando el docente no tiene claros los objetivos de la actividad o desconoce el material utilizado.

Dentro de la institución se realizan muchas actividades, algunas a nivel zona, otras de manera institucional y otras más directamente relacionadas con el trabajo dentro del aula. Una de las actividades en las que el Jardín de Niños “Nezahualcóyotl” ha participado desde el ciclo escolar 2003-2004 es la denominada “Líderes de lectura” (en algunas otras escuelas le llaman “Acompañamiento”), cuya finalidad es: realizar un seguimiento al Programa Nacional y Estatal de Lectura.

En cada uno de los planteles de la zona escolar, tanto oficiales como particulares, se selecciona a una docente que durante todo el ciclo será la encargada de coordinar las actividades que se desprenden de estos programas y algunas otras que son indicadas por la supervisión escolar.

Cada mes se realiza una reunión con las maestras comisionadas para dar las pautas de estos trabajos. La sesión es coordinada por la asesora metodológica de la escolar y se llena un formato de los datos que dan cuenta tanto de las actividades relacionadas con la lectura, como de la cantidad de libros que lee cada niño. Se emplean igualmente otros formatos denominados “Jornada de verano”, o “Jornada de invierno”, en donde se registran los nombres de los alumnos, los títulos que se han leído y la cantidad total de libros leídos por grupo.

La elaboración de estos documentos es poco descriptiva en cuanto a la participación de los estudiantes en estas actividades, dando cuenta únicamente de

cifras de las que posteriormente no se recibe un informe o análisis de resultados. Durante las asesorías se proporciona a las docentes algunos materiales que deberán trabajar con sus colegas en la escuela a la que pertenecen. Normalmente se desarrollan actividades en torno a los valores, al conocimiento de géneros literarios como la fábula, lecturas de reflexión, entre otras, y se ha llevado a cabo una capacitación para los docentes respecto a cómo realizar los Programas Nacional y Estatal de Lectura, pero al parecer el principal problema no reside en la falta de estrategias para trabajar la lectura, sino uno aún más grave: los docentes nos concentramos en que el alumno adquiera la información contenida en el libro y nos olvidamos de que la lectura, para que sea placentera, debe propiciar un encuentro emotivo entre los alumnos y nosotros mismos. ¿A qué me refiero con ello?

Antes de abordar este aspecto en particular, hay que hablar sobre el sentido. Cuando hablamos de él, atañe principalmente al sentido de la vida, de estar aquí. Éste nos pone directamente ante el enigma de la existencia; entonces, cuestionarse por el sentido es preguntarse al mismo tiempo por el ser. No obstante, pocas veces nos planteamos esta interrogante y cuando llegamos a formularla, la mayor parte de las veces ya tenemos la respuesta, ya sea heredada por nuestros antepasados, o bien, impuesta por los medios de comunicación en una cultura globalizada, peligrosamente positiva, complaciente y uniformadora. En ninguno de los dos casos, reflexionamos sobre el concepto, y en ambos se nos niega la posibilidad de hacerlo.

Es importante detenerse a pensar sobre el sentido, ya que desde el punto de vista ontológico, éste nos permite dirigir hacia un punto bien definido nuestras acciones. El presente, el pasado y el futuro están determinados por el sentido:

El significado de la cuestión por el sentido está sujeto a un cambio histórico relativo. La interpretación del sentido en el presente se puede comprender por este motivo sólo partiendo de su origen histórico y con vistas a futuro. El presente es esencialmente también efecto de lo pasado y anuncio de lo venidero; por tanto es todavía actualidad del pasado y siempre actualidad del futuro (Beck, 1978;10).

Por esto, se hace necesario realizar una breve revisión histórica que nos permita comprender cómo se ha entendido el sentido desde las distintas etapas de la historia de la humanidad. El hombre se ha preguntado desde los tiempos más remotos el por qué de las cosas que observa o le suceden. Podemos ver en distintas civilizaciones

que las personas comenzaron a explicarse el porqué de su propia existencia y de algunos fenómenos a partir de la atribución de significados. Así, el rayo, la lluvia, el sol y otros símbolos adquirieron un carácter sagrado. Con el paso del tiempo y la evolución de las sociedades esta diversidad de deidades fue incrementándose y respondiendo a otras necesidades, no sólo a los fenómenos naturales, sino a situaciones surgidas a partir de la interacción entre los individuos, tal es el caso del amor, la guerra y la sabiduría, entre otras. Posteriormente, la civilización greco-romana dio paso a la razón como posibilidad para develar los misterios que por siglos, el hombre había designado como sucesos mágicos o místicos:

Con el paso del mito al logos se concibe al hombre como “animal con logos”. Esta vez, es la razón –el saber– lo que dá el fundamento de todo, es ella la que viene a sustituir el lugar que tenían los arquetipos en su función de “dispensadores de sentido”. Se establece el mundo de las ideas como meta a alcanzar, es más, vemos como se va imponiendo un camino único para alcanzarlas, cristalizado en pensadores como Sócrates, Platón o Aristóteles (Rojas, 2009; 2).

Durante la época medieval, también llamada oscurantismo, el cristianismo desplazó a las antiguas deidades, y los hombres atribuyeron a su ahora único Dios el sentido de todas sus acciones, y para ser agradables ante él era necesario seguir ciertas normas de vida (mandamientos). Los comportamientos considerados como impropios, eran agravios a Dios y podían desencadenar su ira, que se reflejaría en todo tipo de desgracias sobre el pecador. Todo aquello que atañe al sentido de la existencia, de estar aquí, de estar vivos, podía ser explicado mediante la Biblia, que en el génesis da cuenta de cómo Dios creó el mundo y todo lo que en él existe.

Vemos entonces que la pregunta por el ser existe desde el origen del hombre mismo, y lo que han cambiado son las respuestas a medida que éste a evolucionado. Sin embargo, la idea que prevalece en las etapas anteriormente mencionadas es que el sentido proviene desde afuera: algo o alguien, seres supremos o dioses, son quienes dan sentido a nuestra existencia.

Con la era cristiana, la razón helénica queda oscurecida durante siglos. Pero el espíritu que había dado vía al pensamiento filosófico griego renace con fuerza en esta etapa, y los hombres continuaron el interrumpido proyecto que estos pensadores estudiaron como el orden de la razón. El mundo moderno utiliza la

razón científica como base de su filosofía; durante este largo período el pensamiento europeo sufrió una profunda transformación que produce una nueva mentalidad. El Renacimiento altera a las estructuras básicas de la sociedad y la cultura, comprendiendo la vida cotidiana y la mentalidad diaria, la práctica de las normas morales y de los ideales éticos, las artes y las ciencias.

El Renacimiento es la primera etapa del proceso de transformación del feudalismo al capitalismo; su ruptura con el mundo medieval se produce en todos los órdenes de la cultura, pero hay que tener presente que es un período complejo, plural, donde lo viejo y lo nuevo se mezclan.

El pensamiento renacentista rompe con la jerarquía universal de las cosas y sitúa al hombre como capaz de cambiar cualquier realidad, y si sufre no es por decreto de la naturaleza o de Dios, sino por su falta de esfuerzo intelectual o manual, por su estupidez o por su perversidad.

Quizá la aportación más importante de la época, y que provocó un cambio fundamental en la forma de explicar la existencia, fue el desarrollo de un método único y preciso para la construcción del saber científico. Así, el método científico parte de la experiencia y concluye en las demostraciones; el mundo de los sentidos no es más que un jeroglífico sin descifrar, y por eso no puede haber ciencia si junto a las experiencias sensibles, no se llevan a cabo las demostraciones necesarias en las que las matemáticas se convierten en instrumentos indispensables de prueba.

Observación y demostración son los dos elementos indispensables del método que produjo la llamada revolución científica del siglo XVII. La verdad o falsedad se debe conocer por la experiencia y cuando existan demostraciones matemáticas; las diferencias entre la nueva ciencia y la tradicional forma de entender el saber filosófico acerca de la naturaleza, se reduce a la utilización de distintos lenguajes, métodos y pretensiones.

La ciencia necesita un lenguaje preciso y exacto, distintos conceptos de método y demostración; el camino de la ciencia es el único posible para la inteligencia humana, por lo que había que centrarse en ese saber; había que abandonar la filosofía especulativa por la ciencia experimental, pues el conocimiento no puede basarse en fantasías, sino en hechos verificables.

Las emociones, los sentimientos y todo aquello que no es tangible, y por ello, medible, entonces es inexistente según esta nueva forma de pensar, claramente deshumanizante, pues la afectividad es uno de los elementos que constituyen a los humanos como tales.

Nos damos cuenta cómo el hombre requiere de “soportes externos” para orientarse, estructuras que le permitan tener un marco de referencia sobre la realidad tan compleja en la que vive; para ello, ha construido la cultura, y por medio de instituciones como el estado, la iglesia y la escuela, dicta una serie de normas que ordenan, dan estabilidad y dirección a la conducta de las personas.

Así la realidad se presenta como ya objetivada, y se puede dar significado a la gran diversidad de experiencias de los individuos. Es la cultura quien determina las formas de vida y acción de los sujetos, pues presenta modelos a seguir en función del ideal que se pretende lograr como sociedad, y son estos esquemas predeterminados de ser y vivir los que obstaculizan el desarrollo de la subjetividad individual.

Esta forma de percibir la realidad, de pensar *moderna*, prevalece aún en nuestros tiempos y en las escuelas de forma particular. Los docentes nos concentramos en sustentar nuestra clase en conocimientos, en difundir “la razón”, una razón dogmática, impuesta y aceptada sin reflexión alguna, por lo que resulta paradójico que los mismos maestros no cuestionemos los contenidos ni la forma en la que trabajamos con los alumnos, así la información y los conocimientos son la prioridad en las aulas:

La Modernidad es entendida como una forma de racionalidad que se ha generado, a partir de la escisión con el pensamiento teológico, en el momento en que el hombre concibe la posibilidad de transformar su entorno, independientemente de factores externos o superiores a la razón humana. . . En la modernidad, la idea de racionalidad es central, gracias a ella es posible la proyección de sociedades nuevas. Progreso y futuro sólo tienen significado a través de la modernidad, pues ella supone la capacidad para superar trabas que obstaculizan la actividad humana por medio del desarrollo del conocimiento racional expresado en la ciencia –natural o social– y la tecnología. A su vez, el conocimiento racional proporciona al hombre moderno la dominación de su entorno tanto social como natural (Hernández, 200?: 5).

La modernidad encumbró la razón, y a la larga esto trajo como consecuencia que el saber fuera sólo un medio para lograr metas específicas, y esta tendencia no se focalizó únicamente al conocimiento, sino que se generalizó en todos

los ámbitos del desarrollo humano; de esta forma, el saber se volvió una carrera en la que la meta es inalcanzable:

Como parte de esa tendencia “conocimentista” todo se evalúa y se gestan estándares internacionales para medir el subdesarrollo y la marginación; todo es “competitividad”, “competencia”, “productividad”, “tecnología avanzada o de punta”, “calidad”, “calidad total”, “modernización”. Todo esto basado en la idea de que hay países muy desarrollados y otros subdesarrollados. Los “desarrollados” supuestamente son el modelo a seguir, por lo cual imponen palabras, conceptos, estándares de evaluación, estilos, patrones de comportamiento (Murueta, 2000; 7).

Cada día hay más adelantos, más conocimientos que obtener aunque las personas no tengan la certeza de porqué o para qué son necesarios. El sentido se determina ante la imposición de la forma de pensar dominante.

El saber está intrínsecamente ligado con el sentido. Recordemos que el sentido desde el punto de vista ontológico nos remite a preguntas como el ¿por qué? o ¿para qué? Si nos cuestionamos esto en función de los conceptos arriba mencionados por Murueta, podemos darnos cuenta de que el fin último del saber está orientado principalmente al desarrollo económico: la razón se ha convertido en *razón instrumental*:

La razón instrumental designa un entendimiento calculador y que ha usurpado el lugar de la verdadera razón; ésta última referida como entidad que comprende a todos los seres humanos y no se guía por fines. En cambio, la razón instrumental se postula en el mundo moderno como Logos, es decir: la razón pasa a significar razón con acuerdo a fines (Cruz, J. 1999; 2 ).

Podríamos definir entonces a la *razón instrumental* como una modalidad del pensamiento que prioriza la utilidad de las acciones, y el uso de objetos de acuerdo a un proceso de medio-fin. Es decir, hay cosas que se utilizan como medio para conseguir un fin, una meta, y que lo importante es esa meta sobre el medio interpuesto. La cuestión de la razón instrumental es pues, un pensamiento pragmático en el cual lo fundamental es el criterio de utilidad: lo importante de algo es para qué sirve.

La razón instrumental tiene una limitación conceptual grave: la aceptación acrítica de la realidad tal cual es. Efectivamente, la razón instrumental da por sentado el concepto de totalidad actual como algo ya definitivo y sin posibilidad de juicio; y por ello, lo que es útil o provechoso no viene sólo de la autonomía de los individuos, de su proyecto o de la propia racionalidad, sino de las condiciones que ha impuesto esa misma realidad a los seres humanos.

Podemos ver que *el saber* pasa a un segundo plano cuando se concibe como un medio para conseguir ciertas metas. Particularmente, el desarrollo científico y tecnológico se ha servido de éste, y a su vez, la industria y la mercadotecnia han retomado algunos elementos con fines únicos de venta y consumo. Vivimos un mundo donde la única posibilidad está impuesta por los medios masivos de comunicación, y donde el sentido no existe debido a que a nadie le parece necesario preguntarse nada, pues todo ya está dado. ¿Cómo se puede recuperar la pregunta por el sentido ahora?

La cuestión del sentido vista como una experiencia meramente racional, desencadenó reacciones en algunos sectores que creían que ésta es más una construcción que se debe realizar a partir del mismo hombre, que algo que sólo se recibe. Algunos de los representantes principales de esta filosofía son Jaspers, Sartre y particularmente Martín Heidegger, quien en su obra *El ser y el tiempo*, se plantea la pregunta por el ser, particularmente por el “ser ahí” (ser humano).

El “ser ahí” posee características particulares que lo diferencian de otros “seres” mencionados por Heidegger; es el único que puede preguntarse por su propia existencia y direccionarla a partir de ello. La otra es que el “ser ahí” es su propia posibilidad. Las posibilidades de las que nos habla son concretamente la de apropiarse a sí mismo, ser auténtico, o la de perderse “en el uno” que se refiere a “*una impersonalidad genérica, característica de la cotidianidad de término medio* (Hernández, 2008:24)”.

Ambas posibilidades resultan contrarias, por un lado tenemos el “ser sí mismo propio”, que nos habla de apertura, de creación, de cambio y que continuamente se cuestiona por su propia existencia. Por el otro lado, perderse “en el uno” nos remite al cierre, a la copia de modelos, a lo dado y por lo tanto, a la ausencia de preguntas pues no hay necesidad de búsqueda.

Podemos darnos cuenta que las actividades consideradas como placenteras por los alumnos dentro del jardín de niños, tienen una estrecha relación con el “ser sí mismo propio” pero, ¿qué podemos decir de las actividades diseñadas

por los propios docentes? ¿Poseen las mismas características, o se limitan a la reproducción de modelos preestablecidos?

Heidegger plantea al “encontrarse” como uno de los elementos centrales del “ser ahí”. “Encontrarse” literalmente nos remite al hecho de toparse con algo, también podría definirse como el estar. Quizá esta última connotación sea la que más se acerque a lo que intento aclarar a partir de lo que Heidegger plantea. Una persona puede estar, de hecho, todos estamos, físicamente o como una mera presencia. No obstante, el estar no implica sólo eso, sino también el sentir. Heidegger menciona: “*Lo que designamos ontológicamente con el término ‘encontrarse’ es ónticamente lo más conocido y más cotidiano: el temple, el estado de ánimo* (Heidegger, 1983;151)”.

El encontrarse entonces es la disposición emocional de una persona. Podemos darnos cuenta de que este existenciarismo heideggeriano es fundamental para poder explicar el sentido de la lectura. Nuestro estado de ánimo determina en gran medida las posibilidades de una lectura. Lo que siento y cómo me siento afecta de forma importante la “comprensión” de lo que leo y motiva u orienta mis acciones. Por ejemplo, si leo algún texto y me *siento* identificado con el autor, probablemente buscaré otro libro del mismo autor; en el caso contrario, algún libro podría parecerme aburrido o desagradable, lo cual redundaría en que no terminase de leerlo. Como lo mencioné anteriormente, el “encontrarse” da dirección a las acciones.

Estos conceptos como el “encontrarse” y el “comprender” se hallan estrechamente relacionados en el “ser ahí”. No existe el uno sin el otro. Así:

Uno de los problemas ontológicos de la psicología ha sido precisamente el haber disectado los procesos emocionales de su ineludible contenido semiótico, y de su relación integral con la acción individual y colectiva; así como haber estudiado los procesos semióticos, o cognoscitivos, y los procesos conductuales, separadamente de su ineludible contenido emocional o “anímico” (Murqueta, 2002; 90).

Este problema no es exclusivo de la psicología, sino de la gran mayoría de las áreas del saber humano, el ámbito educativo no es la excepción. Tradicionalmente, leer es un acto mediante el cual se otorga significado a los hechos, las cosas, los fenómenos y se decodifica un mensaje. Se ha priorizado el aspecto cognitivo y funcional de la lectura y se ha olvidado el aspecto emocional, por lo menos al interior de la escuela:

De las líneas más olvidadas en los procesos de formación e investigación en el campo educativo, tenemos sin duda el asunto de las emociones. Se vienen abordando desde hace muchos años temáticas que tocan las diferentes variables que intervienen en el quehacer docente, así tenemos que se estudia con bastante amplitud lo relacionado con la evaluación, la planeación, la disciplina, por sólo señalar algunas, y se tocan muy poco temáticas que tienen que ver con el sujeto, como sus creencias, actitudes y emociones (Durán, E. y Félix, S. 2002; 119).

En los primeros años de la vida escolar de un niño, para ser más precisos, los niveles de preescolar y primaria, se considera que las emociones y la afectividad ocupan un papel fundamental en el proceso de socialización de los alumnos, dejando en segundo término los procesos cognitivos. ¿Es esto cierto?

Podemos observar que los maestros pocas veces resaltamos la importancia de los aspectos afectivos en nuestra labor docente. Se restringe la expresión de los alumnos, limitándose a la repetición de hechos o información que está contenida en el texto. La literalidad es objetiva, no cabe duda sobre ella. La escuela no da cabida a la subjetividad, por lo tanto, tampoco a las emociones del alumno, a sus experiencias, su forma de pensar, en resumen, a su individualidad:

Para la mayoría de los estudiantes, el comportamiento expresado por los profesores durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, tiene definitivamente gran impacto, particularmente en sus actitudes y sus emociones, las cuales sin duda, trastocan los procesos de asimilación de los contenidos escolares. El profesor, sin saberlo, le genera al estudiante miedos, temores, ansiedades, estrés, que no le permiten propiciar ambientes y condiciones favorables para una relación interactiva (Durán y Félix 2002; 137).

¿Cómo podemos potenciar el desarrollo de la individualidad de los alumnos, el “ser ahí”? Sin duda, un primer paso es reconocer la importancia del conocimiento de las emociones que ellos tienen durante el desarrollo de las distintas actividades que se llevan a cabo al interior del aula. Los procesos pedagógicos se verían favorecidos si el docente conociera mejor las emociones de los alumnos. En este punto retomo otro de los existenciaristas de Heidegger, ahora me refiero al

“comprender”. La “comprensión” es el significado que algo tiene para cada ser humano. Murueta lo plantea de la siguiente forma:

El comprender es siempre afectivo. El “comprender” implica la posibilidad existencial, el proyecto. El “poder ser” tiene como esencia la “comprensión”, la “apertura” a las posibilidades. La “comprensión” es la estructura o “el fondo dentro del cual” las posibilidades son posibles (Murueta, 2002; 94).

El “comprender” entonces nos permite proyectar, abrir las posibilidades para que alguien sea quien puede ser. Dado que el “comprender” es afectivo, en la medida en que siento y me siento, se crea una necesidad en mí, que a su vez, es una posibilidad. Estas posibilidades no provienen de la nada, ni se generan de forma espontánea. Para que estas posibilidades se creen, es necesario partir de las experiencias previas con las que ya se cuentan. Para establecer este nexo, sobre todo en la etapa preescolar, el docente juega un papel crucial. Sin embargo, se puede apreciar que existe una limitada cultura formativa de los docentes respecto al conocimiento de la afectividad:

La falta de un conocimiento básico en el desarrollo de la persona y de sus emociones, le impide en gran medida re-conocer el importante papel que juegan las emociones propias y las de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Durán y Félix, 2002; 138).

Reflexionar sobre la actuación del docente a partir de la forma en la que se dirige a sus alumnos durante las actividades de lectura, nos da la pauta para desarrollar una propuesta a partir de preguntas como las siguientes: ¿El docente propicia la lectura como una actividad placentera? ¿Su actitud favorece la apertura de los alumnos? ¿Trata de establecer vínculos emotivos a través de la lectura? ¿Cómo se pueden subsanar las carencias formativas del profesor mencionadas anteriormente? Es necesario buscar estrategias que reconceptualicen nuestra labor docente a partir de la relación maestro-alumno dentro de una perspectiva más humana.

Estamos inmersos, en lo que Murueta menciona como “sociedad del conocimiento” donde “se enfatiza la promoción de una idea falaz que surgió con el capitalismo: la persona que estudie y se informe tendrá las mejores oportunidades económico-sociales”. Es decir, mientras mas información

acumulada, mayor valía y poder. Pero olvidamos que como seres humanos, somos esencialmente regidos por nuestras emociones, y que el acercamiento afectivo será lo que permita a nuestros alumnos establecer vínculos perdurables para desarrollar nuevos aprendizajes.

Así, dar respuesta a las preguntas planteadas implica la constitución del ser docente-investigador de la propia práctica, aunque muchos de nosotros nos consideremos poco aptos para lograr realizar un estudio válido. Tendemos a pensar que, para ser un investigador, es necesario dedicarse solo a esta actividad o tener un puesto que nos avale como tales, entre otras ideas preconcebidas. No obstante, a lo largo de mi formación como maestrante he descubierto que los profesores hacemos investigaciones informales todo el tiempo, por lo que resulta necesario aprender a sistematizar la información que generamos. La teoría que normalmente nos parece tan alejada de lo cotidiano puede llegar a ser, incluso, elaborada por nosotros mismos si en verdad nos involucramos en los procesos de investigación.

## **METODOLOGÍA**

Debido a las características del estudio que se desea realizar en la Maestría en Educación Preescolar, la investigación cualitativa ofrece una estructura más adecuada para llevarla a cabo respecto a la cuantitativa, ya que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo organizado de un cuerpo de conocimientos (Sandín, 2003: 123).

Este tipo de estudios producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico. Algunas características que sustentan el por qué este tipo de investigación es el más adecuado para lograr los objetivos que se pretenden son las siguientes:

- Son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Los métodos son humanistas. Los sistemas mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.
- Dan énfasis a la validez en la investigación. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Esto no significa que no le preocupa la precisión de sus datos. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.
- Las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a errores de juicio humano, no obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia (Taylor, Bogdan 1989: 233).

En esta investigación se recuperan recursos provenientes de la etnografía, como los registros de observación y las entrevistas.

Los docentes contamos con diferentes instrumentos que nos permiten documentar nuestro actuar. En el caso de los profesores de nivel preescolar, algunos de éstos son propuestos en el Programa de Educación Preescolar 2004, tales como el diagnóstico inicial, el diario de trabajo, el plan de trabajo entre otros; su análisis permite al profesor observar desde otro ángulo la propia práctica y reflexionar sobre ella, permitiendo lograr mejoras. Para que el objetivo de los instrumentos se logre, es necesario que su aplicación sea congruente en función de la intención del docente y el contexto en el que trabaja. Sin embargo, la situación real en la que se encuentran los maestros frente al manejo de la información que generan, es que no siempre redundan en una reflexión, y por lo tanto, no se modifican las prácticas en las aulas. En muchos casos, los instrumentos permanecen en los centros de trabajo y es poca la reflexión que se genera alrededor de ellos, ya sea por los profesores que lo elaboraron o por los directivos. Si bien se realizan con cierta frecuencia ejercicios de revisión, el análisis suele centrarse en los aspectos

metodológicos. Pocas veces se rescata la importancia de actividades placenteras que ofrezcan a los alumnos múltiples oportunidades de aprender. Tal es el caso de la lectura en voz alta.

Nos damos cuenta entonces, de que no existe una sistematización de la información; para que la recolección de la misma así sea debe cumplir con algunos requisitos según Roegiers, de esta manera se puede diferenciar de otras formas más cotidianas de informarse:

- El carácter deliberado de la actuación.
- El carácter multilateral de la actuación.
- El carácter organizado de la actuación.
- La condición de validez suficiente de la actuación.

Una de las creencias es que por el hecho de realizar la actividad, se logra el objetivo a cabalidad, es por esto que se hace necesaria una revisión minuciosa de cada una de ellas para lograr una mejor comprensión del problema. Por esto, es preciso recabar información que conduzca a la construcción de datos. Según Jean Marie de Ketele, esto se define como:

El proceso organizado que se efectúa para obtener información a partir de fuentes múltiples, con el propósito de pasar de un nivel de conocimiento o de representación de una situación dada a otro nivel de conocimiento o de representación de la misma situación, en el marco de una acción deliberada, cuyos objetivos han sido claramente definidos y que proporciona garantías suficientes de validez (De ketele y Roegiers, 2000: 17).

En este caso, las actividades seleccionadas fueron la realización de la lectura en voz alta de una docente en su aula por medio de una grabación en video, una lista de cotejo, una entrevista semi-dirigida con la docente (posterior a la grabación), los planes de trabajo del ciclo escolar 2008-2009 de seis docentes de la escuela donde se aplicó la propuesta (entre ellos, el mío), y las entrevistas a los padres de familia del grupo donde se llevó a cabo. Es preciso señalar que cada uno de los elementos que se revisarán, requieren de instrumentos específicos para poder advertir situaciones particulares. Para sistematizar la observación, se realizó lo siguiente:

- Selección y/o diseño de los instrumentos de recuperación de información.
- Aplicación de instrumentos.
- Transcripciones de la videograbación y de la entrevista semi-dirigida.
- Problematicación de lo observado en los diferentes instrumentos.
- Elaboración de matriz de observación respecto a lo encontrado y llenado de la misma.
- Triangulación entre la información reportada por los distintos instrumentos, referentes teóricos y el análisis derivado de la matriz de observación. A continuación se presenta el archivo de investigación.

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>OBSERVABLES</b>
<b>Entrevista a docentes</b>	1	Selección. Circunstancia. Disposición del docente. Organización.
<b>Grabación en video</b>	16 minutos	Disposición del alumno. Expresión verbal. Expresión corporal. Conversación literaria.
<b>Entrevista a padres de familia</b>	32	Demanda, Frecuencia.
<b>Planes de trabajo</b>	6	Organización. Frecuencia. Producciones. Selección. Circunstancia.

En un primer momento, se seleccionaron los instrumentos con los cuales se recuperaría la información. Se inició con el análisis de las planeaciones y las entrevistas a padres de familia donde se identificaron recurrencias y ausencias. A partir de ellas se diseñaron otros instrumentos, en este caso la entrevista semi-dirigida.

Se realizó la grabación en video de una lectura en voz alta y se aplicó la entrevista al término de la misma; posteriormente se procedió a la transcripción y problematicación de ambos. Se hizo una matriz de observación respecto a lo encontrado y se efectuó el llenado de la misma. Por último se elaboró una

triangulación entre la información reportada por los distintos instrumentos, referentes teóricos y el análisis derivado de la matriz de observación. A partir de estos instrumentos, se desarrollaron cuatro categorías, que debido a su extensión, se han organizado en apartados.<sup>1</sup>

## LEER CON SENTIDO

Iniciamos con la documentación de la experiencia cotidiana, y para ello nos preguntamos ¿qué sentido tiene para los docentes leer en voz alta? ¿Es una actividad que nos provoca alguna emoción? Al observar el video podemos ver que las emociones deben ser erradicadas dentro de las actividades. Al comenzar la profesora pregunta:

P: ¿Cómo debemos estar para escuchar un cuento?

AA: Calladitos, bien sentaditos.

A1: ¡En su lugar!

P: Exactamente, calladitos, bien sentaditos y en silencio.

Se puede observar después de la lectura que la profesora los cuestiona respecto a lo leído, dando sólo dos alternativas para responder: ¿Te gustó? ¿Por qué? o ¿No te gustó? ¿Por qué?

Los comentarios de once alumnos son en relación al texto. Expresan aquello que recuerdan de la lectura:

P: ¿A ti que te gustó?

A: Cuando el rey mocho no tenía una oreja.

P: Cuando el rey mocho no tenía una oreja.

Se dieron dos participaciones en relación a las emociones que despertó en ellos la lectura. Una de ellas es la siguiente:

P: A ver, este, Omar, ¿a ti si te gustó, o no te gustó el cuento?

Omar: Si me gustó.

P: ¿Por qué te gustó el cuento Omar?

---

<sup>1</sup> Siglas utilizadas: **P**: Profesora. **AA**: Algunos Alumnos. **A**: Alumno. **A1**: Alumno 1. **RO1**: Registro de Observación 1. **E1**: Entrevista 1. **E**: Entrevistador.

Omar: Por que creí que lo iba a matar.

P: (Expresión de sorpresa.) ¿Sí creíste que iban a matar al barbero cuando se enteraron que el rey era mocho? ¡Ay que barbaridad!, pero no, al fin el..., este..., sentaditos, el, el rey no mató al barbero, ¿verdad? (RO1).

A pesar de que uno de los alumnos expresa cómo se sintió respecto a la lectura del cuento, la profesora recupera la respuesta del alumno solo repitiendo lo que éste ha dicho y recapitulando el contenido; no propicia la conversación literaria entre los participantes buscando orientar las respuestas hacia situaciones que se relacionen directamente con la vida del niño o experiencias previas.

La profesora después de tres intervenciones, decide terminar con la recuperación de las participaciones de los alumnos para pasar a la siguiente parte de la actividad: hacer un dibujo.

Los alumnos se encuentran demasiado inquietos y entonces dice: “*A ver, vamos a escuchar algunas participaciones más porque veo que quieren participar*”. Continúa con el ejercicio. La maestra da la palabra, pero poco comenta respecto a lo que los estudiantes dicen. No hay un diálogo, más bien, los niños hablan, ella los escucha y espera a que terminen para dirigirse a otro alumno. En total se registran trece participaciones, lo que deja a quince niños sin haber comentado algo respecto al texto leído.

Por otra parte, estamos confundiendo el hecho de que un alumno puede repetir cierta información, y no por ello haber disfrutado la lectura. Durante la entrevista realizada a la docente, al preguntarle si ella considera que su grupo disfrutó de la actividad, respondió:

Es un grupo que sí les gusta que les lea, muchos estaban divagando, pero cuando les preguntaba, sí sabían, ¿sí lo notaste? O sea, es un grupo muy activo, pero sí estaban poniendo atención. (E1)

Garrido menciona que:

Una persona alfabetizada –niño o adulto– puede repetir cada palabra de una página sin entender lo que dice, como sucede cuando leemos sobre una materia o en una lengua que desconocemos. Esa clase de lectura desalienta a cualquiera y no sirve de nada (Garrido, 1998; 17).

Es por esto que es importante retomar el existencialismo que Heidegger denomina como la comprensión a manera de un acto más allá del entendimiento racional. La lectura se ha reducido sólo a entender, decodificar los signos, más no a la apropiación del contenido, de lo que hace sentir o provoca en quien lee.

De la misma forma, podemos evidenciar que los alumnos sí demuestran sus emociones al querer participar y dar sus comentarios. Ellos saltan de sus lugares, levantan su mano insistentemente, dicen: ¡Maestra, yo sigo!, se impacientan por expresarse. Sin embargo, la consigna se mantiene: “¡No, porque gritas mucho! (RO1)”. Se entiende entonces que si alguien quiere dar su opinión, debe controlarse, sentarse, ordenarse, esperar su turno para hablar (si tiene suerte a que la maestra lo considere) respecto a lo que sintió. Aunque también podría suceder que a pesar de haber esperado pacientemente, la profesora decida terminar la actividad.

Las emociones no tienen cabida en el aula. Algunos autores como Sáenz mencionan que las prácticas pedagógicas a través de los años se han tornado en un dispositivo de individualización que excluye el espacio de libertad requerido para crearse a sí mismo:

Se trata de un recorte que va más allá del que separa al individuo del grupo de estudiantes o la masa de la población, es un recorte sobre el mismo individuo, escindiéndolo como sujeto. Se trata de aislar y controlar la dimensión de los afectos, el deseo y la imaginación, evitando su expresión, al someterla al imperio de la voluntad, la razón y la disciplina social (Sáenz, 2001; 301).

Tenemos que resignificar nuestras ideas sobre lo que es lectura y ver bajo una nueva luz las actividades que llevamos a cabo, buscando darles un significado, pero sobre todo un sentido. Muchas ocasiones pretendí que los alumnos aprendieran el texto, como si con repetirlo fuera a perdurar y a servirles para toda la vida. Usé la mayoría de las veces las formas más equivocadas e impositivas, castigos y premios, buscando siempre que los niños atendieran en silencio y repitieran fielmente lo escuchado. Pero, ¿qué aporta esto? ¿Dónde queda la imaginación, la creatividad, las libres opiniones? Un texto no sólo hay que leerlo y entenderlo, sino vivirlo. El docente debe propiciar este tipo de interacción y acompañar al estudiante para compartir su sentir. ¿Qué es lo que está pasando dentro de él mientras escucha?

La propuesta de este proyecto se enfoca en concientizarme sobre la actitud que asumo al trabajar con mis alumnos y posibilitar un cambio en la concepción que se tiene de los niños; no como seres fragmentados a los cuales lo único que nos corresponde es instruir, enseñarles aquello que consideramos importante, sino crear espacios donde se genere libertad para expresarse y compartir sus ideas y sentimientos. Hay que lograr que ellos sientan placer para poder aprender. Es fundamental redefinir el papel del mediador, quien será el encargado de propiciar ese “encuentro” entre el niño y la lectura. Este verdadero “encuentro” pretende que cada alumno le de un sentido propio a sus lecturas:

La lectura puede ser, justamente, en todas las edades un camino privilegiado para construirse a sí mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia existencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios (Petit, 1999; 74).

Leer es una de las grandes posibilidades que tiene el hombre frente al sentido de su existencia. A su vez, dentro de la lectura se pueden hallar un número infinito de posibilidades, ya sean estas reales o imaginarias; se pueden descubrir lugares, personajes, situaciones, voces e imágenes, pero lo más importante es que nos permite crear, explorarnos y conocernos a nosotros mismos.

## **YO NO LEO, TÚ TAMPOCO**

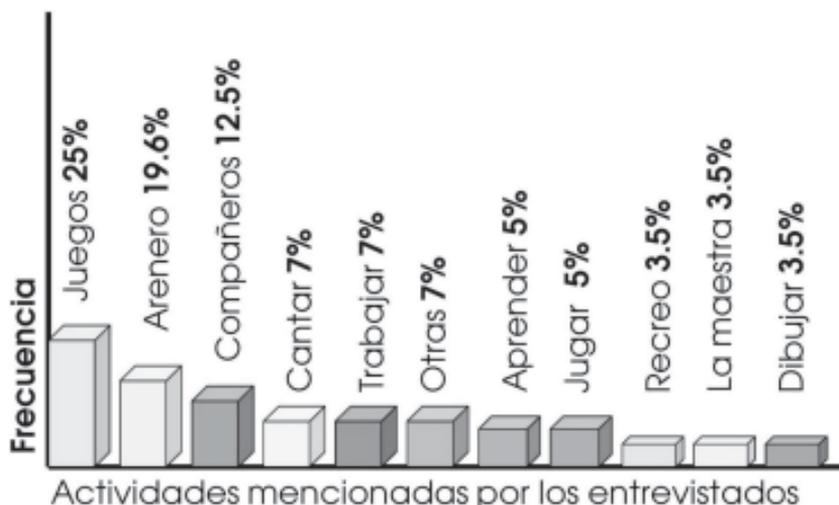
En los jardines de niños se llevan a cabo al inicio del ciclo escolar entrevistas con los padres de familia. Tienen como finalidad conocer más acerca de la vida de los alumnos, para poder realizar una intervención adecuada a las necesidades de cada uno de ellos.

En estos instrumentos podemos encontrar desde información de salud hasta datos sobre la dinámica familiar. En este caso, el análisis se enfoca en los aspectos marcados como: V. Integración escolar y VII. Aspecto socioeconómico y cultural. El número V de la entrevista se refiere al comportamiento que se ha observado en el alumno desde su ingreso al jardín de niños: si lloró al llegar, si le agrada asistir, entre otras preguntas.

Los padres de familia responden en función de lo que ellos conocen de su hijo y de la información que él mismo les proporciona. En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados a la pregunta: ¿Qué le gusta del jardín de niños?

### CUADRO NO. 1

#### Actividades que son más placenteras para los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Las actividades mencionadas con mayor frecuencia son aquellas que se encuentran fuera del currículum escolar, y se consideran actividades complementarias o recreativas (área de juegos, arenero, jugar con sus compañeros). Algunas como “aprender”, “trabajar” y “dibujar” hacen alusión a actividades más dirigidas por los docentes. En el rubro “otras” se encuentran las respuestas que tuvieron sólo una mención y son las siguientes:

- Visitar la ludoteca.
- Cuentos.
- Uso de material del área de construcción.
- Usar su cuaderno.

De un total de cincuenta y seis respuestas, solo una vez se mencionó los cuentos como una actividad que a los niños les gusta. Las razones para que algunas actividades sean más placenteras que otras pueden ser diversas y no

se aplican de forma general, pero ciertamente podemos identificar algunas características comunes:

- En estas actividades, el docente no evalúa o verifica de forma tradicional aquellos aprendizajes que sus alumnos adquieren.
- Las sensaciones y las emociones están estrechamente ligados con la actividad, no sólo la actividad cognitiva.
- Las actividades son generadoras, permiten al alumno crear a partir de ellas y no sólo repetir lo dado.
- Son actividades sociales. En las actividades mencionadas como placenteras existe la interacción con los otros.

Podemos darnos cuenta de que existe una disociación entre lo que se considera importante aprender y la parte meramente recreativa. Aquello que los docentes y los padres de familia creen que los niños deben conocer no siempre producirá placer, pero es parte de las creencias tradicionales que se tienen sobre la escuela. Aprender algo tiene que costar trabajo y en ocasiones hasta sufrirse. Podemos ver entonces que la lectura no representa una experiencia que les genere placer. Para la gran mayoría de los alumnos, no es una actividad buscada o deseada: es parte del conjunto de cosas que se “deben” hacer.

¿Qué estamos haciendo los padres de familia y los docentes para que esto suceda? Fernando Savater menciona en su libro *El valor de educar* que:

Fomentar la lectura y la escritura es una tarea de la educación humanista que resulta más fácil de elogiar que de llevar eficazmente a la práctica. En esta ocasión, como en otras, el exceso de celo puede ser contraproducente y se logra a veces hacer aborrecer la lectura convirtiéndola en obligación en vez de contagiarla como un placer (Savater, 2006: 141).

En el aspecto marcado como número VII, las preguntas se enfocan principalmente a características de la vivienda, ingresos aproximados y hábitos familiares en relación a la cultura y esparcimiento. Se analizan las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Asiste frecuentemente a eventos culturales?, ¿cuáles? ¿Qué periódicos, libros, revistas, etc. lee? Obteniéndose los siguientes resultados:

A la pregunta: ¿Asiste frecuentemente a eventos culturales?  
5 personas respondieron: “Sí”, lo cual representa el 15.62% del total.  
27 personas respondieron “No”, lo cual representa el 84.37% del total.

A la pregunta: ¿Cuáles?, se mencionó:  
Museos, en cuatro ocasiones.  
Teatro, en tres ocasiones.  
Exposiciones, en dos ocasiones.  
Cine en y Eventos artísticos en una ocasión.

A la pregunta: ¿Qué periódicos, libros, revistas, etc. lee?, las respuestas fueron:  
Infantiles, dieciséis menciones.  
Revistas, seis menciones.  
Cuentos, seis menciones.  
Periódicos, cuatro menciones.  
No lee, cuatro menciones.  
Libros de texto, tres menciones.  
Novelas y la Biblia, una mención.

Los libros infantiles y cuentos representa el 52.34% del total de los textos que se leen en las casas de los entrevistados.  
El 9.5% de los entrevistados no lee.  
El 7.14% lee libros de texto.  
El 31.01% restante corresponde a la lectura de otros tipos de texto.

Podemos destacar entonces que la lectura en los hogares está destinada principalmente a los textos dirigidos al público infantil, en un porcentaje muy superior frente a otros géneros. La pregunta que surge es ¿se lee sólo para los niños y los adultos no consideran importante hacerlo para sí mismos? ¿Qué concepción sobre la lectura tienen los padres de familia? Otra cuestión es, ¿qué tipo de literatura infantil se lee? ¿Son libros de calidad? ¿Cómo son seleccionados por los adultos?

Encontramos también una cifra preocupante respecto a las respuestas al preguntar: ¿Asiste frecuentemente a eventos culturales?”, pues solo el 15.62%

contestó afirmativamente. Según estudios realizados por distintos autores, existe una relación estrecha entre el capital cultural y educativo heredado y el éxito escolar; entre consecución académica y hábitos de lectura adquiridos en el contexto familiar. Petit menciona que “*Determinaciones económicas, sociales, psíquicas se combinan así en un juego complejo para dificultar o facilitar la lectura*”.

Existen en los hogares condiciones que pueden llegar a ser desfavorables para apropiarse de los libros, tales como la escasez de recursos materiales y culturales. Aunque esto no impida que el mediador, ya sea la madre, el padre, abuela u otro pueda establecer con el niño una relación grata por medio de canciones, rimas o relatos, a menudo los entornos en crisis limitan el desarrollo de estos espacios de acercamiento y recreación con los niños; entonces la lectura se convierte en un mero instrumento para lograr otros fines.

Así pues, tendrán más dificultades para simbolizar lo que viven, para dar sentido a sus vidas mediante las culturas heredadas o las que encuentren a su paso (Petit, 2005: 15).

Como ya se ha mencionado, la familia es el primer mediador con el que el niño tiene contacto. Un ambiente lector en el hogar tiende a dar como resultado un niño lector, ya que el modelo de los padres es una herramienta muy importante en su desarrollo. Así como aprendemos mirando a los demás al actuar, podemos aprender a ser lectores mirando como los padres leen con frecuencia, comentan los libros que han leído y disfrutan los momentos que dedican a la lectura.

Según Michele Petit existen algunas situaciones en el entorno familiar que propician el acercamiento de los niños a la lectura:

- La existencia de libros en casa, particularmente en la habitación del niño donde estén a su alcance.
- Resaltar el papel de la lectura en voz alta.
- El interés profundo que los padres manifiestan por los textos escritos.
- Los intercambios que se dan entre el mediador y el niño donde “*el registro afectivo, la solicitud sensible y tónica del cuerpo, y el juego y el lenguaje, traído por las escansiones y las entonaciones de la voz, están estrechamente entremezclados* (Petit, 2005: 13)”.

Es por esto que nombramos a este apartado “Yo no leo, tú tampoco”; es claro que estamos determinando en gran medida las actitudes de los niños con las propias.

Casi todo lo aprendemos por imitación: caminar, hablar, leer, echarse clavados o jugar dominó. Si los padres y los maestros leen en voz alta con sus hijos y con sus alumnos, si los promotores de rincones de lectura y de clubes, centros y talleres insisten en esta práctica, les inculcarán a quienes los escuchan, por imitación, la curiosidad, el interés, el cuidado, el amor, el gusto por la lectura (Garrido, 1998:14).

La escuela es el segundo peldaño en el proceso de acercar al niño a la lectura, algunas veces es complementaria al trabajo que se lleva a cabo en la familia, y otras tantas, supletoria. En los casos que mencioné anteriormente, donde los niños cuentan con pocas oportunidades de acceder a situaciones que involucren a la lectura como práctica placentera, la escuela juega un papel fundamental.

En este caso el mediador es el docente, quien deberá abrir ese espacio. Al igual que en el caso de la familia, en la escuela también se enseña a leer con el ejemplo. Si los docentes no comenzamos a llevar a cabo este tipo de prácticas, poco podremos hacer para lograr que los alumnos también lo hagan. Para iniciar a alguien en la lectura es necesario contagiar ese gusto, y sólo un buen lector puede transmitirlo, un profesor que no lee, difícilmente podrá hacerlo. Si además no conoce lecturas nuevas, ¿cómo va a entusiasmar a los niños? Es después de leer que se puede motivar y entusiasmar a quienes nos rodean.

El interés por la lectura y su práctica habitual mejora el desempeño académico y el aprendizaje para la vida futura del alumno. La lectura es más que un instrumento para lograr otros aprendizajes, es la vía para acceder a más y mejores oportunidades de vida. Pero como ya hemos señalado, ésta debe ser vista como una práctica libre, nunca impuesta. Este es el reto que se debe superar, llegar a cambiar este título por el de “Yo sí leo, tú también”, enseñar, pues, con el ejemplo.

## LA LECTURA ES IMPORTANTE PERO... ¿ES EMOCIONANTE?

Al llevar a cabo lecturas en voz alta para mis alumnos, comencé a darme cuenta de que estas situaciones se volvían cada vez más frustrantes para mí. Ellos no ponían atención, se la pasaban moviéndose en sus asientos o levantándose, platicaban entre sí, y todo lo que estaba a su alrededor parecía mucho más interesante que aquello que yo leía. Me esforzaba por buscar distintas estrategias que despertaran la curiosidad de los niños, pero pocas veces obtuve éxito.

Al comentar estas experiencias con mis compañeras de trabajo pude darme cuenta de que compartíamos algunas de estas impresiones. Muchos de los problemas que nos aquejan dentro de las aulas son comunes, en este caso, las dificultades para lograr que los alumnos se formen como lectores autónomos a través de la lectura. Pero ¿qué tipo de lectura propiciamos los profesores?

Los problemas que suelen preocuparnos son, a menudo, también de otros docentes. En este caso, al leer *Y colorín colorado, este cuento nos ha atormentado* de Rosa María Torres y el texto de Rodolfo Castro *Eso que no es el libro*, podemos observar que al realizar la lectura en voz alta no siempre conseguimos lo que nos propusimos al principio. Torres y Castro dan cuenta del enorme trabajo que nos cuesta percatarnos de que las cosas no siempre resultan bien, que estamos fallando en algo.

Al comenzar este proyecto, había algunos indicios sobre los aspectos que debían cambiar para lograr una mejora, sin embargo, no era nada concreto o claro, ni se contaban con los suficientes datos para corroborar que en efecto, se tuviera razón respecto a las prácticas o actitudes que debían modificarse.

Por esta razón, fue necesario realizar una reflexión y revisión minuciosa respecto a la propia práctica, y a la vez recuperar información respecto a lo que otros docentes podían aportar, y de esta manera, observar desde otros puntos ángulos opiniones e ideas respecto al mismo problema. Fue así como inició la recopilación de información a partir de las planeaciones proporcionadas por otras docentes del J.N. “Nezahualcóyotl”.

Al realizar una revisión más profunda de las planeaciones, me di cuenta de que las actividades de lectura giran en torno a visitas a la biblioteca municipal, lectura de cuentos e investigaciones en libros y otros medios impresos. Parece

que los docentes sólo contemplamos la lectura como un instrumento y no la lectura por placer. Castro dice al respecto:

Los adultos imponen a los niños y jóvenes la lectura utilitaria con el objetivo de formar personas eficaces, productivas y exitosas. Detenerse a observar una hilera de hormigas ya no será motivo de reflexión o juego, sino una actividad encaminada a destruir el hormiguero (Castro, 2004: 3).

Las docentes consideramos importante planear actividades relacionadas con la lectura, pero sólo como un medio para conseguir otros fines, leer para informarse, para saber a donde ir o qué debemos hacer en determinadas circunstancias. Podemos observar algunas cifras respecto al número de actividades de lectura que se llevan a cabo dentro de los planes de trabajo de las docentes. De un total de sesenta y cuatro planeaciones, en cuarenta de ellas aparecen actividades de lectura, representando el 61.75% del total. Incluso, el 83.3 % de las maestras elaboró durante el ciclo escolar una planeación en relación a los acervos en las bibliotecas escolar y en el aula. Por lo tanto, podemos decir que la lectura ocupa un lugar importante dentro de las jornadas diarias en la escuela.

Miriam Nemirovski menciona que para lograr que la formación de un lector y escritor, se requiere disponer de lugares y periodos de tiempo que deberán ser sistemáticos y prolongados, en otras palabras, oportunidades regulares y duraderas. En este caso, corresponde a la escuela el proporcionar a los alumnos estas condiciones. Los datos que surgen del análisis de las planeaciones nos sugieren que las docentes estamos generando suficientes espacios y oportunidades para leer con los niños dentro de la escuela, sin embargo, no se tiene la certeza de que sean llevadas a cabo de forma sistemática, ni se tiene información que dé cuenta de la duración de estas actividades. Resulta necesario profundizar sobre la forma en la que las profesoras las llevamos a cabo.

Algunas de las características que podemos observar al realizar un análisis de los documentos, es que las docentes colocamos los títulos de los libros que se pretenden utilizar dentro de la situación didáctica planeada. Por ejemplo, una de las actividades de la secuencia didáctica sobre la Semana de la Ciencia y la Tecnología que elaboré es la siguiente:



	<p>un viaje de astronautas al espacio. Se resalta la diferencia entre nave espacial y cohete. Observar si hay diferencias o semejanzas respecto a lo investigado en casa y lo que se puede observar en el video.</p> <p>ELABORACIÓN DE UN COHETE CON MATERIAL RECICLADO: Se utilizan materiales como envases de PET, cartón, tubos de papel higiénico y pintura. Al terminar, mostrarán sus trabajos a alumnos de otros grupos. Dramatizar algunas situaciones vistas en el video o imaginadas por los niños.</p> <p>USO DE CAJA VIAJERA: Lectura del libro “En la Luna” Los alumnos observan las imágenes del libro y se hacen preguntas sobre la utilidad de los trajes, la respiración como actividad vital del organismo.</p> <p>EXPERIMENTO: Los alumnos realizan un experimento basado en el cuaderno de experimentos de la CONACYT “El laboratorio del tío Sócrates”, donde se aplica la 3era. Ley de Newton para observar como la fuerza del aire impulsa un objeto de un lado a otro.</p> <p>Materiales: Globo, pinza de ropa, dos sillas, cordón.</p>
--	---

Se observa una clara intención didáctica en el ejercicio *Uso de caja viajera*, pero se olvida la parte afectiva y sensorial. Esta es una de dos actividades del total de las reportadas en las planeaciones revisadas, donde se describe un poco el desarrollo de la misma. En el resto (treinta y ocho) se menciona la actividad, pero no se describe como se llevará a cabo. Es importante destacar que no se hace referencia en alguna planeación de un ejercicio de lectura por “placer”.

Estamos olvidando la experiencia y la emoción de compartir la lectura con otros. La lectura es importante por todo lo que se puede desarrollar a partir de ella, pero no nos provoca emoción. Una de las características principales de la lectura

en la primera infancia es la carga afectiva que posee. Como se puede observar a través de distintos instrumentos de recopilación de información, el problema no radica en que no se estén dando estos espacios al interior de las aulas, sino el ambiente que crea el docente alrededor de estas actividades, que es, en las más de las veces, poco propicio y donde el educador no se desempeña como un mediador afectivo. También podemos percibir que los maestros no contemplan dentro de sus planeaciones la lectura en voz alta como una estrategia para trabajar en el salón de clases.

El Programa Nacional de Lectura promueve la formación de lectores, la lectura en voz alta (Garrido) es con frecuencia mencionada como uno de los mejores caminos para lograrlo, sin embargo, ¿sabemos los docentes leer en voz alta?, ¿hay ciertas consideraciones que se deban tomar en cuenta para hacerlo? ¿Valora el docente las ventajas de esta práctica?

La voz le confiere a los textos vida propia. La lectura en voz alta tiene un vínculo estrecho con la narración oral, que ha sido una de las principales formas de transmisión de la cultura desde tiempos inmemoriales, pero son prácticas distintas que a menudo son confundidas por los profesores.

Es difícil de explicar, pero los educadores estamos seguros de que la lectura es una práctica beneficiosa, llevamos a cabo actividades que la promueven e incluso se planean secuencias didácticas sobre este tema, y pese a esto no nos conmueve, no nos hace sentir. Quizás sólo nos hace vernos obligados a promoverla porque alguien más nos ha dicho que esto debe hacerse, que es necesario para los alumnos.

Pero nosotros mismos no hemos interiorizado esta idea, no hemos comprendido el porqué debemos hacerlo, y esto es porque nosotros mismos no somos verdaderos lectores. La lectura no tiene un verdadero sentido para nosotros, y esta pérdida de sentido nos lleva a aislarnos, a dejar de pensar en el otro. Murueta menciona que todas nuestras acciones tienen un significado.

Todo tiene el carácter de signo o de símbolo, todo es semiótico.  
Cada cosa es un significante y un significado (Murueta, 2006: 3).

Si la lectura, en este caso, tiene un sentido distinto para el docente que el de ser una práctica agradable, al llevar a cabo estas actividades con sus alumnos perderá totalmente la congruencia. Así:

Los procesos de significado o procesos semióticos tienen otra muy importante peculiaridad: *para generarse y mantenerse requieren ser compartidos*. El aislamiento prolongado va borrando los significados hasta que llega el momento en que no puede mantenerse la coherencia. Pero desde un principio, la sensación de falta de sentido, de ambigüedad o confusión de los significantes y los significados genera tensión emocional [neurosis] (Murueta, 2006:4).

Entonces, para crear un significado es necesario establecer vínculos con los otros, compartir. Se puede otorgar a un objeto, en este caso, un libro, una carga de significados a partir de los lazos establecidos a través de él. Puede ser divertido porque lo leí con amigos, o aburrido porque era demasiado difícil de comprender, tener gran valor por ser un regalo de cumpleaños o no tenerlo porque fue una imposición. Tal como se menciona en la cita anterior, los mensajes pueden ser confusos. Si lo que se busca es generar placer, es contradictorio el actuar del docente. Es necesario establecer, en primera instancia, el porqué y para qué quiere el maestro leer con sus alumnos, y que sea él mismo quien tenga la necesidad de compartir con los demás las lecturas que le gustan.

## **PENSÉ QUE SABÍA LEER EN VOZ ALTA**

La lectura en voz alta es una de las estrategias a las que recurre con mayor frecuencia el docente de Educación Preescolar para trabajar algún texto con sus alumnos. Especialmente porque se trabaja con niños desde los tres a los seis años, y la mayoría de ellos no pueden leer aún por sí mismos. Dadas las circunstancias, hay que “traducir” el libro a los alumnos y esperar que ellos pongan la suficiente atención para poder, posteriormente, trabajar el contenido.

Como suele suceder al iniciar la actividad, los alumnos observan atentos, pero a medida que la lectura avanza, el grupo paulatinamente se va dispersando. Es hora entonces de recurrir a algunas estrategias construidas gracias al sentido común y la experiencia.

Interrumpir la lectura ante la indisciplina de los estudiantes. Apenas se observe a un alumno moverse, hablar, o hacer cualquier otra cosa

que no sea estar sentado, callado y poniendo atención, será necesario suspender la lectura.

A veces, para recuperar la atención perdida de algún niño, gritar desde nuestro lugar el nombre del alborotador justo en el clímax de la historia que se narra.

Recorrer el aula libro en mano, buscando indicios de algún alumno que se encuentre distraído, mientras dejamos a nuestro público tratando de no torcerse el cuello mientras nos siguen con la mirada.

Lanzar preguntas relacionadas con el contenido del texto en cualquier momento de la lectura para verificar que se comprenda lo que se lee. (Casualmente se elige siempre a los niños más traviosos o a aquellos que parezca que no hacen caso de la profesora).

Si bien todas estas actitudes en el docente nos pudieran parecer normales, no son del todo las más indicadas para disfrutar de una lectura. En el afán de demostrar el excelente control de grupo que se tiene, podemos volvernos absolutos tiranos y hacer que los niños más que sentir placer por la lectura, terminen odiando este tipo de prácticas.

Parece que está actividad no tuviera mayor complicación. Sólo es leer. Pero es necesario comprender que a pesar de no existir una forma única de leer en voz alta, se requiere seguir ciertas pautas. La siguiente observación se realiza a partir de una grabación en video de una lectura en realizada por una educadora. Por motivos de confidencialidad su nombre real ha sido cambiado.

Profesora: Magdalena M.

Fecha de grabación: 27 de noviembre de 2009.

Duración total del video: 16 minutos.

28 Alumnos: 15 niños y 13 niñas.

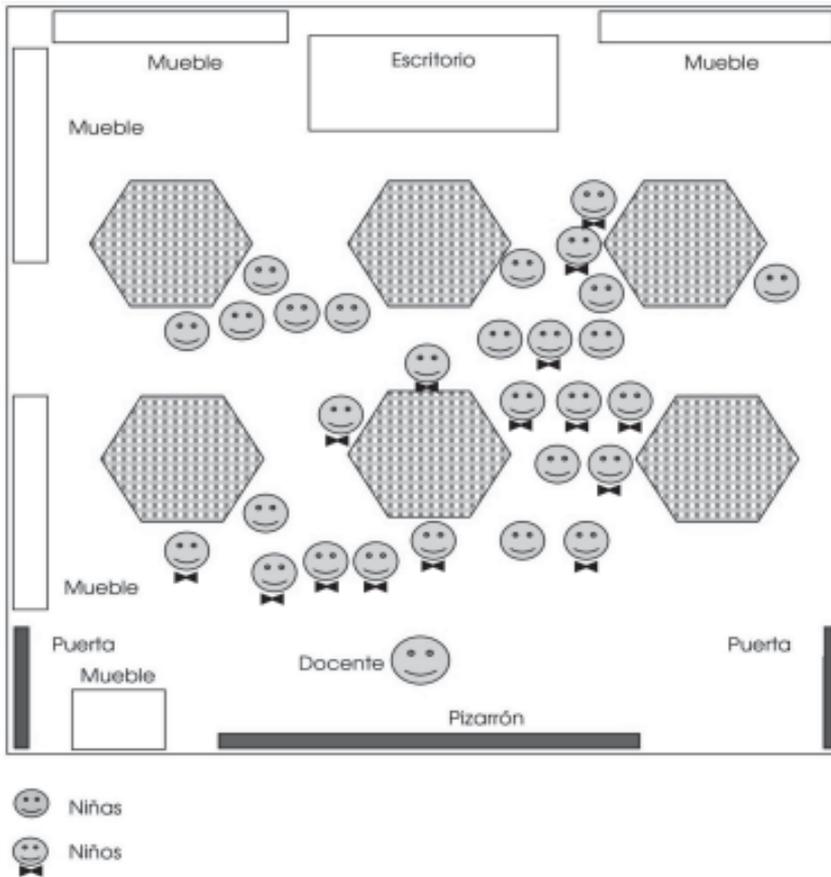
Actividad: Lectura en voz alta.

Texto: El Rey Mocho.

Autor: Carmen Berenguer.

No. de páginas: 32.

**CUADRO NO. 2**  
Esquema de ubicación en el aula



La observación se enfoca en lo que Chambers define como “ambiente”, refiriéndose al conjunto de cosas que nos influyen al leer, en otras palabras, el “contexto social” de la lectura. Empezaremos por la ubicación de los alumnos en el aula.

## LA UBICACIÓN

Como podemos observar en el esquema anterior, la profesora se ubica y dispone a sus alumnos en la forma tradicional: el docente frente del pizarrón dirigiéndose a sus estudiantes, solicitando únicamente que giren sus sillas para que todos puedan verla.

En el video podemos percibir que ella continuamente se mueve hacia distintos puntos del aula, sin permanecer en el mismo lugar. Los alumnos deben entonces voltear hacia donde ella está si es que quieren mirar las imágenes del libro que se lee.

Las personas poseemos un campo visual limitado. Al ver películas en el cine o asistir a una obra de teatro, este tipo de lugares contemplan los límites espaciales de nuestro campo visual. Los docentes deberíamos tomar en cuenta esto también, y no aunar a la ya de por sí larga lista de distractores que existen en las aulas, los recorridos sin rumbo fijo mientras se lee en voz alta. Una de las creencias al respecto es que los niños sólo necesitan escucharnos y no mirarnos, nada más equivocado. Si queremos establecer un vínculo con los alumnos, resulta fundamental conectarnos con ellos, mirarlos a los ojos y demostrarles que intentamos comunicar, no sólo recitar.

## LA PREPARACIÓN PREVIA

Como docente, muchas veces cometí el error de tomar un libro al azar para leer con mis alumnos, enfrentándome a las nefastas consecuencias posteriores. Siempre pensé que cualquier libro era adecuado, que de cualquier forma aprenderían algo y que siempre resultaría interesante para todos leer lo que yo hubiese elegido.

Incluso en una ocasión tomé un libro que había sido reparado por una chica que prestaba su servicio social en la escuela donde trabajo. A la mitad de la lectura, me encontré con que las hojas estaban cambiadas y lo que iba leyendo perdía coherencia. Traté de componer mi cara de sorpresa mientras improvisaba diálogos para que los niños mantuvieran la secuencia de la historia. Inevitablemente, culpé a la que había reparado el libro, luego reflexioné sobre lo sucedido y comprendí que la única culpable era yo por no haber previsto esta situación y haber revisado y seleccionado con mayor cuidado el material que iba a emplear con los alumnos.

Historias como esta suceden a menudo, pues las actividades de lectura en voz alta se realizan con frecuencia cuando sobra tiempo antes de salir de clases, cuando surge algún imprevisto y no se sabe cómo ocupar esos minutos mientras se prosigue con otra actividad, o cuando la docente no se encuentra y otras personas entran al grupo a cubrir su ausencia. Por lo tanto, debemos concederle a la lectura una mayor relevancia y prepararnos previamente para realizarla. Felipe Garrido aconseja:

No empiece a leer una obra sin conocerla; podría suceder que a media lectura descubra que no es suficientemente interesante o que resulta inconveniente para determinado grupo. Si finalmente un libro termina por ser aburrido, déjelo de lado. La lectura debe ser, sobre otras cosas, una ocupación gozosa (Garrido, 1998:15).

En el caso de la docente observada, manifiesta durante la entrevista realizada respecto a la selección del texto lo siguiente:

E: ¿Seleccionó el tema y el texto en función de los intereses de los alumnos?

P: Ubiqué el texto por el conocimiento previo que se tiene y que se relacionara con la temática, (trabajar con los alumnos el tema de la seguridad) bueno, más el mío (refiriéndose al interés sobre el texto).

E: ¿Realizó la lectura previa del texto?

P: Sí, realicé una lectura previa.

E: ¿Considera que es necesario practicar la lectura en voz alta?

P: Sí, se notó que yo ya había leído el libro antes, porque leer hacia abajo no me costó trabajo (refiriéndose a que colocó el libro frente a ella para mostrarlo a los niños mientras leía).

El análisis del video nos muestra que durante la recuperación de la respuesta, la docente no dirigió la conversación hacia la temática que se había planteado trabajar con sus alumnos (El tema de la seguridad).

## LA SELECCIÓN

Otro aspecto a tomarse en cuenta es el que Chambers denomina como selección. La selección de un libro debe realizarse pensando siempre en el público a quien se dirige el que lee:

Padres, maestros, bibliotecarios y promotores deben conocer las habilidades, gustos y antipatías de sus hijos, alumnos y compañeros, para saber qué deben leerles; deben contar con una variedad de materiales de lectura y tener acceso a un acervo de libros o a una biblioteca apropiados; estar conscientes de sus fallas y logros; trabajar intensamente para hacerse cada día mejores lectores. Es decir, también ellos deben leer todos los días y buscar que sus lecturas sean cada vez de mayor calidad (Garrido, 1998: 13).

Nuestros alumnos no podrán atribuirle significado y mucho menos sentido a un texto que no responda a sus intereses.

Hay que tomar en cuenta la edad de los alumnos. No es lo mismo leer en un grupo de segundo año que recién ingresa al jardín de niños, que leer para los alumnos que están a punto de egresar del mismo nivel. Hay que conocerlos lo suficiente para elegir atinadamente aquello que pueda despertar su curiosidad, pero que al mismo tiempo les permita establecer vínculos entre lo leído y su vida cotidiana.

En este caso son niños entre los tres y los 4 cuatro de edad, que cursan el segundo grado de preescolar. La docente consideró haber tomado en cuenta los periodos de atención propios de la edad de sus alumnos. La duración de la lectura en voz alta fue de 11:48 min, la recuperación de la respuesta<sup>2</sup>, 4:20 min; la actividad en total tuvo una duración de 16 minutos.

Un aspecto interesante que se puede observar durante el análisis del video, es que la profesora lee un párrafo del texto y después lo explica a sus alumnos, ¿es necesario hacerlo? ¿Los niños no comprenden lo que se les lee y por eso es necesario explicar? ¿El texto era difícil o inadecuado para los alumnos? Esta situación redundó en que la actividad se volviera lenta y probablemente durara el doble de tiempo.

---

<sup>2</sup> Por respuesta nos referimos al momento en que la docente recupera las impresiones de los niños después de haber efectuado la lectura. Puede ser a base de preguntas, entablar una conversación o elaborar alguna producción (dibujos, maquetas, fotografías, pinturas o modelos).

Los niños son por naturaleza activos, ruidosos, y pretender que permanezcan quietos y callados por periodos muy largos de tiempo es ir en contra de lo que ellos son; más cuando como profesores no tenemos la habilidad y la sensibilidad para hacer de la lectura un encuentro afectivo y no sólo la recitación de un texto.

## **EL TIEMPO PARA LEER**

La mayoría de las actividades dentro y fuera de la escuela poseen características que determinan el mejor momento y lugar para llevarlas a cabo. La lectura no es la excepción, debe existir un tiempo específico para leer. ¿Cómo podemos saber cual es el momento propicio para hacerlo? Quizá al elaborar la planeación designamos días y horarios para realizar estas actividades, pero siempre es necesario evaluar su pertinencia tomando en cuenta la disposición y las circunstancias. Respecto a la disposición, retomo la definición de Aidan Chambers:

La disposición es la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos. Nuestras expectativas, experiencia previa y conocimiento, nuestro estado de ánimo actual, nuestra relación con los otros participantes, incluso la hora del día y el clima; todos estos factores condicionan la manera en que nos comportamos mientras estamos haciendo algo (Chambers, 2007: 25).

Podemos entonces evaluar esta disposición en relación a los alumnos, pero fundamentalmente en relación al docente. Existen múltiples factores que permitirán o impedirán a nuestros niños disfrutar la lectura en voz alta, pero si nosotros no lo hacemos y tenemos una predisposición a que la lectura será aburrida, que ellos no pondrán atención, que no comprenderán nada, en pocas palabras, que la actividad será un fracaso, lo más probable es que así sea.

En el caso de la docente observada, durante la entrevista manifiesta haber disfrutado de la actividad y reitera su gusto por la lectura.

E: ¿Te gustó leer?

P: Sí, me gusta leerles a mis niños, me gusta hacer mucho énfasis cuando leo, me gusta hacer entonaciones.

E: ¿Por qué te gusta leer?

P: Me gusta leer en voz alta porque soy el centro de atención, siento que toda la atención esta en mí.

E: ¿Cómo te sentiste?

P: Me siento feliz, me gusta, me agrada. Si por mí fuera, leería todos los días. No lo hago porque me regañarían por dejar de lado otras actividades. (E1)

La disposición del docente para disfrutar y hacer que los alumnos disfruten de la lectura es primordial. Si logramos esto, tenemos la mitad del éxito asegurado. Algunos niños de igual forma podrían estar predispuestos negativamente a la actividad, quizás por experiencias previas poco agradables. Sin embargo, el clima favorable y positivo que lo rodea posiblemente generará un cambio de actitud en él. A continuación me permito citar la definición que el mismo Chambers da sobre la circunstancia: *“Por circunstancia quiero decir el entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa (Chambers, 2007:25)”*.

Las condiciones físicas del contexto determinan en gran medida nuestra capacidad de concentración. Los niños por naturaleza son curiosos, y hasta los más pequeños detalles pueden despertar su interés, por lo que debemos ser cuidadosos respecto a esto. Podemos estar muy dispuestos a leer y tener la mejor de las actitudes, pero si nos vemos constantemente interrumpidos por ruidos o actividades inesperadas, hasta el lector más ávido puede amilanarse. Chambers al respecto dice: *“Además de demandar tiempo, la lectura se realiza mejor en un lugar donde el entorno propicia la concentración (Chambers, 2007: 19)”*.

En la entrevista realizada con la docente, posterior a la grabación del video se le pregunta:

¿Considera haber realizado la actividad en un momento propicio?

A lo que responde: *Sí, temprano, para que pongan más atención.*

Sin embargo había un ensayo para el festival de navidad en el patio mientras se realizaba la lectura; incluso se puede percibir en el video la interferencia de la música en la actividad de la profesora. Este tipo de situaciones podrían definir los resultados de nuestro ejercicio, por lo que siempre es necesario estar atentos al entorno que nos rodea.

## BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO R. (2004). *Las otras lecturas*. México; Editorial Paidós Mexicana.
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México; Fondo de Cultura Económica.
- DE KETELE J. & ROEGIERS X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid; Editorial La muralla.
- DURÁN, E. Y FÉLIX, S. (2002). *Los miedos en la interacción pedagógica: creencias y emociones en el aula en: Lizárraga, M. y Ramírez, M. (2002). El miedo y la cultura Escolar. Universidad Autónoma de Sinaloa; México.*
- GARRIDO, F. (1989). *Cómo leer mejor en voz alta*. Secretaría de educación Pública.
- GARRIDO, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. México; Ediciones del Sur.
- GARRIDO, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México; Planeta.
- GOBIERNO DE MÉXICO (2008). *Ley de Fomento para el Libro y la Lectura*.
- HEIDEGGER, M. (1983). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica; México.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). *Tiempo y escuela: el abandono de la subjetividad*. Tesis Doctorado (Doctorado en Pedagogía) UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón; México.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *La pasión por la investigación o el rescate de la irracionalidad del sujeto*. Inedito.
- MURUETA, M. E. (2006). *Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos*. En: Manuel Calviño y Rosario Asebey (comps). *Pensar y hacer psicología en Cuba y México*. La Habana, Universidad de La Habana.
- MURUETA, M. E. (2007). *De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la Teoría de la praxis*. En : M. Córdova y J.C. Rosales. *Psicología social*. México; AMAPSI.
- MURUETA, M. (2002) *Heidegger frente a la Teoría de la Praxis*. *Discusiones sobre psicología y ontología*. Amapsi ; México.
- NEMIROVSKY, M. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid; Centro de Innovación Educativa.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. SEP/FCE; México.
- PETIT, M. (2005). *Leer & Liar. Lectura y familia*. México; CONACULTA.
- SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid; Mc Graw Hill.

- SAVATER, F. (2004). El valor de educar. Barcelona; Ariel.
- SÁENZ J. (2001). Emociones, pasiones e imaginación: los adversarios de la moral, el orden y el progreso en: Echeverri Sánchez, J.A., antología Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- SEP (2006). Programa Nacional de Lectura.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar.
- TORRES, R. (2000). Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes. Buenos Aire; Paidós.

## DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

- BECK, H. (1978). La cuestión del sentido en la filosofía actual. Anuario Filosófico, 1978, (11), 9 – 26. en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/1946101.%20HEINRICH%20BECK,%20La%20cuesti%C3%B3n%20del%20sentido%20en%20la%20filosof%C3%ADa%20actual.pdf>. Consultado el 23 de Febrero de 2010.
- CRUZ, J. (1999). El triunfo de la razón tecnocrática. Revista razón y Palabra. Primera revista web dedicada a temas de comunicación en Iberoamérica. Número 14, Año 4, mayo - julio 1999 En: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n14/moderno14.html> Consultado el 1 de Abril de 2010.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. En: <http://www.edomexico.gob.mx/revistareconocer/Rec57/pdf/pag13-15.pdf> Consultado el 2 de Marzo de 2010.
- ROJAS, N. (2009). A propósito de la pregunta por el sentido. En: <http://ww.cristobalholzapfel.cl/alumnos/tr.unab.natalia%20nicole.doc> Consultado el 28 de Febrero de 2010.

**EN BUSCA DE LA SITUACIÓN  
PROBLEMATIZADORA  
BRENDA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**



Durante la práctica docente he notado algunas situaciones que han llamado mi atención, ya sea porque han sido satisfactorias o, por el contrario, porque en ese momento me sentí impotente y frustrada al no poder alcanzar los objetivos que previamente me había planteado.

En estos últimos años me he dado a la tarea de realizar una revisión más profunda de esta realidad, y el estudio de la maestría ha sido uno de los principales motivos; además de que ésta, poco a poco, me ha brindado algunas herramientas para ir construyendo una propuesta que apoye el mejoramiento de mi práctica.

Escribo para ilustrar lo que ocurre en el espacio donde practico la docencia: el salón del tercer grado de preescolar en un Jardín de Niños ubicado en el municipio de Ecatepec de Morelos. Apunto a la importancia de: “*El diagnóstico que implica el primer paso dentro de la dirección de la cura, por lo tanto, no es que se hace el diagnóstico y después empezamos a trabajar. El diagnóstico es la puerta de entrada. No es nunca una sentencia, es el comienzo de lo que llamamos la transferencia, es el lazo que nos permite comenzar a conocer la problemática* (Levin, 2005: 58)”. El reconocimiento de lo que sucede en esta realidad permite tomar decisiones oportunas.

El escenario que se quiere examinar a detalle es el papel del educador cuando plantea una situación problematizadora con los alumnos.

Al mencionar la palabra *problematización*, se involucran varias ideas. El concepto *problema* proviene del griego *probhma* (lo puesto delante), del verbo *proballo* (poner delante). *Problema* se refiere entonces a un obstáculo cuando designa aquello que no ocurre como debiera o como quisiera que aconteciera. Con el término *problema* “*se designa una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación, conceptual o empírica* (Bunge, 1985; 195)”.

En el momento que se presenta, a los alumnos se les plantean preguntas o situaciones que deben resolver buscando diversas formas para lograrlo.

La *problematización* es un elemento importante en una situación pedagógica, la cual definimos como: “*un conjunto de actividades didácticas articuladas entres si* (PEP 2004; 122)”; es el momento donde se “*pueden adoptar distintas formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas* (PEP 2004; 121)”. Es por ello que la *problematización* cabe en las situaciones didácticas que se llevan a cabo.

En la práctica he identificado las múltiples formas en las que nos dirigimos a los alumnos, las maneras en que iniciamos una actividad, la forma en que las planteamos, así como la introducción que damos a las diferentes tareas que queremos que realicen. Se les va indicando paso a paso lo que deben hacer. Es común ver al docente explicar a todos los alumnos la actividad, decirles qué debe hacerse primero y cómo desarrollarlo para llegar al resultado esperado.

Se sabe de antemano que la intervención del maestro es sin duda de gran relevancia, pues debe motivar a los niños a querer conocer más, apoyarlos a saberse protagonistas de sus propios aprendizajes buscando con ello la efectividad en los mismos.

La importancia de plantear una situación problematizadora en el aula radica, principalmente, en el proceso por el que el niño llega a la solución de la misma, y no tanto en el resultado que obtiene. Además, es recuperable el hecho de que estas situaciones también lo van preparando para enfrentarse a otros escenarios en su vida futura con iniciativa y capacidad.

He aquí la relevancia de la labor educativa al momento de problematizar, pues *“el docente debe procurar las mejores condiciones para que los estudiantes se motiven, formulen hipótesis, recopilen información, aclaren racionalidades y formulen alternativas de solución frente a la situación problemática (Magendzo; 248)”*. Un profesor debe dar más que sólo indicaciones, debe diseñar, crear un ambiente agradable para que se sienta la problematización, no como un obstáculo, sino como algo que realmente se quiere resolver.

Sin embargo este asunto se pierde de vista pues es muy común que sólo les estemos diciendo a los alumnos qué es lo que deben hacer. ¿Por qué como docentes tendemos únicamente a dar instrucciones de las actividades? ¿Por qué esta postura se da con tanta frecuencia? Es importante conocer y comprender este panorama, y este texto nos permitirá ir respondiendo a estas y otras cuestiones.

Para construir el presente escrito tomé en cuenta que el proceso de investigación posibilita la reflexión sobre la práctica docente, a conocer más acerca de lo se hace en el aula con la intención de vislumbrar y mejorar mi práctica, inclinándome para ello a una investigación-acción por las características que esta misma presenta:

- Toman a la práctica como un punto de partida, como un objeto de ser investigado.

- La práctica social, en este caso la enseñanza, es objeto de cuestionamiento.
- Este proceso es desarrollado por los mismos sujetos implicados en la práctica educativa.
- La intención es mejorar la práctica. Se conoce a partir de las relaciones y contrastes de la enseñanza, para poder encontrar alternativas de acción que transformen y contribuyan a un mejoramiento de las mismas (Soroscinski, 2002).

Para conocer mejor lo que sucede en el aula, fue esencial realizar el presente diagnóstico, y para ello se utilizaron algunos instrumentos con los cuales se recabó información útil y necesaria: cuestionarios a docentes de nivel preescolar (en el plantel donde trabajo actualmente). Para la realización del mismo se estructuraron diez preguntas enfocadas principalmente al papel del maestro como problematizador.

Para realizar los cuestionarios se reunieron a las nueve educadoras, a la directora y a la docente de aprendizaje. Con antelación se le había planteado la idea a la directora, la cual estuvo de acuerdo y otorgo tiempo y espacio para la realización de este ejercicio. El día previsto, después de clases se entregaron las hojas y se les explicó la actividad, se les dictaron las preguntas y las profesoras escribieron sus respuestas en las hojas; hubo momentos en que se hicieron comentarios que se rescataron en pequeñas notas para su posterior análisis. Los cuestionarios se podrán identificar con la letra C, y con un número del 1 al 10.

Se leyeron detenidamente los cuestionarios y se habló con las docentes para aclarar algunas de sus respuestas. Estos informes se tomaron en cuenta para conocer lo que piensan y cómo trabajan en lo referente a una situación problematizadora planteada hacia los alumnos.

Otro instrumento que se retomó fue la observación en video de algunas actividades que realizamos tres profesoras. En mi caso se trataron dos momentos: el primero, donde la actividad estaba planeada para que los niños pudieran vivenciar un ejemplo sobre el proceso de votación, con una duración de cuarenta minutos. Y otro que trató sobre cómo organizar los libros de la biblioteca del aula, de treinta minutos de duración.

En el video de la primera mis compañeras (las cuales se identificarán como docente A y docente B), se grabó una actividad en la que los niños buscan nombres similares en su escritura al de ellos, es decir, si se llama José, tendrá que encontrar

nombres como Julia o Jessica; esta actividad dura cuarenta y tres minutos. En el caso de la docente B, el ejercicio trata sobre el valor de la responsabilidad; dura 20 minutos. Es importante mencionar que al momento de grabar estas situaciones, tanto la docente A como la docente B expresaron que para ellas ésta es una situación problematizadora. Los nombres de las docentes así como el de los alumnos que aparecen en el texto no son los reales.

En cada una de las actividades documentadas el en video se realizó una matriz de observación analizando lo siguiente:

- Los estímulos que utiliza el docente hacia sus alumnos.
- El tipo de preguntas que realiza el docente.
- La organización del grupo.
- Los diálogos entre docentes y alumnos.
- Los tiempos que utilizaron, así como las respuestas y los cuestionamientos que van surgiendo en la situación problematizadora que se observa.

Para sistematizar estas observaciones de los videos se realizaron las siguientes acciones:

- Transcripción de los diálogos.
- Lectura detallada de la transcripción.
- Problematización de la observación.
- Construcción de una matriz de observación en función de la problematización.
- Llenado de la matriz.
- Nueva lectura de la transcripción, en triangulación con el análisis de la matriz, así como los referentes teóricos.

En la transcripción de algunos de los diálogos de estos videos, identificados con (TR), se ocupan las siguientes siglas:

- M: maestra
- A: alumnos
- As: alumnos

Un instrumento más que se retomó fue el plan de trabajo o planeación de seis compañeras, así como la mía, con la finalidad de rescatar algunos elementos

como: propósitos, recursos, tiempo, competencias y situaciones didácticas. Sin embargo, los elementos más importantes utilizados para un análisis más profundo fueron las secuencia didácticas que planean las docentes, pues aquí se ve de manera más específica cómo es que se proyecta una situación didáctica, y si es que está presente o no. Los testimonios retomados de la planeación se designan con la letra P y números del 1 al 7 para a cada una de las planeaciones.

Es necesario considerar estos aspectos ya que reflejan lo que sucede realmente en las aulas y el porqué de estas situaciones. Entendiendo que el diagnóstico es *“el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los actores sociales y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación (UPN, 1999; 34)”*, cuyo resultado facilita la toma de decisiones para intervenir y transformar la práctica docente.

Este momento es de suma importancia, nos da pauta para reflexionar sobre si lo que se creía que pasaba en realidad sucede, además de entender el por qué de estas situaciones; es una tarea que requiere de conocimiento y de gran cuidado en la recuperación, tratamiento e interpretación de los datos obtenidos.

Con esta información me pude percatar de que en la situación de problematizar existen muchas dudas entre las educadoras.

Fue necesario consultar las investigaciones que han realizado diversos autores que retoman el tema, pues con ello se logra una mejor comprensión, obteniendo elementos realmente valiosos que nos dan la pauta para conocer más de acerca cómo el docente hace el uso de la problematización, reflexionar sobre los resultados y, en el caso de que no hiciera uso de ésta, preguntar los motivos.

Se recuperaron las ausencias (cosas que se deberían hacer y no se hacen), y las recurrencias, así se adquirieron datos importantes que permitieron elaborar categorías con base en la teoría y el análisis de toda esta información.

## UNA PLANEACIÓN, QUE NO PLANEA

La planeación apoya en gran medida la práctica docente, y da la pauta para el trabajo que se realiza con los alumnos pues da muestra de la labor del profesor, ya sea que problematice o no en el aula.

Las planeaciones de todas las maestras que trabajamos en el jardín de niños están organizadas de la siguiente manera:

- El programa nacional de lectura 11+1 2009.
- Las actividades permanentes:
  - Lectoescritura.
  - Matemáticas.
  - Actividades del libro *Juego y aprendo*.
  - Valores.
  - Efemérides.
- Actividades para los talleres que se llevan a cabo los viernes; consta de seis sesiones y cada maestra está a cargo de uno, los cuales son:
  - Cocina.
  - Expresión corporal.
  - Artes plásticas.
  - Ciencia y tecnología.
  - Naturaleza.

Se organizó así por acuerdo de todo el personal docente y directivo en las reuniones del Consejo Técnico Escolar, realizadas en la zona escolar. Las profesoras dan su opinión así como aportaciones para la organización de esta planeación, la mayoría se apoya en experiencias de ciclos escolares anteriores para mejorar, y que sea de mayor utilidad.

Aunado a estos aspectos se encuentra la planeación de seis situaciones didácticas que sirvieron para realizar el diagnóstico de los alumnos; estas situaciones se llevaron a cabo de la siguiente manera: durante seis semanas se planeó una situación didáctica referida a cada uno de los campos de desarrollo; cada docente fue libre de planear una situación que considerara útil para determinar cómo se encontraban los alumnos respecto al logro de las competencias en cada uno de los campos de desarrollo, y medir los resultados cada semana.

Después de estas situaciones didácticas de diagnóstico, se encuentra la jerarquización de competencias, la cual está organizada acorde a las necesidades que se detectaron en el grupo, por ejemplo:

<b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>	<b>DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</b>	<b>PENSAMIENTO MATEMÁTICO</b>	<b>EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO</b>
<b>Identifica algunas características del sistema de escritura.</b>	Comprende que hay criterios, reglas y convenciones extremas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.	Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgos– para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
<b>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</b>	Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.	Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.

<b>LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>	<b>DESARROLLO FÍSICO Y SALUD</b>	<b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA</b>
<b>Identifica algunas características del sistema de escritura.</b>	Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico.	Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principiantes de algunas obras literarias o representaciones.
<b>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</b>	Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.	Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.

Con base en esta jerarquización se planean las situaciones didácticas, en esta parte se especifica la competencia, la situación didáctica, el tiempo, y la secuencia didáctica. Estos elementos de la planeación se retoman del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), la cual señala a los mismos como base y que “*su elaboración debe ser sencilla y su contenido breve:*”

- a) Competencia a promover en los alumnos.*
- b) Una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas.*
- c) Tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios) (PEP 2004; 125).”*

Es importante referir que el programa no establece un formato específico para la planeación, por lo que cada una de las docentes es libre de realizarlo como le resulte efectivo; en el caso de la escuela donde laboramos al inicio del ciclo escolar acordamos unificar el formato, tomando en cuenta lo anteriormente mencionado en el PEP04.

<b>COMPETENCIAS:</b>													
<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA:</b>				<b>TIEMPO:</b>									
				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>a</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						a			
			a										
<b>SECUENCIA DIDÁCTICA:</b>													
<b>OBSERVACIONES:</b>													

**FIRMA DE LA DOCENTE**

**Vo. Bo.**

\_\_\_\_\_  
**PROFRA**

\_\_\_\_\_  
**DIRECTORA ESCOLAR PROFRA.**

Ahora bien, revisando las planeaciones de mis compañeras y la propia, pude observar que cinco de las siete que somos no especifican o no describen una situación problematizadora, entendiendo ésta como una estrategia para el aprendizaje, con la que se propone al alumno un problema que podrá resolver al confrontar sus conocimientos e ideas previas sobre el mismo, apoyándose en diversas fuentes para construir una solución.

En el caso de las planeaciones, se observa que sólo se recurre en el inicio de la situación didáctica a la investigación que se pide a los niños realizar en casa, para ser expuesta al día siguiente. Otra frecuencia observada es que se recurre a una pregunta inicial como introductoria, por ejemplo:

En la P-4 la situación didáctica establecida era “el reconocer el valor de la identidad” por lo que al inicio de la secuencia didáctica a los niños se les preguntó: ¿Saben que es la honestidad? Después de ello las siguientes actividades eran “Preguntar a sus padres sobre la honestidad”, “Dibujar un ejemplo de honestidad”, y finalmente “Identificar algunas acciones en pequeñas historias sobre la honestidad”. Lo que se pudo detectar es que la docente hace una pregunta abierta sobre el valor, sin embargo esta acción es muy limitada en relación a la complejidad de una problematización, en el caso de que la educadora hiciera más preguntas, éstas no están planeadas, o si evoca en el momento alguna situación para que el alumno exprese su opinión, tampoco está escrita en la planeación. También se observa que la maestra es quien decide las actividades a realizar y el cómo se efectuaran las mismas para llegar a la solución de la situación que en ese momento se está llevando

a cabo. Esta planeación es muy similar a las demás (P-2 P-3 P-6 P-7) ya que sólo cambia la situación; las acciones son muy parecidas pues no especifican si cuestionarán más a los niños, o si se les planteará alguna situación problematizadora.

En el caso de las otras dos planeaciones, en la primera especifica una situación didáctica en la que menciona que se planteará un problema relacionado con las competencias del campo de exploración y conocimiento del mundo, por ejemplo: ¿Cómo podemos participar en el cuidado del medio ambiente?, exponiendo además algunas de la preguntas que se realizarán a los niños:

- ¿Saben a que nos referimos al decir medio ambiente?
- ¿Será importante el medio ambiente para los seres humanos?
- ¿Han escuchado lo que últimamente le sucede a nuestro planeta?
- ¿Cómo podríamos contribuir a la conservación y el cuidado del mismo? (P5)

Además en la misma actividad “se les pasará a los niños videos sobre algunas situaciones del problema de la contaminación, esperando de los niños que al final de la observación de los videos, expresen pensamientos de lo que vieron”(P5), podemos contemplar que la docente en este caso sí explica de manera más detallada las acciones que realizará con los alumnos.

El otro caso está relacionado con las competencias del campo de pensamiento matemático, al mencionar que la situación es ¿cómo saber cuántas cosas hay, donde hay más y donde menos?, incluso en la secuencia didáctica se explica que “serán los niños lo que propongan qué pueden hacer y utilizar para conocer estos datos”, “realizarán registros”, “algunos juegos organizados en el patio, varios de ellos serán propuestos por la docente y otros por los alumnos”, anexando una nota que dice: “los juegos serían dirigidos sobre el conteo”(P1). En este caso es evidente que también la educadora especifica los momentos en que cuestionará a sus alumnos.

Es importante mencionar que en las tres planeaciones que ya se expusieron, las mismas maestras explican que para ellas este es un ejemplo del trabajo que realizan como situación problematizadora.

En estas planeaciones se puede mencionar que se acercan mucho a lo que es una situación problematizadora, no sólo por el hecho de hacer preguntas a los niños, sino porque se les plantean situaciones en las que los alumnos involucran sus conocimientos previos y sus habilidades, y ponen en práctica

diversas estrategias para llegar a la solución. No obstante, hay que aclarar que a pesar de que se acerca mucho a la planeación, aún faltan algunos elementos para considerarla como tal.

Pero entonces ¿será necesario planear de manera específica una situación problematizadora? Si bien entendemos la planeación como parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor, responder el cómo implementar dicha propuesta resulta de suma importancia, pues es aquí donde el maestro puede reflejar su creatividad al organizar las actividades de aprendizaje, con enfoques que permitan al estudiante desarrollar competencias y actitudes críticas sobre lo que aprende. Entonces ¿por qué no planear?

Cabe señalar que cuatro de las planeaciones de las educadoras (P-4, P-2, P-6 y P-7) son muy generales en las menciones y la especificación de las actividades que planearon en la secuencia didáctica, mientras que las restantes son más descriptivas. En este caso, dos docentes con una mayor explicación o descripción de sus actividades son las que están trabajando en su primer ciclo escolar, mientras que las demás, incluyéndome, tenemos de tres a seis años de labor profesional.

Si contrastamos la revisión de las planeaciones de las maestras con la información recabada en los cuestionarios, tenemos que al preguntarles ¿qué es una situación problematizadora?, ocho de diez de ellas conciben esto como los momentos o las actividades en las cuales el niño es cuestionado sobre algo y se permite que haga uso de su creatividad para resolver dicha situación. Cuando se preguntó sobre si está plasmada la situación problematizadora en la planeación, todas respondieron que “algunas veces”, de hecho, una de ellas hace el siguiente comentario:

Es que no considero muy necesario que esté plasmado ahí en la planeación, sin embargo ya en la práctica pues sí, sí los cuestiono y eso. C-5

También se les preguntó sobre si consideran importante la situaciones problematizadoras, en este caso todas consideraron que “sí”; entonces, si se considera importante ¿por qué no planear?, si esto es “*ver el camino que vas a seguir para llegar al fin que te propones, recurriendo a todos aquellos elementos que te pueden ayudar para que tu camino sea un camino donde avances correctamente, evitando o previendo las posibles dificultades que se te planteen y que tú mismo puedas prever* (Arellano, 1993: 57)”.

Una situación como la analizada no es tomada en cuenta en la planeación previa para una jornada de trabajo. El docente, a pesar de considerar que sí problematiza a los niños y que cree importante su ejecución, no lo hace, entonces ¿en verdad se realiza esta actividad?

La planeación es un elemento substancial para el docente:

Planear es prever, por lo tanto la planeación es importante porque en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de un forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje (Universidad del Valle de México, 2005; 2).

Además de que da muestra de lo que se hace en el aula con sus alumnos.

Algunas de las causas del por qué no se realizan las actividades en el plan de trabajo según expresiones de las docentes son:

Porque es complicado y por tanto se hace de manera espontánea, cuando se detecta la necesidad o la oportunidad, y se percibe que pueda funcionar. C-1

No lo había pensado así, considero hacer más sencilla la planeación, para que no tarde tanto tiempo en hacerlo. C-3

No se bien en sí cómo problematizar a los niños, o en sí a qué se refiere este tipo de actividades. C-10

Se puede decir entonces que las profesoras sí tienen un plan de trabajo, pero que a pesar de lo dicho por ellas no existe la planeación de situaciones problematizadoras a pesar de afirmar hacer uso de esta estrategia.

Aunque ellas consideran la importancia de la planeación para la práctica docente, y la problematización como una buena estrategia de aprendizaje, existen dudas sobre cómo hacerlo. En mi caso sucede algo similar, revisando mi propia planeación me doy cuenta de que sólo están plasmadas actividades muy generales, dejando de lado la problematización, quizá porque aún existen en mí dudas acerca de cómo ir implementando e introduciendo esta estrategia

en el trabajo docente; esto tiene que ver con la idea que el maestro se forma acerca de lo que es en sí una situación problematizadora, pues considero que todavía no tiene muy claro este concepto.

## **LAS SITUACIONES PROBLEMATIZADORAS DESDE LA CONCEPCIÓN DOCENTE**

Es necesario conocer los conceptos que el docente tiene sobre lo que es una situación problematizadora, pues quizá su idea no coincida con lo que realmente es, y de ahí que esto influya de manera directa en cómo plantearla a sus alumnos.

Para reconocer y reflexionar al respecto fue necesario retomar los cuestionarios que se aplicaron a las docentes, así como sus respuestas en torno a ello.

Algunas de las respuestas fueron:

Es aquella en donde se pongan en juego retos, en donde el niño solucione problemas matemáticos. C-8

Es una secuencia de actividades en las que se les hacen preguntas a los niños, sobre todo de fenómenos naturales. C-10

En primera instancia se puede notar cierta confusión de parte de algunas de las compañeras sobre el asunto, y es quizá uno de los principales motivos por los que no se plasma en los planes de trabajo.

Además, se nota que al escuchar la palabra “problema” se inclinan sólo por dos de los campos de desarrollo, los cuales son: pensamiento matemático, y exploración y conocimiento del mundo. Es precisamente este último el que contiene algunas bondades que permiten el desarrollo del trabajo, pues “*este campo formativo es propicio para que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, se planteen preguntas, resuelvan problemas* (PEP 2004; 83)”; pero se olvida que los otros campos de desarrollo también nos dan la oportunidad de problematizar a los niños. Incluso en una sola situación pueden trabajarse varias competencias de los diferentes campos de desarrollo. En este aspecto, la constante inclinación por parte de las maestras para enfocarse a un campo de desarrollo, origina un alejamiento de lo mencionado por la globalización y los atributos de la misma, ya que “*globalizar significa organizar el proceso de enseñanza para favorecer el aprendizaje genuino y significativo* (Boggino, 1996; 49)”. Esto requiere que los contenidos sean

relacionados con base en una situación específica, concreta y contextualizada; la acción del docente entonces favorecerá la adquisición y la producción global de los aprendizajes, es decir, se pueden abarcar situaciones más reales para los niños, cosas que les suceden a diario y que pueden verse en el aula.

Una situación problematizadora implica cualquier circunstancia que sea de gran interés y que además les permita “*fomentar la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la auto-evaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada* (Dueñas, 1997; 13)”; por lo que involucrar a los otros campos como el de desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud.

Otras respuestas de las docentes fueron:

Es una actividad donde los niños no logran comprender o no tienen noción de la situación. C-4

Este otro aspecto pone de manifiesto que las maestras confunden la situación problematizadora con aquella que simplemente se le presenta al alumno, y no la que previamente se planea con un propósito. Dejando completamente al niño sólo con la decisión de saber qué hacer, en donde la intervención de la educadora simplemente no existe.

Por otra parte, cuando se les preguntó ¿cuál es la finalidad, es decir, qué propósito se buscaba?, respondieron:

Crear un aprendizaje. C-5

Para solucionar un problema y que tengan un reto. C-7

Para desarrollar habilidades intelectuales. C-8

Para generar un concepto para que el niño lo descifre. C-9

Por un lado las docentes declaran tener un propósito para la actividad problematizadora, pero no están muy apegadas a lo manifestado en el Programa de Educación Preescolar, el cual especifica que en uno de sus propósitos es que los niños “*desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego a través de estrategias o procedimientos propios,*

y su comparación con los utilizados por otros (PEP, 2004; 28)”. Ni tampoco en los beneficios que en una situación problematizadora puede obtenerse ya que “*se involucra el razonamiento, así como una comprensión más profunda, una retención y transferencia de la información y los conceptos, la información obtenida se utiliza de manera significativa* (Barell, 2000; 22)”. Ni tienen que ver con el placer, el gusto por saber, los intereses que manifiestan los propios alumnos por conocer, así como resolver sus propias problemáticas.

Las ideas de las educantes afectan de manera muy directa la forma en que trabajan las situaciones problematizadoras con los niños; por ello, es importante que se aclare que esto es, para que con base en sus propias competencias, puedan crear innovadoras situaciones que logren interesar y beneficiar a los estudiantes.

El personal a cargo de la educación necesita saber sobre la aplicación efectiva de esta estrategia, nos consta porque al preguntar: ¿crees que necesitas de algunos otros elementos para realizar esta actividad? y ¿cuáles serían?, algunas respuestas fueron:

No lo sé. C-1

Lectura de libros, actualización en cursos. C-2

Sí, de definir con exactitud la secuencia del desarrollo de tal actividad, y conocer mejor las competencias que generaría cuando se establezca con el niño. C-4

Me gustaría tener una idea más clara sobre cómo se debe problematizar a los niños, cómo debo de intervenir yo y en qué momentos. C-5

Es claro que los docentes reconocen no saber mucho con respecto a lo que es y cómo se trabaja una situación problematizadora en clase, y entre ellos me incluyo. No sólo doy constancia de mi opinión y experiencia, sino también de la de mis compañeras, pues ahora sé que esta situación de desorientación y duda es compartida.

Yo tenía la idea de que problematizar se daba sólo en el campo de desarrollo del pensamiento matemático, o que era posible lograrlo al hacer muchas preguntas, sin embargo, aunque el concepto se ha ido aclarando, aún hay cierta confusión de cómo implementarlo de manera efectiva en el momento de estar con los niños.

Es necesario conocer no sólo lo que piensa y duda el docente sino qué sucede en su campo de acción.

## DOCENCIA INSTRUCIONAL: NEGACIÓN DEL NIÑO

Todo comienza la mañana del martes 24 de noviembre de 2009. Ese día tenía planeado que los niños pudieran reconocer el proceso de votación para escoger a nuestros gobernantes; les había planteado la idea de que escogeríamos dentro del propio salón de clases a nuestro representante quien tendría ciertas responsabilidades. Lance la primera pregunta:

M: ¿Cómo podríamos escoger a nuestro representante del salón?  
Hablan todos y no se comprende lo que dicen.

M: A ver, escuchen ¿cómo escogeríamos a nuestro representante del grupo? O que ¿nadie quiere ser el representante del grupo?

As: Síiiiiii.

M: Entonces ¿qué dicen?

Daniel: Yo quiero ser.

Abril: No yo.

As: Yo, y yo.

M: No, no todos pueden ser, espérenme, ya sé, vamos a hacer equipos de ocho niños y escogemos uno de cada grupo, luego votamos, pero haremos boletas con los nombres de cada equipo, por que a cada equipo le vamos a designar un nombre. Bueno, entonces luego contaremos los votos y ya sabremos quién es ¿están de acuerdo?

As: Síiii.

M: Ok empecemos, a ver, formen los equipos. (TR)

Este es un pequeño fragmento de la situación, noté que finalmente lo niños ya no pudieron dar su punto de vista al observar que no había propuestas rápidas o concretas; fue más efectivo que ellos simplemente siguieran instrucciones, y es común que esto pase, se llega al salón, se da una breve introducción y sólo se dan instrucciones o se indican las actividades o los ejercicios a realizar. Hay que puntualizar que:

El éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de aquel que guía el proceso para subir y bajar oportunamente el nivel de exigencia, para adecuar las demandas y las

ayudas al nivel de competencia que el niño ya tiene y a las capacidades de que dispone para acceder a nuevos niveles, manteniendo al mismo tiempo el interés del niño por la tarea y promoviendo en él un sentimiento de confianza en sus posibilidades de ejecución... (Santos, 2005; 20).

Al no obtener la respuesta deseada, el docente prefiere dar sólo instrucciones, esperando con ello que los alumnos comprendan lo que se está haciendo; lo que Santos nos está mencionando es todo lo contrario: el educador no sólo debe ser un instructor sino un guía, y sobre todo un motivador con la capacidad de crear el ambiente y el momento optimos para el aprendizaje.

Al parecer el profesor aún tiene la idea de que él es quien sabe todo, pues no da oportunidad a los estudiantes de poder llegar al conocimiento por ellos mismos, pues aún considera que sin su intervención esto no sería posible.

Otro momento que se retoma fue la videograbación de una compañera (docente A) que realizó como actividad una búsqueda de nombres similares. Dicha ejercicio se llevó a cabo en un grupo de tercer grado, el jueves 26 de noviembre de 2009, después del receso. Los niños tenían sus nombres en tarjetas decoradas de tamaño media carta, las cuales estaban pegadas detrás de las sillas de cada uno de ellos; una vez que los niños se ubican en sus sillas la maestra comienza:

Docente A: Bueno chicos vamos hacer un juego ¿les gustaría?

As: Síiii.

Docente A: Bueno, primero quiten la tarjeta de su nombre y quédense con ella. (Pasan dos minutos y la mayoría de los niños ya hizo lo que se les indicó).

Andrés: ¿Vamos a salir al patio? (levantándose de su lugar).

Docente A: No, siéntate, espera a que termine de decirte lo que vamos hacer.

Andrés: Pero siempre jugamos en el patio.

Docente: No, no siempre, hoy lo vamos hacer aquí, ya siéntate por favor.

Docente A: A ver chicos levanten su tarjeta, ¿ya vieron bien su nombre?, ¿a ver qué letras están escritas en él?

As: Con voz fuerte (gritos) A, C, L, yo tengo muchas.

Docente: Bueno, ahora vamos a buscar a ver las de sus compañeros y busquen letras que también tengan sus nombre, pero vean bien eh.

Cesar: Pero yo no me sé las letras.

Docente A: No, Cesar, sólo busca unas iguales a estas, (señalando las letras de su nombre escrito).

Los alumnos comienzan a ver las de sus compañeros y buscan las de otros. Así lo hacen un par de veces.

Docente A: ¿Qué paso? ¿A poco no han encontrado a nadie?

Ximena: No yo no.

Docente A: Bueno, es que si tu nombre es con la X nadie más la tiene. Pero qué paso con los demás.

Los niños ríen juegan con las tarjetas. Platican sobre el recreo.

Después de seis minutos aproximadamente.

Docente A: Bueno a ver ya siéntense, listos, bueno a ver, Fernanda préstame tu tarjeta, bueno ¿ya vieron? ella tiene una "F". Francisco, también préstame tu tarjeta, entonces ellos tiene las mismas letras ¿vieron? (mostrando al grupo las tarjetas). Ahora tu préstame tu tarjeta, vean aquí dice Melissa, (enseñando la tarjeta) y a ver Miriam préstame la tuya, ¿vieron? ellas también tienen las mismas letras. Bueno ahora voy a escribir los nombres en el pizarrón y ustedes en sus cuadernos los copian, sólo hoy haremos los de la letra "A" ¿les parece? (TR)

Este caso también es un pequeño fragmento de la actividad, y se ejemplifica cómo la educadora termina haciendo lo que se supone tendrían que hacer los niños, a pesar de dar las instrucciones, los niños no comprenden del todo por qué es un juego o de qué se trata. La maestra, al observar que no estaban realizando lo que ella les pedía prefirió intervenir, pocos fueron los momentos de cuestionar a los niños, y ya no se les dio la oportunidad de hacerlo de nuevo después del ejemplo que ella misma les dio.

Aquí hay una muestra de cómo las profesoras preferimos sólo dar instrucciones a escuchar las ideas que pudieran dar los alumnos. Muchas veces ellos hablan de cosas que en el momento, pensamos, no tienen que ver con lo que estamos tratando, pero esto se debe a que no los hemos motivado lo suficiente, es por eso que pierden el interés y prefieren hablar de otras cosas más importantes o más agradables para ellos.

Cuando el niño quiere hablar, dar su opinión, o quizá proponer algo y no se le permite hacerlo, es difícil que lo vuelva a intentar a pesar de que se le

cuestione de manera específica. Los docentes debemos aprovechar cuando los alumnos quieren participar y expresarse, pues su intervención es fundamental ya que *“Los profesores son personas significativas en la vida infantil, imponen disciplina y son una fuente de valores. Indican cómo ayudar y compartir y pueden favorecer (o desalentar) ese tipo de actividades. Además, y al igual que los padres, pueden ser ejemplo de cariño y de apoyo, o de frialdad y desinterés (Eisenberg, 1999; 158)”*.

El únicamente dar instrucciones era un mal hábito que tenía, y no me había percatado hasta observar y revisar mi propia práctica; recurría a ello por comodidad o por considerar que no surgen ideas en los niños, y que es más fácil darles todo y que ellos simplemente se lo aprendan. Debemos reflexionar, sin duda, sobre este asunto.

## AULA EN SILENCIO

En ocasiones el maestro empieza diversas actividades con preguntas para incitar a los niños a expresarse y lo único que existe es silencio, no hay respuestas, no hay opiniones, esto a pesar de sus múltiples esfuerzos por motivar la participación.

La siguiente situación es una actividad en la que la educadora propone que sean los alumnos los que organicen los libros de la biblioteca del aula. Los niños están sentados en círculo, la docente previamente puso todos los libros en el centro del círculo para que así tuvieran la oportunidad de verlos.

M: ¿Ya vieron lo que hay en el centro del círculo, qué son?

As: Libros y cuentos.

M: Muy bien. Saben ahora me gustaría que ustedes me ayudaran a organizar los libros, ¿saben para qué?

Karla: Para que se vean más bonitos.

M: Bueno sí, pero también para que cuando ustedes busquen algún libro les sea más fácil encontrarlo, como cuando su cuarto está bien ordenadito ¿a poco no es más fácil encontrar sus juguetes que si estuviera todo revuelto?

Algunos niños asientan con la cabeza, otros platican entre ellos.

M: Bueno, a ver ¿cómo podríamos acomodar los libros?

Nadie dice nada, se miran uno a los otros y algunos se ríen.

M: A ver en este mueble (enseña el mueble donde van los libros regularmente), están tres espacios ¿cual les gustaría que fuera primero?

Nadie dice nada, entre ellos hablan bajito, no se entiende que dicen.

M: A ver piénsese ¿cómo es mas fácil encontrar los libros?

Nadie dice nada.

Xavier: Acomodándolos.

M: Sí, pero ¿cómo los acomodamos?, a ver Carlos (quien estaba mirando la puerta) a ti ¿cómo se te ocurre que podríamos acomodarlos?

Carlos: Yo no sé.

M: Entonces no, haber yo les voy a decir una idea ¿va?, y a ver a ustedes se les ocurre otra. A mí se me ocurre que sean por tamaños, por ejemplo, primeros los mas chiquitos, luego los medianos y al final los más grandes, ¿cómo ven?

Sofía: Sí así, así está bien.

As: Sí.

M: Bueno esa fue mi idea, pero el chiste es que son sus libros y ustedes deben ver cual sería otra forma para organizarlos ¿qué se les ocurre?

Jareht: Grandes.

M: O sea también por tamaños, es como lo acabo de decir pero ¿otra forma distinta?

Miguel: Chicos

M: Es que esa también es por tamaños, algo diferente.

Nadie dice nada. (TR)

Así continua la actividad, la docente hace otras dos sugerencias además de piderles que hojeen los libros y los intercambien. Finalmente los niños deciden que se acomoden como ella lo sugirió.

La recurrencia de los alumnos a quedarse callados finalmente nos da a entender que no comprenden lo que se les está preguntando de verdad, o no saben, o les da pena decir algo o quizá simplemente no les interesa, no quieren hacerlo. El maestro, cuando planea una situación en la que espera recibir muchas respuestas, al no ser así, sabe que su intervención no fue del todo buena o que algo omitió.

En el mejor de los casos se cuestiona y revalora lo realizado para corregirlo; en otros sucede lo anteriormente mencionado, se limita a dar instrucciones para que los niños lleven a cabo las actividades tal cual las ha planteado.

¿Qué pasa? ¿Por qué ese silencio en el aula?, quizá sea que a los niños no les interesa esa actividad, o faltó que el docente los problematizara verdaderamente.

Un factor que también se retoma es el grado de dificultad o el tipo de actividades que se les está proponiendo a los alumnos sin tomar en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encuentran; los niños que se atienden en el nivel preescolar son de entre tres años y ocho meses a cinco años ocho meses.<sup>1</sup>

Pero a veces como profesores olvidamos esto y les exigimos mucho a los niños, o quizá de menos, y la actividad anteriormente descrita da una prueba de ello, el profesor perdió de vista que quizá si hubo ese silencio en el aula fue no sólo por el poco interés de los alumnos, sino también porque no estaba todavía en la comprensión de ellos la capacidad de poder realizar dicho ejercicio. Ya que esta actividad pedía a los alumnos organizar materiales de maneras diferentes a las que ellos conocían y de las cuales no tenía referencia, requería de los ellos una comprensión más compleja.

El maestro debe ver hacia sus competencias para entender qué es lo que está pasando con su intervención, y retomar la problematización como una forma de trabajo que lo apoye, y no que la vea como un actividad muy complicada de llevar a cabo. Muchas veces el propio docente se limita sólo a cumplir con el programa, y espera aplicarlo como una receta. Esto no debe ser así pues se perdería la motivación y el objetivo general de la educación.

El maestro debe estar consciente de los resultados de sus actividades y no permitir ese silencio en el aula, pues lo importante no es la respuesta al problema que se les plantea a los niños, sino el proceso por el cual ellos llegan a resolverlo.

A los alumnos se les debe ofrecer oportunidades para identificar lo que es importante para ellos, de relacionar el tema de estudio con sus propias curiosidades sus preguntas y sus propias lagunas de conocimiento. Sin tales oportunidades para preguntar de manera libre y abierta, las clases siguen dominadas por el docente y, por lo tanto, son frustrantes para muchos alumnos. Los docentes necesitan reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje más significativas y determinar cuántas de esta fueron búsqueda de áreas de su propio interés en que pudieron elegir opciones... (Barell, 2000; 135)''.

---

<sup>1</sup> Los niños de esta edad según Piaget, se encuentran en cuanto al desarrollo cognoscitivo, en la etapa preoperacional en la cual el niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.

La tarea es difícil: se debe crear un ambiente favorable y una situación interesante, hay que hacer un planteamiento y realizar el seguimiento de la situación problematizadora; incluso el uso que se le dé a las preguntas y las respuesta de los niños. Todos serán factores para lograr ser un educador problematizador.

Como docentes nos creamos hábitos y llevamos a cabo ejercicios sin sentido, a pesar de reconocer la importancia de realizar actividades como la situación problematizadora; el temor y la frustración por no obtener los resultados deseados nos impiden hacerlo, olvidándonos de revisar qué es lo que está pasando, para mejorar lo que hemos probado y no nos ha salido del todo bien.

Buscando la situación problematizadora me doy cuenta de que el papel del docente como actor en la misma es importante en el proceso educativo y en la formación integral de los alumnos, por ello nuestra actividad debe adaptarse a las nuevas situaciones demandantes, a lo que realmente quiere resolver el niño y lo que le interesa. Como educadores debemos poseer la capacidad de manejar la heterogeneidad del grupo y los diferentes procedimientos, instrumentos y estrategias de enseñanza para que el alumno asimile de manera reflexiva y participativa los conocimientos.

## BIBLIOGRAFIA:

- BARELL, JOHN (2000). El aprendizaje basado en problemas, Buenos Aires, Manantial
- BOGGINO A. HUMBERTO, (1996) Globalización del aprendizaje en “Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula” Educación inicial y enseñanza general básica, primer y segundo ciclo. Ed. B. Aires.
- BUNGE, MARIO (1985). Investigación científica, España, Ariel.
- DUEÑAS, VÍCTOR HUGO (1997). Adaptación de las guías de trabajo y los documentos como recursos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, Centro Administrativo de Servicios Docentes (CASD). Universidad del Valle. Cali. Colombia.
- NANCY EISENBERG (1999). Infancia y conductas de ayuda, Madrid, Morata (Psicología. El desarrollo en el niño, 24), pp. 157-159.
- LEVIN, ESTEBAN (2005). ¿Qué nos enseñan los niños en los diagnósticos actuales? En Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida, México, Ediciones Novedades Educativas, pp. 55-68.
- PERRENOUD, PHILIPPE. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar; México, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- SANTOS ECHEVERRIA, María Leonor (2005). Intervención docente. Ciencias de la educación, Universidad de la República.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Programa de Educación Preescolar, 2004. México.
- SOROSCINSCHI A, et. al (2002). Didácticas de las practicas escolares cotidianas. Preguntas para compartir con los docentes de todo los niveles, Ed. Manuscritos, Nauquén argentin.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- PLANEACIÓN DOCENTE: [www.psicopedagogia.com/.../planeacion%20didactica](http://www.psicopedagogia.com/.../planeacion%20didactica)
- SITUACIÓN PROBLEMATIZADORA: [www.reformasecundaria.sep.gob.mx/.../situacion\\_problema.ppt](http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/.../situacion_problema.ppt)
- UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO, Planeación Didáctica: [www.sanluispotosi.uvmnet.edu/info/PDP.pdf](http://www.sanluispotosi.uvmnet.edu/info/PDP.pdf)



# **INFANCIA COLONIZADA EN EL ACTO DE EDUCAR**

**DULCE KENIA BANDA HERNÁNDEZ**



El presente artículo es fragmento de una investigación más amplia (*La argumentación como posibilidad de favorecer el pensamiento crítico*) que versa sobre el análisis y la reflexión de los diálogos que llegan a entablarse en la relación maestra-alumnos dentro de las aulas de Educación Preescolar, dicho trabajo se llevó a cabo en el Jardín de Niños “María Montessori”. Plantea situaciones didácticas donde los alumnos tienen oportunidad de argumentar y pensar de manera crítica, y a partir de ello se ilustra qué papel juega el docente y el rol al que es “empujado” el niño dentro del acto educativo.

La importancia del diagnóstico en toda investigación es crucial, para conocer nuestra realidad cultural, social y educativa, sin embargo dentro de este aspecto educativo, generalmente cuando diagnosticamos pensamos en observar y juzgar *al otro*, o sea, al alumno, considerándolo como una persona incapaz que requiere de nuestra instrucción, *el error está en ellos*. Creemos que la práctica del docente es perfecta, sin embargo, para quienes tienen un mayor compromiso de cambio, saben que al problematizar su práctica se encuentra algo que mejorar en ella y lo podrán hacer si así lo desean.

Es el maestro quien debe darse a la tarea de conocer su práctica, enfrentándose a la necesidad de verse como un sujeto que posee debilidades y fortalezas, distinguiendo entre los aspectos educativos y los que no cumplen con el propósito de la enseñanza, reconociéndose como parte del problema y de la solución que le permitirá considerar los cambios precisos que reorienten su tarea educativa.

Al problematizar mi práctica surge la idea de considerar la argumentación para favorecer el pensamiento crítico y así dar importancia a lo que piensan los niños, pero no como simple ocurrencia, sino como instrumento para que ellos puedan opinar sobre cualquier asunto de forma independiente, y que brinden alternativas a las problemáticas que enfrenten.

Dando pauta de esta forma al pensamiento crítico, que “... significa haber aprendido a aprender. Haber desarrollado una capacidad analítica sobre los pensamientos de otros y tomar una posición determinada frente a conceptos y principios que se inserten en el núcleo de significado conceptual de los propios conocimientos y su relación con los de los demás (Negrete, 2007:59)”.

Resulta indispensable motivar a los niños para que piensen y busquen alternativas por sí mismos, en lugar de aprender de manera mecánica y aceptar simplemente la autoridad de los otros; pero para saber qué es lo que piensan los alumnos surge también la importancia de la argumentación para compartir y darse a entender, cumpliendo un acto esencialmente social, pero siempre y ante todo como un instrumento del pensamiento que permite conocerse, conocer y enfrentarse al otro.

Al igual, hasta este punto la argumentación juega un papel crucial, ya que no es sólo un medio de comunicación, sino un instrumento del pensamiento.

Así, “Argumentar consiste en ofrecer una serie de enunciados para apoyar a otro enunciado que plantea ciertas perplejidades, conflictos o, en general, problemas en torno a nuestras creencias teóricas o prácticas. Una persona que argumenta no expresa simplemente lo que piensa, expresa lo que piensa y lo respalda: quien argumenta busca producir convencimiento, en el sentido más amplio de la palabra, convencimiento acerca de la verdad de un enunciado, o de su falsedad o, tal vez de ciertas dudas sobre él... (Pereda, 1994:7)”.

Es por eso, que no sólo se trata de decir que algo es cierto o no, sino que es preciso fundamentarlo, así la argumentación es el resultado de la razón, para ello, es necesario aprovechar que los niños son curiosos y constantemente preguntan sobre aquellas cosas que son de su interés, pues ignorar la experiencia es negar al niño, sus conocimientos y antecedentes, sobre los cuales aprenden, hablan e imaginan.

De esta manera, debe soslayarse esa idea de que “infante”, significa “el que no habla”, ya que sí le compete y tiene la posibilidad de tomar la palabra, sólo hace falta quien atienda su individualidad y su particular punto de vista.

En el afán de ver si en mis prácticas pedagógicas favorezco o evito silenciar a los niños mediante las concepciones o predisposiciones que tengo sobre ellos, recupero aspectos de la investigación cualitativa que me ayudarán en esta reflexión y análisis por tener las siguientes características:

Es de carácter flexible.

Comienza una búsqueda por comprender lo complejo.

Se interesa por la comprensión de un escenario social.

Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante largo tiempo y para el análisis conjunto de los datos.

Requiere de una gran capacidad de observación y de entrevista (Rodríguez, 1999:35).

Pero de manera más específica se abordará la investigación-acción que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida, ya que le permite aprender a aprender, comprendiendo la estructura de su propia práctica para transformarla de forma permanente y sistemática.

Al igual, me apoyaré en la investigación-acción, ya que éste tipo de investigación posee las siguientes ventajas:

Se acopla más al análisis de la realidad en base a experiencias concretas.

El objetivo principal es impulsar acciones de cambio y de innovar para mejorar la práctica.

Constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica.

Evaluar procesos y resultados.

Tiene un carácter evaluativo (Elliot, 1994:67).

Por tanto, el profesor no tiene que conformarse con repetir las estrategias o elementos que están en los libros como parte de actividades de aprendizaje memorístico y superficial, sino, por el contrario, se trata de que el educador pueda innovar e indagar las situaciones didácticas más idóneas y elegir su función para responder a sus propias necesidades y expectativas y las de los alumnos, permitiéndoles a su vez construir sus propios conocimientos.

Una vez que analice y comprenda su realidad educativa, podrán proponer cambios en su práctica, es decir, tendrá la capacidad de tomar decisiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988: 57) “El profesor tendrá que adoptar una perspectiva de proyecto desde el cual se problematizará el dominio concreto seleccionado”. Es así que debemos desarrollar competencias para interrogarnos, realizar observaciones, desarrollar análisis y reflexiones críticas que nos permitan obtener propuestas para modificar las recurrencias. A continuación se reflexiona sobre algunas situaciones y categorías encontradas a partir de los instrumentos examinados.

Para el análisis y la reflexión sobre mi práctica, hago uso de recursos etnográficos a efecto de dar cuenta de la cotidianidad educativa que vivo en el Jardín de Niños “María Montessori”; recupero datos que me permiten conocer al grupo, y al problematizarme puedo comprender las acciones, actitudes y competencias que tengo como docente, y hacer uso de la argumentación y favorecer el pensamiento crítico.

Cuando se conceptualiza que cada aula es una *cultura* en sí, con valores propios compartidos entre profesores y estudiantes, éstos llegan a ser tan específicos que logran adquirir una manera particular de ver al mundo.

Para esta investigación es esencial conocer esa *cultura* del aula en la que estamos inmersos, es así que se lleva a cabo el análisis con un registro de observación y cinco videograbaciones, donde los niños ponen en juego su pensamiento crítico, su argumentación y otras habilidades del pensamiento, para esta reflexión se diseñó una matriz de observación que permite sintetizar la información en relación a la problemática.

VIDEO	DURACIÓN	SITUACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS ANALIZADOS
Maestra 1 (M1). 2° grado.	9 min	¿Cómo se forman las nubes?	DOCENTE - Tipo de preguntas que se formulan. - La “mediación” en el diálogo. - Tiempos de habla.
Maestra 2 (M2). 2° grado.	13 min	El valor de la justicia.	
Maestra 3 (M3). 3er. Grado.	12 min	Ejercicios de fonología.	
Maestra 4 (M4). 3er. Grado.	15 min	Cuento “Regalo Sorpresa”.	NIÑOS - Participación (frecuencia y turnos de espera). - Interés. - Argumentación. - Perseverancia. - Actitudes. - Defender sus ideas. - Resolución de problemas.
Maestra Y (MY). 3er. Grado.	13 min	2 de Octubre.	
	<b>Registro de observación.</b>	Cuento “El zar y su camisa”.	

---

Es en el proceso de registro y análisis de datos que se vislumbran recurrencias y ausencias al revisar con mayor detenimiento los videos y el registro de observación, por lo tanto esta información es sintetizada para enfocar la mirada en la relación que se entabla entre maestra-alumnos ante la existencia de diálogos, para considerar si hay argumentación, si se favorece un pensamiento crítico y cómo se lleva a cabo.

Esto debe interesar al educador para que esté alerta y sea sincero consigo mismo, ya que muchas concepciones o tradicionalismos se ponen en tela de juicio, los cuales suelen ser difíciles de romper, sin embargo, hay acciones que deben ser implementadas para dar mayor sentido a la práctica.

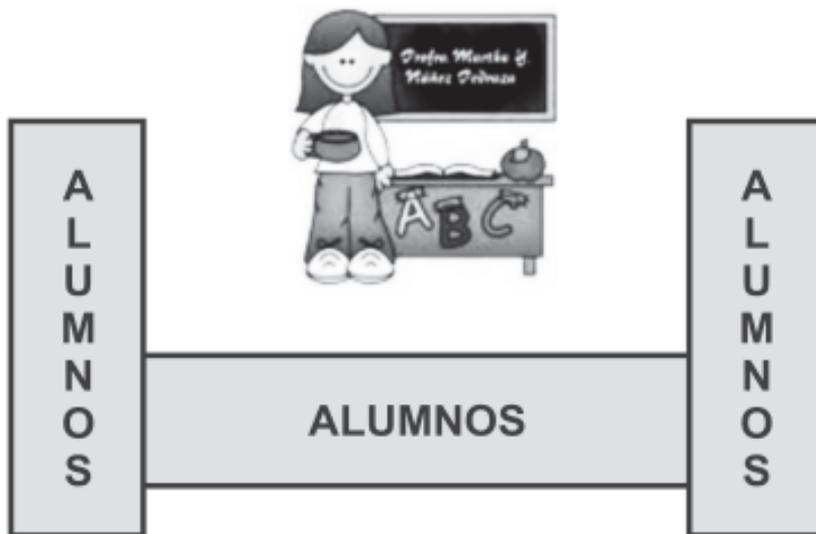
## PENSAMIENTO ANCLADO

Como sabemos el uso de notas durante la sesión en ocasiones resulta insuficiente, ya que escapan al observador diversos hechos que pueden resultar significativos, por ello la tecnología puede ser una buena opción para la reconstrucción de la acción con más detalles para el análisis y la reflexión de los sucesos.

A partir de la constante exploración del video, se realizan selecciones para analizar las partes que así lo requieren; la observación es más concreta y detallada para obtener datos que son recurrentes, sobre todo, denota elementos que tengan que ver con la argumentación y el pensamiento crítico.

Al hacer la revisión de la videograbación efectuada el viernes 2 de Octubre de 2009, con una duración de 13 minutos, en el aula y con apoyos visuales como cañón, pantalla y computadora, me observo plantarme frente al grupo, de tal manera que todos los alumnos puedan visualizarme, mientras que ellos están ubicados con sus mesas y sillas en forma de “U”.

**CUADRO NO. 1**  
Nuestra organización



**Fuente:** Elaboración propia

Una vez que inicia la asamblea de diálogo en relación al tema del “Conflicto estudiantil del 68”, se escuchan comentarios como los siguientes:

Maestra Y (MY): ¿Quién quiere empezar? ¿Quién quiere platicar sobre qué pasó el 2 de Octubre?

Dany: Yo.

MY: A ver Dany.

Dany: A mí me platico mi papá que a los estudiantes los mató el gobierno.

MY: ¿Quiénes mataron a los estudiantes?

Niños (Ns): Los policías.

MY: Pero, levanten la mano, a ver Janet.

Janet: Los policías, este, llegaron y después con una pistola les dieron así (con su mano simula tomar una pistola y disparar) y les pegaron y los mandaron a la cárcel.

MY: Alexis ¿tú qué nos puedes contar? ¿Qué paso el 2 de Octubre?

Alexis: Que..., Bueno, que se caían de un edificio.

MY: ¿Quién se caía de un edificio?

Alexis: Un niño.

MY: ¿Un niño?, ¿sí, sí pasó eso, están de acuerdo con él?

Ns: No...

MY: ¿No?, ¿qué pasó entonces?

Abigail: Mi mamá dijo que algunos chavos se escondieron en los edificios, luego mandaron que salgan y luego les dispararon y los militares mataron alguna gente y algunas vivieron y después pidieron justicia.

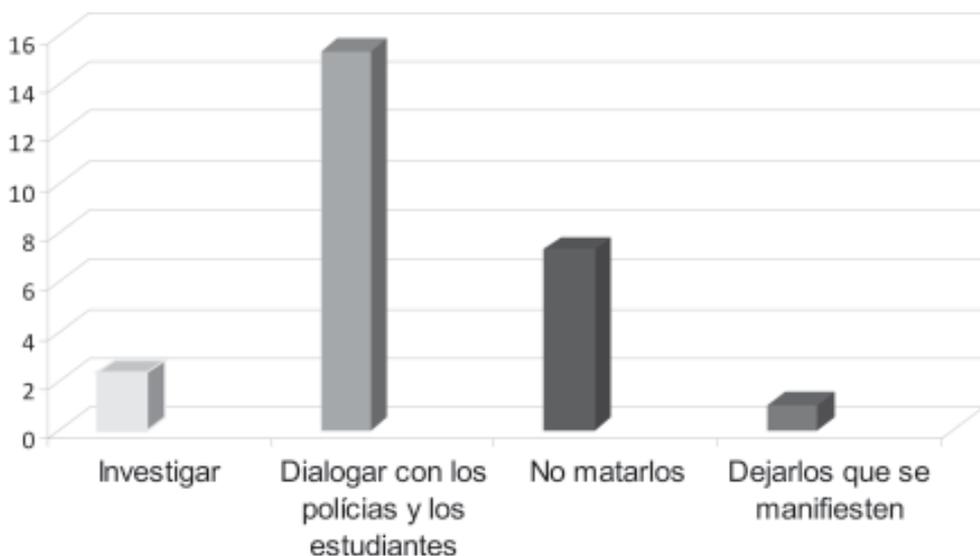
Como podemos notar en el diálogo anterior, prevalece mi participación generalmente con cuestionamientos para que los niños complementen sus opiniones o argumentos. Se realizan veintitrés preguntas en total, de las cuales diez yo misma contesto, no obstante todas éstas respuestas son en relación a la recuperación de contenidos.

Ahora comprendo que el papel del maestro es dirigir el proceso de aprendizaje, no facilitar o acaparar la palabra y mucho menos apagar la voz del niño pues tienen infinidad de cosas que decir y aportar para enriquecer los diálogos, de tal forma que *si yo confío en ellos, podrán superar los retos que enfrentan*, soy quien debe *encender ese fuego del aprendizaje*, el cual ellos, posteriormente, alentarán por sí mismos.

En este video, al final del diálogo, se realiza la siguiente pregunta que puede ser de tipo argumentativo: *Si tú fueras el Presidente de México, ¿qué hubieras hecho para solucionar el problema?*; esto dio la pauta para que los niños, a través de un dibujo, la respondieran. Después de 45 minutos utilizados para pensar y elaborar su representación gráfica, se pide a veinticinco alumnos pasar al frente para que expresen su opinión, obteniendo las siguientes respuestas:

## CUADRO NO.2

Yo hubiera...



**Fuente:** Elaboración propia

El 80% de las preguntas que realicé son divergentes<sup>1</sup> con la intención de que los niños pudieran expresar abiertamente lo que saben, y el 20% fueron de tipo convergente para aclarar alguna situación, con el fin de que los niños más callados o que les cuesta trabajo expresarse frente al grupo participaran también.

Maestra Y (MY): Eso que dice Abi es muy importante, los estudiantes primero estaban como en un patio muy grande, en una plaza.

Janet: Así... (muestra un dibujo que elabora en el cuaderno).

MY: ¡Ándale!, cuando estaban en la plaza, todos estaban aquí abajo, cuando empezaron a disparar los policías que estaban ocultos tanto arriba del edificio como abajo en la plaza, entonces lo que hicieron los estudiantes fue esconderse como dice Abi adentro de los edificios.  
¿Tú qué hubieras hecho si fueras un estudiante?

Dany: Me hubiera ido a mi casa.

Cuando enfrentan el reto de responder a una pregunta, dieciséis de los niños desisten inmediatamente diciendo “no sabemos”.

Maestra Y (MY): ¿Quién era el presidente de México en 1968?

Víctor: Felipe Calderón.

MY: Ese es el presidente de ahora.

Ns: No sabemos.

MY: No me digan que no saben, piénsenlo primero, traten de acordarse de lo que investigaron con sus papás.

Hay un silencio total.

MY: ¿No se acuerdan? Bueno, pues su nombre es Gustavo Díaz Ordaz.

El 40% de los pequeños casi siempre espera a que los que más participan respondan.

Maestra Y (MY): ¿Tu qué investigaste Yael? ¿Qué te platicó tu mamá sobre este problema?

Él no responde.

Dylan: Acuérdate que a él no le gusta hablar, maestra.

MY: No quieres participar.

Yael sólo niega con la cabeza, no me habla.

MY: Al final podrías contarme que investigaste.

Yael asienta con la cabeza.

---

<sup>1</sup> PREGUNTAS DIVERGENTES. Aceptan soluciones múltiples que dependen de la creatividad y diferentes puntos de vista que pueda asumir el alumno. Las preguntas divergentes pueden ir de la simple memoria hasta la resolución de problemas (es discutible si las preguntas de memoria pueden ser divergentes; sin embargo, cuando el alumno tiene la libertad para elegir su propia área de memoria, bien puede decirse que es una operación divergente).

PREGUNTAS CONVERGENTES. Aceptan sólo una respuesta o un conjunto de respuestas definidas. (González-Capitel, 2001; 132)

En el 10% de las preguntas formuladas o pensadas, al principio es preciso replantearlas o surgen mediante el diálogo para que los niños respondan, incluso haciéndolo de forma más sencilla.

Maestra Y (MY): Pero qué crees, que también hubo unos policías que no traían uniforme. ¿Cómo están uniformados los policías?

Abigail: De verde...

Ma. Fer.: De negro.

MY: ¿De qué otro color Dafne?

Dafne: Azul.

MY: ¿Y los militares de qué color tienen el uniforme?

Ns: Verdes.

Una vez analizada la actividad me es crucial reconocer que cuando realizo algunas preguntas y los niños no me responden o me contestan inmediatamente que no saben, se me dificulta pensar rápidamente en otra forma de preguntar o hacer algún apunte que les permita reflexionar y repensar sobre sus comentarios, por lo que acabo dándoles la respuesta, es decir, pregunto y me respondo sola, ya que me falta esa capacidad y habilidad para enfrentar la situación.

Así mismo, se puede observar que al concluir con el diálogo los niños se muestran distraídos y con poco interés para seguir platicando, se les observa jugar con sus compañeros.

El 50% respeta la consigna de esperar turnos evitando interrumpir las opiniones de sus compañeros.

En la plática participan con mayor recurrencia diez de veinticinco niños que asisten ese día.

No cabe duda que quien tiene mayor protagonismo es el educador, al tratar de dirigir el diálogo mediante preguntas, solo diez niños participan activamente, mientras que el resto de los alumnos permanecen pasivos, esperando que cualquier otro de sus compañeros de una respuesta o participe.

Dichos resultados de protagonismo me hacen reconsiderar que era en la edad media cuando se consideraba a los niños como seres imperfectos, tanto de cuerpo como de mente, por lo que se les discriminaba y tenían una clara dependencia del otro, no obstante recordemos verlos con *otros ojos*, considerándolos capaces de expresarse, de pensar y con personalidad propia.

La cuestión es que habitualmente nuestro pensamiento y lenguaje parecen estar anclados, ya que ni siquiera intentamos dar sentido a nuestras palabras de manera aislada, sin embargo, los niños desde que tienen sus primeras experiencias en el ambiente familiar construyen ideas, es decir, poseen la capacidad, sólo es cuestión de que la pongan en práctica para que desarrollen otros aprendizajes que les den mayor sentido y significado para solucionar ciertos problemas.

El pensamiento se da en un contexto de acción, percepción, propósito y sentimiento, ya que los niños no presentan respuestas a las preguntas planteadas de improviso.

Esto no significa que los niños no tengan la capacidad de pensar o dar un argumento, sino que es preciso convertir al alumno en un ser más atento al discurso, más reflexivo y más seguro, es decir, proporcionarle herramientas cognitivas que le permitan la capacidad de argumentar sus opiniones, para que piensen por ellos mismos y exploren alternativas para crearse una perspectiva y que encuentren razones para sus creencias.

Es por ello, que pensar y actuar con la convicción de que el alumno es un sujeto capaz de desplegar su potencial creador, hablante y pensante, les permitirá expresar y reclamar sus derechos para ser personas dignas de atención y respeto por medio del diálogo.

Maestra Y (MY): ¿Tú qué hubieras hecho si fueras un estudiante y estuvieras en peligro?

Dany: Irme a mi casa rápido.

Janet: Esconderme muy bien, para que no me mataran y seguir viva.

Víctor: Meterme a la iglesia que está ahí, ahí no entran malos. Señala en la diapositiva mostrada la iglesia que se encuentra a un lado de la plaza de Tlaltelolco.

Opuesto a un pensamiento anclado, el pensamiento crítico es una alternativa educativa para sobrevivir en un mundo globalizado de forma más autónoma, *“... facilita el enjuiciamiento, porque se apoya en criterios, es auto correctivo y es sensible al contexto. Un criterio es una regla o principio que se utiliza para emitir juicios. Existe una conexión entre pensamiento crítico, criterios y juicios(Lipman, 1997:17)”*.

Esos criterios son los que lo fundamentan, lo estructuran y refuerzan, de manera que al tomar una posición, ésta luce defendible y convincente porque, en definitiva, se pueden dar razones para asumirla, esto a su vez permite a los alumnos edificar sus propios aprendizajes.

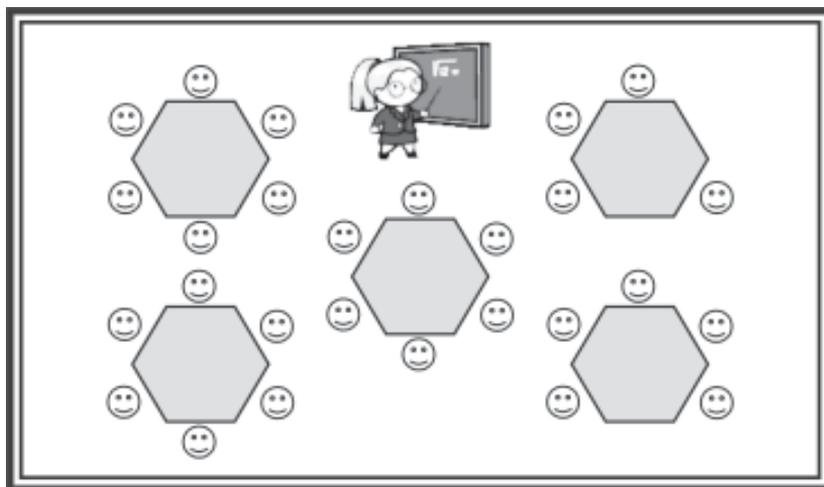
Al construir esta categoría puedo considerar fundamental tener presentes los intereses de los niños, ya que la actividad del “2 de Octubre” surge como un interés propio, por eso participaron muy poco, la atención se dispersa rápido y no hay argumentaciones.

Por mi parte las preguntas van encaminadas sólo a la recuperación de contenidos, incluso ante los silencios o cuando los niños no responden a las preguntas, no formulo la pregunta de otra forma o realizo algún otro comentario que de pauta a la argumentación.

No obstante, recurrencias como estas no sólo están presentes en mi práctica, de igual manera las encontré en el video de la Maestra 1 (M1), quien durante toda la actividad pasa por los lugares tratando de llamar la atención de los niños sumamente distraídos, y efectúa cuatro preguntas de tipo convergente; siete alumnos participan con algún comentario o responden a las preguntas. En total hay veintisiete niños y se encuentran distribuidos en el salón de la siguiente forma.

### CUADRO NO. 3

El aula



La profesora (M1), inicia la sesión y solicita a los niños “abrir sus oídos y cerrar su boquita” para que la escuchen y le pongan atención, pero si ellos cierran su boquita ¿cómo van a expresar lo que piensan o saben respecto al tema?

Luego, la docente cuenta la historia de un niño llamado “Juanito”, quien va al parque, de pronto corta la narración y comienza a explicar cómo se forman las nubes, es decir, ya no continúa con el cuento, nunca se sabe en qué concluyó o qué paso con “Juanito”, cobrando mayor importancia llenar a los niños de información.

Maestra 1 (M1): Y alguna agua que se queda en los charcos, ¿qué creen? Cuando hace mucho, mucho sol se empieza a secar, se empieza a evaporar y de manera invisible, sube como vaporcito hacia arriba, no la podemos ver casi nosotros porque es invisible, sube y ¿qué pasa arriba?

Niño: Se baja.

M1: No, se empieza a juntar con otro vaporcito así, así, mucho, mucho, mucho (hace un movimiento con las manos, uniéndolas y separándolas), hasta que empieza el vapor a crecer y crecer, y se forma la...

Niño: La nube de lluvia.

M1: No, nada más la nube, no de lluvia.

Entonces ¿el niño no tiene razón, no es una nube de lluvia? La profesora, durante la explicación, elabora sólo cuatro preguntas en relación a la recuperación de información sobre el tema, y las contesta ella misma:

Maestra 1 (M1): Algunas personas purifican el agua, o sea quitarle todo lo sucio, por medio de unos filtros, por ejemplo ¿qué pasa cuando agarran una coladera y cuelan la leche?

Los niños hacen un silencio, nadie contesta.

M1: ¿Qué queda en la coladera?

Niña: Mugre.

M1: Mugre, que le llaman unaaaaa, ¿cómo le llama su mamá?

Niño: Coladera.

M1: No, ¿a lo que queda en la coladera?

Niño: Suciedad.

M1: ¿Nata no? Cuando su mamá cuele la leche queda la nata ¿no?

Ns: Síiiiiiiiiii.

¿Por qué en ese afán de querer hacer fácil la información al niño nos enredamos más y más nosotras mismas? ¿Tendríamos que hacerles fácil la información?, o más bien deberíamos incentivar la curiosidad de los niños que favorezca la indagación y a su vez la construcción de aprendizajes significativos.

A pesar de la concepción que cada maestro se formule sobre qué enseñar a un alumno o cómo tratarlo, es preciso considerar que el niño es un llamado a la responsabilidad, una invitación a escuchar lo que tiene que decirnos, ya que requiere ser reconocido como el principal protagonista en nuestras aulas.

Al considerarlo en segundo plano menospreciamos su potencial, sólo queremos que nos obedezcan, que realicen lo que queremos y que nos respondan lo que estamos pensando, como si ellos pudieran adivinar nuestro pensamiento, lo irónico es que los niños intentan responder, arriesgándose a nuestra descalificación.

Dicha práctica crea un *espejo* que me deja reflexionar sobre mi práctica docente, denotando y reafirmando lo importante que es para mí realizar las transformaciones que me permitan replantear actividades donde se favorezca la argumentación y el pensamiento crítico.

En el caso de la actividad del cuento de “El Zar y su camisa”<sup>2</sup> que realicé con mi grupo el 10 de noviembre de 2009, observé y tomé notas de forma breve para luego dar mayor sentido a los diálogos de la actividad.

En dicha historia se narra la existencia de un Zar que está muy enfermo y sólo se curará si se pone la camisa de alguien que sea muy feliz, sin embargo al encontrar a esta persona se da cuenta de que es tan pobre que no tiene camisa.

Así, a partir de esta historia, la inicio el diálogo formulando varias preguntas a los niños:

Maestra Y (MY): ¿Qué es un Zar?

Yair: Un rey.

MY: Muy bien, y ¿de qué creen que estaba enfermo el Zar?

Ns: De tos, de gripa, de influenza...

MY: Oigan, ¿y de verdad se curará el Zar si usa la camisa?

Ns: No...

MY. Entonces ¿qué necesitaba?

---

<sup>2</sup> Anexo 1. Consultar al final de este capítulo.

Naomi: Medicinas.

MY: ¿Cómo qué?

Ns: Pastillas, jarabes o inyecciones.

MY: ¿Por qué crees que era feliz el señor, si no tenía ni camisa?

Víctor: Porque su familia lo trataba bien.

Roberto: Porque tenía una familia que lo quiere.

MY: Así es, él era feliz porque tenía una familia que lo quiere. Y ¿tú eres feliz?

Ns: Síiiiiiiiiii.

MY: ¿O qué le hace falta a tu vida para ser feliz?

Daniel: Un carrito de control remoto.

Fernanda: Una muñeca.

Es así que durante el diálogo, primero los niños dan mucha importancia a las cosas materiales, pues quienes opinaron que les hacía falta algo para ser felices referían cosas como juguetes, dulces, en fin, mientras que los que decían que lo tenían todo, mencionaban que contaban con una familia que los quiere, como Jazmín.

Maestra Y (MY): ¿A quién no le hace falta nada?

Varios niños levantan la mano.

MY: Jazmín, ¿tu por qué eres feliz?

Jazmín: Porque tengo a toda mi familia que me quiere mucho, y más porque quiero mucho a mi hermanito (el cual tiene tres meses de nacido).

Víctor: Pues, a mi me falta un carro de juguete.

Jazmín: Hay Víctor, ¿qué prefieres, juguetes o a tu familia? (Mostrando una actitud de indignación.)

Después de un momento para pensarlo.

Víctor: Bueno, sí mejor, prefiero a mi familia.

Finalmente, la pregunta de Jazmín no sólo hizo reflexionar a Víctor, sino a otros compañeros que opinaban eran más importantes las cosas materiales. Es así que Jazmín, a pesar de que ocho niños no estaban de acuerdo, defendió la idea de que la familia es más importante que las cosas materiales, por ello finalmente dieciséis niños concordaron con ella.

A pesar de que sólo trece de los veinticuatro niños asistentes intervienen durante la actividad, y una niña es quien manifiesta una actitud más argumentativa, concibo el ejercicio como exitoso, ya que niños que casi nunca intervienen como Daniel, ahora se animan a decir lo que piensan, así su interés y participación hacen que incluso el ambiente sea de mayor confianza para expresarse.

En mi caso, resultó más fácil plantear preguntas que permitieran a los niños reflexionar sobre la historia, pues respondían y eso daba pauta para complementar y enriquecer el diálogo, dándonos a todos mayor seguridad.

Cuando hablamos de pensamiento es inevitable soslayar su relación con la argumentación, ya que explicar las cosas que se saben o que suceden exige usar formas de expresión adecuadas, es el descubrimiento del otro, del yo.

La argumentación potencia especialmente la actividad colectiva, que es la única que permite una verdadera interrelación con los iguales, donde se aclara el propio pensamiento y el de los otros en una situación más natural, llegando incluso a formar parte de nuestra vida.

Poco a poco se va alejando a los niños de aquellas respuestas tan efímeras como “porque sí”, cambiándolas por actitudes donde se procura buscar un punto de vista y a su vez comprender el del otro.

Por otro lado, mi compañera en la actividad del cuento “Regalo sorpresa”, la Maestra 4 (M4), ubica a los niños sentados en el piso y alrededor de ella para dar lectura al libro, sólo un alumno desea quedarse sentado en su silla y desde su lugar escucha atentamente. La docente cuenta la historia y refiriere algunas preguntas (veinte en total); quince de veintiún niños son los que participan muy interesados en el dialogo.

Maestra 4 (M4): ¿Qué creen que sea?

Ns: Un muñeco, un carro, un patito, un pececito.

M4: ¿Un pececito puede estar en la caja de regalo?

Ns: ¡Nooooooo!

Niño: Pero, en una bolsita de agua sí.

Niña: Así me compró uno mi mamá.

De esta manera, todas las preguntas permiten rescatar las opiniones de los niños, aún así no hay argumentación de su parte, considerando que existe una gran diferencia entre pensar y pensar crítico, conceptualizando éste como el

que conoce de causas y consecuencias, sin embargo es notable como hay mayor diálogo con los alumnos.

El diálogo es el encuentro de conciencias a través de la palabra. Dicho de otro modo, en la comunidad de diálogo las habilidades sociales que se involucran implican que cada uno de los miembros del grupo permita, dado el momento, ser modificado por los demás integrantes. Las dos habilidades sociales iniciales y primordiales son el respetar los turnos para intervenir y el construir a partir de las ideas de los demás. Estas dos condiciones permiten desarrollar el sentido de la escucha activa; cada persona de la comunidad está obligada a intervenir desarrollando su idea a partir de la construcción previa de otro miembro. Esto, a la larga, genera que las intervenciones sucesivas se vayan articulando y que las personas no se atropellen. La consecuencia inmediata es que los pensamientos se van construyendo unos sobre la base de los otros y todo el grupo se ve involucrado en una construcción común, en la que la cooperación y no la competencia es el eje rector (Lipman, 1997:30).

Considero que en mi práctica docente, al igual que con la Maestra 4, se entablan diálogos muy interesantes con los niños donde poco a poco van teniendo mayor confianza para expresarse; hago uso de la pregunta como herramienta poderosa para involucrar al estudiante en su proceso de construcción del conocimiento, pero no hay argumentación.

No obstante, me queda claro que no es que los niños no piensen o sean incapaces de expresar sus opiniones, sino que dependen de la oportunidad que los adultos les otorgamos y de la construcción social que tenemos de ellos, ya que si damos importancia a lo que tienen que decir lo harán con mayor confianza, evitemos colonizar sus pensamientos y su voz, favorezcamos esa emancipación, de tal forma que los pequeños comprendan que lo que piensan es importante para nosotros y más cuando otorgan “criticidad” a sus palabras.

Aún falta afinar varios elementos que permitan hablar con mayor amplitud de concebir a la argumentación como una actitud, por ejemplo durante esta actividad fue necesario reconsiderar en los alumnos esos turnos de participación, pues de lo contrario nadie escucharía a nadie y la argumentación o contraargumentación no podría darse.

## EL NIÑO EN SU MÍNIMA EXPRESIÓN

Como profesores de educación preescolar, poseemos la libertad de diseñar situaciones didácticas que pensamos son las “mejores” para que los niños favorezcan competencias, pero ¿qué es lo mejor para ellos?; necesitaríamos preguntarnos además ¿qué injusticias son perpetuadas en aras de la educación?

Cada quien puede formarse una idea distinta respecto de lo que los alumnos deben aprender y podemos tener muchos pretextos para ello: su inocencia, su debilidad o pensar en su futuro, lo cual preocupa a muchos adultos, incluso en expresiones como “educarlos ahora para que sean alguien en el futuro”, a caso ¿no son nadie ahora?

Es decir, las nociones que los maestros tienen respecto a los niños son creadas a través de su historicidad, depende del momento histórico y de la construcción social que se viva. En la edad antigua parece negarse la existencia de la infancia y es hasta el siglo XVIII que comienza el descubrimiento de la misma. Con la creación del Consejo Económico y Social de la ONU en 1945 se fundan organismos como la UNICEF (1946), cuya preocupación fundamental es la infancia y es base esencial para que en 1959 surja la Declaración de los Derechos de los Niños.

La práctica docente se ve permeada de estas construcciones, por ejemplo la Maestra 3 (M3) desarrolla una actividad totalmente dirigida de ejercicios para mejorar la fonología, donde los niños van repitiendo las vocales de manera rápida, lenta, fuerte o con un tono de voz bajo, en uno de los diálogos menciona:

Maestra 3 (M3): Yo voy a ir haciendo en el pizarrón una línea, empezando de la niña hasta llegar con el niño (en los extremos del pizarrón se encuentran dibujadas unas caritas), si lo hago rápido decimos “aaaaaaaaa” rápido, si voy lento decimos “aaaaaaa” lento, si subo lo hacemos fuerte y si bajo lo decimos bajito, ¿sí?

Ns: Síiiii.

Efectivamente, los niños acatan muy bien la indicación y lo van haciendo como se les pidió en un inicio, así cada vocal.

M3: ¿Cómo le hace el tren?

Ns: Chuuu, chuuuuuu.

M3: Chuku, chuku, chuku... (No corrige a los niños, simplemente empieza a hacer este sonido y los niños repiten y se ajustan inmediatamente).

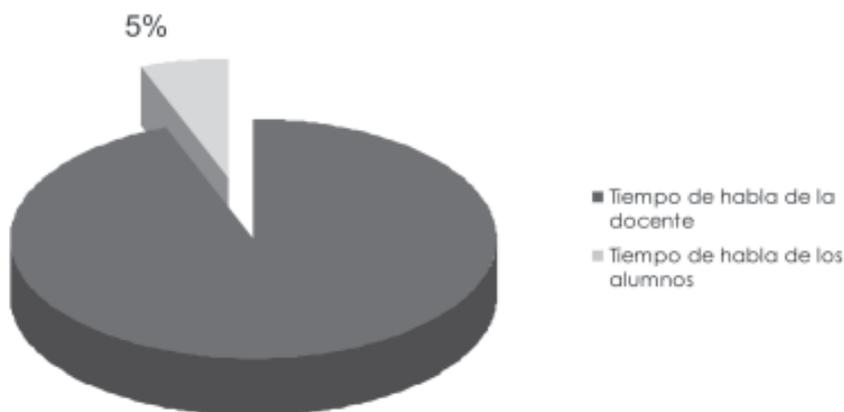
Ns: Chuku, chuku, chuku...

M3: ¡Muy bien!, vamos hacer lo mismo que con las vocales, pero ahora como si fuéramos trenes, chuku, chuku, chuku.

De tal forma que, consciente o inconscientemente, los niños sólo se ajustan a lo que las maestras les vamos diciendo o pidiendo, en ocasiones sin tomar en cuenta lo que opinan ellos, cayendo en lo instruccional y escudándonos en que requieren ser educados, aunque los niños no saben para qué hacen estas repeticiones.

¿A caso tendremos miedo como los maestros del siglo XIV?, quienes pugnaban por una estricta “disciplina”, ya que les preocupaba que los alumnos tuvieran una libertad que posteriormente no pudieran controlar y según con ello también se facilita la formación y la instrucción. Es así que los colegios se vuelven un instrumento de educación de la infancia y de los jóvenes, como si fuese éste un juego de dominación, donde el niño desgraciadamente suele ser colonizado, ya que tiene la desdicha de ser sometido doblemente, en casa y en la escuela; constantemente debe tener presente las palabras: *hay que obedecer*, de lo contrario se vuelve *un niño malo*.

**CUADRO NO. 4**  
Hablamos cuando...



Peor aún, no sólo se apaga su voz, sino que son negados como individuos, ya que ante los ojos de los adultos “son pequeños” y requieren de ellos, convirtiéndoles en invisibles e impotentes para enfrentarse e incidir en su propia historia.

Se forma entonces una concepción de infancia que hace más hincapié en su debilidad que en su 'ilustración' [...] pero que asocia su debilidad a su inocencia, verdadero reflejo de la pureza divina y que coloca a la educación en el primer plano de las obligaciones. Dicha concepción reacciona simultáneamente contra la indiferencia hacia la infancia, contra un sentimiento demasiado sensible y egoísta que hace del niño un juego para adultos y cultiva sus caprichos. Esta concepción domina la cultura pedagógica desde finales del siglo XVII (Ariès, 1987:75).

No obstante, es evidente que los niños muestran interés en la actividad a pesar de que sólo hacen repeticiones, lo cual no se cuenta como diálogo, sobre todo porque la maestra sólo realiza cinco preguntas sencillas en 12 minutos: ¿Cómo hace el tren? ¿Me entendieron? ¿Ahora lo vamos a hacer con la letra? ¿Ya comencé, tienes que hacerlo conmigo? ¿Les gusto?

Podemos observar el hecho de que en sus aulas y en la mía la palabra del profesor tiene un mayor protagonismo durante la jornada escolar y generalmente es para dar instrucciones, es decir, no sólo es negada la voz de los niños, sino también ellos mismos, ya que en la actividad antes mencionada no hay argumentación por parte de ellos e incluso sus participaciones son efímeras.

Ahora me doy cuenta de que las formas expositivas o discursivas continúan siendo la metodología preferida de enseñanza puesta en práctica por los educadores. No se utilizan técnicas y procedimientos variados para presentar contenidos, y la enseñanza es siempre conducida mediante la exposición oral. Pareciera que el profesor se basa en estrategias únicas, independientemente de la naturaleza del contenido o del tipo de objetivo a lograr; las clases siguen un patrón preestablecido por él.

Es por eso que valdría la pena entonces que el maestro evaluara los procesos por los que pasan sus alumnos para alcanzar los propósitos planteados, detectando fallas o debilidades en el aprendizaje para que, con base en ellas, podamos construir nuevas metas que permitan un aprendizaje significativo y mirarnos como parte del problema, apreciando un reflejo que ayudará a tener mayor claridad u otra perspectiva sobre la práctica docente.

De tal forma, podríamos aceptar el reto de soslayar esa comodidad que nos llega a arrastrar, al pensar que algo que nos funciona es mejor que implementar otras alternativas, siendo preciso no sólo apoyar nuestra práctica educativa en el

instrumentalismo, sino que poco a poco podamos conocer con mayor profundidad el objeto de estudio, para tomar mayor consciencia de lo que hacemos.

En relación a la Maestra 2 (M2), quien habla con sus alumnos sobre “el valor de la justicia”, rescata a través de diez preguntas la información que los padres de familia investigaron con sus hijos al respecto. Para ello, catorce niños de veintiuno participan sólo respondiendo a lo que pregunta la educadora.

Maestra 2 (M2): ¿Qué es el valor de la justicia?

Niño: Dar a cada quien lo que merece.

M2: ¿Tú qué investigaste? (señalando a una niña).

Niña: No hay que ser malos.

M2: ¿Qué más?

Niña: Que no hay que robar nada.

Es crucial rescatar que durante la actividad, casi al concluir, la maestra les pide pegar unos recortes alusivos al valor de la justicia en un cartel, pero uno de los niños dice:

Niño: Maestra, yo me lo quiero llevar a mi casa (mostrando el recorte).

Sin embargo la maestra parece no escuchar a pesar de la insistencia del alumno, una vez que lo oye la profesora dice:

M2: ¡No, se tiene que pegar! (de manera firme).

El niño pega su recorte, incluso, donde la maestra le indica.

Es así que en ocasiones, sin medir las consecuencias de nuestras respuestas inmediatas, llegamos a coartar el interés de los alumnos; a partir de este momento el niño que pretendía quedarse con el recorte perdió motivación y se enfocó en otros materiales del salón.

¿Cómo puede un niño pensar por sí mismo, elegir y ser parte de su propio aprendizaje si coartamos cualquier señal de ello? Y por lo tanto ¿cómo hacer comprender que su voz es importante y que debe ser escuchado?

Se debe considerar al diálogo y la argumentación entre maestra-alumnos como un medio por el cual se consolida el aprendizaje, el pensamiento, se interpreta

y articula la experiencia, aunque no sólo como una acomodación, sino como una toma de conciencia crítica sobre su propia historia.

En última instancia la voz de la maestra debe aparecer y proporcionar un contexto donde se favorezca el pensamiento crítico para que los niños logren comprender alguna situación, pero únicamente ayudando a dar forma a sus propias voces.

## PEDAGOGÍA DEL BONSAÍ

Una característica que presentan mis alumnos es que muestran inseguridad durante las actividades, por ejemplo, al concluir con el cuento “El zar y la camisa”, los niños elaboran un dibujo donde representan si les hace falta algo o no para ser felices.

Maestra Y (MY): Bueno, ahora en una hoja vamos hacer un dibujo, si a ti te falta algo para ser feliz en la parte de arriba le escribimos “Sí” y abajo hacemos el dibujo de lo que me hace falta; si no te falta nada le escribimos arriba “No” y haces un dibujo sobre lo que te hace ser feliz. Esto es ejemplificado con apoyo del pizarrón y dibujos.

MY: ¿Sí entendimos que vamos a hacer?

Ns: Síiiiiiiii.

Una vez que todos están trabajando un niño se acerca al escritorio.

Erick: Maestra ¿me ayudas, qué hago?

MY: ¿Tú tienes todo para ser feliz o te falta algo?

Erick: Me falta una televisión en mi cuarto.

MY: ¿Seguro eso quieres dibujar?

Erick: Sí, pero ¿me la haces?

MY: Tú intenta hacerla primero Erick, y luego yo te ayudo.

Regresa a su lugar a trabajar y pregunta a sus compañeros que tiene cerca cómo elaborar su dibujo; cabe mencionar que Erick frecuentemente pregunta como elaborar cada trabajo.

Posteriormente, al ir pasando por los lugares Rocío pregunta:

Rocío: Maestra, ¿de qué color son las vacas?

MY: ¿Vas a dibujar una vaca?

Rocío: Sí.

MY: ¿Por qué una vaca?

Rocío: Es que quiero una vaca de peluche para mi granja.

MY: ¡Ah! ¿de qué color crees que son?

Rocío: ¿Blancas con negro?

Niños que están cerca de ella dicen, también hay de color café  
¿verdad maestra?

MY: También, pero ¿tú de qué color la quieres?

Rocío: Bueno, la voy a pintar blanca con negro.

Es así que pareciera hay alumnos que requieren de la aceptación de otros, por ejemplo Erick, no sólo requiere de la confirmación de la docente, sino que también de alguno de sus compañeros.

Siendo necesario estimular la autonomía en aquellos niños que aún requieren de una constante ayuda, a efecto de que puedan aportar argumentos cuando se entablen diálogos. “El inseguro o el que no tiene una sana autoestima o una confianza en su propio valor y capacidad, nunca arriesga para buscar nuevas respuestas porque no cree que pueda aportar nada. Para crear, es necesario una confianza básica en uno mismo (Rodríguez, 1990; 324)”.

Lo cual me hace reflexionar en que existimos profesores que pensamos en los alumnos como una plastilina que podemos moldear como nosotros queremos, es decir, siempre les indicamos cómo hacer las cosas y cuando se enfrentan a retos donde ellos deben pensar y elegir entran en conflicto.

En términos de Zemelman y Quintar, “la pedagogía del bonsái” es una analogía de este “hermoso” árbol con la vida del ser humano. La expresión bonsái minimiza a la gente, ya que se habla de un “enanismo”, de la humanidad que al igual que a estos árboles es manipulada hasta tener la forma que desean otros, por ello no crece libremente o bajo su propio criterio.

En educación, el árbol que es manipulado es el niño y la raíz es el pensamiento obediente de las instrucciones que da la educadora, de tal forma que nuevamente recaemos en la ejecución, la repetición y en el establecimiento tradicional de los roles escolares (docente-transmisor, alumnos-receptor), por ello el alumno en esta pedagogía del bonsái carece de valor, no existe.

Sin embargo, hay que repensar en que cuando devaluamos a los alumnos, también como maestros nos minimizamos, y esto nos impide desplegar nuestras propias fuerzas, nuestras propias potencialidades como sujetos, y nos transforma

al igual en sujetos moldeables a iniciativas de otros. Tal vez por eso aceptamos programas educativos en los cuales no participamos y los llevamos a cabo sin comprenderlos, analizarlos y entender de dónde o por qué surgen.

Debemos trabajar para quitarnos ese estigma, la mayoría de las veces impuesto por nosotros mismos, debemos dejar de pensar en cuestiones como: *“para qué esforzarnos, si nada va a cambiar”*, *“soy un simple maestro”*, *“las reformas educativas son la misma gata, pero revolcada”* o *“esto siempre me ha funcionado y así lo seguiré haciendo”*.

La educación no es fomentar entes, sino fomentar seres pensantes, autónomos, seguros y responsables. Sólo teniendo libertad para reestructurar ideas y para analizar experiencias alternativas, es como aprenden los estudiantes a explicarse y enfrentarse a diversos retos, y a encontrar por ellos mismos significado de los aprendizajes.

Y como contribución a la reivindicación del ser humano en lo que tiene de específicamente humano: ser autónomo respecto de sus propias determinaciones. Y que esta experiencia surja en un diálogo desde la dignidad y la autonomía con el poder y con el orden. Es decir, no se trata de someterse al discurso del orden, se trata de dialogar con él, de no dejarse atrapar por él, de trascenderlo, lo que supone conocerlo y enfrentarlo, no temerle, ni menos negarlo (Zemelman, 2005:18).

La autonomía y seguridad en sí mismos surgen como eje rector de la formación y como una necesidad en el proceso de favorecer la argumentación y el pensamiento crítico, ya que los niños están empezando a entender que son seres valiosos, que son únicos y especiales, que tienen rasgos muy característicos relacionados con su género, que poseen experiencias y saberes previos que aportar para la construcción de sus propios y nuevos conocimientos. Por lo tanto:

La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo

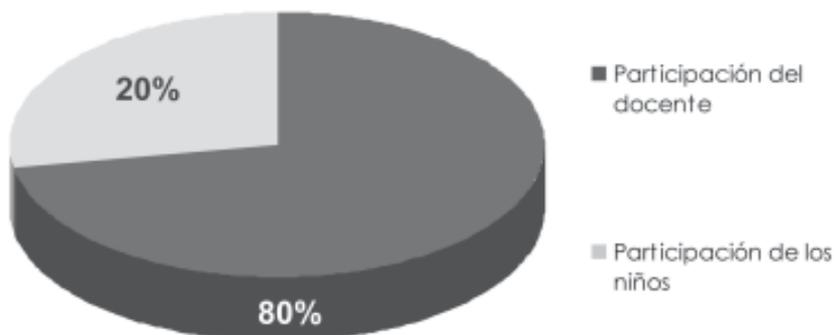
cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos (PEP, 2004:51).

La autonomía forma parte de la educación preescolar como un proceso en el que se ven involucrados aspectos como el contexto y la familia de los niños, y esto se ve reflejado en las relaciones que ellos establecen con sus iguales y con la educadora cuando ponen en juego sus habilidades de comunicación, cuando solicitan ayuda y en la resolución de conflictos.

Al llevar a cabo esta investigación con apoyo de herramientas como videograbaciones, observaciones y registros de diálogos acompañados de trabajos gráficos e instrumentos individuales con acotaciones donde se vislumbra quienes de ellos y con qué frecuencia formulan preguntas, si dan argumentos alternativos a las problemáticas, si participan, si defienden sus ideas y si resuelven problemas.

Por lo tanto, al analizar la información de los cinco grupos, es notable que cada uno posee distintas características y al mismo tiempo hay algunas recurrencias sobre aspectos de argumentación y pensamiento crítico como la participación del docente y los niños, la resolución de los problemas y el interés que muestran los alumnos, de tal forma que se revelan los siguientes resultados:

**CUADRO NO. 5**  
Participaciones colonizadas



Así es el maestro, quien se muestra como protagonista principal, es quien controla, organiza y habla la mayor parte del día, considerando a los niños *recipientes que hay que llenar* de conocimientos que, según nosotros, son los más idóneos, incluso en ocasiones sin tomar en cuenta sus intereses.

Vislumbrando entonces la urgencia de que los niños aprendan a pensar por ellos mismos, en lugar de aprender de manera mecánica y aceptar simplemente la autoridad de otros, resulta que la argumentación puede favorecer al pensamiento para construir y dar significado propio al mundo que les rodea ahora, es decir, que sean escuchados al tiempo que tengan la facilidad de expresarse y defender sus ideas con argumentos en este momento de su vida.

Apremia que la educadora incite bajo el diseño de diversas situaciones didácticas a los estudiantes, para que organicen sus pensamientos y los expresen, ya que el razonamiento se estructura en colectivo porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación para explicar, profundizando en el significado y en la construcción de sus propios aprendizajes.

Por lo tanto, enseñar a pensar críticamente requiere de docentes preparados para ello e interesados en influir positivamente en los alumnos a través de favorecer actividades con retos ambiciosos, esperando que ellos participen activamente en la construcción de su conocimiento; así se plantean los siguientes objetivos:

- Diseñar, ejecutar y evaluar situaciones didácticas que estimulen habilidades de análisis, reflexión y elaboración de explicaciones.
- Fomentar un ambiente positivo donde exista la confianza para expresarse y conversar, mejorando a su vez el respeto de turnos de habla y escucha.
- Mejorar capacidades comunicativas al estructurar sus ideas y defenderlas en situaciones de interacción social.
- Que los niños puedan enfrentarse a retos y se favorezca la creación de alternativas.
- Desarrollar nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y argumentar.

## **UN DOCENTE ALTERNATIVO: ¿DÓNDE?**

Como en toda propuesta docente, el papel del profesor se vuelve crucial ya que se puede desarrollar una gran alternativa educativa, pero si el maestro no la comprende, si no se siente parte de ella, es decir, si no hay compromiso ni iniciativa para el trabajo, pocos son los resultados que se pueden obtener.

Al egresar de la Normal de Ecatepec en el año 2003, recuerdo haber tenido muchas ideas revolucionarias ya que me formé bajo la última reforma en Educación Preescolar; *yo lo sabía todo*, las nuevas formas de trabajo, qué competencias abordar, cómo evaluar, en fin, quería cambiar la educación. Sin embargo, ahora he vuelto a reflexionar sobre mi actuar docente y me doy cuenta de que al pasar los años he aprendido algunas “*mañas*” que me han facilitado la práctica, es decir, he sacrificado aquellas ideas revolucionarias, pero sobre todo a la maestra que representaría una alternativa para la educación, ¿qué pasó?

En relación a la problemática de la presente investigación y al analizar los videos y el registro de observación, vislumbro que durante las actividades somos los educadores quienes tenemos mayor protagonismo, y que se realizan preguntas con la intención de recuperar contenidos.

Tengo cuestionamientos por resolver: ¿Cómo formular preguntas y reflexiones que verdaderamente generen argumentación entre los niños? y ¿cómo incentivar a aquellos que se muestran pasivos ante los diálogos y no contestan a los cuestionamientos? y ¿por qué termino respondiendo lo que yo mismo pregunto? Por ejemplo, en la actividad del “2 de Octubre” que realicé con mi grupo, pasó lo siguiente:

Maestra Y (MY). Ese día, había policías y militares que no traían uniforme, venían vestidos con ropa normal y ¿cómo crees que se identificaban?, ¿cómo sabían ellos quién era policía y quién era militar?

Abi: Porque tenían la cara de policía.

Janet: Porque tenían como una máscara.

Jazmín: Tenían casco.

MY: Pero, estos policías que te digo no tenían uniforme. ¿Qué crees que se pusieron?

Abigail: Ropa de cómo que vamos estar en la casa.

MY: Exacto, pero además se pusieron un guante blanco, para que cuando yo disparará, no le disparará a quien tuviera el guante blanco, porque eso me indicaba que era un...

Ns: Policía.

MY: O un...

Ns: Militar.

De esta forma pude verme como parte de la problemática y notar las debilidades que se tienen para favorecer la argumentación; considero que hace falta, como primer elemento, abandonar el tradicional papel de autoridad informativa o preocuparme sólo por recuperar conocimientos a través de preguntas.

La mediación que la educadora lleve a cabo es un método relevante para el aprendizaje significativo porque promueve la adquisición y la transferencia de estrategias cognitivas, que el nivel intelectual es modificable cuando hay una apropiada intervención educativa; cuando se plantean retos que sean interesantes.

Los maestros tenemos una gran responsabilidad como aquel mediador que facilitará a través de su potencial el aprendizaje a los niños, planificando su actuar docente, comprendiendo la importante función que tiene el saber tomar decisiones que permitan entender qué y cómo deben aprender los estudiantes, bajo qué situaciones didácticas y cuál es su propósito.

Los alumnos aprenden contenidos culturales aceptados socialmente, y por tanto necesitan de la aprobación y ayuda de otras personas. Es decir, que el alumno no debe aprender necesariamente por descubrimiento. De este modo, adquiere relevancia la participación de los docentes que van a ayudar a los alumnos a recorrer ese camino, actuando como mediadores entre ellos y los contenidos objeto del aprendizaje (Vigotsky, 1964:13).

Es así, que el ser un educador alternativo representa un gran reto personal y profesional, ya que hay características que tomar en cuenta:

- Cuestiona a sus alumnos sobre sus intereses, inquietudes, curiosidades, etc.
- Sus actitudes propician la creación de un clima que alienta la curiosidad, la creatividad, la argumentación y el deseo de aprender de los alumnos por si mismos.
- Da libertad, asigna responsabilidades, fomenta la cooperación.
- Orienta el aprendizaje.
- Es abierto, investiga, escribe y publica porque la palabra no le es suficiente.
- Se caracteriza por ser generador de preguntas, reflexiones y problemas de conocimiento.

- Se orienta por varios textos, visiones y la realidad contextualiza y se problematiza (Campirán,1999:57).

Por tanto, la educadora tiene la misión de guiar la búsqueda, promover la indagación, inducir cuestionamientos y centrar la discusión en aspectos importantes. Es evidente que favorecer la argumentación y el pensamiento crítico no es algo sencillo, ya que todos podemos tener ideas, pero ello no significa que exista un pensamiento crítico.

La criticidad es la potencialidad o tendencia a conocer la realidad con verdad, y la pregunta es la “llave” que abre la posibilidad de hacerlo, se puede intentar definir el pensamiento crítico como el ejercicio de esa potencialidad, como la actualización de la criticidad. El pensamiento crítico es, entonces, el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad por medio de la afirmación de juicios de verdad (López, 2000:51).

Ahora bien, es cierto que “*A preguntas inteligentes, respuestas inteligentes*”, es decir, que el formular una pregunta en el momento pertinente y hacerla de forma correcta da las respuestas que se requieren.

### **Preguntas abiertas.**

Por favor explica qué ha sucedido.

Danos, por favor, tu punto de vista.

¿Cómo hemos llegado aquí?

**Preguntas para obtener información** (tras la exposición y con la finalidad de solicitar matices o ampliar información).

¿Me puedes poner un ejemplo?

¿Puedes decirme algo más acerca de cómo ves esto?

¿Me lo podrías explicar?

¿Podrías ayudarme a entender cómo... o por qué...?

¿Puedes describir qué pasó cuando...?

**Preguntas para saber más sobre los intereses.**

- ¿Qué es lo importante para ti?
- ¿Por qué es tan importante para ti?
- ¿Qué no entiendes?

**Preguntas para obtener una solución.**

- ¿Qué podríamos hacer?
- ¿Qué otra solución habrá?
- ¿Por qué crees que esa idea podría funcionar?

**Preguntas para obtener opciones y alternativas.**

- Si no llegamos a un acuerdo, ¿qué otras opciones tenemos?
- ¿Qué problemas pueden producirse si se pone en práctica esta idea y cómo podemos resolverlos?
- ¿Qué pasaría si...? (González–Capitel, 2001:132).

Es por esto que se requieren docentes pensadores, provocadores de argumentos más que dar respuestas o conocimientos, guías en los diálogos, ser muy cuidadosos con el propio lenguaje ya que debe ser muy claro y preciso, es fundamental crear la confianza necesaria en los niños para que ellos a su vez piensen y se expresen, dando oportunidad también a los errores, así los alumnos aprenden a pensar en la medida en que se les proporcionan oportunidades adecuadas a su nivel de desarrollo.

## ANEXO NO. 1

### EL ZAR Y LA CAMISA

LEÓN TOLSTOI

Un Zar, hallándose enfermo, dijo: ¡Daré la mitad de mi reino a quien me cure!

Entonces todos los sabios se reunieron y celebraron una junta para curar al Zar, mas no encontraron medio alguno. Uno de ellos, sin embargo, declaró que era posible curar al Zar.

Si sobre la tierra se encuentra un hombre feliz -dijo-, quítesele la camisa y que se la ponga el Zar, con lo que éste será curado.

El Zar hizo buscar en su reino a un hombre feliz. Los enviados del soberano se esparcieron por todo el reino, mas no pudieron descubrir a un hombre feliz. No encontraron un hombre contento con su suerte.

Uno era rico, pero estaba enfermo; el otro gozaba de salud, pero era pobre; aquél, rico y sano, se quejaba de su mujer; éste de sus hijos; todos deseaban algo.

Cierta noche, muy tarde, el hijo del Zar, al pasar frente a una pobre choza, oyó que alguien exclamaba: Gracias a Dios he trabajado y he comido bien. ¿Qué me falta?

El hijo del Zar se sintió lleno de alegría; inmediatamente mandó que le llevaran la camisa de aquel hombre, a quien, en cambio, había de darse cuanto dinero exigiera.

Los enviados se presentaron a toda prisa en la casa de aquel hombre para quitarle la camisa; pero el hombre feliz era tan pobre, que no tenía camisa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARIÈS, PHILIPPE (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, Madrid, España.
- CANDELA, A. (1999). *Ciencia en el aula, los alumnos entre la argumentación y el consenso*, ed. Paidós, México, D.F.
- CARR Y KEMIS (1989). *Teoría crítica de la enseñanza. “La investigación-acción en la formación del profesorado”*, México, Martínez de la Roca.
- ELLIOT, J. (1991). *La investigación acción en educación, “El cambio educativo desde la investigación-acción”*, 2ª edición, Madrid, ed. Morata.
- ESPÍNDOLA, J. (2000). *Reingeniería Educativa, “El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos”*.
- GONZÁLEZ, C. *Creatividad en la formulación y solución de problemas*, extraído el 6 de marzo de 2009, en <http://www.manizalez.unal.edu.co/procrea/descargas/formulaysolucionio.pdf>
- LIPMAN, M. (1991). *Filosofía a l'escola*, Vic, Editorial Eumo.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: De la Torre.
- LÓPEZ, M. (2000). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, México: Trillas.
- NEGRETE, J. (2007). *Estrategias para el aprendizaje*, ed. Limusa, México.
- PALACIOS, JESÚS. et. al. (2008). *Desarrollo psicológico y educación. “Psicología evolutiva”*, 2ª edición, Editorial Alianza, Madrid.
- PEREDA, C. (1994). *Vértigos argumentales, “Una ética de la disputa”*, Barcelona: Anthropos.
- PRIESTLEY, MAUREN. (1996). *Pensamiento Crítico*, ed. Trillas, México, D.F.
- Rodríguez, Gregorio. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, ediciones Aljibe, 2ª ed., Maraceja Granada.
- RODRÍGUEZ, M. (1990). *El pensamiento creativo integral*, México: ED. Mc Graw-Hill.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004), *Programa de Educación Preescolar (PEP)*, 1ª edición, México.
- VIGOTSKY, LEW. (1964). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro.
- Vigotsky, Lew. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- ZEMELMAN, H. Y QUINTAR, E. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”, Entrevista en Revista interamericana de educación de adultos, CREFAL

**EL CONTEO CON ACTIVIDADES  
SIN RETO: PENSAMIENTO  
DORMIDO**

**MARITZA SANDRA HERNÁNDEZ CARRILLO**



*“La resolución de problemas es: cualquier cosa menos una actividad árida e intelectual; es arrojar luz a la inteligencia humana y al núcleo mismo de la imaginación.”*

S.THORNTON.

El presente artículo tiene la intención difundir los elementos de la investigación realizada sobre la noción del conteo y el tipo de actividades que se realizan dentro del aula, para poder desarrollarlo en los alumnos de preescolar. Se trata de un estudio cualitativo que rescata y vislumbra la parte subjetiva de los docentes encargados de la educación en ese nivel.

Las experiencias que tienen los niños dentro de su vida cotidiana los llevan a experimentar diversas situaciones, entre éstas las actividades del conteo contempladas como instrumento básico del pensamiento matemático, y aún cuando no tienen muy claro qué es esto, ellos empiezan a poner en juego algunos principios de manera muy práctica. Los docentes se ven como guías u orientadores de la enseñanza y el aprendizaje, e implican el hecho de buscar y organizarse utilizando actividades que permitan el desarrollo del conteo, y en consecuencia, la noción de número.

En esta incesante búsqueda y en la organización de sus actividades, los docentes construyen y expresan opiniones sobre cómo han realizado la didáctica de las matemáticas, y de manera muy específica, la noción del conteo. Queda claro para ellos que es un área difícil para desarrollar con sus alumnos.

Los procesos educativos son suficientemente complejos y no es fácil reconocer todos los factores que los definen, hay que contemplar el hecho de que la práctica tiene en sí parámetros tanto institucionales, como organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los maestros, los medios, las condiciones físicas existentes. Pero la práctica es *“algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.* (Zabala, 2002; 60)”.

Los profesores llevan a cabo su práctica de manera muy particular, las actividades, a pesar de concentrarse en ellas, no se ha visto que éstas realmente lleven al alumno a la implicación de un pensamiento más reflexivo, solo se han mantenido en la ejecución, la ejercitación, la memorización y la repetición.

El conteo es uno de los elementos en el que se ha visto mayor dificultad para los niños. Parto de cuestiones como:

La pertinencia de reconocer lo que se sabe en torno a la didáctica de las matemáticas y si se reconocen los principios de conteo, es decir, todo lo que se tiene que llevar a cabo con los alumnos para poder desarrollar la noción del número en ellos. En otras palabras, lo que los docentes tienen como referencia para trabajar con los alumnos el conteo y con ello el número.

El tipo de actividades y la continuidad con las que se llevan a cabo dentro del trabajo, el valor que le dan o el lugar que ocupa el pensamiento matemático, poniendo en evidencia su contribución hacia el aprendizaje o su deficiencia en el mismo.

## **EL PROBLEMA**

El pensamiento matemático no sólo es aprender definiciones y teoremas, es reconocer el momento propicio para saber utilizarlos y aplicarlos en situaciones problemáticas, y en los niños esto se presenta en edades muy tempranas. Dentro de su entorno, lo pueden distinguir al reconocer formas geométricas, números, al ordenar algunos juguetes, al repartir dulces, y en todo ello de alguna manera se encuentra incluida la noción del conteo.

Desde el área de la psicología genética se estudiaron las destrezas relacionadas al conteo, el cual se podía desarrollar conjuntamente con las operaciones lógicas, considerándose incluso que se podían favorecer con ello dichas habilidades, valorando de acuerdo a Hiebert que los niños podían realizar conteos y por tal se aumentaron los juegos que implicaban esta actividad.

El número se ha valorado regularmente para llegar a la solución de problemas, olvidando contemplarlo como instrumento para que los seres humanos mejoren su forma de vida; no se llega a considerar que nos encontramos rodeados por él y que está presente en cuestiones personales como: números telefónicos, tallas, autobús, interacción con la tecnología.

También se cuestionó el sistema gráfico numérico, pensando que la escritura del número es algo que debería enseñarse después de que el niño hubiera construido la noción del número, es decir, es necesario que se comprenda y se use para interesarse en la graficación con sentido del mismo. En México, esto se retomó en los Programas de Educación Preescolar (PEP) a partir de la década de los noventas, como consecuencia de los aportes de las investigaciones sobre el conteo.

A través del tiempo y a pesar de las reformas ya efectuadas en los PEP 1982, 2002 Y 2004, la enseñanza del número sigue siendo muy lineal, cerrada y mecanizada; se utilizan lemas muy específicos y estrictos, se apela a la retención memorística con cantos, coros, versos o numerales y diversas técnicas como: remarcar, calcar, bolear, pintar y colorear.

Las prácticas educativas han sido fundamentadas desde perspectivas funcionalistas (esto es, que sea útil para sumar y restar) y conductistas, abarcando cuestiones de estímulo-respuesta. Sin embargo, sigue prevaleciendo la práctica rutinaria y mecánica. Es importante y necesario que el número sea construido por los niños con ayuda del docente a través de la noción del conteo, haciendo uso del orden estable, la correspondencia uno a uno, la abstracción, la irrelevancia del orden y la cardinalidad. Estos principios del conteo son los que, al trabajar con ellos, ampliarán sus destrezas en relación con la cuantificación, generándose el conocimiento del número a partir de la interacción social y de las experiencias en la vida cotidiana. Por tal es necesario realizar actividades interesantes y con sentido para los alumnos que permitan el desarrollo del pensamiento matemático, dirigiéndose a la enseñanza del mismo a partir de un proceso que se vincule a solucionar problemas prácticos. Es decir, con aquellos problemas que se les presenten en su vida cotidiana, considerando incluso las operaciones básicas de suma y resta. Esto es, la construcción de la noción de conteo como herramienta básica del pensamiento matemático a través de actividades alternativas, entre ellas, el juego.

El juego es parte esencial de la vida de todo niño y es un campo muy amplio dentro de la escuela, debe ser utilizado y aprovechado, para ello debe cambiar la concepción que se tiene del mismo, ya que no sólo es para entretener, o como premio por trabajar, es analizar lo útil que puede ser en el aprendizaje en general, y alcanzar la noción del número a través del conteo en particular.

Es importante saber que el juego por sí mismo no permite, necesariamente, el desarrollo del pensamiento matemático, para que esto suceda el docente debe diseñar actividades que contemplen los principios básicos para contar, y con ello posibilitar la adquisición de la noción de número sin que el niño pierda el “placer de jugar”.

## EL NÚMERO A TRAVÉS DEL CONTEO

El conocimiento que los niños construyen acerca del número es todo un proceso complejo ya que requiere de la comprensión de las matemáticas y la noción del conteo con características o principios muy definidos, y aún cuando pueda hacerse con aspectos prácticos, estos no siempre resultan ser comprensibles fácilmente para los alumnos.

Para ayudarlos en sus saberes es importante comprender sus procesos cognitivos, cómo actúan y la forma en que pueden aprenderlo.

Dentro de nuestro entorno social el número es utilizado con diversos propósitos, pero en realidad es necesario clarificar o comprender qué es el número. Así, el aspecto de éste difiere de acuerdo a las distintas escuelas de matemáticas, por ejemplo, aquella que sostiene que “*el número es el resultado de la síntesis de las operaciones de clasificación y la seriación* (Nemirovsky y Carvajal, 1987; 11)”, señalando que existe un proceso por el cual pasa el niño para comprender el concepto del número. Para esto la clasificación y la seriación son operaciones fundamentales del pensamiento lógico, y hacen referencia a la acción de agrupar objetos de acuerdo a características propias a través de sus referencias ordenables, es decir, cuando se concibe dentro de un rango de la serie numérica. Según lo anterior el número es la clase formada por todos los conjuntos que tienen la misma propiedad numérica y que ocupan un rango en una serie, considerada a partir también de propiedad numérica. “El número adquiere su significado de acuerdo al contexto y las relaciones que puedan establecerse entre ellos, se comprenderá mejor si se toman en cuenta los conocimientos que los alumnos tienen al llegar a la escuela y pueden utilizarse para solucionar diversos problemas (SEP 1993; 53)”.

El número es la herramienta que permite al alumno llegar a soluciones claras a problemáticas presentadas dentro de sus propias experiencias reales y de su interés, por lo tanto es parte de una construcción social a partir de situaciones concretas.

Desde tiempos remotos el hombre comenzó a desarrollar diferentes sistemas matemáticos con su correspondiente base numérica para satisfacer necesidades de cálculo. Los sistemas numéricos más antiguos son: Babilónico, Romano, Hindú y Árabe.

El sistema babilónico tenía base 60 y en la actualidad de éste quedan en uso los grados, horas, minutos y segundos. El romano era el más atrasado de todos. De ese sistema actualmente sólo se utilizan sus números (I, V, X, L, C, D y M)

compuestos por siete letras, para señalar las horas en las esferas de algunos relojes, indicar los capítulos en los libros y, en otros casos, para hacer referencia a un determinado año. Los romanos adoptaron gran parte de las unidades literales griegas a las que les incorporaron algunas propias como la libra, y utilizaron signos simples combinados con algunas letras para construir un sistema que era mucho más fácil de manejar; este no utiliza el principio del valor relativo, el valor de los símbolos siempre es el mismo sin que influya el lugar que ocupan.

Para las tres primeras cifras eran rayas verticales que asemejaban un dedo (*dígitus*), para el cinco usaban la V; que parece haber sido en un comienzo el dibujo de una mano, para el diez dos de los símbolos de la cifra cinco con uno de ellos invertido y con el tiempo se transformó en el símbolo de X, y así sucesivamente.

La numeración literal romana tenía unos recursos de representación o reglas, nunca usaban más de tres rayas o signos juntos, el cuatro lo significaban restando de una cifra mayor como el cinco la unidad, para obtener el nueve le restaban la unidad de diez.

Además utilizaban una rayita colocada encima de una letra para indicar tantos millares como unidades tenga ese símbolo, dos rayitas encima de cualquier símbolo indican tantos millones como unidades tenga el símbolo.

Sin embargo, el sistema numérico hindú y árabe sí ha llegado hasta nuestros días; es lo que conocemos como sistema numérico decimal (de base 10), siendo el de uso más extendido en todo el mundo. Tal como indica su prefijo (*deci*), este sistema utiliza 10 dígitos, del 0 al 9, con los cuales podemos realizar cualquier tipo de operación matemática.

Desde el comienzo nos enseñan las matemáticas correspondientes al sistema numérico decimal, utilizándolo el resto de nuestra vida para realizar los cálculos tanto simples como complejos. Debido al extendido uso del sistema decimal muchos podemos desconocer la existencia de otros sistemas numéricos como, el binario (de base 2), el octal (de base 8) y el hexadecimal (de base 16), entre otros.

Según Buenrostro, se puede entender al número como el símbolo o el grupo de símbolos que representan una cantidad, esto puede concernir más a lo gráfico dentro de un sistema de numeración escrito, y que tiene una aceptación universal: el indo arábigo que tiene las siguientes características: utiliza diez símbolos, es de base 10, es de valor posicional, se rige bajo un principio multiplicativo, con principio aditivo y mantiene un orden de valor de acuerdo a su posición derecha a izquierda.

En este proceso de interpretación de número, es indudable también el empleo del conteo de manera comprensible como instrumento que le permite responder al niño preguntas en relación al número.

Lebinowicz sostiene que el conteo es un proceso que el niño va construyendo gradualmente en estrecha relación con el lenguaje cultural de su entorno. En este se pueden distinguir tres niveles generales: el conteo de rutina, es la recitación oral de la serie de las palabras en una forma convencional y estable; es decir, contar objetos y asignar una etiqueta verbal (palabra o número) a cada uno de los objetos contados y el de atribución de significados numéricos, cuando se le atribuye un significado numérico a la palabra de conteo, esto es, cuando la última palabra contada es el total de elementos, facilitando todo ello el uso del conteo como herramienta confiable de resolución de problemas.

El conteo es una herramienta imprescindible y necesario para establecer diversas relaciones entre cantidades, compararlas, igualarlas, ordenarlas, comunicarlas y sumarlas. No obstante, el conteo es conceptualmente complejo, ya que contar implica, además de recitar la serie numérica, establecer una relación uno a uno entre los términos de la misma y los elementos de la colección que se cuenta y, lo más difícil, identificar el último término pronunciado como representante de la cantidad, es decir, haber adquirido el principio de cardinalidad, por lo que saber recitar la serie numérica no significa saber contar.

Cuando el niño realiza un conteo adecuado de una colección de objetos entran en juego cinco principios de conteo:

- Orden estable. Se refiere a nombrar los números en el orden adecuado.
- Correspondencia uno a uno. Cada palabra de la serie numérica debe unirse –corresponder– a un objeto de la colección.
- Abstracción. Se comprende que cualquier colección puede ser contada independientemente de sus características físicas de sus elementos.
- Irrelevancia del orden. El resultado del conteo es el mismo independientemente del orden en el que se cuente.
- Cardinalidad. Reconoce que la última palabra numérica del conteo representa el número total de sus elementos del conjunto.

El desarrollo de dichos principios ampliará las destrezas de cuantificación, y se ha demostrado que dichas destrezas de cuantificación “*en particular el conteo, puede contribuir al desarrollo de la noción de número* (Hiebert Cit. Block, 2006;7)”.

En síntesis, puede decirse que la noción del número se da a partir del proceso de principios de conteo y de la interacción social, a través de las experiencias que se tienen en la vida cotidiana, siendo su graficación bajo un sistema indo arábigo aceptado universalmente.

Para lograr la noción de número es necesario entonces considerar el conteo, pero no sólo de rutina, sino aquel que efectivamente permita atribuir un significado numérico a la palabra, para que éste llegue a ser confiable. Para tal caso es necesario la utilización de sus principios, que pueden interpretarse como parte de un proceso necesario que permiten efectuar un correcto conteo.

La noción de número en parte proviene de la buena realización del conteo que al llevarlo a cabo con todos sus principios, permite ser alcanzado por los alumnos de manera adecuada. Para ello también la participación del docente y la manera en que organiza la mañana de trabajo, en el aula es importante. Para entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el salón de clase se configure como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, donde los procesos educativos se encuentran estrechamente integrados en dicho sistema, ya que lo que sucede en el aula se averigua con esa estrecha relación; implicando así las actividades a realizar con los alumnos.

La estrecha relación interviene en la conexión entre los docentes y sus recursos materiales; de cierta forma también lo consideré mucho tiempo así, pero también hay que saber ser asertiva en estas actividades, así que es necesaria una nueva manera de llevarlas a cabo.

Las actividades deben de presentarse con una finalidad, propósitos y objetivos claramente definidos con anterioridad, ya que así aportará de manera valiosa al aprendizaje y enseñanza de los alumnos en relación a un área o tema, y no ser actividades de relleno e insuficientes para lo que se desea alcanzar.

Desde estas consideraciones es necesario llevar a cabo un análisis reflexivo y la documentación de la práctica cotidiana en el aula en torno al pensamiento matemático, para así poder conocer cómo se está trabajando con los alumnos y de esta manera generar alternativas de enseñanza.

## METODOLOGÍA

La escuela es un contexto importante a conocer. Realicé el estudio en el jardín de niños “Calmecac” de la comunidad de Guadalupe Nopala, la cual limita al norte con los municipios de Ajacuba y San Agustín Tlaxiaca, pertenecientes al Estado de Hidalgo; al oriente con los municipios de Tolcayuca y Tizayuca de ese mismo estado; al sur con el municipio de Zumpango y al poniente con los municipios de Apaxco y Tequixquiac, los tres últimos pertenecientes al Estado de México. Esta situación geográfica permitió la confrontación de ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje entre escuelas federales y de diversos estados.

La comunidad se ubica en el municipio de Hueyopxtla, ubicado a 128 kilómetros de la ciudad de Toluca de Lerdo, a 78 kilómetros de la ciudad de México y a 13 kilómetros de la cabecera del distrito de Zumpango. Es una población rural de bajos recursos económicos, con padres de familia, en su mayoría campesinos, con un nivel educativo básico o, en muchos casos, inconcluso.

La escuela cuenta con tres grupos, un segundo grado con treinta y cuatro alumnos y dos terceros con veinticuatro; las docentes tienen un año de haber culminado el nivel de licenciatura con veinticinco años de servicio y trece en esta misma escuela.

El grupo en el cual voy a presentar mi propuesta de intervención es el de tercero “A”, ya que es con el que estoy laborando. La matrícula se conforma por veinticuatro alumnos, el 90% de ellos ya ha cursado un ciclo escolar en la misma institución. Como todos los niños de su edad, muestran diversas inquietudes, pensamiento infantil intuitivo y estático, lineal y egocéntrico, básicamente ajeno al sin fin de afectos, puntos de vista, etc.

El trabajo en el aula con alumnos de educación preescolar me ha permitido conocerles más y detectar que su pensamiento matemático (específicamente con el número) requiere de apoyo para ampliar la competencia del conteo.

También como docente es necesario cambiar formas, concepciones y prácticas en el aula, ya que con una formación académica lineal y tradicional, es fácil dejarse arrastrar por la rutina en el salón, perdiendo el propósito educativo y entendiendo sólo mis propias expectativas sobre los estudiantes. Con diez años de servicio como maestra unitaria, directora comisionada con grupo y docente, el trabajo en el aula ha surgido de acuerdo a ideas propias enriquecidas con las de otras maestras, primordialmente en las matemáticas; noté que, a pesar de mis

años de experiencia, mi forma de trabajo era insuficiente para que los alumnos pudieran enfrentar situaciones problemáticas en la vida cotidiana y que era necesario mejorar el trabajo en clase.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para precisar con claridad el tipo de enfoque a desarrollar, hay que definir lo que se desea alcanzar o investigar. Pero es importante aclarar sus particularidades, ya que de ello dependerá un buen proceso de análisis.

Se requiere especificar el contexto con un diagnóstico y considerar que en ocasiones es complicado acortar los objetivos y el problema, y que los planteamientos pueden modificarse e identificar conceptos esenciales para iniciar la investigación, apoyados en la experiencia y la intuición, dedicando un mínimo número de casos y entendiendo el fenómeno en todas sus dimensiones: internas, externas, pasadas y presentes, para aprender de las experiencias y los puntos de vista de los individuos; de ahí que la investigación es cualitativa, ya que contempla la naturalidad del contexto evitando artificialidades. Así mismo, evitar disgregar el contexto a la propia conveniencia o comodidad, este enfoque es un proceso activo, sistemático y riguroso que permite tomar decisiones dentro del campo de estudio. Luego de una descripción detallada de las situaciones y personas así como de las experiencias, actitudes y creencias podemos llegar a la reflexión.

Se requiere de una conciencia crítica sobre las experiencias vividas y próximas, pensar que como investigador-observador se incluyen las propias ideologías que pueden llegar a juicios de valor que distorsionen la información, por lo que estas consideraciones son un elemento a cuidar en la investigación.

Este tipo de trabajo permite “*valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes* (Hernández 2007; 525)”, para llevar a cabo la inmersión en el contexto implica en ocasiones ser parte del mismo, pero sin perder de vista la función de investigador y contemplar herramientas para recabar información en este caso.

Una de las herramientas utilizadas para dar cuenta de cómo se trabaja dentro del aula la noción de número en relación con el conteo son las entrevistas. Se efectuaron tres a docentes de la institución donde se llevó a cabo el estudio, con preguntas que pretendían recatar su visión sobre las actividades que han realizado y que desde su perspectiva fueron favorables para trabajar el número

y el conteo; indagar sobre qué se les ha complicado, cuales son las estrategias que utilizan, cual es la frecuencia con que trabajan el pensamiento matemático y cómo llevan a cabo el proceso del conteo, todo con base en el discurso del aula, es decir, lo que las docentes saben, creen, o sustentan sobre la construcción de la noción del conteo como herramienta básica del pensamiento matemático. Las preguntas que se abordaron pretendían descubrir sus conceptos, procedimientos y problemas encontrados. El tiempo invertido fue de 15 a 20 minutos en cada una.

Posteriormente se realizaron tres videograbaciones, una por cada educadora, esto con la finalidad de observar las actividades referentes a las matemáticas, específicamente al trabajo con la noción de número, y en práctica, el conteo. Dichas grabaciones también nos sirvieron para ver la participación de los alumnos y determinar su gusto por este tipo de ejercicios, además de valorar si se alcanzaban los propósitos establecidos en los mismos.

Finalmente, se llevó a cabo la lectura y el análisis de ocho planeaciones de situaciones didácticas mensuales, que se ejecutaron durante varias mañanas de trabajo por las profesoras, rescatando de esto el tipo de actividades que se planean y la frecuencia de las mismas. Para ello se realizó un análisis del discurso, que consistió en cuantificar los renglones de cada planeación y se sacó el total de renglones que referían a las actividades de pensamiento matemático, al igual que aquellos en relación al número.

Estas acciones se realizaron específicamente con las maestras de esta escuela, con la finalidad de rescatar también la frecuencia y la duración de las actividades realizadas con sus alumnos.

Con la información recabada a través de los recursos etnográficos y el análisis del discurso antes señalado, se documentó la práctica de las docentes dentro del aula con sus alumnos. Se construyeron datos, y al triangularse la información se observaron recurrencias, ausencias y contradicciones en el trabajo del pensamiento matemático (número) y, específicamente, en la noción del conteo.

Al analizar y reflexionar la propia práctica educativa se busca la profesionalización del maestro, su responsabilidad para con la formación y su acción dentro del aula. El miedo de admitirlo se refleja cuando se visualizan los ejercicios sin diferencia, en otras palabras, se mantiene la idea de que el maestro lo sabe todo, que es quien debe enseñar lo que sabe o simplemente se puede llegar a simular.

En la actualidad, la formación docente es un tema de sumo interés en la sociedad, y en el terreno pedagógico lo es para el aumento de la calidad educativa; de ahí la intención de mejorar la propia práctica con los alumnos y que ellos desarrollen ampliamente sus competencias, promoviendo así el fortalecimiento de sus conocimientos (*cognitivo*), formas de trabajo, actitudes (*actitudinales*) y la forma de hacer o saber hacer (*procedimentales*). El maestro es el mediador del aprendizaje de los niños y el organizador de su propia enseñanza. Así mismo, es importante contemplar su actitud frente a los estudiantes dentro del aula y de la escuela, para brindar “un ambiente estable de seguridad y estímulo para que los niños adquieran confianza para aprender y darse cuenta de sus logros (SEP, 2004; 40)”.

Para ello se requieren actividades que atiendan el proceso enseñanza-aprendizaje de manera práctica y concreta, que aporten experiencias significativas. Esto me conduce a la importancia de analizar mi práctica y la de otras compañeras, ya que el trabajo en el aula también deriva de todo un contexto escolar otorgando un conocimiento social a todo lo que hacemos con los niños.

Luego de haber recabado recurrencias, ausencias y contradicciones en la práctica educativa, la información se organizó en categorías que permiten fundamentar la problemática presentada.

## **ACTIVIDADES QUE SUSCITEN EL DESEO DE APRENDER: LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Para iniciar valdría la pena reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿Hay actividades que susciten el deseo de aprender? Presento el siguiente testimonio:

En ocasiones hay actividades que no les gustan mucho a los niños pero que son necesarias para que aprendan los números, como el decir los números en voz alta, aunque luego les gusta porque los veo que sí lo hacen, a veces no muy bien pero sí, sí lo hacen (Ana María).

Llegamos a pensar que los alumnos no aprenden porque no están motivados. No obstante, puede producirse con frecuencia las cosas al revés: que no están motivados porque no aprenden bien o no saben cómo enfrentar las actividades de la escuela, lo que les puede molestar, y porque no ven el sentido que puede tener dedicar esfuerzo a aprender algo que no es parte de su interés.

Sin embargo, el problema no es sólo del alumno, también se involucra el contexto de aprendizaje creado por el profesor ya que puede favorecer u obstaculizar el modo como el niño afronta las actividades.

Ma: ¡Buenos días!, este... vamos a continuar con la mañana de trabajo, cada quien está acomodadito o estamos sentados en nuestras mesas, ¿cómo cuántos niños tenemos en cada mesa?

Con voz fuerte.

Yair: Aquí somos ocho.

Se escuchan murmullos por parte de los alumnos.

Ma. Tú contaste ocho.

Marcia: Cinco.

Se incrementan los murmullos.

Ma: Tú contaste cinco

Ma: (Con voz más fuerte.) ¡Ah!, pero así no los puedo escuchar (dirigiéndose a alumno). (V1)

Por ello es importante la concepción que tengan los docentes sobre lo que es trabajar el pensamiento matemático en el aula.

Luego de interpretar la entrevista de tres maestras, la cual contenía alrededor de cinco preguntas relacionadas al cómo trabajan con sus alumnos la noción del conteo y las actividades realizadas en relación a ello, las docentes señalaron que las actividades efectuadas van en correlación al interés de los estudiantes, ya que son retomadas del propio diagnóstico, es decir, que lo ejecutado en el aula va dirigido con base en las necesidades e intereses de los escolares; es un diagnóstico bien definido, realizado con anterioridad. De esta manera, podemos observar que el educador trabaja en concordancia con las características y necesidades de los niños. Sin embargo no se visualiza en el video el interés de éstos, ya que son actividades dirigidas, por lo que se considera que hay poco agrado por ellas.

Luego de cuestionar la maestra a varios niños sobre cuántos de ellos hay en cada equipo les dice:

Ma: Vamos a trabajar un poquito, además tenemos allá unas tarjetas (voltea y se dirige hacia una cesta) perdidas que no sabemos, miren, tienen su nombre...

Se escuchan pláticas de los alumnos y se observa que ellos prefieren hacer otras cosas como ver juguetes.

Ao: Mira él está jugando con los carros. (V1)<sup>1</sup>

Así, a través de varias preguntas dirigidas, sin relación con sus intereses (en este caso los juguetes) la actividad para algunos niños es cualquier cosa menos un ejercicio de aprendizaje.

Las actividades que algunos maestros realizan son apropiadas para reforzar el conteo en los niños, pero se reflejaba la poca consideración a las necesidades y características, y estas son prioritarias para el aprendizaje.

El cuestionamiento contínuo e insistente generalmente provoca indiferencia en quienes se aplica, perdiendo sentido e interés.

Ma: ¿Cómo cuántos niños tenemos en cada mesa? Contemos con voz fuerte.

Se escuchan murmullos entre los niños.

Ma: (Con voz fuerte.) ¡Ah!, pero así no los puedo escuchar (dirigiéndose a un alumno). A ver Irving.

Irving: Ocho (entre ellos cuentan ocho).

AAos: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho. (V1)

Escuchar muy bien el conteo realizado entre todos a una sola voz para algunos docentes es bonito, agradable, pero es posible que para los alumnos no lo sea, ya que la repetición sin lógica de lo que dice la maestra, solicita, requiere o exige, no es algo que necesariamente permita saber si los alumnos están entendiendo; de hecho, se puede caer en la memorización a corto o largo plazo sin intención de utilizar este conocimiento de manera práctica.

Es urgente entender que es más pertinente generar en los estudiantes un problema de su interés que produzca el deseo de aprender a resolverlo, dejando que se ensayen hipótesis, buscando formas de abordarlo, demostrar que la dificultad y el error en todo momento serán caminos para el aprendizaje; si por el contrario, se les sugiere con frecuencia qué procesos seguir sin permitirles trabajarlos, sólo se les bloquea ante las dificultades (Alonso Tapia, 1997).

---

<sup>1</sup> (V1, V2, V3). Corresponde a las Videgrabaciones de los grupos 3° I, II y III, (Ma). Maestra, (Ao) Alumno, (AAos) Alumnos

En la teoría de Piaget, el elemento clave para pasar de lo ya conocido a un aprendizaje nuevo es el “desequilibrio” o “desadaptación”, ya que obliga al niño a explorar y encontrar nuevas formas de organización para articularlas al mundo que va descubriendo. El mayor contacto con diferentes aspectos del mundo generará nuevos desequilibrios y nuevos acomodos de las estructuras cognoscitivas.

En toda actividad es necesario considerar los saberes previos de los alumnos, de tal manera que esto permita reconocer las ventajas que tendrán ante los nuevos aprendizajes y el cómo se puede hacer que ellos los adquieran, es decir, si el docente realmente considera las características de los alumnos debiera ser un elemento esencial para enseñar nuevos conocimientos. Pero si todo se le da al estudiante, el pensar permanece estático:

Ma: Aquí vamos a escribir para los compañeros que no lo puedan encontrar pronto lo puedan ver y lo encuentren. (V1)

Quedando el posible problema resuelto sin necesidad de un esfuerzo mayor del alumno, es decir sin ninguna preocupación por pensar en una solución.

La inquietud por la investigación del pensamiento es común en disciplinas como la lingüística, la filosofía, la antropología, la psicología y la informática; desde el quehacer educativo se persigue la puesta en marcha de acciones pedagógicas globales e interdisciplinarias que afecten la totalidad del pensamiento.

En la educación preescolar es importante el desarrollo del pensamiento y ello se puede alcanzar a partir de la fina correlación de la organización de los aprendizajes con las actividades llevadas a cabo dentro del aula.

Mira realmente yo lo voy aplicando de manera a lo mejor no tan planeada, no tan organizada dentro del grupo, a lo mejor de manera diaria en el momento que yo veo que es propicio (Alma Nanci).

La cuestión es cómo percatarse cuándo es propicio y cuándo no, sabiendo que el conteo es un recurso fundamental en el trabajo que los niños hacen para resolver diversas situaciones.

Pues yo, la verdad me cuesta mucho trabajo como hacer una actividad, bueno organizarla para que sí vaya relacionada con lo que quiero con los niños (Ana María).

Cierto es que planear una actividad no siempre es fácil, constantemente hay inconvenientes, pero el más común es el hecho de que se olvida hacer pensar, preocupa más la forma de cómo redactar las actividades, los materiales, que el proceso cognitivo. Sin embargo, esto no quiere decir que no hay necesidad de organizar o planear, es imprescindible buscar un equilibrio entre todo.

Se requiere que permitamos situaciones más interesantes, sin limitarnos al uso de sólo algunos números. Las actividades pueden abarcar situaciones de juego, pero confinar el pensamiento del niño.

Ficha vale un peso, no estoy manejando ni 2, ni 3, ni 4, ni 5, ahorita comencé con uno, la ficha vale un peso así que vamos a ir trabajando y ya saben la regla (Alma Nanci).

Sería conveniente saber que si no se limita al niño a un solo número durante la actividad, podrán identificarlos el que necesitan y también aprenderán a distinguir a los demás, *“los alumnos no pueden entender principios con sólo escucharlos, necesita la oportunidad de buscar las respuestas a sus preguntas (SEP 1994; 77)”*.

Los niños disfrutan resolver problemas porque esto es *“lo que se hace cuando se tiene una meta y no se sabe cómo alcanzarla (Thornton, Cit. DGDC, 2005:245)”*, se trata de involucrar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, y cuando se hace esto su interés por aprender es diferente, puesto que está realizando algo que le concierne, le interesa y es importante lo que opina o considera.

Los motivos para enseñar son variados, pero se podría decir que las exigencias de este tiempo plantean a la escuela la necesidad de proporcionar a sus estudiantes elementos y estrategias básicas para el desarrollo del pensamiento. Esto es imprescindible para ser parte del mundo de la información en el que aparece el conocimiento, que pierde vigencia ante el surgimiento de nuevas informaciones, por lo que sería imposible lograr un alto beneficio de acuerdo a los intereses de cada persona si no hay un verdadero desarrollo de las habilidades del pensamiento que facilite el desenvolvimiento cognitivo desde estrategias metacognitivas. En pocas palabras, desde una propuesta tradicional es imposible comprender el mundo de hoy.

En congruencia con las exigencias de la actualidad, es una obligación del contexto escolar enseñar a pensar con un proceso interactivo y dialógico entre docentes, alumnos y padres; en lugar de observar y hacer una copia mental, dirigir o conducir hacia una respuesta anticipada o esperada, como se expone a continuación:

Ma: ¿Cuántos son aquí? (Cuenta piedritas con los niños).  
Ao: Uno, dos, tres, cuatro.  
Ma: Muy bien (continúa con otro niño).  
Ma: ¿Cuántos son aquí? (Cuenta nuevamente las piedritas con otro niño).  
Ao2: Uno, dos, tres, cuatro.  
Ma: ¿Sí?  
Ao2: El niño mueve la cabeza en señal de que sí.  
La maestra continúa con otros alumnos. (V2)

En este tipo de situaciones se le solicita al niño que cuente junto con la docente, al terminar, la maestra va con alguien más; no hay tiempo para detenerse pues faltan muchos niños con quienes contar y al final de la actividad, si se le pide a un alumno que lo haga por sí solo, no puede llevarlo a cabo:

Ma: Bien, ahora vamos a escucharte a ti Donaldo, cuenta.  
Donaldo: Este uno, mmm, sí uno, luego cual es, este uno y luego, yo no sé. (V1)

Simplemente se cae en mecanizar acciones y evitamos hacer reflexionar a los alumnos, es decir, sin que comprendan y entiendan las modificaciones y/o transformaciones sufridas a los objetos que se pretende que conozcan, como a continuación se puede ver:

Ma: 10, que conjunto quisieras ir a ver, haber donde esta el numero 10.  
Erandi: Ese.  
Ma: ¿Haber cuéntale?  
Erandi: 11.  
Ma: ¿Qué tiene que hacer Erandi si tiene 11, quitar o poner?  
La niña se mantiene callada y un compañero le ayuda.  
Ao15: Quitar.  
Ma: (Dirigiéndose a Erandi). ¿Cuantos va a quitar?  
Aos: 1.  
La docente señala a Erandi lo que tiene que hacer y ella hace lo indicado por su maestra.

Ma: A ver pase para acá el que nos sobro. ¿Cuenta haber si ya está bien su conjunto?

Erandi: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12.

Ma: Haber Erandi está contando, fórmelos bien para poder contarlos, ya les he enseñado como. Este equipo vamos a iniciar ahorita con un trabajo y van a estar listos para acabarlo. ¡Ya están Erandi? ¿Ya está?

Erandi: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.

Ma: ¿Que paso ahí Erandi? Ya estamos bien. Ahora vamos con Miguel, ya tienes tu conjunto, cual quieres escoger, cual de todos los que ves, escojan uno, vamos a ver cual, hay varios libres, este tiene dos papeles porque dos compañeros encontraron el 9. Los zapatos están libres, si quieres ocupar esos; y los zapatos o las pelotas, cuéntenle por favor. (V3)

El pensamiento es una facultad propia del ser humano. Esta facultad se enriquece cuando encuentra un contexto apropiado y la escuela tiene esta responsabilidad.

Por lo tanto, sí hay actividades que susciten el interés por aprender en los niños, pero dependerán de la manera en que las docentes las realicen y la actitud que tengan ante nuevas formas de enseñanza, ya que los ejercicios que se trabajan de manera continua son aquellos que implican mayor motricidad que pensamiento:

Yo no tanto el boleado o picado, o recortado, solo una o dos veces a la quincena, y el tiempo depende de acuerdo a los niños a veces treinta o por mucho cuarenta minutos solamente (Ana María).

Admito haber utilizado y hecho este tipo de actividades generalmente cuando tenia que entregar alguna documentación aparte de la planeación, son funcionales puesto que los niños están trabajando y me permiten trabajar en la parte administrativa. Pero no sólo es bueno ejercitar la mano, sino también la mente.

Es pertinente cuestionar si planeamos para hacer pensar a los niños, o sólo para cumplir con una solicitud administrativa. Si es por lo segundo no implica mucho que hacer, sin embargo, cuando se quiere lo primero son necesarias nuevas concepciones o creencias sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, así como cambiar las tradiciones que rigen el trabajo educativo en el aula.

## **TAN IMPORTANTE ES, QUE NO HAY INSISTENCIA: SOLO CUANDO NOS TOCA VERLO**

Una segunda categoría de análisis consiste en la frecuencia con que se realizan las actividades en relación al pensamiento matemático y más específicamente en actividades de conteo. Esta frecuencia se caracteriza dentro de las planeaciones revisadas y lo escuchado en entrevistas, muestro las contradicciones que encontré:

Las matemáticas son muy importantes...., no las trabajo diario, solo una vez a la semana o cuando es necesario (Alma Nanci).

Sí creo que son importantes... las trabajo siempre que hay oportunidad, bueno en las mañanas de trabajo al realizar otras actividades (Flor).

Sí son importantes, pero también otras cosas como las letras, los colores, los hábitos y valores... trato de organizarme y verlas por lo menos un día a la semana (Ana María).

Lo que se expresa en estas declaraciones es que las matemáticas y el número son significativos y es necesario abordarles continuamente, pero también hay otras áreas importantes y no existe el tiempo necesario para todo, así que hay que dosificar las actividades dentro de una semana ubicándose específicamente en un día por así decirlo “cuando me toca verlas” “cuando es necesario”, minimizando su relevancia; “Las matemáticas son un producto del quehacer humano, y su proceso de construcción está sustentado en abstracciones sucesivas (SEP, 1993; 55)”. Todo lo que realiza el hombre en su vida cotidiana involucra las matemáticas, no separa su acción de ellas, están presentes en todo momento, entonces ¿por qué solo trabajar con ellas una vez a la semana?

Esto debería verse reflejado en las planeaciones de las docentes, sin embargo no es así; de las entrevistas revisadas sólo en tres hablan del pensamiento matemático, y únicamente en una sobre el número, abarcando un total de ciento tres renglones, sólo cuatro:

“Organizar las tarjetas según el orden de la historia colocándoles un número para un mejor manejo de la historia en grupo”. (P1)<sup>2</sup>

La idea que señalan las docentes sobre la importancia de las matemáticas y de que se organizan para verlas un día a la semana no se asocia con lo visualizado dentro de las planeaciones de las situaciones didácticas. Además, la secuencia de actividades en una situación didáctica “*debe de ser de manera encadenada y articulada en relación a un objetivo* (Zavala, 2002; 64)”. No hay actividades aisladas; si profundizamos en la evidencia antes presentada, la posibilidad que la actividad tiene vinculación con la situación (la historia de Benito Juárez), pero ni la actividad anterior ni la posterior dan evidencia de que exista un encadenamiento al trabajar con el número, tal como se expone a continuación:

ACTIVIDAD ANTERIOR: “Emplear la técnica de papiroflexia, transformando figuras geométricas que darán vida a las ilustraciones del cuento, completándolas con diversas líneas para darles una mejor forma al paisaje.” (P1)

ACTIVIDAD POSTERIOR: “Invitar a los alumnos a narrar el cuento apoyándose en las ilustraciones que realizaron con anticipación, escuchando las sugerencias que les pueden dar sus compañeros, para mejorar su participación y mencionar como se imaginan el futuro expresando sus ideas sobre lo que les gustaría ser y hacer cómo miembros de la sociedad.” (P1)

Ante ello, podemos dar cuenta que aún está presente en los docentes la idea de que abordar las matemáticas, y en especial, los números es cualquier cosa, con o sin sentido. Es verdad que hay ocasiones que no se tiene claro cómo trabajar el número o el conteo, pero ¿dónde queda lo que se considera un proceso?, esa sucesión de actividades o situaciones que nos dirigen hacia un fin o un determinado propósito.

Las matemáticas pueden ser muy difíciles, pero si no las involucramos en serio en la enseñanza, es muy probable que se vaya perdiendo el propósito fundamental de ampliar el pensamiento analítico y reflexivo del niño, y por qué no señalarlo, también el propósito del propio docente.

Hay que dar oportunidad al alumno de conocer, interiorizar y exteriorizar las matemáticas con una experiencia aprendida y que sea importante para él.

---

<sup>2</sup> (P1, P2,P3) Corresponde al No. de planeación analizada.

## **EL QUE NO SABE, NO OLVIDA NADA: LO QUE SE OMITE NO PERMITE**

Los maestros de educación preescolar consideran que las matemáticas, particularmente el número y el conteo, son procesos difíciles de trabajar pero no imposibles. Se ha tratado de organizar actividades diferentes que contemplen elementos que les permitan desarrollar a los estudiantes la noción del número.

Para no usar tanto las hojas una actividad fue que los niños organizaran los rincones, bueno las áreas de trabajo contando los materiales y organizándolos, clasificándolos de acuerdo a su color, su tamaño, o sea se iba haciendo también una relación unívoca y clasificando, y así, para que reforzaran el número (Flor).

El número se trabaja con la clasificación, la relación uno a uno, decir la serie numérica, eso no, para así ellos aprendan los números (Ana María). “Sí, trabajo con ellos la clasificación, la relación uno a uno, la seriación y el conteo para que vayan conociendo los número (Alma Nanci).

Para que los niños conozca el número, las actividades se enfocan principalmente en su designación, clasificación y correspondencia uno a uno, sin ahondar en otros sistemas o métodos de enseñanza.

Aún con tantos cursos, la lectura del Programa de Preescolar y los módulos de apoyo al mismo, es frecuente que los docentes no reconozcan con claridad qué es lo que se tiene que trabajar para enseñar a contar, perdiéndose el sentido de lo que se hace.

La noción del proceso del conteo contempla cinco principios para realizarlo de manera óptima: orden estable, correspondencia uno a uno, abstracción, irrelevancia del orden y cardinalidad; ponerlos en juego permite “la abstracción numérica y el razonamiento numérico que son dos actividades básicas que los niños pequeños pueden adquirir y que son fundamentales en el campo formativo de pensamiento matemático (SEP 2004: 71)”. Si el mismo programa de educación está señalando como primordial el uso del principio de conteo ¿por qué no se ve reflejado en las planeaciones ni en las actividades que realizan las docentes dentro del aula?

La cuestión es que no se ha comprendido qué elementos utilizar para alcanzar la noción del número en el preescolar, y se continúa con actividades que pierden calidad o propósito educativo. En otras palabras, no hay criterios generales establecidos para trabajar el conteo, esto en cierto grado se considera normal pues cada niño piensa, entiende y participa de manera distinta. Lo que no se puede valorar como adecuado es que las docentes no tengan claros términos más amplios para trabajar los principios de conteo, y no contemplen cosas como la abstracción, orden estable e irrelevancia del orden, y menos aún los identifiquen como parte de un proceso de aprendizaje.

Cada maestro tiene una particularidad y por ello no se puede generalizar, pero cabe considerar que los principios de conteo deben ser trabajados con esa parte procesual que los distingue, puesto que permiten un adecuado conteo y por ende una mejor comprensión del número.

## **EL JUEGO: UN RECURSO DEVALUADO**

En preescolar generalmente se ha considerado al juego como parte importante del aprendizaje y se ha llevado a cabo como tal, pero pierde este sentido en el momento en que se realiza sin un fin determinado, o como simple entretenimiento, cuando puede ser un recurso importante:

Sí jugamos, es divertido para ellos, en el recreo lo hacemos y también yo me divierto (Ana María).

El juego no debe verse como algo alejado del aula o como mera retribución a un trabajo bien realizado. Es importante señalar que para algunos sociólogos como J. Huizinga es una actividad libre, en el sentido de la *paideia* griega, es decir, una actividad que se ejercita por sí misma, no por el provecho que de ella se pueda derivar, no debe ser un condicionante o tener que explotarse sin sentido, esto es, que también los juegos ayudan a alcanzar los propósitos fijados y tienen cierta función en el desarrollo del hombre:

Yo sí creo que los niños aprenden con el juego, se respetan, socializan, y bueno siempre crean nuevos juegos y así aprenden (Ana María).

Esto lo ví y viví así, como proceso de socialización, para que ellos hagan amigos, se respeten, es decir, más en su uso valoral, pero no aplicado al pensamiento matemático u otras cuestiones. Me di cuenta de que lo peor que le puede suceder al juego es no considerarlo seriamente y tomarlo como un simple divertimento, sin explorar su parte creativa y su aplicación en los procesos de enseñanza.

Trabajar con el juego no debe ser para el alumno una obligación o un deber, debe verlo como algo que despierta su creatividad e interés:

Tocamos el timbre y en ese momento el niño sabe que entramos a una etapa que llamamos el juego del conteo (Alma Nanci).

Me ha pasado que cuando algo se planea de manera tan consecutiva y lineal los niños pierden interés o no aprenden de qué se trata el juego, solo lo memorizan, pero no se reflexiona ya que siempre es el mismo:

Ya saben que esta la pirinola, la regla, el caniquero (Alma Nanci).

El juego no debe caer en la monotonía pues perdería su valor, debe ser espontáneo, con fines bien definidos, para que jugar no sea “dejar de trabajar o de pensar”. El juego ha ido perdiendo su función didáctica y sólo se le puede rescatar revalorándolo, cuando nos abramos a la posibilidad de considerarlo un recurso pedagógico inacabado en preescolar y en otras áreas. El juego es una alternativa para llevar al niño a despertar su pensamiento infantil, entendiéndolo por esto la noción del conteo de una manera más agradable y divertida.

## CONCLUSIONES

Los docentes reconocen que es importante trabajar las matemáticas con los alumnos, y que el número se puede alcanzar a través del conteo, lo alarmante es que en el aula no se ve reflejado este interés. Los niños muestran dificultades para utilizar el conteo en situaciones problemáticas, en cuestionamientos directos y en la utilización de los cinco principios básicos.

Las actividades que se planean no evidencian su propósito educativo y los alumnos pierden el interés en estas, y aquellas que les agradan carecen de elementos para que se dé el proceso de conteo de manera adecuada.

En un momento dado pareciera que los docentes planean por obligación, con el simple afán de cumplir y no con una finalidad realmente educadora.

Las matemáticas por si solas no generan aprendizaje, el niño requiere del apoyo del docente para encontrar saberes, necesita que se le presenten como algo cercano a su vida, y de esta forma alcanzar el número a través del conteo con actividades que involucren sus necesidades e intereses.

Si en verdad se tiene la intensión de mejorar la práctica educativa y que ésta se vea reflejada en el aprendizaje de los alumnos, debemos buscar nuevas alternativas de enseñanza vinculadas a un sustento teórico efectivo. El docente es el motivador del pensamiento matemático y es a través del juego que se puede despertar en el alumno el interés por adquirir nuevos conocimientos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLOCK, DAVID (2006). Comparar, igualar, comunicar en preescolar, análisis de situaciones didácticas, Documento DIE 59 Cinvestav, México.
- BUEN ROSTRO, ÁLVARO (2004). Dominios y procesos aritméticos en los primeros grados escolares, México, Pabre.
- DAVIS, M. (1971). Teoría del juego. Edit. Alianza Universidad de Madrid.
- DGDC-SEP (2005). Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, México.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI ROBERTO, FERNÁNDEZ-COLLADO CARLOS, BAPTISTA. LUCIO PILAR (2007). Metodología de la investigación. McGrawHill, México.
- SEP (1993). Matemáticas, en Plan y programa de estudios. Educación Básica primaria, México.
- SEP (1994). Génesis del pensamiento matemático en el niño en edad preescolar. En: Guía del estudiante Antología básica. UPN, México.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, México.
- ZAVALA VIDIELLA, ANTONI (2002). La práctica educativa, unidades de análisis. En: La práctica educativa como enseñar, España. Graó. [http://www.msccperu.org/utiles/utilidades/num\\_roman.htm20/04/2010](http://www.msccperu.org/utiles/utilidades/num_roman.htm20/04/2010)

# **EL IMPERIO DE LAS REGLAS: VALORES MUERTOS**

**ELVIA MONROY RIVAS**



El presente trabajo surge de la necesidad de brindar a los niños y a mí, la posibilidad de mirar de forma distinta el ámbito valoral, más allá de la simple mecanización y la reproducción de fragmentos donde los niños pierden, o mejor dicho, la docente les niega la oportunidad de crear e innovar bajo sus posibilidades, en el contexto en que se desenvuelven. Dando como resultado una práctica educativa que solo se reduce a una simple mecanización de conceptos o terminología sobre algún valor, perdiendo el sentido y la significación, puesto que se fragmenta la posibilidad de construir.

Se pierde de vista por tanto que, dentro de la jornada diaria debe existir el *tacto pedagógico*. El cual es: “*la capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza. En realidad, la esperanza de todo profesor debería ser que el tacto no deje al alumno intacto en lo fundamental de su ser* (Manen, 1998; 193)”.

Pero cómo lograrlo si aún predomina una enseñanza donde los actores principales son el maestro y los contenidos, que de manera literal les proporcionamos a los alumnos. Todo ello recae en la propia imagen que cada uno ha adoptado para sí, es decir, a qué tipo de persona le damos vida dentro de nuestro ser, como refiere Zulueta sobre aquel hombre que es considerado sólo como un “animal-racional”, y creo que es lo que ha prevalecido en mi práctica cotidiana, más que ser educadora me he convertido en dadora de clase, cuyo propósito fundamental está basado en el cumulo de información que en cierta etapa de la vida del alumno le permita ser funcional. De esta forma funcionalidad es sinónimo de apilación de libros, el niño es el inexperto; por lo tanto el experto debe encargarse de depositar verdades definitivas.

Tratando de erradicar este tipo de prácticas surge la necesidad de sobrepasar esa ideología que algunos educadores hemos adquirido, nos vemos como animales racionales, donde la racionalidad se reduce a razón instrumental: lo principal es el funcionamiento de la memoria, la acumulación de información y el instruccionismo cobra un papel fundamental, más allá del mismo reconocimiento de los propios alumnos, hemos dejado prevalecer lo que este autor ha denominado como “pedagogía de la facultad nemotécnica”, la sociedad es la encargada de transmitir y producir el bagaje cultural, el cual es depositado de manera formal en libros que van directamente a la cabeza del docente y éste, a su vez, es el portador de colocar esa información teórica en la cabeza de los alumnos; como si estos fueran recipientes sin historia, los cuales hay que rellenar para que se vayan cultivando. Los niños se encuentran al

final, de todo este proceso. Sobrepassar esta categoría, podría ser un principio de cambio a un *ser natural, social y consciente*.

Se establecen las bases para que queden patentes las diferencias entre la educación para el desarrollo de la memoria y de las actividades manual-mecánicas y/o especulativas, y una educación que es el proceso permanente a lo largo de toda la vida del sujeto, para promover su desarrollo integral, equilibrado y armónico y pueda seguir aprendiendo a aprender, a desaprender y a reaprender, para poder comprender más y mejor el mundo que le rodea y poder transformarlo (Zulueta, 2007; 266).

El hombre es la construcción de las relaciones sociales, por lo tanto nunca es un ser completo, por el contrario, está en constante cambio y junto a él todo su bagaje y las personas que lo rodean, así como al considerarse un ser natural, social y activo consciente.

Dentro de nuestras prácticas es necesario considerar al estudiante como una persona pensante, no limitar sus posibilidades de crecer y aprender. Esta clase de hombres es la que requerimos dentro de una sociedad tan compleja, donde no importan los medios a los que recurramos, aunque ello implique el agredir la integridad del otro, siempre y cuando se obtengan los fines planteados. En nuestra sociedad globalizada, donde reina la competitividad y disminuye la otredad, hace falta reconocernos como entes sociales, activos, y conscientes.

Es lamentable decirlo, pero el tipo de hombre que prevalece es el reducido a la racionalidad instrumental. Por lo tanto, nuestra labor recae en fortalecer más el saber hacer, que el rescate del ser mismo; tendríamos que hacer un alto en el camino y recuperar un significado profundo que vaya más allá de la sola presencia: “*la educación podría propiciar... e incentivar en los sujetos el compromiso con la construcción de una mejor vida colectiva* (Hernández, 2008; 27)”.

La presencia no sólo del cuerpo como tal, sino del auto-reconocimiento de ese cuerpo, y eso se logra con las relaciones que establecemos con los demás. Reconocernos y reconocer al otro. La formación valoral requiere de esa construcción donde cobra importancia el aspecto afectivo, respetando los ideales propios pero a la par los ideales de los demás. Es por ello que para trascender lo instrumental y relacionar entre lo conceptual y lo actitudinal, es necesario primero

conocer la situación actual de cómo es retomado el aspecto valoral en educación preescolar, específicamente en un grupo de tercer grado.

Para muestra de tal situación se pusieron en prácticas algunos recursos metodológicos que permitan sustentar y superar al sentido común, a fin de revalorar la práctica educativa en lo que refiere a la formación valoral y retomar a los alumnos no como aquellos seres que sólo existen con la presencia e imposición de un adulto, sino como seres completos. Al tener claro esto, la relación pedagógica no sería unilateral, más bien un ser con el otro, es decir construyéndonos y formándonos a la par: maestro-alumno. Para ello es necesario comprender a la formación como “*un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades... encuentros y vicitudes, conduce a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada* (Larrosa cit. en Hernández, 2008; 36)”.

Dando vida a lo que refiere García como Bildung, una formación que integra al hombre en su totalidad, su forma interna, su espíritu, su imagen, su construcción y su propia interpretación de los hechos. El hombre que es capaz de reconocerse y reconocer a los demás, cuando se crean estas relaciones puede hablarse de una formación de este tipo, la cual contribuye a percibirle de una forma diferente. Educación encierra: “*ante todo una contribución decisiva a la configuración de lo humano en sus formas distintivas y que la formación es... con-formación, configuración, formación desde sí y para sí, desde el otro y con el otro* (García, 2001; 214)”.

Es así como surge en mí el interés y necesidad de ya no verme sólo como *entrenadora* de mentes racionales sino comprenderme como una persona social, y ofrecerme y poder dar alternativas de mejora.

Por lo tanto, esta investigación será de corte cualitativo, ya que según Taylor y Bogdan (cit. en Sandín 2003) es holística, la comprensión de las personas y hechos está dentro de su marco de referencia, el investigador es parte del propio proceso de investigación y transformación; es de corte interpretativo y flexible, de ahí que algunas estrategias metodológicas a las que he recurrido hasta el momento se centraron en la observación directa que surge en un salón de clases, por medio de dos videograbaciones y dos registros, cuatro entrevistas a educadoras con el propósito de tener referentes sobre la noción de la formación valoral y cómo lo llevan a cabo en su práctica cotidiana, ocho cuestionarios que refuercen la información, las planeaciones de cuatro educadoras incluyendo mi labor en cada una de las estrategias empleadas en este aspecto.

Es importante rescatar que la práctica que pretendo transformar es la propia. Sin embargo, también parto de la generalidad de mis compañeras por los aprendizajes que hemos producido de la experiencia y del entorno, pues forman parte de nuestro capital cultural y nos transmitimos esa experiencia ya sea por diálogos informales que tenemos o con el material que ha resultado “exitoso” dentro de nuestra aula, para implementarlo en otras. Es así como hemos construido conocimientos los cuales han formado parte de nuestra labor docente: “La acción es social en la medida en que, en virtud del significado... que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia (Wilfred, 1988 ;102)”.

Por lo tanto, el presente es parte de una investigación más amplia realizada en el jardín de niños Amado Nervo. El plantel fue abierto a la comunidad el día 22 de agosto del año 2001. El personal educativo es conformado por ocho docentes con la licenciatura en educación preescolar, dos directivos, la directora con treinta y tres años de servicio y maestría en ciencias de la educación, la subdirectora con normal elemental y treinta y dos años de servicio. Cuenta con ocho aulas, en las cuales cinco brindan servicio a niños de tercer grado y tres a niños de segundo, con un total de doscientos cuarenta y siete alumnos entre edades de 3 años, 8 meses a 5 años.

Este plantel está ubicado en avenida Apatzingan s/n en la colonia Héroes V sección, Ecatepec de Morelos, se encuentra entre las calles Bulevar de Independencia y Cinco de Mayo, colinda al oeste con áreas recreativas, frente a estas encontramos el mercado y la escuela secundaria.

En esta institución se realizó el diagnóstico de la cotidianeidad áulica en torno a la enseñanza de los valores. Por lo que se desglosa cada una de las estrategias metodológicas.

La observación<sup>1</sup>, entendiéndolo que esto es diferente del acto simple de mirar, ya que implica la vinculación y combinación de los demás sentidos del hombre, así como conocer a profundidad las situaciones sociales e interacciones, uno de sus propósitos fundamentales es: “Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias... (Jorgensen cit. en Hernández, 2006; 588)”.

---

<sup>1</sup> Siglas Utilizadas: (V) Videograbación, (R) Registro de observación, (E) Entrevista, (C) Cuestionario, (P) Planeación, (N) Niño, (M) Maestra, los números que acompañan a cada una de las siglas, hacen referencia a la contabilización del instrumento y/o testimonio.

Las entrevistas se realizaron al 50% de las docentes que laboran en el Jardín. Definiéndola como: “Una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra u otras (entrevistados), a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, 2006; 597)”; de esta forma me permitió observar el comportamiento y la actitud tanto de mis compañeras, así como la propia completando la información con nuestros actos.

Los cuestionarios se aplicaron a todas las docentes teniendo presente algunas ideas de Rodríguez, reconociendo este instrumento como un procedimiento de exploración de creencias e ideas generales sobre algún aspecto de la realidad.

Las planeaciones fueron recuperadas en un 50% de las ocho maestras que laboran dentro de la institución desde el inicio del presente ciclo escolar hasta el mes de noviembre.

Para iniciar el registro de la información obtenida de estas planeaciones se hizo un conteo del total de líneas de cada plan y cuantas de éstas son destinadas a la formación valoral. En el primer conteo, de ciento ochenta líneas sólo treinta de éstas refieren a algún aspecto valoral. En el segundo, de ciento sesenta y seis líneas, sólo treinta y seis lo hacían; en el tercero, de ciento setenta y cinco sólo treinta y ocho, y por último únicamente veintidós líneas de un total de ciento cuarenta y cuatro.

Con base a todo ello se construyeron algunas observables que se mencionan a continuación:

- La práctica cotidiana para la educación valoral, la planeación y sus características.
- El modo de trabajo que se emplea para el fomento de la formación valoral, las actividades realizadas y el propósito planteado.
- La frecuencia o periodicidad de dichas actividades.
- La imposición o toma de acuerdos dentro del aula.
- La relación y la negociación que surge entre la docente y los alumnos.

Con base en los datos obtenidos de los recursos metodológicos se puso en marcha la descripción y el análisis por separado construyendo el dato en cada uno, considerando las recurrencias y ausencias para finalizar con la triangulación de la información registrada, la cual da soporte y fundamentación a la elaboración de las siguientes categorías:

Verdades absolutas: ¡las reglas!

Transversalidad desvanecida.

¡Valor semanal!

La negación del otro.

El cuento: recurso metodológico vs entretenimiento.

## **VERDADES ABSOLUTAS: ¡LAS REGLAS!**

El alumno y el docente conforman dentro del ámbito escolar la relación pedagógica, sin embargo ésta no puede brindar oportunidades de creación y construcción si la concepción del niño es reducida sólo al concepto de hombre en su aspecto de *animal racional*, como se muestra a continuación:

Al finalizar la jornada diaria, cuando los padres ya iban a entrar para recoger a sus hijos la maestra cierra la puerta y dice: “no puedo abrir la puerta hasta que todos estén sentados. Pues si viene una mamá no voy a poder abrir la puerta por la culpa de Natalia, porque está parada, si se portan bien les tengo una sorpresa, pero sólo si se portan bien.” (V1)

Este testimonio demuestra que dentro de la relación pedagógica sólo se quiere mantener el orden aunque los niños no hayan comprendido, ellos tienen que *cuadrar* su conducta por miedo al castigo o, en este caso, para recibir una recompensa. La imposición de reglas es tal que no se genera una reflexión del por qué tendrían que estar sentados, solo se condiciona, *si tú haces esto, yo te doy algo a cambio*, lo importante no es por qué debo hacer o dejar de hacerlo, sino que al ejecutar la imposición de la docente ganaré una recompensa. Además la educadora no abre la puerta, no porque ella sea mala o no quiera hacerlo, sino por la culpa de un tercero, la formación valoral no está presente. Queda claro que se cree que es el adulto el que debe *formar* al futuro adulto, y más aún cuando dicha formación se reduce a la asimilación de reglas decididas por la maestra. Los niños no tienen tiempo de proponer, sólo deben acatar para no ser reprendidos pues según Foucault, tanto las recompensas como los castigos son formas de agredir a los niños, ya que de todos modos se clasifica y catalogan los actos: “La regla... permite realizar sin cesar el juego de la dominación (Foucault,1979;17)”. En este caso, como profesora impongo mi voluntad, domino y no importa que los alumnos hayan comprendido qué implica cierta regla, sino que el comportamiento de ellos sea acorde a lo impuesto.

Todo este actuar está vinculado a nuestras concepciones y podemos observarlo si consideramos el análisis de los cuestionarios y entrevistas.

- Dentro de las entrevistas, el concepto del valor es igual a reglas representando el 75%.
- La maestra es quien dirige las actividades, se denota en un 75%.
- La maestra es quien enseña “esa clase de contenidos” está presente en un 75% dentro de los cuestionarios.

Así, dentro de la práctica cotidiana a raíz de la observación existe la aplicación de estímulos para adentrar a los niños al trabajo cuando la actividad está por salir del control del docente, estímulos que condicionan la conducta de los alumnos. Lo que la educadora pretende es seguir expandiendo el poder que como tal se le atribuye.

Los imprevistos o conflictos que surgen entre iguales se solucionan con un:

“No le hagas caso”, (R1) refiriéndose al nombre de un niño y decirle que pasó, por citar algún ejemplo:

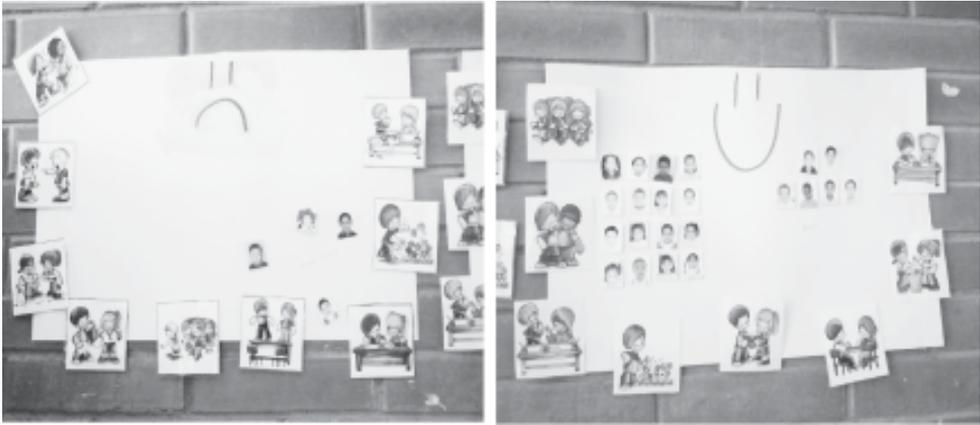
“David, qué pasó, ¿te estás portando mal?” (R1) ó diciendo:

“Déjenlo, lo que se está ganando es que ya nadie juegue con él o se quede sin amigos”, ó “ahorita hablo con él” (R1) y ese momento jamás llega. Estas aseveraciones las recupero de la observación de la relación que se da en el recreo en un día de trabajo. Lo que se pretende es que: al niño hay que *encuadrarlo* a ciertos *acuerdos*.

Un ejemplo de las actividades que se desarrollan para el fomento de la formación valoral, y generalmente son acciones que se realizan al inicio de cada ciclo escolar, es la denominada como: *los acuerdos*. Cada docente lo realiza en forma de lista, escritos en una cartulina o en hojas separadas donde los niños ilustran algunas acciones, por medio de los nombres de los niños o incluso con las fotografías de los alumnos. La única finalidad de esta práctica es mantener el orden dentro del aula, y para ello estos acuerdos se colocan en un lugar visible dentro del salón, usualmente la pared.

## IMAGEN 1

### Actividad de control de grupo en un aula de jardín de niños



En el caso analizado, las cartulinas pegadas e ilustradas muestran acciones que son aceptables (lado derecho), y en el otro extremo las que no lo son, con fotos de los niños que pueden cambiarse de lado según sea su comportamiento durante la jornada de trabajo. A ningún niño le agrada ver su foto con las acciones feas, entonces cabría preguntarse, ¿los niños cambian su hacer porque lo han comprendido o simplemente por no ver su foto de “niño feo”?

Esta práctica nos remite a la categoría del niño, como *objeto de cuidado especial* (Sánchez, 2007) donde el párvulo es una propiedad de otro a fin de resguardar el futuro de la nación. Es un productor y reproductor, por lo tanto hay que moldear su conducta y su ser.

En palabras de Estela Quintar y Hugo Zemelman, recaemos en lo que ellos han reconocido como pedagogía del “Bonsái” donde el niño no representa otra cosa más que sinónimo de sujeto mínimo y erguido, término que se da a raíz, de que la función de la educación es para subordinar y oprimir, donde reina el más fuerte por ser quien cuenta con las verdades absolutas y su papel se reduce a la transmisión de conocimientos, tal como sucede dentro de las aulas al dar vida al imperio de las reglas.

“En sí mismas las reglas están vacías, violentas, no finalizadas, están hechas para servir a esto o aquello; pueden ser empleadas a voluntad de éste

o de aquel (Foucault, 1979;17)”. En este caso la voluntad es mía, hago uso del poder que como educador me confiere, los niños no tienen importancia y sólo trato de manipular sus actos para el logro de los fines planteados.

La transcendencia de las reglas es tal en la cotidianidad áulica, que se manifiesta claramente en el discurso docente de por qué en preescolar es importante la formación valoral:

Porque los niños empiezan a distinguir entre lo bueno y lo malo y *es cuando les debemos de dar los valores esenciales.* (E1)

Es importante porque nuestra sociedad carece de ellos y *es necesario inculcarles desde niños esta clase de información.* (E2)

Ahora bien, esta *clase de información que se deposita en los niños* es con el fin de imponer reglas, más que de formar o propiciar oportunidades donde se rescate la formación valoral, no existe reconocimiento de los alumnos y por lo tanto no puede hablarse de que existe una relación entre el docente y el alumno, más bien predomina el desglose de una planeación durante el período determinado de una mañana de trabajo. Y ¿cómo pretendemos propiciar una formación valoral, si como docentes partimos de un concepto erróneo sobre la concepción que encierra el término valor?:

Son reglas que nos permiten mejorar la conducta en el ser humano. (C3)

Son normas morales que regulan nuestros actos. (C5)

Sirven para identificar entre lo bueno y lo malo. (C7)

Son reglas para poder desarrollarte en algún ámbito. (C8)

El 50% del discurso docente reduce los valores a reglas y he de aceptar que yo asumía esta posición antes de inmiscuirme en este proceso reflexivo. Así: “Las reglas son formas prácticas de vivir los valores... las reglas por sí mismas no tienen sentido, a menos que previamente se defina con claridad el valor del cual emanan... las reglas emanan de los valores pero no son lo mismo. Las reglas son negociables, los valores no (Schmill, 2003; 207)”.

Este tipo de cuestiones puede provocar que los alumnos respondan a estas reglas no porque realmente han comprendido el significado de cada una de ellas y no estoy afirmando que no cuenten con esa capacidad, sino que no

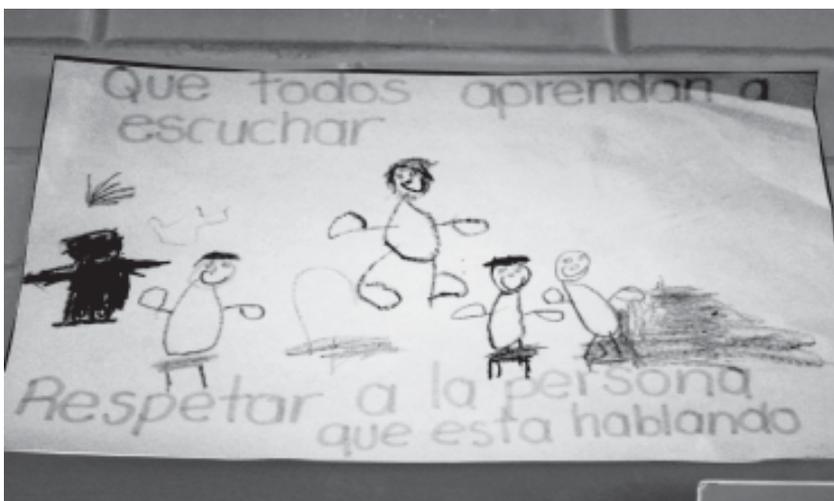
hay espacios que lo favorezcan, reconociendo a los niños como personas íntegras e importantes y, lo peor aún es por miedo a la represalia del educador.

Otro *acuerdo* analizado es una cartulina ilustrada por un alumno con la leyenda: “Que todos aprendan a escuchar” y “respetar a la persona que esta hablando.” (R3)

El conocimiento de esas reglas, por lo menos en la fase de aprendizaje, es peligrosa, ya que puede hacer creer a los alumnos, y también a los maestros, que han progresado normalmente porque han estudiado esas reglas y, por lo tanto no tienen por qué hacer ningún esfuerzo especial para integrar esas reglas en su comportamiento vital. De esta manera enmascaran eventualmente sus faltas tras una verborrea moral que supone la más hipócrita de las soluciones (Freinet, 2004; 17).

## IMAGEN 2

Acuerdo de un aula de tercero del jardín de niños



Me pregunto si dentro lo que pudiera englobar este acuerdo la maestra que lo propone puede darse cuenta de que los niños han aprendido a escuchar y cómo cada uno de ellos respeta a las personas cuando éstas hablan. Podría iniciarse con aspectos más concretos donde ella pueda llevar un registro, y por lo tanto, dar cuenta si existe progreso o no, como pueden ser: se burla de

sus compañeros, interrumpe a sus compañeros cuando están hablando, se burla de los demás; acciones concretas que dejan de manifiesto la actitud de los alumnos, quedando no sólo en supuestos.

Por ello se hace necesario revalorar la función del profesor, propiciar un ambiente donde por medio de la negociación y el reconocimiento del otro existan acuerdos que beneficien a ambas partes, la imposición de reglas sólo minimiza la posibilidad creadora de cada alumno. La relación pedagógica requiere avanzar a la par, para aprender y re-aprender conjuntamente, pues sólo el hombre que se sabe inacabado cuenta con la posibilidad de seguir en un proceso de aprendizaje: “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de *humanista* (Savater, 1997; 137)”. Creando conciencia en el niño le permitirá apropiarse, proponer o refutar las reglas que según como educadoras se establecen dentro del aula para una mejor convivencia. Con lo mencionado anteriormente no se está negando la disciplina por el simple hecho de hacerlo, claro es que se requiere para desenvolvemos dentro de una sociedad, el problema es que no surge de mutuo acuerdo, de las necesidades de los alumnos, sino de la imperiosa necesidad de quien educa para mantener la autoridad.

## **TRANSVERSALIDAD DESVANECIDA**

En educación preescolar con el programa 2004 se pone de manifiesto que es primordial el desarrollo integral del alumno. El trabajo se realiza por medio de situaciones didácticas con las cuales se pretende el fomento de las competencias. Enfatiza que debe existir un equilibrio con cada campo en cada situación, teniendo claro que con una sola actividad se ponen en juego infinidad de conocimientos, surgiendo así la transversalidad de campos y competencias.

Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar que otras competencias se favorecen con las mismas situaciones...al final se obtendrá una secuencia que permita el abordaje de competencias de todos los campos, incluyendo las que requieren tratamiento específico o aquellas cuyo desarrollo se fomenta de forma transversal, en el trabajo mismo (SEP, 2004; 123)”.

Sin embargo en la práctica cotidiana parece que ello se ha mal entendido, que por ser transversal adquiere importancia por sí sólo, por lo tanto no hace falta un registro dentro de las situaciones didácticas, y no requiere un proceso sistemático que de cuenta de cómo los niños hacen propias dichas cuestiones o cómo lo han entendido.

Hay quienes han relacionado los contenidos transversales con el currículo oculto...por su puesto, que están en juego, en la escuela, el poder y el control social y sus conflictividades, que actúan eficazmente desde la formación de un currículo no manifiesto. El tema, en relación con esto, en no caer en lo que Bolívar Boitúa llama *La falacia de la explicación* (Cullen, 2000; 133).

Lo anterior se evidencia claramente en las planeaciones donde se rescata lo siguiente:

Para iniciar, se retoman algunas consideraciones generales sobre la estructura de las planeaciones, las cuales cuentan con el nombre de la situación didáctica, el campo y aspecto a favorecer; la competencia, el propósito, y la secuencia didáctica. En el 25% del total de las planeaciones existe un antecedente sobre la temática a elegir, en el 35% registran actividades permanentes y los campos que pudieran favorecerse con el tema principal (*transversalidad*), sólo transcribiendo una de las competencias.

Las planeaciones se consideraron para dar cuenta de cómo es retomada la transversalidad o si pudiera prevalecer la ausencia del aspecto valoral en torno a las situaciones didácticas que se presentan a los niños. Las planeaciones revisadas fueron el 50% . Se recupera que con el afán de darle prioridad a nuestra actividad, se dejan de lado las características de los alumnos; la relación que surge entre ellos no es tan importante como seguir el cumplimiento de una planeación. Recuperamos lo siguiente:

El 75% de las planeaciones retoma a la formación valoral sólo dentro de las actividades de rutina. Por ejemplo: “Consumo de Refrigerio (Hábitos)” (P4), “Refrigerio: hábitos de higiene y orden” (P3).

Como si la formación valoral se redujera a la utilización adecuada del mantel, sentarse bien, hablar cuando ya no tenga bocado, no levantarse de su lugar.

Así, este aspecto de la formación valoral se maneja por separado y se muestra claramente con las planeaciones revisadas, en las cuales no se especifica cómo aporta o se vincula la formación valoral, sólo se transcribe literalmente la competencia del plan, sin especificar la relación entre campos. Ejemplos:

Situación didáctica: conozcamos nuestra escuela.

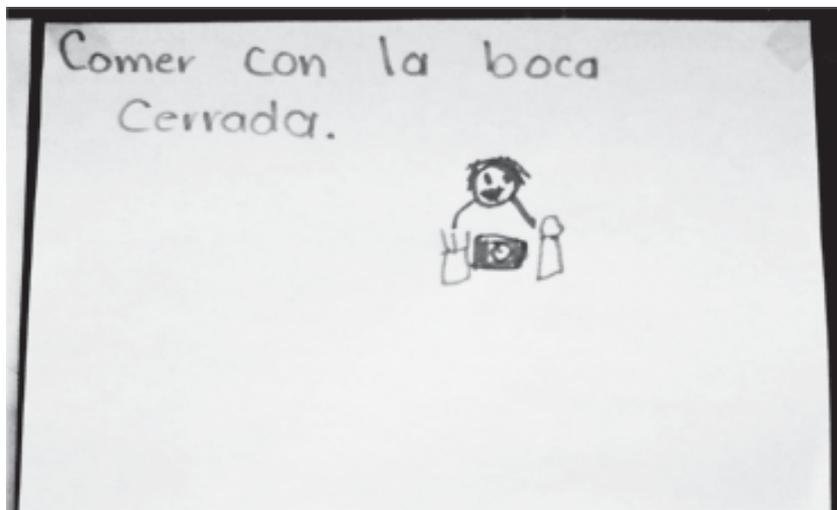
Vinculación de campos: Desarrollo personal y social: al tomar en cuenta a los demás al esperar su turno al intervenir. (P4)

Situación didáctica: ¿Por qué festejamos las fiestas patrias?

Vinculación de campos: Lenguaje y comunicación: utilizar el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. (P3)

### IMAGEN 3

Acuerdo enfocado en los hábitos alimenticios



Del mismo modo sólo se traspa literalmente el o los campos que con el título de nuestra secuencia didáctica pudiera aportar en y en algunas planeaciones retomado con la palabra transversalidad, y en otras con la palabra vinculación.

En el 25% de las planeaciones sólo se refiere al nombre de los campos escritos después de la palabra transversalidad o vinculación de campos.

Transversalidad: lenguaje y comunicación, expresión y apreciación artística. (P2)

Dando por hecho de que por ser un tema transversal no hay que registrarlo en el plan, desglosando la forma de abordarlo, como se fomentará y por lo tanto, no existe evaluación a este aspecto.

Existe una “*extrema fragmentación y dispersión de los saberes... los que la escuela enseña, están fuertemente desvinculados de los intereses de los alumnos y de las demandas sociales de aprendizaje* (Cullen, 2000; 105)”.

Se fomenta con actividades de rutina y sólo para resolver conflictos, tal como se menciona a continuación:

Les explico por ejemplo, si se suscita algún caso dentro del salón, *ahí surge el interés que yo le dé* a lo que pasó, por ejemplo si alguien tomó algo que no era suyo, yo le digo, *ah es que esto está mal porque no es tuyo y tienes que devolverlo y así depende de lo que suceda en cada situación.* (E1)

Siendo que la transversalidad implica erradicar la enseñanza por áreas, e integrarlas para poder brindarle al niño la posibilidad de crecer de manera global, aun está presente dentro de mi enseñanza, un aislamiento de la escuela con el contexto y por lo tanto los saberes que se presentan durante las jornadas de trabajos son dispersos.

En definitiva si persiste la violencia, la agresividad, las amenazas a la paz, la discriminación... se debe, simplemente, a la poca calidad de la educación –“transversal”– recibida... la transversalidad finalmente, transforma a la escuela en una agencia social, construye una subjetividad específica encargada de... tener conductas democráticas, evitar las discriminaciones, tolerar la diferencia... (Cullen, 2000; 116)”.

De esta forma equilibramos entre los saberes teóricos y el aspecto emocional, ya que no sólo se educaría para la competitividad sino que se fomentaría su capacidad de resolución de problemas para formularse un proyecto de vida el cual responda a los intereses propios, pero siempre siendo con el otro. Es por ello que se debiera retomar en nuestras aulas para poder presentar contenidos globales que ofrezcan

a los alumnos alternativas de cambio y mejora. “Se podría decir que el problema de la transversalidad intenta plantearse como una prescripción sobre algunas cosas, que se deben enseñar sin encerrarlas en una determinada disciplina escolar, o conjunto de disciplinas (áreas), o interacciones entre disciplinas (núcleos interdisciplinarios). Se trata de contenidos que *deben atravesar* todos los contenidos curriculares (Cullen, 2000; 128)”.

De esta forma se brinda a los alumnos disciplinas que ponen en juego todas y cada una de sus dimensiones.

### **¡VALOR SEMANAL!**

Dentro de la institución se tienen comisiones muy determinadas para cada una de las docentes, una de ellas es *la encargada de la guardia*. Durante todo el ciclo escolar se tienen desde el inicio las fechas en que le corresponde a cada educadora realizar su semana de guardia, donde aparte de encargarse de esperar a los niños en la entrada, recibir recados de las mamás y dárselo a la maestra correspondiente, tocar el timbre para indicar la hora de termino de la jornada, e inicio y termino del recreo; cada una tiene que realizar la ceremonia cívica los días lunes, donde hay que referir sobre algún valor. Cada semana se menciona uno distinto, apoyados en imágenes, ilustraciones, por medio de cuentos, o dicho de manera oral por algún alumno, donde días antes se pide apoyo a los padres para que se aprendan la definición de algún valor.

Este tipo de práctica es la que ha predominado durante mi experiencia laboral, no sé si sólo para cumplir con la comisión enmendada o porque pensaba que esta forma de abordar la formación valoral era la adecuada, creo que esta falsa idea me ha encasillado en lo que coloquialmente se dice: “es que así se ha hecho siempre”, prueba de ello es que:

En las escuelas de educación básica, muchos de los maestros procedemos a enseñar valores como si fueran conceptos; es decir, si la intención es que el alumno sepa lo que es democracia vale con que busque el concepto, lo transcriba y lo memorice. De algún modo pensamos que en tanto tenga un acercamiento al concepto, automáticamente se actuará en correspondencia con él... como si el concepto por sí mismo pudiera dar cuenta de la manera en que los alumnos los interiorizan y los realizan en los contextos donde interactúan (Mercado, 2004; 147).

De los instrumentos que se analizaron y de la triangulación de los mismos se rescata la siguiente información:

- Dentro de las entrevistas se rescata que se pretende fortalecer los valores con la tan famosa semana del valor. En un 100%.
- Se trabaja una vez a la semana destinándole de 5 a 10 min. Durante las ceremonias cívicas en un 75%, información recabada de los cuestionarios.
- Del 100% de la entrevistas denotan: la formación valoral en preescolar es importante donde se enseñan los valores para un futuro.

Rescatando de las entrevistas las siguientes opiniones:

- Sí estoy de acuerdo en dedicar una semana a cierto valor pero tener en consideración el entorno del niño. (E3)
- Sería bueno ponerlo en práctica porque realmente no lo llevo. (E1)

Y la persona que dijo que no estaba de acuerdo por ser “como muy superficial” (E2), después refiere que trabaja la formación valoral con: “fichas que son actividades manuales, que refuerzo “con el valor de la semana,” “con cuentos, con los acuerdos.” (E2)

Dentro de los cuestionarios en la interrogante: ¿Cuánto tiempo ocupas de la jornada diaria para el fomento de la formación valoral y cada cuando la realizas? Se obtuvo lo siguiente:

- De 15 a 20 min. Las llevo a cabo todos los lunes, que se fomentan los valores. (C2)
- El tiempo que ocupo es de 5 a 10 min. Y trabajo con ello una vez a la semana. (C3)
- Al principio para conocer el valor son 15 min. Y después en la semana solo al recordar el valor. (C4)
- El tiempo varía según mi actividad y la realizó por semana. (C6)

Como si en una semana los niños y hasta nosotros como adultos lográramos apropiarnos y ser respetuosos en cinco días, en otros cinco colaborativos, en una semana más tolerantes; si fuera así ¿qué seres humanos tan impecables tendríamos al término de cada ciclo escolar?

Reitero que la práctica que se quiere mejorar es la propia y cada una de las actividades realizadas dentro de este rubro han cobrado vida en ciertos momentos en mi hacer, antes de involucrarme dentro de este aspecto yo estaba de acuerdo con cada una de las actividades que he mencionado.

Estoy consciente de que cada niño ha adquirido ya aprendizajes y costumbres de su familia y lidiar con la diversidad de veintiséis niños dentro del aula resulta complicado, sin embargo nada se lograra con la semana valoral, donde lo único que se realiza es la memorización de cada valor, ¿y será funcional en la vida de los niños? Claro que no, pues no se vincula con las expectativas e intereses de ellos.

Regresando a la semana del valor, también se llevan a cabo actividades manuales donde el niño observa las ilustraciones y las describe, aplicando sobre las imágenes algunas técnicas y tachando la figura que indica la buena acción, pero no se interioriza.

#### IMAGEN 4

Actividades manuales en torno a la formación valoral



En cada uno de estos trabajos, después de *decorarlos*, se pedía que pusieran su huella como símbolo de compromiso y cumplimiento sin ni siquiera preguntar o negociar las ilustraciones que se presentaban a los niños, sólo las presentaba porque a mi parecer son acciones aceptables y tal vez sí lo sean, el problema es que una vez más, es claro el ejemplo de negar la voz de los infantes.

Por otro lado en cada una de las ilustraciones se escribía el nombre del niño y este tendría que aplicar sobre su nombre alguna técnica, sólo la primera

imagen muestra el nombre del niño con la técnica de *colita de ratón*, que es una tira de papel crepe que el niño tiene que enrollar con el dedo índice y anular para *adquirir una buena maduración fina*. En las otras ilustraciones el nombre queda al reverso de la ilustración, algunas con confeti, otras remarcando el nombre con crayolas, en fin, infinidad de materiales y técnicas. Me pregunto ¿cuál era mi propósito con dichas actividades? Ahora me entristece decirlo, pero cuando tomé estos trabajos fueron por ser de los más presentables; sin embargo creo que el aceptar los errores es un buen camino para el inicio del cambio y la reflexión.

Como si un trabajo bonito fomentara o brindara la oportunidad de que el niño vaya construyendo sus propias ideas y actué en consecuencia con los demás. Con todo lo descrito podemos afirmar que: “La enseñanza de los valores pasa por varias mediaciones y atiende a diferentes finalidades. En lo que respecta a las mediaciones, conviene decir que entre el concepto (como aspiración) y la realización (como la puesta en práctica) existe una brecha profunda y es ahí donde la participación del maestro (a) adquiere relevancia (Mercado, 2004; 147)”.

Cobra importancia el tipo de persona al que le damos vida en cada uno de nosotros, como ya he mencionado anteriormente, racional o activo, social y consciente, ya que la forma en que nos reconozcamos nos hace capaces de reconocer al otro, no podemos ofrecer algo a alguien si nosotros carecemos de ello, entonces cabría preguntarnos ¿qué tipo de hombres queremos formar? Y ¿qué oportunidades se brindan a los niños con las actividades referidas? Es duro decirlo pero ninguna que le aporte significación en su vida. Ya que el enfoque que ha dominado mi hacer es el de adoctrinador, donde los alumnos solo repiten los conceptos inhibiendo su capacidad, siendo que: “El objetivo de la formación valoral es el desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras al respecto. No se trata de transmitir determinados valores sino de promover el desarrollo de la capacidad de formar juicios morales y actuar en consecuencia (Schmelkes, 2004; 92).

La labor docente tiene un amplio camino por recorrer en este sentido si quiere brindar la posibilidad de cambio, primero estar consciente de que las actividades planteadas dejan mucho que decir. Ahora el inicio de cambio radica en la mentalidad de cada docente.

## LA NEGACIÓN DEL OTRO

Cada día dentro del aula se encuentran inmersos en primera instancia los niños y la docente, y ésta última, queramos o no, representa una imagen de autoridad. La educadora, sobre todo en etapa preescolar, el modelo del alumno, podría afirmar que ellos nos han glorificado, no hay mejor ser humano y mejor maestra que la suya, la propia.

La maestra se convierte en parte de los niños de preescolar, que la toman como suya o como propia. De ahí las voces “mi profe dijo” o “llegó mi profe”...el cuerpo de la maestra sirve de modelo a esa mimesis; el cuerpo de los niños se moverá como el de la docente, pero nunca igual que aquel. Aprenderá del gesto en el aire y se aproximará a la escritura con su propio cuerpo (Páez, 2008; 126 y 132)”.

Me pregunto si de verdad existe el aprecio y el reconocimiento de los niños, más allá de creer que sólo se debe formar o cultivar porque aún no son seres completos, si como maestros permitimos que los alumnos sean partícipes de la relación pedagógica o simplemente se pone de manifiesto la reproducción.

Claro ejemplo es el siguiente, retomado de las videograbaciones de la práctica educativa en torno a la formación valoral. Estos diálogos se realizan mientras los estudiantes se encuentran formados afuera de su aula esperando a que la profesora se incorpore con ellos y den inicio a la sesión de educación física.

N1: Maestra.

M: (Dentro del salón). Mande.

N1: Él, (señala a un niño) me hizo así (y se golpea la nuca con su mano y se muestra molesto).

El que pegó realiza un gesto de indiferencia y agacha la cabeza.

M: Cuando la docente ya se encuentra frente a ellos inicia diciendo: Buenos días niños, ¿cómo están?, ¿tienen frío? (V1)

Dando inicio a su sesión de educación física. Mostrando claramente la escases de relación entre los niños y la maestra pues ésta se limita a reproducir su clase; entonces cómo pretendemos que entre ellos exista aprecio por el otro, si ellos

mismos no son apreciados, es por esto que parto de la importancia de mi labor docente para el fomento de la formación valoral, pues no podemos pedir algo que nosotros mismos no damos.

¿Qué habrá pensado el niño al mostrar su rostro de enojo y que su sentir no cobro importancia? Los educadores somos los responsables de la *formación* de los niños y a eso nos limitamos, como adultos tenemos el poder de darle importancia o no a las cuestiones que se desarrollan durante un periodo determinado, en este caso las jornadas diarias.

De la misma forma se recuperan otros dos testimonios como referente a la cuestión donde en la relación pedagógica la profesora es la única que cuenta con la posibilidad de reconocer al otro o restarle importancia.

N3: Maestra Valeria me dijo...

M: A lo que la maestra interviene diciendo: Valeria, por favor.

N4: Es que me iba a dar una cachetada.

M: ¡Pero no le dio nada! (V1)

En otro momento un niño dice:

N5: Me dijo que me calle la boca.

M: No pelen. (V1)

Es claro que aun está vigente y existe la imperiosa necesidad de “diferenciar entre dos grandes grupos de miembros de nuestras colectividades: los adultos y los menores, percibidos y clasificados como categorías de personas bien diferenciadas... el núcleo figurativo de las representaciones sociales adultas sobre la infancia parece haberse centrado en la idea de *los aún no*, que en el fondo resulta ser una idea excluyente en relación con los del grupo social o categoría al que corresponde los *ya-sí*... (Casas; cit. en Meneses; 2007, 13)”.

Como maestra estoy ubicada en el gran grupo de los *ya-sí*, quien decide qué debe ser retomado para ser discutido y qué no. Y cabe cuestionarnos dónde quedó el respeto y la valoración del otro como parte importante de la relación pedagógica.

Siguiendo con el análisis del video durante el desarrollo de la sesión de educación física, los niños tienen que realizar los ejercicios utilizando un globo, el cual la maestra entregó a cada uno para que lo fueran inflando, ella ayudó a algunos niños a realizarlo y en su gran mayoría a amarrarlos para que iniciaran con la sesión.

Sin embargo, la clase siguió su curso aún cuando dos niños no lograron inflar el globo y esto no fue detectado por la docente. Durante media hora que es el periodo que se utiliza para dichas sesiones, estos niños se quedaron parados, no desarrollaron ninguna clase de habilidad y su actitud demuestra aburrimiento, con la mirada al piso y las manos dentro de las bolsas de su pantalón y en algunos momentos viendo como los demás trabajan. Estos niños fueron *invisibles*.

Cobra vida el significado de infancia, es esta etapa que “...va desde el nacimiento hasta los siete años; en ella al recién nacido se le llama niño (*infans*), que es lo mismo que decir *no hablante*... (Aries; cit. en Meneses; 2007, 64)”.

Los niños no tuvieron participación alguna, el significado de infancia quedo clarificado en esta sesión, los alumnos no tienen ni voz ni voto, fueron microscópicos y quedaron en lo más recóndito del olvido.

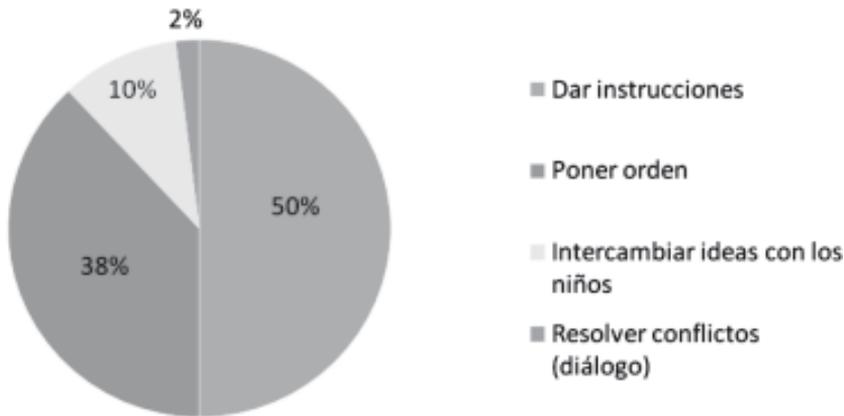
Pero es muy fácil pedir sin dar nada a cambio, ¡total! al ser docente, y sobre todo adulta perteneciente, como ya se menciona anteriormente, al grupo de lo *ya sí*, cuento con el derecho de formar o instruir a los inacabados, a los niños que pertenecen al grupo manipulado de los *aún no*.

Por lo mencionado anteriormente, resultó necesario registrar la información tomando en cuenta la relación docente-alumnos durante la jornada de trabajo. Representada en la siguiente gráfica.

### RELACIÓN DOCENTE-ALUMNOS

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Dar instrucciones	25	50%
Poner orden	19	38%
Intercambiar ideas con los niños	5	10%
Resolver conflictos (diálogo)	1	2%
Jugar	0	/

## Relación Docente-Alumno



Rescatando y analizando esta información queda claro que hemos minimizado a los niños, cobra relevancia el obedecer. La educadora se dirige a los alumnos y se limita sólo a dar instrucciones y poner orden. Mínimamente intercambia algunas ideas, la interacción y el juego entre ambos es nula. Entonces cabría preguntarnos: ¿Cómo pretender que entre ellos exista respeto, convivencia y procuren a sus iguales? Queda claro que la relación docente-alumno está impregnada de instrucciones, dándole vida sólo al desempeño de la persona en su aspecto instrumental. Y la parte efectiva y la relación y el reconocimiento del otro ¿dónde están? ¿En qué momento se fortalece esta parte para responder a la formación integral? Esta conexión brindaría las bases para establecer lazos afectivos para aprender a la par, ninguna de las dos partes dominaría al otro. El maestro es aprendiz y guía a la vez.

Sin embargo esa imposición de reglas minimiza la posibilidad creadora de los alumnos, ¿cómo podemos pedir si nosotros negamos el reconocimiento del otro?

Uno como adulto puede darse el lujo de querer escuchar o no a los niños, pero ellos por ordenes de la docente sí tienen la obligación de escuchar a los demás.

M: Marisol, tus compañeros te escucharon cuando pasaste al frente y tú no estás escuchando a Leonardo, ¿a ti te gustó que ellos te pusieran atención, entonces tu por qué no los escuchas?

Y más adelante hay un momento en que todos se quedan en silencio a lo que la docente agrega.

M: ¿Ya ven que *bonitos se ven* cuando escuchan a sus compañeros?, así deben de estar. (V2)

Nos limitamos a pedir, pero qué estamos dispuestos a dar. Acciones como las que se mencionaron demuestran una vez más el reino de la pedagogía del bonsái, cultivando seres en miniatura, no dejamos ser al niño en su máxima expresión, sólo les permitimos comportarse como si fueran adultos enanos los cuales tienen que limitarse a crecer hasta donde el profesor les permita.

La noción de inocencia será... el pretexto para educar a la infancia, para intervenir en ella, desde la arbitrariedad de la racionalidad de los adultos, la infancia será pensada y tratada como débil e inferior, como incompleta y perfectible (Aries, cit. en Meneses; 2007,75).

El ser educadores no nos otorga, o mejor dicho, no nos debería otorgar el poder de la manipulación, negando la posibilidad creadora del niño. Al contrario, deberíamos crear circunstancias donde se vaya reforzando un reconocimiento del otro. Un ser con uno mismo pero siempre al lado del otro.

## **EL CUENTO: RECURSO METODOLÓGICO VS ENTRETENIMIENTO**

Esta categoría es descrita para tener referentes de la manera en que es retomado el cuento para propiciar la formación valoral en el aula.

En los recursos que se llevaron a cabo para describir la situación que se da en torno a la formación valoral, en el 100% de cada instrumento aplicado encontramos la recurrencia del cuento como un procedimiento metodológico importante, se retoma como un elemento que permite el fomento de la formación valoral, tal y como a continuación se refiere dentro de la interrogante ¿cómo fortaleces la formación valoral en tu grupo?

Los refuerzo con los valores de la semana, con cuentos y bueno este, en sí con los acuerdos. (E2)

También existen materiales que se pueden trabajar con los niños y son ilustrativos como los cuentos, las láminas... (E3)

Existen contradicciones entre lo que se dice y las planeaciones que se revisaron, ya que en ellas no cobra importancia, pues se limita a la buena imagen que la maestra es capaz de presentar al resto de los alumnos y a los docentes; como si los niños exhibieran un espectáculo y el show que ellos deben presentar debe ser con movimientos sincronizados, donde se rescata la habilidad de los niños en cuanto a la posibilidad de memorizar diálogos extensos, con palabras a las cuales no les encuentran sentido. Pero no se cuenta con una situación didáctica sistemática sobre el cuento, sólo se retoma como actividad extra dentro de la planeación, como a continuación se presenta:

Otras actividades:

Se pone en marcha el ensayo de una obra de teatro titulado “La bruja fea”, con un mensaje del valor de la sencillez, la amistad, el amor, el respeto.

Se estará ensayando continuamente para “un buen dominio de éste.”

Avisar el vestuario y la escenografía que se utilizará. (P1)

Reitero que se da mayor importancia a cómo lucen los niños, al vestuario, la forma de expresarse, al tono de voz, así como a algunas habilidades que pudieran desarrollar en cuanto a motricidad fina y gruesa, pero el rescate de los valores pasa a segundo término.

Las actividades realizadas en torno al cuento son muy similares a lo que se presenta a continuación:

Presentación del cuento: *La bruja fea*.

Interviene una docente diciendo: “buenos días, les gustan los cuentos... necesitamos que estén calladitos.

A ver... (Inicia entonando el coro tan recurrido un *candadito*, al finalizar el coro continua diciendo) piso pompas en el suelo y cruzo manos...

Cuando termina el cuento interviene nuevamente la maestra diciendo: “van a platicar del cuento en su salón con su maestra a ver si es cierto que le entendieron.” (V1)

Durante el cuento se refirió en tres ocasiones la frase: “*la belleza se lleva por dentro no por fuera*” (V1). Tendríamos que preguntarnos si esto impactó en los niños, pues se notó que se la aprendieron perfectamente, y si ese impacto trascendió a todos los demás estudiantes presentes durante la representación.

Cuando regresamos al aula, no hubo una discusión ni orientación por parte de la educadora, simplemente se siguió con el trabajo establecido.

En el resto de las planeaciones, las cuales representan 75% no hay presencia del cuento, ni escenificado, ni inventado por los niños, ni leído por la docente o narrado por ella. Contradicción que se presenta con las entrevistas y cuestionarios donde se refiere a éste como recurso necesario para el fortalecimiento de la formación valoral.

Cuando los cuentos sólo son leídos por la maestra, la lectura se interrumpe cuando hay demasiado desorden, se prometen al final o en cierto tiempo del día como premio a un buen comportamiento o por haber concluido con sus actividades, y sólo se queda en el simple acto de leer o contar o en actividades manuales donde los niños plasman los personajes que más les gustaron o lo que llamó su atención.

Regularmente después de la lectura de un cuento les pido que realicen alguna actividad manual, tal es el caso de una niña que después de haberles contado el cuento “Lobo ya comparte la comida”, donde se pretendía el fortalecimiento de valores como amistad y compañerismo, se les pidió que realizarán un dibujo, la niña muestra al actor principal que es lobo y el lugar donde ocurre la historia, sin embargo del fomento de la formación valoral no hay nada.

### IMAGEN 6.

Actividad manual después de contar un cuento



He olvidado que “*todo cuento es producto y reflejo de la cultura de un pueblo* (Pastoriza, 1992; 47)”, debiera recordar que al vincular aspectos de la vida cotidiana a través del cuento, los alumnos pueden reflejar su modo de pensar y sentir, brindando con ello la posibilidad de conocer algunas de sus ideas.

Dentro del ámbito preescolar, podemos partir de esto para conocer el modo de actuar de los párvulos, a través de la elaboración de supuestos que impliquen poner en práctica el fortalecimiento de ciertos valores, y buscar alternativas donde el niño vaya construyendo sus propios pensamientos: “Los mensajes contenidos en el cuento activarán diferentes sentimientos, como diferente es la realidad interior de cada persona (Busatto, 2005; 16)”. Este autor refiere que en la narración no se debe perder de vista al escucha, porque permite que cada uno obtenga del cuento lo que necesita en ese momento según sus características y circunstancias. Por lo tanto, si no se puede retomar un cuento para cada niño en particular según su individualidad, se puede escoger uno percibiendo los intereses de forma grupal. De esta forma se retoma el cuento como recurso didáctico y no como mero entretenimiento, ya que por medio de éste podemos fortalecer los valores.

Que está cayendo en desuso... si fuésemos tocados por los mensajes de los cuentos y meditaríamos a partir de ellos, aprenderíamos lo que nos quieren decir y tal vez sería posible seguir adelante con una voz diferente... tener la conciencia de que hay otras necesidades que deben atenderse además de las puramente materiales (Busatto, 2000; 54)”.

Se hace necesario el fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades cognitivas, pero a la par con las afectivas, pues sólo de esta forma se logra un avance armónico de cada ser. Así, tanto la maestra como los alumnos tendrían voz y voto para proponer acuerdos, a los cuales la educadora también está implicada en llevar a la práctica para el fortalecimiento de las relaciones entre ella y sus estudiantes.

Todo lo anterior describe mi práctica docente en torno a la tarea de fortalecer en los niños la formación valoral, con una postura de entrenadora de mentes. No me da gusto mirarme reflejada en cada una de las estrategia descritas que consideraba adecuadas, sin embargo, es el inicio para erradicar este tipo de prácticas donde los niños cobraban un papel secundario.

Es un error creer que una lista pegada en la pared permite a los niños adquirir, ver, y reconocer los valores como algo significativo. Pasa igual con

su mención durante el homenaje, cuando además de sólo dar el concepto es difícil determinar si los niños escucharon o si estaban atentos; si dentro del aula es complicado realizar el registro, ¿qué podría esperarme con todos los alumnos de la institución?

El hombre en su aspecto de animal racional ha imperado en mi práctica docente, imponiendo a los alumnos mi voluntad para mantener orden dentro del aula por medio de acuerdos, que más bien son sólo reglas; el gran imperio de las reglas ha desvanecido mi labor a una simple reproducción y mecanización de conceptos, no importando que nuestra labor es con seres humanos iguales a nosotros. No podemos esperar que entre los alumnos exista un reconocimiento si estos siempre han estado negados por el docente, no existe el reconocimiento del otro y por lo tanto mi aspecto valoral está diluido. No sé en qué momento permití que mis valores en relación con los alumnos murieran, pero aún yace en mí la esperanza de cambiar y poder ver en el otro la posibilidad de crecimiento, de que ambos somos importantes y que podemos vernos y reconocernos uno en el otro, respetando nuestra emotividad y personalidad.

Esto significa que en el CO\_SER profesor-alumno, en tanto comunicación interhumana privilegiada, se condensa una serie de reacciones emocional-afectivas, conscientes o inconscientes, que se califica en definitiva a la situación didáctica planteada. Se trata de un encuentro educativo, de una situación relacional docente-alumno en el cual se afirma soy conecedor del que orienta (no impone, ni instruye) el aprendizaje mediante la comunicación soy conecedor del que aprende (Zulueta, 2007; 266)".

Es decir el conocimiento se construye a la par y en él va inmerso tanto el bagaje cultural de cada uno, así como el aspecto emocional y afectivo, ya que son complemento de la práctica docente. Es hora de fortalecer las capacidades intelectuales de los alumnos en cohesión con la parte afectiva que como he descrito dista mucho de mi labor. Después de revisar con detenimiento y sustento cuál es mi realidad y al reconocerme como inconclusa e inacabada, surge en mí la necesidad, interés y curiosidad de comprender esta labor, brindarme y brindar a los alumnos una mirada diferente para la mejora siempre con el otro. Es momento de devolverle la vida a mis valores.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBA, B. (1997). Educación para los derechos humanos, Fondo de Cultura Económica, México.
- BUSSATTO, C. (2005). Contar y encantar. Pequeños secretos de la tradición oral, Diana, México.
- CULLEN, C. (2000). Crítica de las razones de educar, temas de filosofía de la educación, Paídos, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1979). Genealogía del poder, microfísica del poder, Ediciones de la piqueta, Madrid.
- FREINET, C. (2004). La educación moral y cívica, Fontamara, México.
- GARCÍA, E. (2000). Ecatepec, tierra de vientos, H. Ayuntamiento de Ecatepec, México.
- GARCÍA, N. (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En Echeverri.
- SÁNCHEZ, JESÚS ALBERTO. Desarrollo compartido de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). Tiempo y escuela el abandono de la subjetividad. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de estudios superiores de Aragón. UNAM.
- HERNÁNDEZ, R. (2006). Metodología de la investigación 4<sup>o</sup> edición, Mc Graw Hill, México.
- LATAPÍ, P. (1998). Un siglo de educación en México I, Fondo de Cultura Económica, México.
- MANEN, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Paídos, España.
- MENÉNDEZ, E. (2000). Trabajar los conflictos en el aula: un camino hacia la convivencia saludable, año III, núm.24, Mayo, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MENESES, G. (2007). Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de estudios superiores de Aragón. UNAM.
- MERCADO, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. Tiempo de educar, Julio-Diciembre, año/vol. 5 número 010, UNAM, México.
- SÁNCHEZ, M. (2007). Ética e infancia: el niño como sujeto moral, fundamentos en humanidades, año VII, número 1, Argentina.
- SANDÍN, E. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones, Mc Graw Hill, Madrid.
- SAVATER, F. (1997). El valor de educar, Ariel, México.
- SCHMELKES, S. (2004). La formación de los valores en la educación básica, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México.
- SCHMILL, V. (2003). Disciplina inteligente, Producciones Educación Aplicadas, México.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar, México.

WILFRED, C. (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado, Martínez Roca, Barcelona.

ZEMELMAN, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo, en entrevista publicada en la Revista interamericana de educación para adultos. CREFAL.

ZULUETA, E. (2007). Una propuesta de predicados humanistas para la formación del hombre multidimensional, Educare abril - junio año/vol. 11 número 037, Universidad de los Anúes, Mérida.

[HTTP://www.monografias.com/trabajos-pdf/monografía](http://www.monografias.com/trabajos-pdf/monografia)

[HTTP://www.seduc.edomexico.gob.mx/planesmunicipales/ecatepec/doc-ecatepecpdf](http://www.seduc.edomexico.gob.mx/planesmunicipales/ecatepec/doc-ecatepecpdf)





**EDUCACIÓN PREESCOLAR: DEVELANDO LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.**  
REPORTES DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN. Coordinadores: Edgar  
Antonio Gutiérrez Salgado, Fabiola Hernández Aguirre y Alma Rosa  
Peralta Aguilar, se terminó de imprimir en julio de dos mil once en la  
Ciudad de México. La edición consta de mil ejemplares más sobrantes  
para reposición. Impreso por START/PRO diseño y producción.