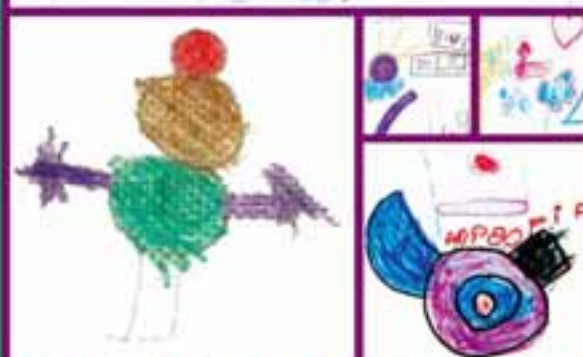
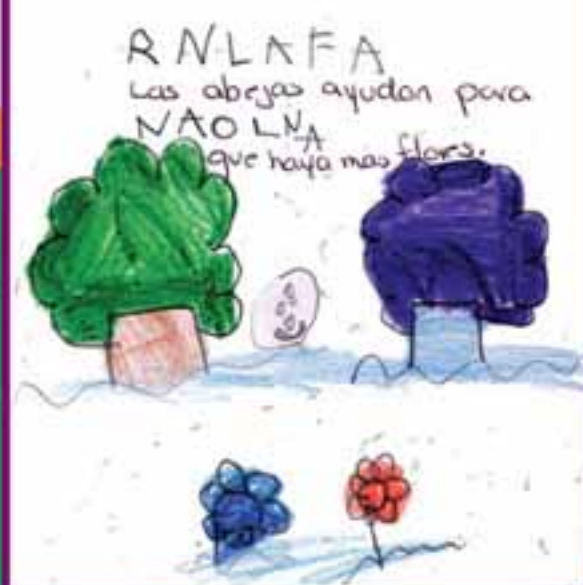


Documentar prácticas pedagógicas centradas en los niños
y el desarrollo de sus competencias a través
de la publicación de relatos de experiencias de trabajo



El placer de aprender, la alegría de enseñar

Educación



preescolar



La edición de *Documentar prácticas pedagógicas centradas en los niños y el desarrollo de sus competencias a través de la publicación de relatos de experiencias de trabajo. El placer de aprender; la alegría de enseñar* fue elaborada en la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Coordinación general

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Eva Moreno Sánchez

Coordinación técnico-pedagógica

Eva Moreno Sánchez

Coordinación editorial

Ernesto López Orendain
Gisela L. Galicia

Diseño editorial

Lourdes Salas Alexander

Fotografía de carteles

Marisol G. Martínez Fernández

Corrección

Sonia Ramírez Fortiz

Primera edición, 2010

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2010

Argentina 28

Centro, CP 06020

Cuauhtémoc, México, DF

ISBN 978-607-467-046-2

Impreso en México

Distribución gratuita/Prohibida su venta

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Fernando González Sánchez

DIRECCIÓN GENERAL

DE DESARROLLO CURRICULAR

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez



Presentación	5
Introducción	7
Semblanzas	9
Lenguaje y comunicación	
• La peor señora del mundo	13
• Recuento de un cuento	29
• Recetas de cocina	47
• Elaborando instructivos	57
• Cuéntame una leyenda	71
Exploración y conocimiento del mundo	
• Una fiesta de Navidad en el asilo	87
• Formando arco iris	109
• ¿Por qué pican las abejas?	127
• La tecnología en mis manos	139
• ¿A qué jugaban mis abuelos?	151

ÍNDICE

Expresión y apreciación artística

- | | |
|------------------------------------|-----|
| • Un espacio de pintura en el aula | 167 |
| • El juego del mimo | 183 |
| • Somos actores de teatro | 191 |
| • Veo, pienso, siento | 207 |

Pensamiento matemático

- | | |
|--------------------------|-----|
| • Juego de piratas | 219 |
| • Buscando tesoros | 227 |
| • Construir con bloques | 239 |
| • Preparando gelatinas | 259 |
| • Trabajando con números | 273 |

Desarrollo personal y social

- | | |
|---|-----|
| • ¿Los niños pueden hablar de lo que sienten? | 295 |
|---|-----|

Desarrollo físico y salud

- | | |
|----------------------------|-----|
| • Cómo cuido mi salud | 317 |
| • Percibiendo lo invisible | 331 |



Contribuir al fortalecimiento de las competencias profesionales de quienes son responsables de impartir la educación preescolar en el país constituye una tarea prioritaria en la reforma, que se ha sostenido mediante diversas estrategias de formación profesional, con la finalidad de que el personal docente comprenda y aplique, cada vez mejor, la propuesta pedagógica contenida en el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Actualmente puede afirmarse que muchas educadoras han logrado avances importantes en la transformación y el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas; se han convencido de que es posible ofrecer a los pequeños experiencias en el aula y en la escuela que los hagan actuar frente a actividades retadoras –mantenerse atentos, razonar, preguntar, elaborar explicaciones sobre lo que suponen, trabajar en colaboración–, y ello ha sido posible porque aceptan el reto de probar, y prueban. Además las maestras se percatan de que los niños pueden y también de lo que a ellas les demanda en su intervención un trabajo de esta naturaleza.

La reflexión sobre la propia práctica permite aprender a desempeñarse mejor. Compartir experiencias de trabajo entre colegas permite aprender de la experiencia de otros. Esta es la finalidad de los relatos que integran la presente publicación.

Sus autores, tres educadoras y un educador, muestran a través de la narrativa una parte de sus vivencias al trabajar con sus pequeños alumnos situaciones didácticas pensadas a partir del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Escribieron estos relatos al reconstruir sus experiencias en el aula, recordando y recuperando información de su diario y de los trabajos de los niños.

En los relatos, organizados por campos formativos, se harán patentes las previsiones de las profesoras y el profesor, los diferentes estilos de trabajo y organización del grupo, además se conocerán las incertidumbres vividas al momento de poner en práctica el trabajo, así como las reacciones de los niños no previstas en el momento de planificar –porque no todo es previsible–. Se incluyen las reflexiones que cada uno hace a partir de su experiencia, porque el trabajo con cada campo formativo implica, además del didáctico, conocimiento del contenido que da sentido al trabajo en una situación didáctica.

La Secretaría de Educación Pública ofrece esta publicación al personal docente, directivo y técnico de educación preescolar, como un recurso útil para el análisis y la discusión sobre el trabajo docente en los distintos campos formativos, las producciones de los niños y sus reacciones a partir de las estrategias de intervención de la educadora, entre otros tópicos. Es, asimismo, una invitación a probar nuevas experiencias con los alumnos, sabiendo que no existe la práctica perfecta y que siempre habrá posibilidades de mejorarla.

Secretaría de Educación Pública

INTRODUCCIÓN

A partir de que inició la aplicación del *Programa de Educación Preescolar 2004*, las educadoras han enfrentado dificultades diversas, pues la propuesta pedagógica que contiene supone formas de trabajo distintas a aquellas que se extendieron por la historia y la tradición en este nivel educativo, y que prevalecieron a pesar de las reformas curriculares de las últimas décadas. La visión predominante sobre los niños pequeños como seres inmaduros dependientes del adulto, a quienes hay que dirigir paso a paso, y la creencia de que sólo pueden realizar actividades sencillas y breves porque no logran concentrarse son, entre otras, concepciones desde las cuales cobraron forma las actividades que han caracterizado las prácticas en el Jardín de Niños.

Cambiar las prácticas conlleva entonces transformar concepciones y creencias acerca de los niños, del papel que corresponde desempeñar a la maestra y de la función de la escuela: comprender cómo aprenden los niños pequeños, qué tipos de experiencias los hacen participar activamente en la construcción de aprendizajes, saber cómo intervenir para motivarlos a que participen e interactúen, y entender en qué deben concentrarse las actividades que se realicen cotidianamente en el Jardín de Niños.

En contraste con propuestas curriculares que establecían la secuencia de actividades y un método específico para llevarlas a cabo, las educadoras enfrentan hoy el desafío de ser ellas quienes piensen qué situaciones proponer a los niños y decidan las formas de trabajo, a partir de las competencias que intentan favorecer en ellos. El Programa de preescolar apuesta a la autonomía intelectual de las educadoras y a su papel como profesionales de la educación.

Es un hecho que lograr los cambios esperados en las prácticas pedagógicas demanda un proceso de aprendizaje profesional. Ello incluye, desde luego, el estudio, los cursos de actualización que ayuden a ampliar los conocimientos acerca del desarrollo y aprendizaje infantil; sobre matemáticas, lenguaje, ciencia, arte, etcétera, y la didáctica en cada caso. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que ello no es suficiente, pues siempre surge la pregunta en los maestros, *¿y cómo le hago para aplicarlo con mis alumnos?*

También la experiencia demuestra que además del estudio sistemático, un medio eficaz para que los docentes aprendan a trabajar mejor con los niños en las distintas áreas de conocimiento es el análisis y la reflexión a partir de experiencias didácticas reales, pues ellas son la fuente para

ver lo que ocurre en el escenario de la interacción entre el docente, los alumnos y el objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Los relatos que incluye esta obra son un recurso para la reflexión y el análisis. La intención no es mostrar *clases modelo* (éstas no existen). Se trata de acercar a las educadoras una herramienta que les ayude a ver los hechos que ocurren en el aula.

Cada relato puede analizarse a partir de diferentes ejes: la intención educativa que se plantea la educadora, la secuencia de actividades en relación con la intención planteada, los conocimientos que demanda a la educadora el trabajo con el campo formativo, la información que obtienen los maestros –durante el desarrollo del trabajo– sobre las capacidades que movilizan los niños, y las explicaciones que elaboran acerca de lo que perciben del aprendizaje de sus alumnos.

Los testimonios o fragmentos de diálogo durante la clase y las producciones de los niños que incluye cada relato son también un recurso para el análisis. Retomarlos a la luz de lo que cuenta su maestra o maestro ayuda a comprender mejor cómo pueden valorarse sus logros en cada experiencia.

Además de los aportes que esta publicación puede hacer a los docentes en el plano individual y en el trabajo colectivo, se espera que sea motivo de análisis por parte del personal técnico y directivo, quienes tal vez encuentren en los relatos soluciones a algunas de sus dudas, a preguntas que se han planteado constantemente pero que no admiten respuestas únicas, porque es el docente en la situación con los alumnos quien debe tomar decisiones para responder a lo que el momento le demanda; por ejemplo, ¿qué preguntas plantear a los niños para hacerlos reflexionar? ¿Cuándo es conveniente organizar a los niños en equipo? ¿Cuánto tiempo debe durar una situación didáctica? ¿Qué otras competencias se favorecen en los niños, además de las que se consideraron en el plan de trabajo?

Existen más temas sobre los cuales se puede discutir, tratándose del trabajo con los niños pequeños. La lista la enriquecerá cada educadora y educador, cada grupo de docentes que se decida a seguir haciendo esfuerzos por desarrollar en los niños y niñas mexicanos el placer de aprender y en ellos mismos la alegría de enseñar.

Docentes que nos escriben sus experiencias:

María Isidra Hernández Medina

- La peor señora del mundo
- Recetas de cocina
- ¿Por qué pican las abejas?
- La tecnología en mis manos
- Veo, pienso, siento
- Juego de piratas

Es educadora egresada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, y licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional. Con 23 años de servicio, trabaja actualmente en el Jardín de Niños “Nicolás Bravo”, en Ciudad Juárez.

Hermila Concepción Domínguez Durán

- Elaborando instructivos
- Cuéntame una leyenda
- Construir con bloques
- Percibiendo lo invisible

Nació en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesora frente a grupo de educación preescolar durante 25 años y asesora técnica durante cuatro años. Participó como asesora en el Programa Nacional de Lectura en Chiapas.

María Guadalupe Preciado Brizuela

- Una fiesta de Navidad en el asilo
- ¿A qué jugaban mis abuelos?
- Un espacio de pintura en el aula
- Trabajando con números
- ¿Los niños pueden hablar de lo que sienten?
- Cómo cuidó mi salud

Es licenciada en Educación Preescolar y en Educación Especial en el área de Problemas de aprendizaje; cursó estudios de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional. Con 13 años de servicio como educadora, actualmente trabaja en el Jardín de Niños “Dr. Miguel Galindo” y es profesora en la Escuela Normal de Maestros de Colima.

Sergio Isai Cordero Rodríguez

- Recuento de un cuento
- Formando arco iris
- El juego del mimo
- Somos actores de teatro
- Buscando tesoros
- Preparando gelatinas

Trabajó como docente frente a un grupo en tercer grado de preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil Naoli, hasta el ciclo 2008-2009. Actualmente es coordinador pedagógico de Educación Preescolar en este Centro y coordinador académico del Departamento Psicopedagógico del Colegio Somerset en Querétaro, Qro.

Semblanzas

Lenguaje y Comunicación

- La peor señora del mundo
- Recuento de un cuento
- Recetas de cocina
- Elaborando instructivos
- Cuéntame una leyenda



La peor señora del mundo¹

María Isidra Hernández Medina

“...mordía las orejas de los carpinteros, apagaba su puro en los ombligos de los taxistas, daba cocos en las cabezas de los niños, puntapiés a las viejitas...” —No, no, por favor, no sigas—, decía Octavio poniendo una cara de angustia, mientras Yo seguía leyendo, “...luego le echaba carne podrida a los perros, rasguñaba con sus largas uñas las trompas de los elefantes, le torcía el cuello a las jirafas y se comía vivas a las indefensas tarántulas...”

¹ Título tomado del libro de Francisco Hinojosa (1992), *La peor señora del mundo*, México, FCE.

Por segunda ocasión les leía esta historia a los niños; la primera fue el ciclo anterior, cuando empecé a trabajar con ellos. Generalmente trato de organizar situaciones en las que la lectura sea una actividad cotidiana y de disfrute. Lo primero que hice para ello fue alejarme miles de kilómetros de la idea de “jugar a leer”: los niños no juegan a leer, auténticamente leen. Con esta idea en mente lo primero que me planteo desde los primeros días que los niños asisten a la escuela es volverlos buenos oyentes de lectura. Para lograr esto es útil el acervo de las bibliotecas de aula y escuela que la Secretaría de Educación Pública distribuye; sin embargo, no es suficiente la mayoría de los textos están ilustrados, tan preciosamente ilustrados que, cuando se les lee a los niños, resulta casi imposible privarles de la belleza de las imágenes. Para lograr que ellos escuchen la lectura en voz alta y que sea tan cotidiano como usar material de construcción tienen que presenciar y vivir actos lectores. Para eso también es necesario contar con textos sin ilustraciones que les permitan a los niños hacer sus propias interpretaciones sin recurrir a imágenes preestablecidas, es decir, hacer lo que hacen todos los lectores con los textos cuando los leen e interpretan.

Con esta doble intención: promover actividades de lectura de disfrute y de enriquecer la biblioteca, es que propuse *La peor señora del mundo*. Este texto contiene ilustraciones muy atractivas, sobre todo la imagen de ¡la más malvada!, ¡la más malvadísima!, ¡es realmente impresionante! Sin embargo, cuando un texto es tan rico, el interés inmediato no está en ver las imágenes, sino en escuchar lo que sigue en la historia. Éste es uno de esos que atrapan a cualquier lector, sea niño o adulto. A continuación relato cómo es que logró atraparnos a todos.

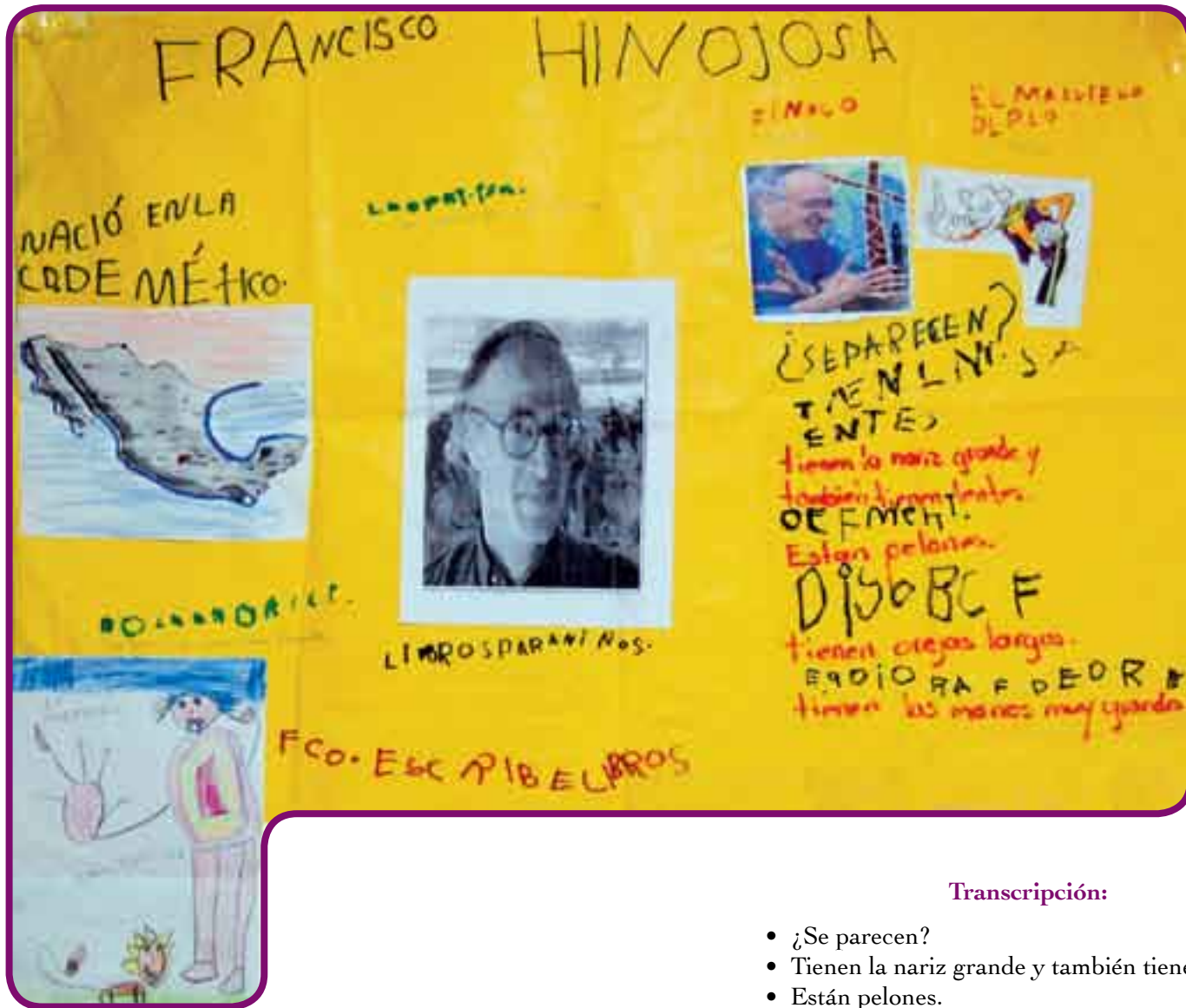
Al iniciar el ciclo escolar les pedí a los niños que conversáramos acerca de algo interesante que nos haya pasado en vacaciones; no sobre todo lo que hicieron, sino de un tema que consideraran realmente interesante. Después de escuchar algunas experiencias sobre paseos, viajes, visitas, etcétera, les comenté que en vacaciones había visto en la televisión una entrevista con Francisco Hinojosa. Por un momento me miraron con asombro y Jesús preguntó: ¿Francisco, el de *La peor señora del mundo*?, el mismo, les dije. El texto lo leímos varias veces en el ciclo escolar pasado; los niños identifican los autores de los libros más conocidos por ellos. Les platiqué que cuando vi la entrevista lo que más me había llamado la

atención era el parecido del autor con uno de los personajes del texto: *El más viejo del pueblo*. Esto les causó mucha risa. —¿De verdad?, —¿cómo?—, preguntaban. ¡Es igualito, tienen que verlo!, aseguré. Luego les conté que también el autor había hablado de sus libros, sobre todo de lo impresionado que estaba por cuánto les gustaba a los niños *La peor señora del mundo*. Platicó que una vez que visitó una escuela le sorprendió un títere gigante que habían hecho del personaje. Escucharon con mucha atención mi relato. Cuando terminé, Aranza se acercó y me dijo —sí que fue interesante, maestra—. Entonces, les prometí que les llevaría una fotografía del autor para que ellos también observaran el parecido. Después volví a leerles el libro.

Saqué una fotocopia del personaje del texto (*El más viejo del pueblo*) y la llevé junto con la fotografía de Francisco Hinojosa. Los comentarios no se hicieron esperar. Algunos notaron similitudes inmediatamente —se parece en los lentes, —en la nariz, —en que está pelón, —en las manos—. Pusimos la fotocopia y la fotografía en un cartel y Julieta iba registrando lo que los demás señalaban como semejanzas. Cuando terminamos de registrar las semejanzas, leí algunos datos del autor que obtuve de internet y Martha los anotó en el cartel. Diego Alejandro intervino —¿y cuántos años tiene? —No lo sé, ¿cuántos creen ustedes?—, les pregunté. —Tiene 40, —no, 60, —yo creo que 80 como mi abuela—, comentó Isela. A partir de esto les propuse a los niños reescribir *La peor señora del mundo*.

Una vez que nos pusimos de acuerdo sobre cómo haríamos esta actividad, volví a leer el texto completo. Al día siguiente iniciamos la reescritura a partir de una pregunta que les hice, ¿cómo empieza la historia?, y lo que ellos iban diciendo yo lo escribía en el pizarrón; de esa manera podíamos conjuntamente ir haciendo mejoras y cambios. Recuerdo que cuando iniciamos, algunos niños decían que la historia empezaba así: “Había una vez en el pueblo...”, otros decían: “Era una vez una señora...”. Yo registraba tal y como ellos decían, cuando había dos o más versiones, como en esta ocasión, me detenía para escucharlos y ayudarlos a precisar, hubo otros momentos en la reescritura en los que pude ayudar a enriquecer el lenguaje, señalando: —como este párrafo incluye muchas veces la palabra “miedo”, ¿qué otra palabra o frase podemos usar?

Aunque yo era quien iba escribiendo en el pizarrón, cuando los niños piensan y dicen —empieza así... —sigue..., —primero..., —no, dijo..., están participando en un proceso de escritura—. La reescritura la hicimos en tres grandes partes, una cada día. Al terminar cada parte, borramos el pizarrón, puesto que ya estaba escrito en el cartel. Para continuar con la reescritura, primero yo leía lo que se había escrito el día anterior en los carteles, para que pudiéramos seguir la lógica del relato. De esta manera se desarrolló el trabajo hasta que terminamos la historia.



Transcripción:

- ¿Se parecen?
- Tienen la nariz grande y también tienen lentes.
- Están pelones.
- Tienen orejas largas.
- Tienen las manos muy grandes.

"LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO"
HIAOMIR90M9L.11

Había una vez en el pueblo de Turambul una Señora muy malvada.

HJ °I MPOEBAPAOA

Era gorda como un hipopótamo, tenía uñas largas

para rasguñar a la gente.
FORAMNARORLPRNAOUOFF.

También les daba comida de perro a sus 5 hijos,
FAUPATERCOMC

los castigaba si se portaban mal y si se portaban bien.
OPIOI FOR Les ponía gotas de limón en los ojos.

AL PAISPRMIS"OG

Los animales, hasta las hormigas le tenían miedo

RPAOILPTOILIL

Las personas del pueblo se fueron a vivir

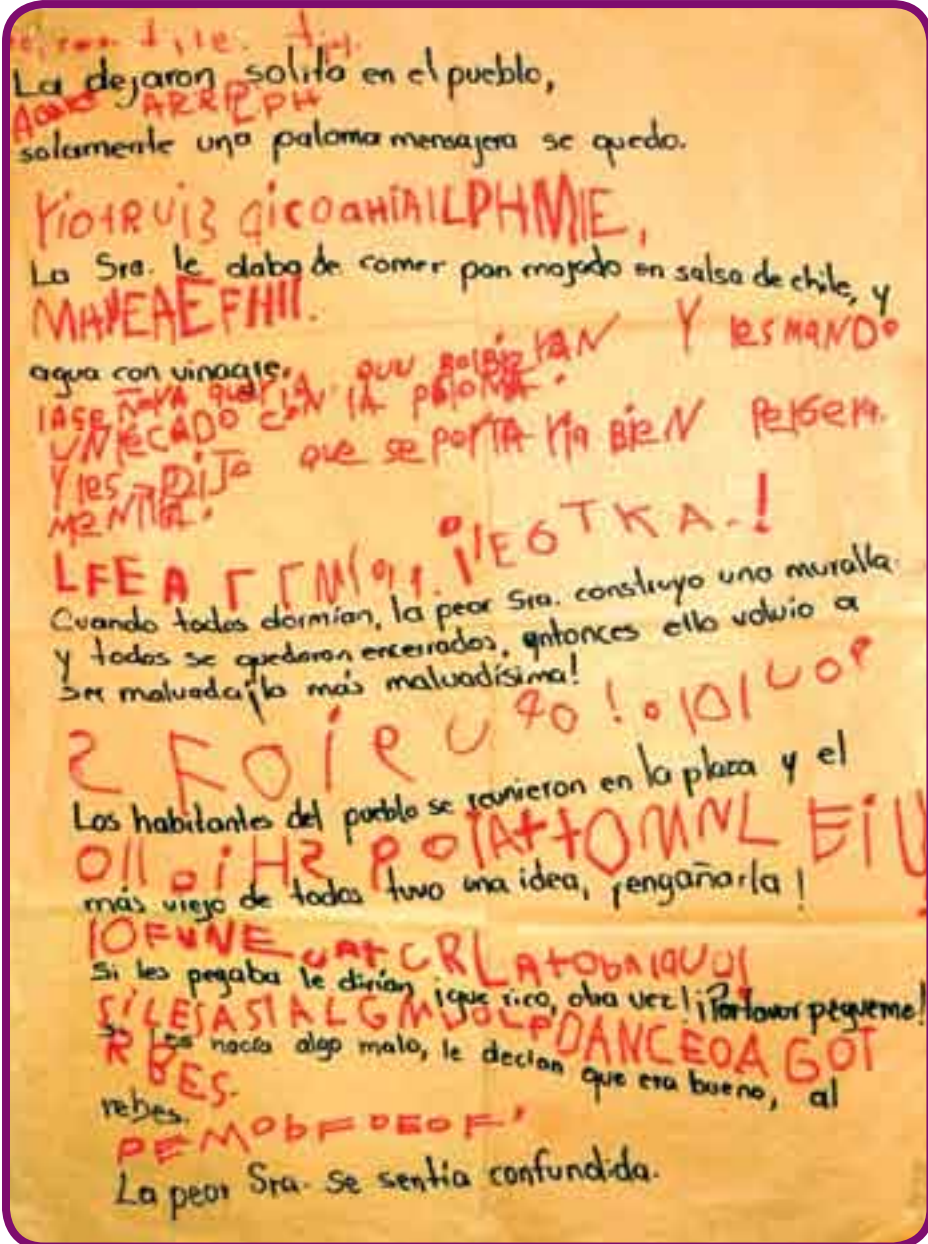
OLIRPHCHLG.

a otro lugar porque le tenían miedo.



Transcripción:

- "La peor señora del mundo".
- Había una vez en el pueblo de Turambul una Señora muy malvada.
- Era gorda como un hipopótamo, tenía uñas largas para rasguñar a la gente.
- También les daba comida de perro a sus 5 hijos, los castigaba si se portaban mal y si se portaban bien. Les ponía gotas de limón en los ojos.
- Los animales, hasta las hormigas le tenían miedo.
- Las personas del pueblo se fueron a vivir a otro lugar porque le tenían miedo.



Transcripción:

- La dejaron solita en el pueblo, solamente una paloma mensajera se quedó.
- La Sra. le daba de comer pan mojado en salsa de chile y agua con vinagre.
- Cuando todos dormían, la peor Sra. construyó una muralla y todos se quedaron encerrados, entonces ella volvió a ser malvada ¡la más malvadísima!
- Los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza y el más viejo de todos tuvo una idea, ¡engañarla!
- Si les pegaba le dirían ¡qué rico, otra vez! ¡Por favor pégume!
- Si les hacía algo malo, le decían que era bueno, al revés.
- La peor Sra. se sentía confundida.

Mientras reescribían, los niños tuvieron la oportunidad de hacer cambios, suprimir partes, añadir otras, utilizar puntuación necesaria, con la intención de decir las cosas tal y como querían; por ejemplo, para decir que era “un engaño” —¡Engañarla!, dijo el más viejo, era necesario decirlo fuerte, entonces había que usar —esos que son como la *i* de Isela—, comentó Sofía; si ya se había terminado de escribir, entonces era necesario poner punto, —quiere decir que ya terminaste—, explicaban. Cuando los niños tienen posibilidades de escribir frecuentemente, de leer, de trabajar con distintos tipos de textos van identificando, obviamente con el apoyo de la maestra, las características y función del texto, así como algunos recursos del lenguaje escrito como la puntuación.

Otro momento importante fue cuando los niños discutieron sobre la secuencia lógica de la historia. En el espacio de la construcción del texto, si alguien se refería a algún suceso que no correspondía, había quien lo identificara. Eso fue lo que pasó cuando Damian mencionaba insistentemente la destrucción de la muralla como algo que pasaba en la primera parte del texto; algunos niños le aclararon que eso no se podía escribir sino hasta el final, pues correspondía al final de la historia, le daban algunos datos; por ejemplo, “no, antes dejó ir a la paloma para decirles mentiras”.

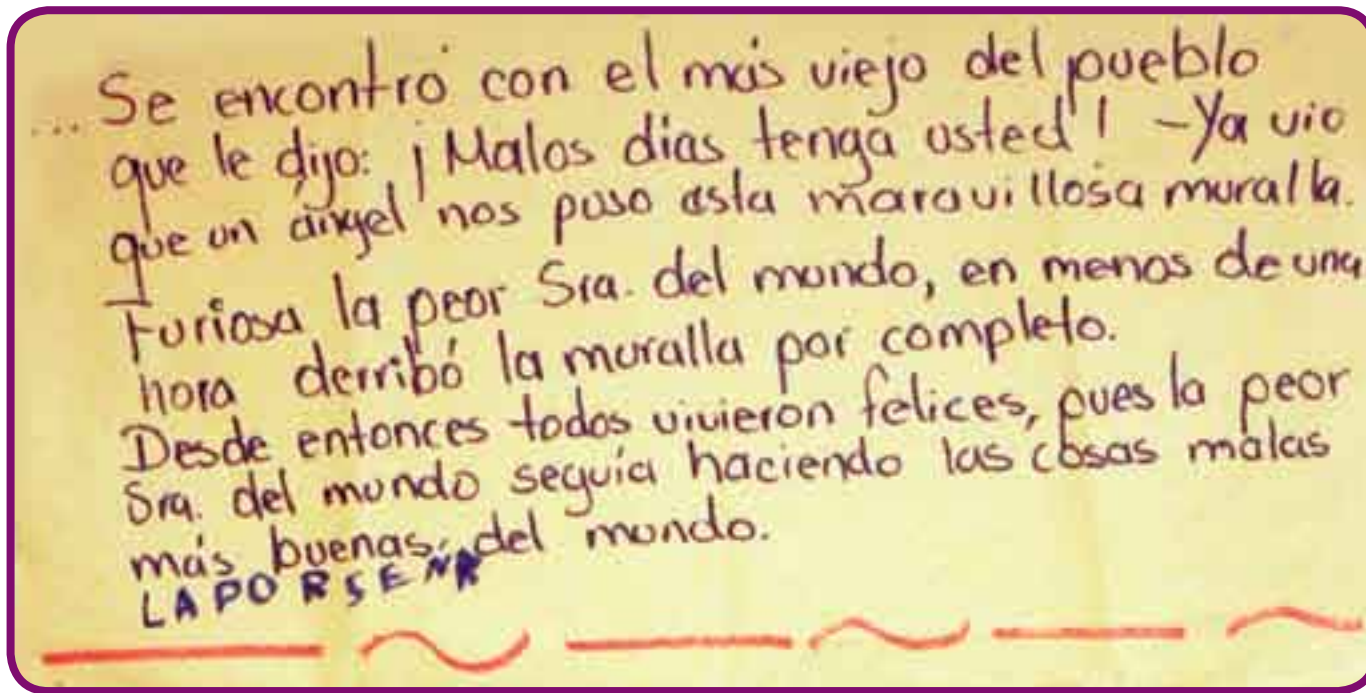
Para terminar y como parte de la actividad propuse a los niños que para el final del texto incluyéramos uno diferente. Ellos opinaron que fueran dos, entonces decidimos que serían tres finales, el original y dos más inéditos.

Cuando llegamos a la última parte, volví a leer el final del texto, el cual habíamos decidido dejar tal y como lo había

escrito el autor; lo anoté en el cartel y leí el texto completo, el reescrito por el grupo, con la intención de hacer una última revisión. Después de esto ya no hicimos cambio alguno; a todos nos gustó cómo había quedado. Sólo faltaba pensar y escribir los dos finales diferentes que habíamos acordado como parte de nuestra actividad.

Aquí fue donde empezó la parte más compleja, pensar en finales distintos. Algunos plantearon ideas: que el pueblo de Turambul desapareciera, que la peor señora se volviera buena, que nadie le hablara nunca más. Las ideas eran buenas, el problema era seguir la secuencia, pasar de un suceso a otro; algunas ideas dejaban fuera a los demás personajes, otras los aniquilaban a todos. Por ejemplo, —si la señora se volvía buena todos se quedarían encerrados para siempre—, dijo Diego, y eso como que no era del agrado del grupo.

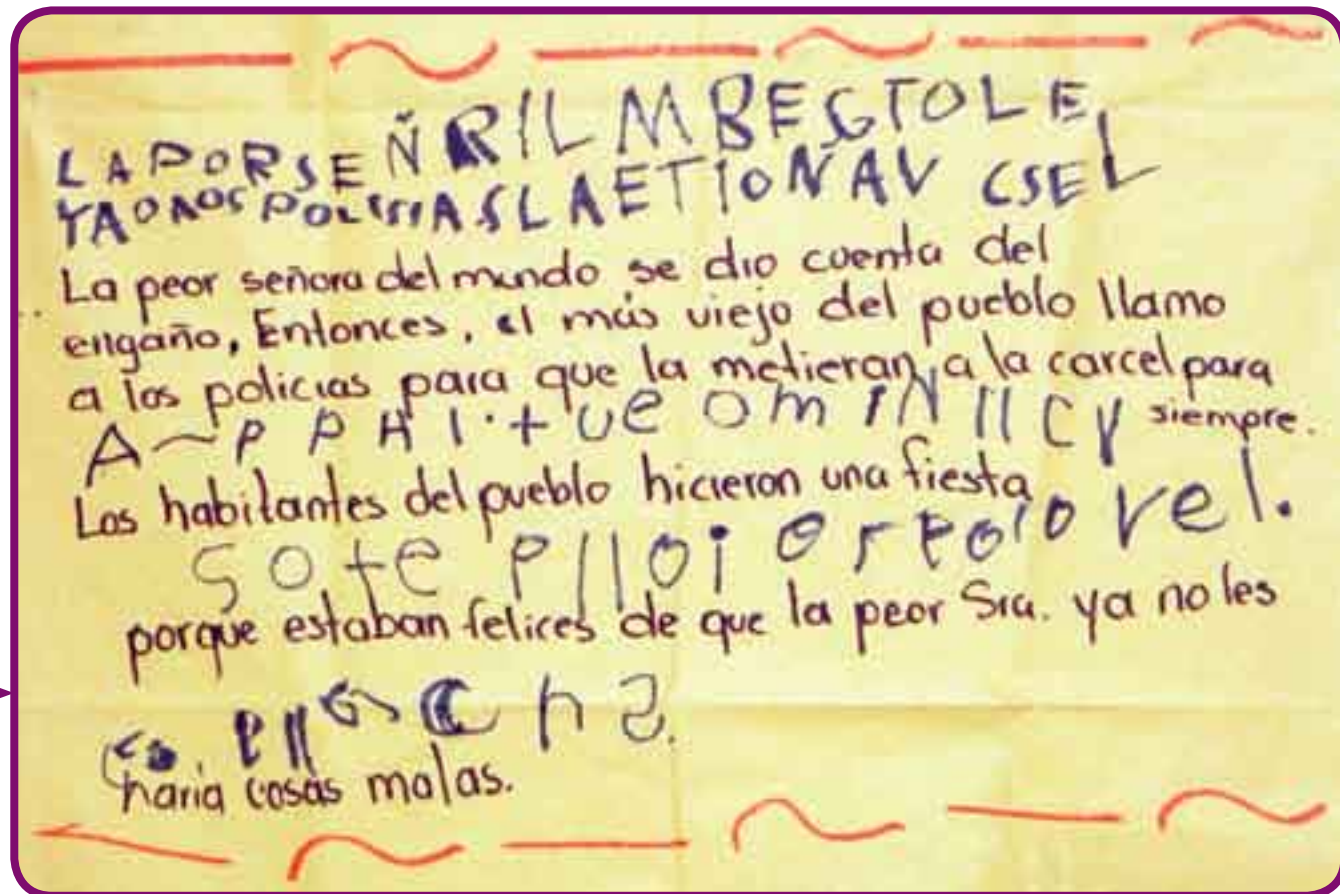
Parte de la dificultad al elaborar los finales del cuento es que quería seguir haciéndolo de la misma manera en la que habíamos realizado la reescritura de la historia. Esta actividad implicó escribir un nuevo final, para lo cual había que pensar, imaginar, escribir, hacer borradores, etcétera, así que decidí cambiar de estrategia y hacerlo en binas. Me senté con una bina para hablar del asunto y poder terminar la actividad, leímos la historia reescrita, entonces, Julián opinó que —seguro si la señora se daba cuenta que la estaban engañando se pondría más furiosa—, pero Jorge dijo que —la policía podría llevársela—, y ¿la policía cómo se daría cuenta? Poco a poco, imaginando lo que pasaría si..., llegamos al primer final.



La maestra escribe el final del cuento, en la obra original

Final escrito en el cartel:

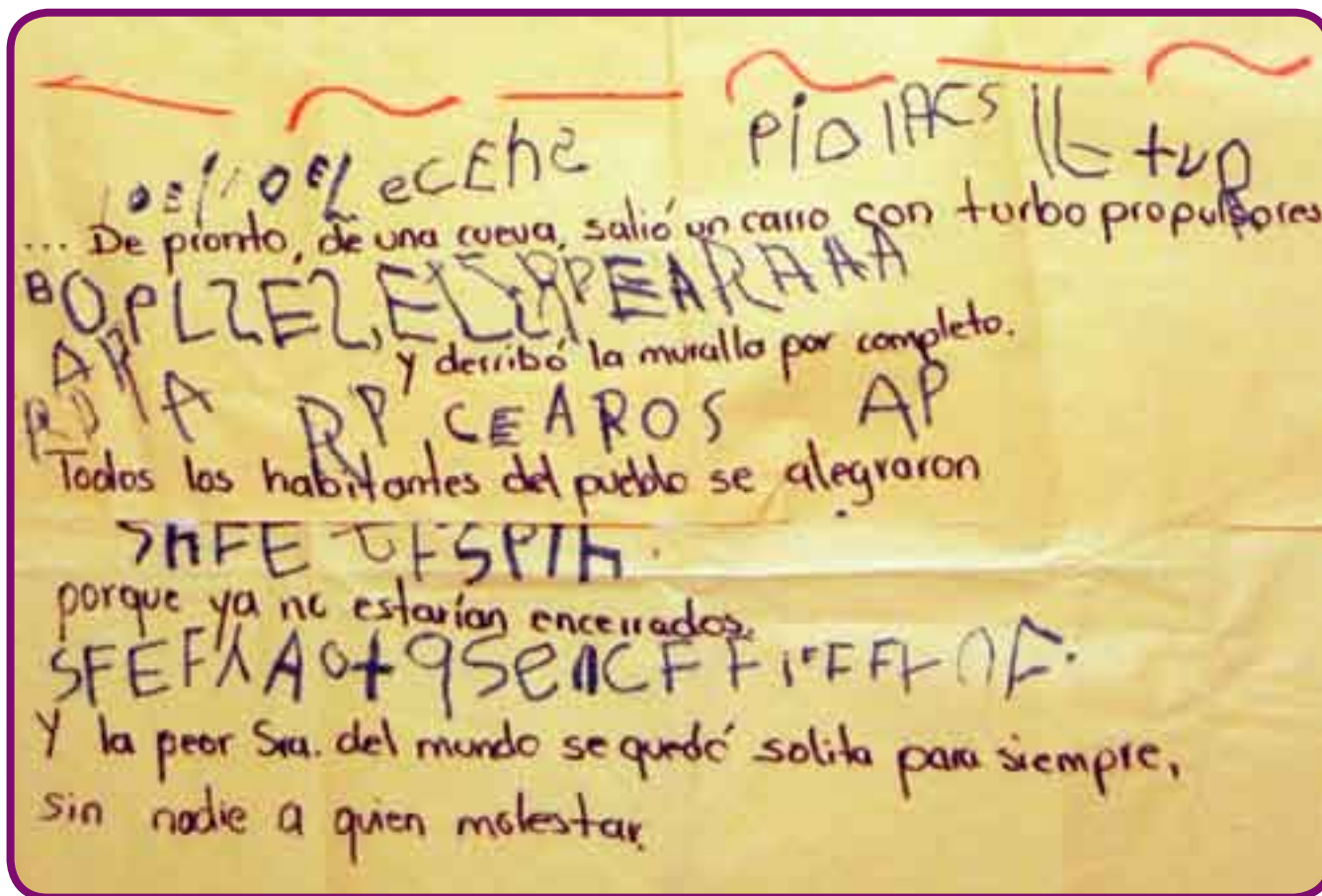
- Se encontró con el más viejo del pueblo que le dijo: ¡Malos días tenga usted! Ya vio que un ángel nos puso esta maravillosa muralla.
- Furiosa la peor Sra. del mundo, en menos de una hora derribó la muralla por completo.
- Desde entonces todos vivieron felices, pues la peor Sra. del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo.



Primer final producido por los niños

Transcripción:

- La peor señora del mundo se dio cuenta del engaño. Entonces, el más viejo del pueblo llamó a los policías para que la metieran a la cárcel para siempre.
- Los habitantes del pueblo hicieron una fiesta porque estaban felices de que la peor Sra. ya no les haría cosas malas.



Segundo final producido por los niños

Transcripción:

- De pronto, de una cueva, salió un carro con turbopropulsores y derribó la muralla por completo.
- Todos los habitantes del pueblo se alegraron porque ya no estarían encerrados.
- Y la peor Sra. del mundo se quedó solita para siempre, sin nadie a quien molestar.

Para el segundo final Ricardo y Martín discutieron la idea de la destrucción de la muralla (ver p. 22). Uno decía que se tenía que derribar porque si no todos se quedarían encerrados para siempre, pero tendría que ser alguien más fuerte que la peor señora del mundo; Martín, que es experto en el tema de carreras de autos y motocicletas, señaló que tendría que ser un auto con “turbopropulsores” o con “superpoderes”.

Cuando terminamos leí la historia completa, incluyendo los dos finales inéditos; al parecer todos quedamos satisfechos. Posteriormente, Cinthia escribió la historia completa con los dos finales, para hacerlo se apoyó en los carteles en los que habíamos escrito y que permanecían en la pared. Esta vez lo hizo en hojas tamaño carta, pues la intención era elaborar una segunda versión del texto de Francisco Hinojosa para que formara parte de nuestra biblioteca. Al paso del tiempo cuando alguna maestra nos pedía el texto, los niños le preguntaban —¿cuál versión?

Por otra parte, desde que iniciamos el trabajo se originó una discusión sobre la existencia del pueblo de Turambul; algunos decían que no existía, otros sostenían que sí. —¡Ya sé!, está en el desierto—, aclaró Jorge; algunos afirmaban que en Chihuahua; otros fueron más allá, comentaron que podría estar en otro planeta; tal vez el pueblo es imaginario, opiné. Aunque ya habían pasado varios días, en ese momen-

to decidí retomar dicha discusión y propuse a los niños escribirle una carta al autor en la cual le podríamos contar que reescribimos su libro y preguntarle si el pueblo de Turambul existe o no...

La idea de escribir la carta los emocionó tanto que había muchas preguntas que querían hacerle al autor; escribimos una lista de las que ellos mismos consideraron más importantes: algunas relacionadas con su profesión de escritor y otras personales.

Elaboramos la carta en grupo. Los niños iban proponiendo ideas y yo las escribía convencionalmente; posteriormente les pedí a algunos niños que la copiaran y cuando se cansaron, el texto fue largo, les dicté. Nuevamente en grupo revisamos el texto para asegurarnos que lograra comunicar lo que queríamos, así como la estructura de la misma: ¿qué le falta?, ¿está bien?; cuando identifico que hay cosas que no van, qué va primero, etcétera, situación que hemos trabajado anteriormente. Estas preguntas hacen reflexionar a los niños, por ejemplo, discutieron si debía ir “Estimado Francisco”, o “Querido Francisco”, u “Hola Francisco”.

Kenia y Santiago escribieron la carta cuando la leí para todos; Jesús notó que la pregunta más importante se nos había olvidado, por suerte las cartas tienen ese apartado que se llama posdata. Cuando la carta estuvo terminada la envié junto con los finales al correo electrónico del autor.

¿Existe el pueblo de Turambul?

¿Cuántos libros has escrito?

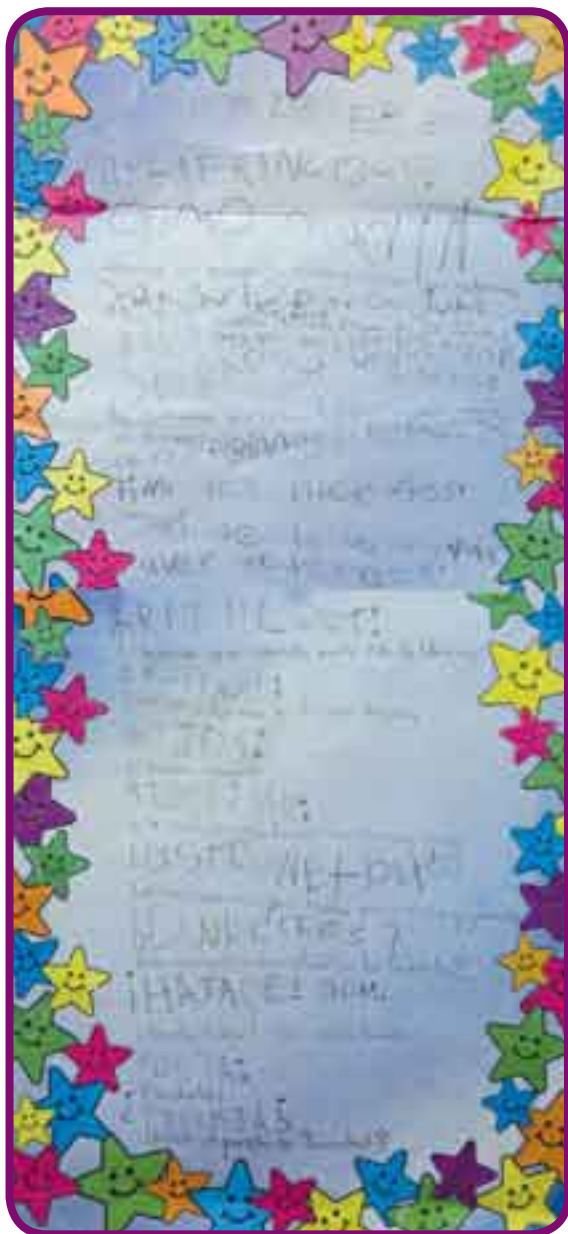
¿Por qué te gusta escribir?

¿Tienes hijos?

¿Te gustan las carreras de motos?

¿Cuál de los libros que has escrito es tu favorito?

¿En qué te inspiraste para escribir la peor Sra. del mundo?



28, sept., 2009

¡Hola Francisco!

Somos un grupo de niñas y niños que estamos en 3°. En la escuela “Nicolás Bravo”, en Ciudad Juárez.

Te contamos que leímos tu libro *La peor señora del mundo*. Lo reescribimos; creamos dos finales diferentes. Mari te los va a enviar a ver qué te parecen.

Sabemos que naciste en la Ciudad de México, pero nos gustaría preguntarte si tienes hijos, si estás casado y a cuál escuela fuiste cuando eras niño.

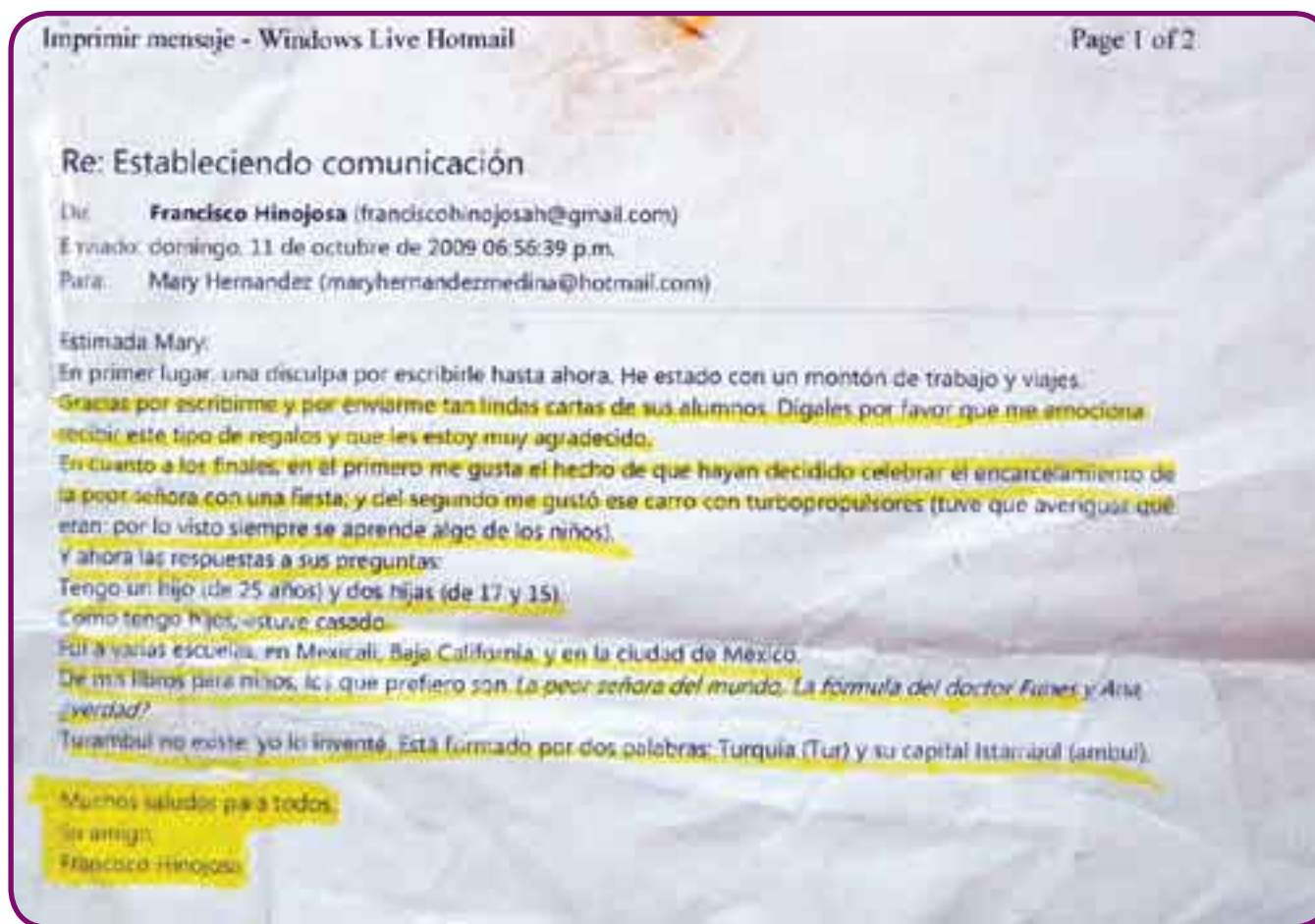
Leímos que escribes libros para niños y jóvenes, nos gustaría saber cuál es tu favorito.

¡Hasta luego!, que estés bien.

Posdata: ¿existe el pueblo de Turambul?

Después de unos días, Francisco Hinojosa nos contestó. Cuando leí la respuesta todos estábamos realmente conten-

tos y emocionados, por supuesto que quien quería saltar de gusto era yo. Esta es la carta que nos envió.



Algunas reflexiones finales

La preocupación de muchas educadoras sigue siendo la enseñanza de la lectura y la escritura. Considero que dicha preocupación es legítima, ya que resulta aterrador pensar que la escuela no aporte las condiciones necesarias para que progresivamente los niños se apropien de la lectura y la escritura como herramientas fundamentales para su aprendizaje permanente. Habría que asumir que la observación, la elaboración de hipótesis e ideas, la construcción de explicaciones y significados, son capacidades que constituyen el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual implica que estamos ante un proceso permanente que les permite a los niños avanzar y ampliar sus capacidades para producir e interpretar textos.

¿Qué hacer ante tal reto?

Si se trata de un proceso permanente se deben promover frecuentemente actividades en las que los niños “lean y escriban” con una función y una finalidad específica, aun cuando no se esté trabajando una situación referida exclusivamente al campo del lenguaje.

Es necesaria la existencia y disponibilidad de distintos tipos de textos en el aula y en la escuela para así plantear situaciones en las que tenga sentido que un adulto lea a los niños; circunstancias en las que ellos necesiten leer o interpretar por sí solos, que demanden buscar un significado, datos precisos, ampliar o descubrir algún tema, seguir instrucciones, hojear, comentar, confrontar o simplemente porque nos emociona, nos alegra o nos atrapa lo que dice; es decir, se trata de realizar las múltiples y diversas acciones que hacen quienes escriben y leen en la vida cotidiana. Estas acciones no deben ser momentáneas, esporádicas o porque de pronto a algún niño se le ocurrió, sino deben representar oportunidades, planeadas sistemáticamente por la educadora.

El plantear que los niños se relacionen con autores es una oportunidad para saber que los cuentos, novelas, poesías... son textos escritos por seres humanos. También es una manera más de acercarse a los textos, y establecer comunicación con el autor no es la única forma de relacionarse con él. Recuerdo que cuando propuse a los niños la idea de escribirle a Francisco Hinojosa, Jesús me dijo sonriendo, con un tono especial, —le vamos a decir que tu autor favorito es Anthony Browne—. Es evidente que hay relación con autores pero, además, esta manera de dialogar también es un reflejo de los lazos movilizados y emotivos que se van estableciendo entre los niños y la maestra mediante las experiencias que se viven cotidianamente en la escuela.

Considero que la preocupación de nosotros los maestros debe estar centrada en ofrecer las posibilidades para que los niños lleguen hasta donde son capaces de llegar; seguramente, en muchas ocasiones nos van a sorprender más de lo que creemos.

Recuento de un cuento

Sergio Isaf Cordero Rodríguez

¿De dónde surgió la idea de trabajar esta situación didáctica?

Podría decirse que el trabajo con cuentos era una actividad típica en mi grupo de tercero de preescolar.¹ Después de todo, los niños que atendí habían estado en contacto con cuentos desde su ingreso a la estancia.

En algunas ocasiones di por hecho que los niños estaban familiarizados profundamente con los cuentos. Consideré indispensable saber desde cuándo habían tenido contacto con este gusto género, común y cotidiano. Me interesaba que ellos logaran planear un cuento, escribirlo, dibujarlo.

La lectura cotidiana de cuentos que hice a los niños del grupo propició el surgimiento de dudas acerca de las características de diferentes géneros literarios. Los cuentos que utilizamos dentro de los *momentos literarios* de la jornada fueron el inicio de una secuencia didáctica que permitió la exploración de los niños sobre este género.

¹ Tenía 13 alumnos en este grupo.

Desde que empezó el ciclo escolar establecí que diariamente al inicio de la jornada, leería cuentos a los niños. Mi intención era que al transcurrir las semanas, ellos lograsen familiarizarse con la lectura. Las primeras semanas leí cuentos breves, pequeñas narraciones e historias incluidas en nuestra biblioteca del salón. El grupo respondió bien a los momentos literarios: les agradaba escuchar las historias; algunos trajeron cuentos para que yo los leyera. Gradualmente elegí narraciones más extensas, de manera que la lectura de una historia se retomara día con día, lo cual convirtió a la jornada en una práctica diaria.

El haber logrado leerles a mis alumnos a diario influyó en que más de uno se interesara en hojear los cuentos en tiempos libres, pero aún no tenía muy claro cuáles eran las partes que les parecían más interesantes de los cuentos: ¿sería la trama, las imágenes, el lenguaje fantástico, la organización de las páginas? Los elementos de un cuento son diversos, de ahí la necesidad de comprender en qué se estaban interesando, qué habían construido sobre qué es un cuento.

¿Qué esperaba de la situación didáctica?

A mediados del ciclo escolar diseñé la situación didáctica. Las competencias a favorecer fueron: **Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios e Identifica algunas características del sistema de escritura.**

Mi interés fue, principalmente, problematizar en ellos las ideas acerca de ¿qué es un cuento?, ¿cómo está hecho?, ¿para quiénes está escrito? Considerando esto quizás podríamos, más adelante, escribir algún cuento para un lector en particular, pues no es lo mismo redactar un cuento para sus papás que otro que le compartirían a los niños de primero de preescolar (porque los intereses de cada lector son distintos).

Mi intención para esta ocasión no era construir un cuento grupalmente, sino reconocer sus concepciones individuales. ¿Qué piensa Mariana cuando hablamos de un cuento? ¿En qué se fija Isaac? ¿Qué considera importante Humberto? ¿Qué registra Sofía cuando escribe un cuento?

Secuencia didáctica

Tiempo: 5 sesiones (1 hora de la jornada diaria)

Materiales: Hojas y colores

Cuento: *Pedro es una pizza*, de William Steig

Organización del grupo:

Dividí a los 13 niños del grupo en equipos de trabajo, los cuales fueron:

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
Isaac Omar Hugo	Mariana R. Mariana G. Aranza Princesa	Humberto Pablo	Karla Irene	Fernanda Paulina

La organización del grupo en equipos de trabajo fue determinante para su desarrollo, y los criterios que seguí para organizarlos atendieron a dos características individuales:

- Niveles de escritura.
 - Para estos momentos, la mayoría de los niños producía escrituras silábicas y alfabéticas. Omar, Pablo y Mariana escribían ya alfabéticamente.

- Interés mostrado por los cuentos.
 - Algunos niños mostraron más interés durante los momentos literarios, participaban activamente y lideraban las discusiones alrededor de las historias. Su carácter los hacía opinar, hablar, discutir y dirigir. Ejemplo de ello eran Isaac, Humberto y Fernanda.

Organización de la jornada²

Durante las sesiones que duró la situación didáctica la jornada estuvo organizada de la siguiente manera:

Actividad	Recepción
	Desayuno y aseo
	Momento literario
	Recuento de un cuento
	Clase de inglés
	Recreo
	Rincones
	Comida y aseo
	Salida

² La jornada de trabajo es extensa porque es de un Centro de Desarrollo Infantil.

Situación didáctica	
Sesión 1: Del Cuento y la predicción	<ol style="list-style-type: none"> 1. En asamblea y moderando los turnos, invitaré a mis alumnos a que platiquemos sobre ¿qué es un cuento?, ¿para qué nos sirve un cuento?, ¿cómo es un cuento? 2. A partir del título del cuento y lo que sea observable para ellos (en este caso, la portada), deberán exponer las predicciones acerca de lo que se tratará el cuento. Estas predicciones se registrarán mediante el dictado al maestro en el pizarrón.
Sesión 2: El cuento y la reelaboración oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leeré en voz alta, el cuento <i>Pedro es una pizza</i>.³ Antes de esto, recordaremos las predicciones hechas por ellos acerca de la posible temática del cuento. 2. Después de escuchar el cuento, evaluaremos cada una de sus predicciones, es decir, veremos si de lo que dijeron que sucedería en el cuento sí ocurrió. En pocas palabras, ¿se trató acerca de lo que pensaban? 3. Recontaremos el cuento verbalmente. Esto nos servirá como antecedente para crear una referencia escrita sobre el cuento.
Sesión 3: La producción escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pediré a los niños que en equipo de trabajo, cada uno “haga el cuento” (en la consigna, no especificaré que dibujen o escriban; si tienen dudas podrán consultar el cuento impreso). Para ello sólo proporcionaré una hoja, lápiz, goma (borrador) y colores.

³ Steig, William (2001), *Pedro es una pizza*, Bogotá, Norma (Buenas noches), 31 pp.

¿Qué sucedió?

A continuación daré cuenta de aquellas eventualidades que considero más ilustrativas para mostrar las ideas que mis alumnos tenían sobre los cuentos. Haré la reconstrucción con base en algunas producciones escritas que los niños hicieron en diferentes momentos. Gracias al registro en el diario logré rescatar algunos de los diálogos que dan sentido a sus productos.

También me parece importante incluir las dificultades que se presentaron al enfrentarme a sus respuestas y aportaciones. Muchas de sus intervenciones me ayudaron a pensar cómo debería ser la siguiente situación didáctica y me obligaron a plantearme qué considerar para las próximas sesiones en relación con la construcción de un cuento.

¿Qué es un cuento?

“Solemos tener asamblea” es una actividad de intercambio en la que opinamos acerca de diversos asuntos, lo que me ayuda a reconocer las ideas de los niños y me indica por dónde iniciar a trabajar. En este caso, en la asamblea, al iniciar la situación didáctica pedí a los niños que hablaran sobre qué era un cuento; sus respuestas fueron variadas:

Lorena: (levantando su mano insistentemente) ¡Yo sé!, un cuento es algo que te cuentan.

Mtro.: Sí, ¿qué más es un cuento?

Lorena: (pensando) Pues como el que tienes (señalando al cuento que traía en la mano), que tenga dibujos.

Como lo mencioné, mis alumnos se familiarizaron con los cuentos que utilizamos en el momento literario de la jornada. Quizás por eso las respuestas de los niños fueron muy naturales, pues su contacto con ellos ha sido continuo. Seguimos con la asamblea; con un poco de paciencia las opiniones me dejaron ver otras ideas, principalmente en relación con la parte escrita:

Humberto: ¡Sí!, tiene dibujos... pero a veces también tiene letras.

Mtro.: (a todos) Y, ¿para qué están las letras?

Humberto: Para que te lo lea tu mamá.

Mtro.: Y tú, ¿podrías leerlo?

Humberto: No, es que todavía no sé leer.

¡Así es! El cuento además de ser algo *que te cuentan* es algo que *puede ser leído*. En ocasiones lo leen las mamás, a veces los papás; en ocasiones lo leen los maestros u otros compañeros. Cuando el cuento tiene letras significa que puede leerse.

De qué trata este cuento

Al observar la portada (que consiste simplemente en el título y la cara de Pedro, el personaje del cuento, ver imagen 1) pedí a los niños que imaginaran de qué trataría el cuento. Rápidamente se levantaron las manos, en el pizarrón anotamos sus predicciones; ellos me dictaron.

Como se muestra en la tabla.

¿De qué tratará el cuento?	
Niños	Predicciones de los niños
Irene	El niño se llama Pedro y se apellida Pizza.
Isaac	Pedro hace pizzas. Es cocinero de pizzas.
Humberto	Es que Pedro se parece a una pizza.
Omar	Pedro es una pizza de verdad.
Mariana	Pedro estaba soñando que era una pizza.
Pablo	Que le ponían la cara de Pedro a una pizza (como cuando cumplí años y le pusieron un dibujo a mi pastel —aclaró Pablo).

Estas predicciones me proporcionaron la información acerca de lo que ellos pensaban sobre el contenido del cuento. Además, esta actividad nos hizo pasar un rato muy agradable, y la predicción hecha por Irene me pareció muy interesante —se llama Pedro y su apellido es Pizza—; fue una manera de solucionar la aparente contradicción del título porque uno

no puede ser niño y pizza a la vez. Pablo aportó su idea a partir de una experiencia previa: su cara en un pastel.

Antes de leerles el cuento, los niños ya tenían un propósito lector: saber si su predicción era correcta. Verificar si tenían razón se convirtió en un recurso didáctico para la lectura del cuento: ¿quién tenía la razón? ¿De qué se trataría el cuento?; ahora sabríamos quién le atinó.

Pedro es una pizza

Pedro está de mal humor. Justo cuando va a salir a jugar balón con sus amigos, empieza a llover. El papá de Pedro se da cuenta de que su hijo está muy triste. Piensa que la mejor manera de alegrarlo es convertirlo en una pizza. Lo acuesta sobre la mesa de la cocina y empieza a amasar la masa. Estira la masa para todos lados. Ahora lanza la masa al aire en círculos. Luego le añade aceite (en realidad sólo es agua.) Luego, la harina (en realidad son polvos de talco.) Luego le pone los tomates (en realidad son sólo fichas de damas chinas.) Pedro no puede aguantar la risa cuando mamá dice que no le gustan los tomates en la pizza. —Muy bien, dice papá. Sin tomates, sólo queso (el queso es papel cortado en trozos.) —¿Qué te parece un poco de salchichón Pedrito?—, Pedro no puede responder porque sólo es un pedazo de masa con cosas encima.

Pero cuando le hacen cosquillas a la masa se ríe como loco. ¡Se supone que las pizzas no se ríen! ¡Se supone que los que hacen pizzas no les hacen cosquillas a las pizzas! —Bueno, dice papá. Ya es hora de poner la pizza en el horno. —¡Ah! ¡Ya está nuestra pizza!— El papá de Pedro lleva la pizza a la mesa. —Ahora hay que cortar la pizza, dice. Pero la pizza se escapa y... el cocinero la persigue. Agarra la pizza y le da un abrazo. El Sol ya salió. La pizza decide salir a buscar a sus amigos.

El recuento de este cuento

Después de la lectura pedí a los niños que revisáramos las predicciones que me habían dictado. Se dieron cuenta que ninguna de sus predicciones había coincidido completamente (¡esa era la idea!). En este momento me interesaba que ellos pudieran reconstruir la temática general del cuento.

Al terminar de revisar las predicciones les pregunté, ¿entonces de qué se trató el cuento? Ellos contestaron rápidamente de las siguientes maneras:

Humberto: El papá jugaba con su hijo.

Isaac: Es que no podía salir con sus amigos porque estaba lloviendo.

Karla: Y que luego su papá le dijo que lo iba a convertir en pizza y lo *pusió* en la mesa.

Isaac: no se dice *pusió*, se dice puso.

(...)

Paulina: Que su papá estaba jugando a la pizza.

Hugo: ¡Sí! Que le ponía cosas encima, como jitomate, salami, queso. Pero eso también era de juego.

A cada niño entregue hojas de papel, lápices y colores; les pedí que hicieran el cuento. La consigna que di no especificó si debían escribir o dibujar o doblar la hoja. En realidad, quería saber qué era lo que ellos representarían del cuento. Cada quien, en su equipo, inició a trabajar con su hoja; el intercambio entre ellos se hizo presente apenas tomaron su hoja. El acomodo en equipos intentaba favorecer el intercambio entre ellos. En esta ocasión no tenían que hacer un solo trabajo entre todos, sino que tendrían la oportunidad de comparar su producción individual entre ellos.

En realidad, el haber elegido darles sólo una hoja no fue algo premeditado, por lo general así es como acostumbro hacerlo. Lo que realizó un equipo de trabajo me hizo reflexionar sobre la pertinencia de este hecho, ¿por qué darles una hoja si los cuentos no son así? Por fortuna, mis alumnos no repararon en esto y comenzaron a producir diferentes representaciones del cuento. Esto fue evidente para mí cuando apareció la producción de Mariana y sus compañeras.

En dónde está el cuento

En el equipo de Mariana R. y sus amigas iniciaron doblando sus hojas por la mitad. Cuando les pregunté por qué lo habían hecho, Mariana me contestó —es que éste es lo de afuera y esto es lo de adentro—. Si hubiera previsto que habían establecido esta diferencia en cuanto al portador, es decir, en dónde se encuentra escrito el cuento, quizás no hubiera proporcionado sólo una hoja. Ahora puedo reconocer la importancia de considerar el portador de texto como algo fundamental si se quiere presentar una situación que favorezca el lenguaje escrito: un cuento no puede aparecer en una sola hoja. De ahí la necesidad de este equipo de doblar sus hojas y hacer un distingo entre *lo de afuera* y *lo de adentro* (imagen 1). Gracias a lo que ellas hicieron pude darme cuenta de esta desconsideración de mi parte.

- Mtro.: ¿Cómo se llama la parte de afuera?
 Princesa: Portada.
 Mtro.: Ah... ¿y dónde está el cuento?
 Mariana: Pues adentro...

Desde el día anterior, cuando revisamos la portada para hacer las inferencias, quise decirles el nombre, pero ahora que Princesa había introducido el término, lo utilizamos con mayor naturalidad.

Sin duda, esta distinción manifestada por ellas me servirá como punto de partida para una nueva situación; quizás lograr integrar la paginación de un cuento con el orden de los eventos.

La parte de afuera	Lo de adentro
(portada)	(cuento)
	

Imagen 1. Lo de afuera y lo de adentro del cuento, según el equipo de Mariana

Había una vez...

El cuento sobre el cual trabajamos no comienza con esta típica frase. Aun así, el lenguaje narrativo fue considerado de suma importancia para uno de los equipos; ¿de dónde habrán sacado esta frase si ni siquiera está en el cuento? Entonces al realizar sus representaciones del cuento los niños no utilizaron simplemente la información sobre éste. ¡Hicieron uso de saberes anteriores!, quizás como resultado de los momentos literarios, quizás por su contacto con cuentos en casa.



Imagen 2. "Había una vez..."
inicio del cuento, según Karla e Irene

Podría pensar que para las integrantes de este equipo, si algo pretende ser un cuento entonces tiene que iniciar con "Había una vez..." O al contrario, si algo inicia con "Había una vez..." entonces podría presumirse que es un cuento. Karla e Irene plasmaron en su hoja algo de lo que han logrado identificar en los cuentos, nada más ¡y nada menos! que el "Había una vez..." (imagen 2). Ningún otro equipo usó este inicio típico de los cuentos.

Para Fernanda, que alcanza producciones alfabéticas, el interés giró en el relato de un evento: dentro de la historia había que "meter la pizza en el horno" (en el horno-sillón mientras Fernanda escribía, Paulina observaba. Cuando pasé por su mesa pedí que me dijera qué era lo que había escrito (imagen 3).

Las expresiones que Fernanda utilizó para describir este evento muestran recursos literarios de los cuentos –en un cuento a diferencia de una enciclopedia, el periódico u otro tipo de texto–, suceden eventos fantásticos a partir de personajes imaginarios, de ahí surge muchas veces lo atractivo de su lectura.

Para el equipo de Omar la situación fue diferente, pues no consideraron el cuento como texto. A ellos les llamó la atención la parte de la historia en que habían convertido al personaje en pizza; se centraron en la descripción sucesiva de algunos eventos, a partir de un solo dibujo al que se añadían elementos (imagen 4).

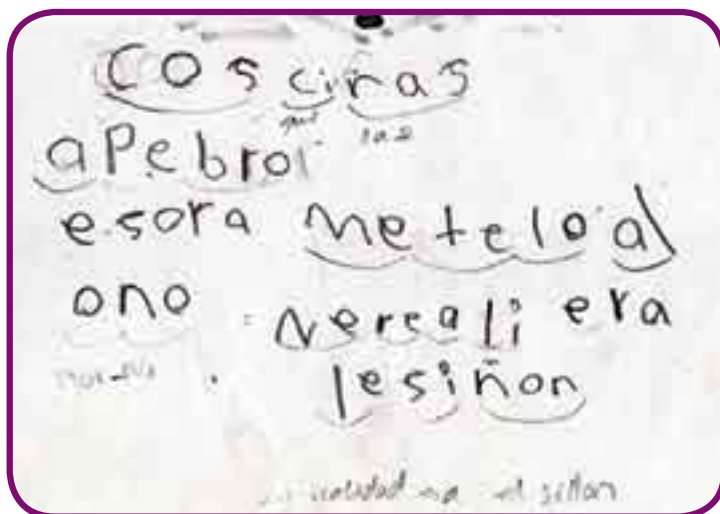


Imagen 3. Escritura de puño y letra de Fernanda, parte del pasaje de “meter la pizza en el horno”

Lo que dice el texto de Fernanda:

- cosciñas a Pebro (cosquillas a Pedro)
- esora (¡Es hora!)
- metelo al onono (¡Mételo al horno!)
- nerealí era lesiñon (...en realidad era el sillón)



Imagen 4. Escritura de Omar, el evento se refiere a que el personaje es convertido en *pizza*

Esta representación del cuento habla de una relación entre lo que se escribe y lo que se presenta como dibujo; por ejemplo, Omar intentó representar “el convertirse en pizza” y su escritura clarificó los ingredientes que hicieron de Pedro una pizza.

Con Pablo fue parecido; él dibujó dos eventos del cuento en su hoja. Al acercarse a enseñármelo, pregunté acerca de lo que sucedía en su cuento. Pablo contestó que —primero estaba lloviendo y después el papá le ponía peperoni—. Después de explicarme lo que significaba su dibujo le indiqué que escribiera lo que sucedía en su cuento. No muy convencido regresó a su mesa y escribió ambos eventos (imagen 5).

Pablo intentó organizar un par de eventos que sucedieron en diferentes momentos de la historia. Su organización fue válida pues así había sucedido en la historia. Sin embargo, con relación a la estructura de los cuentos y sus tres momentos básicos, al cuento de Pablo le haría falta “el final”; en este momento no le indiqué que escribiera el final del cuento.

El lenguaje fantástico, las historias de lejanos lugares y el juego entre la realidad y eventos imaginarios son de gran atractivo para mis alumnos. Dentro de los momentos literarios uno de los espacios más atractivos era el de comentar sobre la historia y personajes. Las historias relatadas en los cuentos parecían tener un imán que atraía no sólo su atención, sino además su interés.



Imagen 5. Escritura de Pablo, llovía y le ponían peperoni

- *lloba* (llovía)
- *lepo nianpeperoni* (le ponían peperoni)

No sé leer

La idea de Humberto sobre sí mismo evidenciaba una fuerte preocupación. La primera dificultad que enfrenté a raíz de las opiniones fue la cuestión de “saber o no saber leer”. Para mis alumnos, en general, y para Humberto, en particular, fue difícil y confuso este proceso; me refiero a que algunas veces Humberto y otros niños del salón no intentan leer, pues dicen que no saben; pueden hojear los cuentos, ver las imágenes; sin embargo, cuando se trata de que intente pensar en qué dice, parece no querer continuar.

En los momentos literarios he notado que los niños prefieren desarrollar las historias a partir de las imágenes sin centrarse en el texto del cuento. Aunque ahí estén todas las palabras, pareciera que no existen. De manera similar, cuando pedí que escribieran como ellos podían se negaron argumentando “que no saben”. Durante algún tiempo me he preguntado cómo lograr que los niños se interesen en la lectura y la escritura, cómo propiciar un acercamiento más eficiente.

Aunque disfrutaron escuchar cuando leí cuentos, pareciera que la lectura es algo reservado sólo para el maestro. Creo que en muchas ocasiones así se las he presentado por no crear en ellos la necesidad de recurrir a los textos, por no definir una utilidad real para ello. Esto me obliga a pensar que una de las modificaciones a los momentos literarios sería incluir a los niños con mayor frecuencia de manera diferente; no centrar los actos de lectura de mí hacia ellos, sino

podría pedirles que ellos intenten inferir el contenido de las historias; podríamos también construir breves historias y compartirlas con niños de otros grados, con sus papás o entre ellos. La cuestión es incluir a los niños en actos de lectura y escritura con más frecuencia.

Pensando en lo anterior, decidí que mis intervenciones se dirigirían a crear la necesidad de explorar este cuento en particular. Con el fin de conocer más acerca de lo que ellos sabían, intenté que tuvieran propósitos específicos de acercamiento al cuento. Brevemente comentaré un par de eventos en esta situación didáctica, relacionados con la convicción que tienen los niños de que no saben leer y lo que sí saben y pueden hacer (con lo que saben).

Durante el momento de la situación didáctica en el que los niños elaboraban su cuento, después de repartir el material para hacerlo, les dije que yo tendría el cuento, por si necesitaban verlo. Al ir elaborando sus cuentos los niños querían que les prestara el modelo, así que cada vez que se acercaban a pedírmelo, yo simplemente preguntaba —¿para qué lo necesitas?, ¿qué quieres ver?— Las respuestas fueron variadas, algunas giraban alrededor de las ilustraciones: ¿cómo es el papá?, ¿de qué color es el sillón?

Cuando ellos se acercaban para observar el cuento, podía descubrir cuál era su interés; fue una manera de reconocer sus ideas acerca de los cuentos. Cuando Paulina quería saber de qué color era la casa de Pedro, que aparecía al inicio de las páginas, le entregué el cuento en la última página y le pregunté:

Mtro.: ¿Aquí puedes ver de qué color es la casa?
Paulina: (mirando las imágenes del final del cuento)
No, aquí no sale la casa.
Mtro.: ¿Recuerdas cuándo salió la casa?
Paulina: Sí, al principio (comienza a dar vuelta a las páginas hasta encontrarla).

Paulina no “sabía leer”, sin embargo, halló un referente en un texto escrito. El conocimiento que ella tiene sobre el lenguaje escrito le permitió diferenciar entre las partes de un cuento; reconoció que la casa que buscaba no aparecía al final sino al inicio; su conocimiento podría servir de punto de partida para organizar historias en sus momentos básicos. La búsqueda de Paulina de una casa que aparece al inicio de la historia, me ayudó a reconocer que la estructura del cuento, su orden y organización es algo que puede ser trabajado más adelante, en una situación posterior a ésta.

Cuando Humberto se acercó con la versión final de su cuento, le indiqué la ausencia (incidental o premeditada) de texto:

Humberto: Ya terminé.
Mtro.: Oye Humberto, ¿solamente hiciste dibujos para tu cuento? ¿Qué más lleva un cuento?

Humberto: ¿Letras?
Mtro.: Sí, intenta escribir lo que sucede en tu cuento.
Humberto: Pero, ¿dónde las pongo?
Mtro.: (acercando el cuento) A ver, fíjate donde están las letras.

Consideré oportuno enviarlo a intentar escribir, aunque él no lo creyera necesario; me parecía importante que se diera cuenta de que era capaz de hacerlo. Humberto regresó a su mesa con poco ánimo, después de unos minutos se acercó con dudas sobre la escritura de una palabra:

Humberto: Maestro, ¿cómo se escribe Pedro?
Mtro.: (señalando el título en la portada) Fíjate, en una palabra dice pizza y en otra dice Pedro, ¿en dónde dirá Pedro?
Humberto: (leyendo) Ah... creo que aquí, donde está la /d/.
Mtro.: ¡Sí!, ahí dice Pedro.

A pesar de su convencimiento de “no saber leer”, Humberto leyó... y escribió, de acuerdo con lo que se puede ver en su producción (imagen 6).

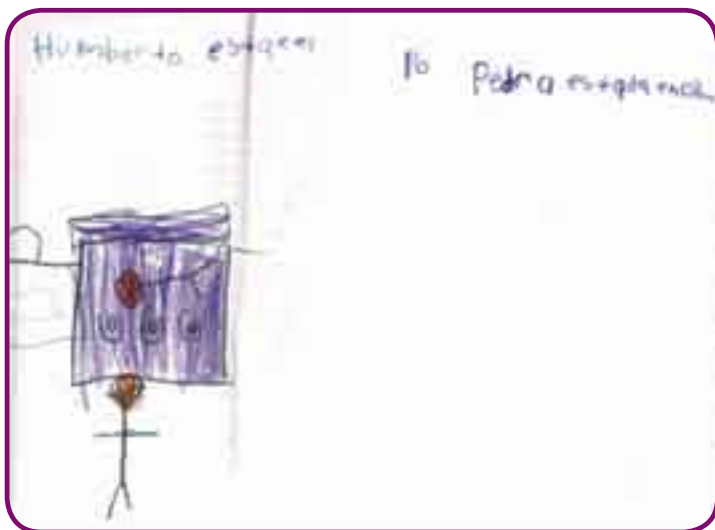


Imagen 6. Escritura de Humberto quien, asegura, “no sabe escribir”

¿Esto es un cuento?

Después de lo que Humberto y Paulina mostraron comencé a preguntarme ¿cuándo un cuento es un cuento? Sus preguntas me hacían dudar acerca del tipo de actividades planeadas y de los objetivos que perseguía. Decidí, por el momento, seguir con la situación como la había planeado,

intentando darme cuenta de las ideas que los niños tenían acerca de lo que era un cuento.

La discusión acerca de qué es un cuento nos llevó ahora a pensar sobre cómo está hecho el portador de texto, es decir, ¿porqué algunas cosas están afuera, en la portada?, ¿qué significa el texto que está dentro, en las páginas (texto, imágenes)?

Aranza: Los cuentos tienen muchas hojas adentro con dibujos.

Mtro.: ¿Saben qué parte es ésta? (mostrándoles la portada).

Hugo: Es el inicio.

Isaac: ¡Sí!, es el principio del cuento.

Mtro.: (a todos) Y ¿qué creen que diga esta parte del cuento?

Hugo: Dice quién hizo el cuento.

Mtro.: Ajá, nos dice quién es el autor del cuento. ¿Nos dirá algo más?

Irene: ¡Sí!, nos dice cómo se llama el cuento.

Una vez establecida esta relación entre las partes del libro y su contenido, les pedí a los niños que observaran la portada (que hasta este momento para ellos era “el inicio del cuento”).

Leí a todos el título:

- Mtro.: "Pedro es una pizza"... ¿Pedro es una pizza?...
Pero, ¿cómo puede ser esto? ...
- Karla: ¿Pedro se come una pizza?
- Mtro.: (a todos) ¿Para qué sirve una pizza?
- Grupo: ¡Para comer!
- Mtro.: ¿Y para qué sirven los niños?
- Isaac: ¡Para comer! (risas).

¿Para qué sirve la portada? ¿Les sirve de algo la portada a mis alumnos? Se dice que *no debe juzgarse un libro por su portada*. En esta ocasión hicimos lo contrario: utilizando este elemento del cuento invité a los niños a que imaginaran de qué se trataría el cuento. Al contrastar sus ideas y verificarlas más adelante, por medio de la lectura, nos sería más sencillo establecer la diferencia entre "lo de afuera" y "lo de adentro".

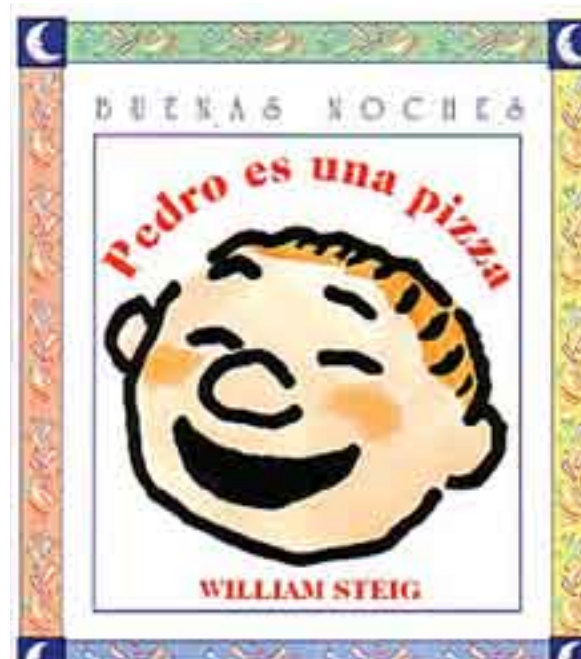


Imagen 7. Portada del cuento *Pedro es una pizza*

Este cuento... ¿se acabó?

Por supuesto que no. Esta situación didáctica clarificó muchas de las ideas que yo desconocía sobre en qué momento algo escrito es un cuento. Seguramente en los niños también, aunque no es recomendable sólo suponerlo. Sería necesario diseñar situaciones que encaminen los esfuerzos por integrar aquellos saberes que fueron evidentes en sus producciones y aportaciones.

Me gustaría sintetizar lo que a mi parecer fueron algunas de las creencias y certezas que los niños demostraron a lo largo de la situación:

- a) Puede inferirse de qué tratan los cuentos; es decir, es posible opinar sobre lo que pasará en una historia.
- b) En los cuentos se desarrollan historias a través de momentos, los cuales están en relación con su ordenamiento en las páginas.
- c) Lo que sucede en un cuento parte de eventos fantásticos y su finalidad fundamental es disfrutarlos.
- d) Saber o no escribir (de manera convencional) no debería romper la relación de los niños con los cuentos. Aun los alumnos que argumentaban no saber leer y escribir lograron producir su cuento.

Es importante aclarar que gracias a la situación implementada reconocí las concepciones en mis alumnos: fueron la materia prima con la cual pude planificar nuevas situaciones con el grupo. Fue imprescindible considerar en las semanas posteriores:

1. La continuación del momento literario con una participación activa de los niños en estos actos de lectura,
2. El desarrollo de situaciones que contribuyan a la planeación y creación de un cuento. Ya no *el recuento de un cuento*, sino una recreación; es decir, utilizar lo que ya saben, recrearlo, integrarlo y producir un cuento.
3. El trabajo y análisis de diferentes portadores de texto y géneros literarios que nos ayuden a definir de manera grupal *¿qué es un cuento?*

Cada niño mostró lo que sabía del cuento. Como lo planteé desde el inicio, la idea no era escribir un cuento de manera grupal; en esta ocasión mi mirada estaba puesta sobre lo que cada niño era capaz de hacer. Pero, ¿de qué puede servirme esto? para poder planear la escritura de un cuento entre todos. Teniendo claridad de qué sabe cada quién, podré organizar los grupos de trabajo y establecer tareas específicas. Por ejemplo, podríamos hacer equipos que se encargaran de escribir la portada, a otros, ilustrarlo; a unos más, de escribir la historia, siempre considerando que los niños pongan en juego lo que saben y sus compañeros puedan aprender de lo que otros saben. Creo que sería bueno seguir adelante planteando situaciones en que los niños, de manera intencionada, intercambien lo que saben y pueden hacer.

Bibliografía

- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, México.
- Steig, William (2001), *Pedro es una pizza*, Bogotá, Norma (Buenas noches), 31 pp.

Recetas de cocina

María Isidra Hernández Medina

El trabajo con distintos tipos de texto permite a los niños reflexionar sobre los mismos y cómo usarlos, además, promueve que pongan en juego diversas capacidades: la observación, la elaboración de hipótesis, es decir, la capacidad para realizar explicaciones (PEP, 2004). También les brinda una valiosa oportunidad para que interpreten y produzcan textos. En el transcurso del ciclo escolar trabajamos con diferentes tipos de texto de uso social, como cartas, cuentos, felicitaciones navideñas, noticias, agendas, instrucciones divertidas, etcétera. En todas estas situaciones los niños eligen destinatarios y contenidos reales.

Les propuse a los niños un trabajo centrado en “recetas de cocina”¹ Elegí este tipo de texto porque es un tema del que se puede hablar en casa, lo que facilita el acercamiento con la familia; además, nos permitiría recurrir a distintas fuentes, como recetarios, periódicos, libros, enciclopedias, folletos, revistas, televisión, internet, entre nosotros.

Para iniciar el trabajo, los niños y yo conversamos sobre los platillos que preferían y su manera de preparación; cuando Enrique dijo que le gustaba la sopa de letras aproveché para mostrarles un recetario en el que había 10 formas de prepararla, leí una de ellas y sugerí llevar al salón de clases recetas de casa.

¹ En el transcurso del ciclo tratamos de retomar las situaciones sugeridas en los materiales que la SEP ha diseñado y difundido para ello, ésta en particular se retomó del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación pre-escolar*, Volumen I (SEP, 2005), Módulo 3.

Al día siguiente algunos niños y yo nos sorprendimos cuando otros llevaron al salón de clases recetas médicas. Entonces les propuse ponernos de acuerdo sobre una definición de “recetas” y la organización del trabajo que realizaríamos. Inmediatamente los niños empezaron a opinar acerca de lo que consideraban una receta; sugerí buscar en un diccionario que tenemos en la biblioteca, el cual dice:

“Receta 1. Comprar en la farmacia los medicamentos indicados en la receta.”

Al escuchar esta información, quienes llevaban recetas médicas dijeron —es una receta, —¿verdad que sí?—, afirmé y seguí leyendo:

“Receta 2. Papel en el que se ha escrito lo que se debe tomar o cómo preparar un pastel.”

Esta última parte salvó mi intervención. Fue en este momento que les di a conocer la organización de las actividades que realizaríamos con las recetas de cocina.

Esta aparente confusión, que desde luego no había previsto, la retomamos en otro momento en el que los niños analizaban el texto.

En pequeños grupos concluimos que lo que decía el texto-receta era o servía para realizar determinada tarea.

Pedí a los niños que *pensaran* qué otros textos nos decían eso, y con ayuda identificaron varios: la receta médica, las instrucciones, las reglas en la clase de deportes o para usar el material, las reglas para el uso de la biblioteca escolar, también dicen lo que se tiene que hacer.

Después de la discusión sobre la definición, leí tres de las recetas que trajeron de casa; como durante algunos días los niños siguieron trayendo recetas, les recomendé clasificarlas, podían hacerlo conforme a las fuentes o buscar otro criterio que les resultara importante. En un cartel se colocaron las recetas que se obtuvieron de revistas o libros de cocina, en otro las de internet, y en un tercero se pusieron aquellas de las que no se tenía certeza de su origen, pero que implicó que los niños pensaran en un criterio que las agrupara para poder identificarlas.

El criterio clasificador que eligieron para este cartel fue acordado por Pamela y Alan. Para ello consultaron los recetas que teníamos en la biblioteca, pero ninguno les convenció; entonces, después de discutir si se parecían o podían estar en otro de los carteles, Alan comentó que le gustaban todas, se trataba de recetas de pizza, pasteles, hamburguesas, etcétera; decidieron que el criterio sería “comida para niños”.

Además de leer recetas para todo el grupo hicimos otras actividades en las que los niños identificaron las partes de este tipo de texto a partir de su lectura. En grupos de cuatro, los niños y yo leímos; para ello fotocopié las recetas y les di una copia a cada pareja, luego les pregunté —¿dónde dice?—, refiriéndome a las características del texto —títu-

lo, lista de ingredientes y modo de preparación—. En varias ocasiones habíamos trabajado ya con este tipo de actividad en la que a partir de preguntas sobre “dónde dice el título”, “el nombre del autor”, etcétera, se promueve que los niños identifiquen datos importantes o en este caso características del texto.² Además de ir poco a poco familiarizándose con las características propias del texto, los niños advirtieron que las recetas no tienen autor pero algunos recetarios sí, e incluso se pudieron percatar que unos incluyen el nombre del fotógrafo, así como en los cuentos, el nombre del ilustrador.

Con la intención de recopilar suficiente material que nos permitiera elaborar un recetario, habíamos acordado traer al salón recetas que escribiera algún miembro de la familia; así, cuando la abuela, tía, tío, padre o madre nos enviaba la de su platillo favorito, los niños tuvieron la oportunidad de platicarnos no sólo de los gustos culinarios de la familia, sino de características especiales de sus familiares. Por ejemplo, la tía de Jorge que vive en El Paso Texas, nos envió una receta a través de un video que todos pudimos ver en clase. Para que esta receta formara parte del material que estábamos recopilando, sugerí a los niños me dictaran el texto y yo lo iba escribiendo en el pizarrón, con todas las implicaciones

que tiene transformar el lenguaje oral en lenguaje escrito. Es decir, tuvimos que regresar al video cada vez que era requerido, verificar si escribimos correctamente, tachar, borrar las veces que fuera necesario hasta llegar a la versión definitiva. Cuando la receta estuvo escrita tal y como la tía de Jorge dijo, le pedí a él que la copiara del pizarrón para que la incluyera en el recetario.

En algunos equipos los niños pudieron establecer diferencias y semejanzas entre las recetas que habían visto en algún material de la biblioteca; por ejemplo, las que se repetían o las que se llamaran igual, pero eran diferentes. Es decir, identificaron cuatro recetas de “postre de manzana” con distintos ingredientes o modos de preparación. También en variadas ocasiones tuvimos que recurrir al diccionario para encontrar significados de palabras como: sorbete, paté, tentempiés, croutones, mousse. Mayra fue la encargada de registrar los significados de estas palabras; conforme se iban presentando las dudas, yo leía el significado y ella lo registraba. Tampoco esto lo había previsto al diseñar la situación didáctica, sin embargo, como se iba presentando con regularidad en la lectura de las recetas, me pareció conveniente no sólo aclarar la duda, sino dejar un registro que después pudiera retomarse como glosario del recetario que elaborábamos.

Después de leer y recopilar suficiente material llegamos a la parte de la edición. Se discutieron las partes que contendría el recetario, las recetas que necesitaban reescribirse y la necesidad de usar o no imágenes. Algunos defendían

² Esta actividad es una sugerencia del módulo 3 “Aproximación de los niños al lenguaje escrito”, *¿Dónde dice?* del *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, México, SEP, p. 212.

sus puntos de vista; por ejemplo: Luis Arturo decía que sólo juntáramos las recetas y les pusiéramos una portada que dijera “recetas de cocina rápida”; Diana Laura sugirió que sólo pusiéramos las de comida para niños. Después de algunas aportaciones, les pedí que revisáramos las partes que conformaban algunos de los recetarios que teníamos y esto nos ayudó a decidir las partes que compondrían el nuestro: portada, introducción, índice y título de cada grupo, yo propuse que se agregara un glosario. En este momento también nos pusimos de acuerdo sobre quiénes serían los encargados de la elaboración.

Posteriormente pasamos a la elección de las recetas que conformarían el recetario; los niños propusieron varios criterios: recetas de postres, mexicanas, las de niños, las de las abuelas y las favoritas. Finalmente nos decidimos por las recetas de las abuelas, las que habían enviado de casa. Otro criterio fue que todas deberían tener imagen. Alonso y César recopilaron todas estas recetas y juntos observamos que algunas necesitaban reescribirse, pues estaban, por ejemplo, escritas con letra que no se leía muy bien, según su criterio, o necesitaban acomodar el texto porque les faltaba la fotografía o imagen.

En la fase de la reescritura algunas parejas pusieron mucho cuidado en escribir lo mejor posible, así que siguieron indicaciones, borraban, hacían cambios, preguntaban, pedían ayuda. Omar le dictó a Francisco la receta de empana-

das de manzana, apoyaba la escritura de algunas palabras diciéndole —empanadas de manzana, empieza con ‘eme’ ‘eme’ de mamá—, refiriéndose a manzana.

Todo el grupo participó en la edición, es decir, en la toma de decisiones para redactar nuestro recetario; la elaboración del mismo estuvo a cargo de un equipo. En este proceso la parte más complicada fue la conformación de los grupos de recetas y sus títulos. Obviamente mi intervención al sugerir algunas alternativas permitió que los niños, finalmente, hicieran tres grandes grupos: 1. *Sopas*, 2. *Comida para niños*, aquí estaban las de platillos favoritos, y 3. *Comida para adultos*, en este grupo estaba el resto de recetas. Para elaborar la portada les pedimos a los que quisieran hacer un dibujo para ilustrarla, y de unos 15 elegimos el que mejor le iba. Yo escribí la introducción, después ayudé a Luis para que redactara el índice y paginara el recetario.

Cuando el recetario se terminó, los niños eligieron, por equipos, una receta que preparamos en la escuela con ayuda de algunas madres. En el momento de la preparación de los platillos se leyó la receta para verificar si se contaba con todos los ingredientes y seguir paso a paso el modo de preparación. Se leyó como lo hace cualquier persona que intenta cocinar.

A la hora de la salida invitamos a las familias del grupo a probar nuestros deliciosos platillos.

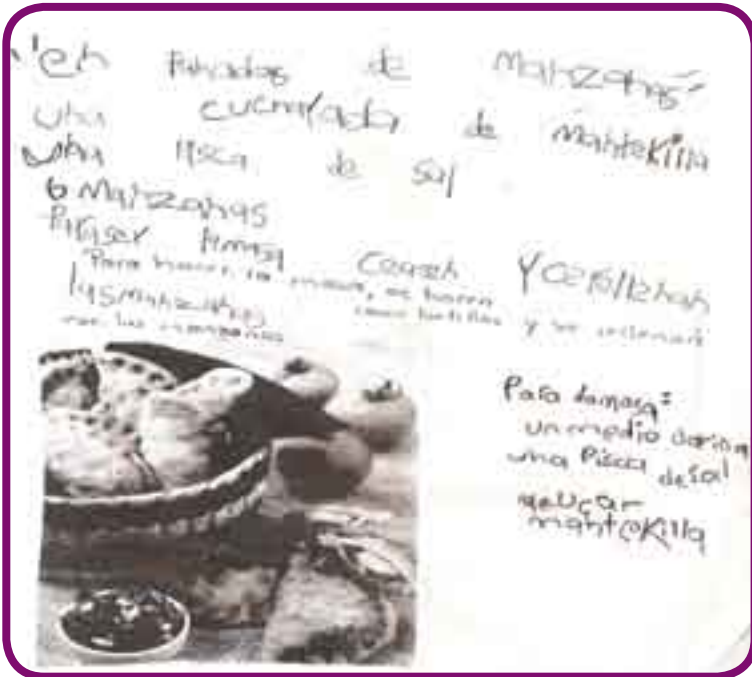
Empanadas de manzana

- Una cuchara de mantequilla
- Una pizca de sal
- 6 manzanas

Para hacer la masa, se hacen como tortillas y se rellenan con las manzanas.

Para la masa:

- Un medio de harina
- Una pizca de sal, azúcar
- Mantequilla



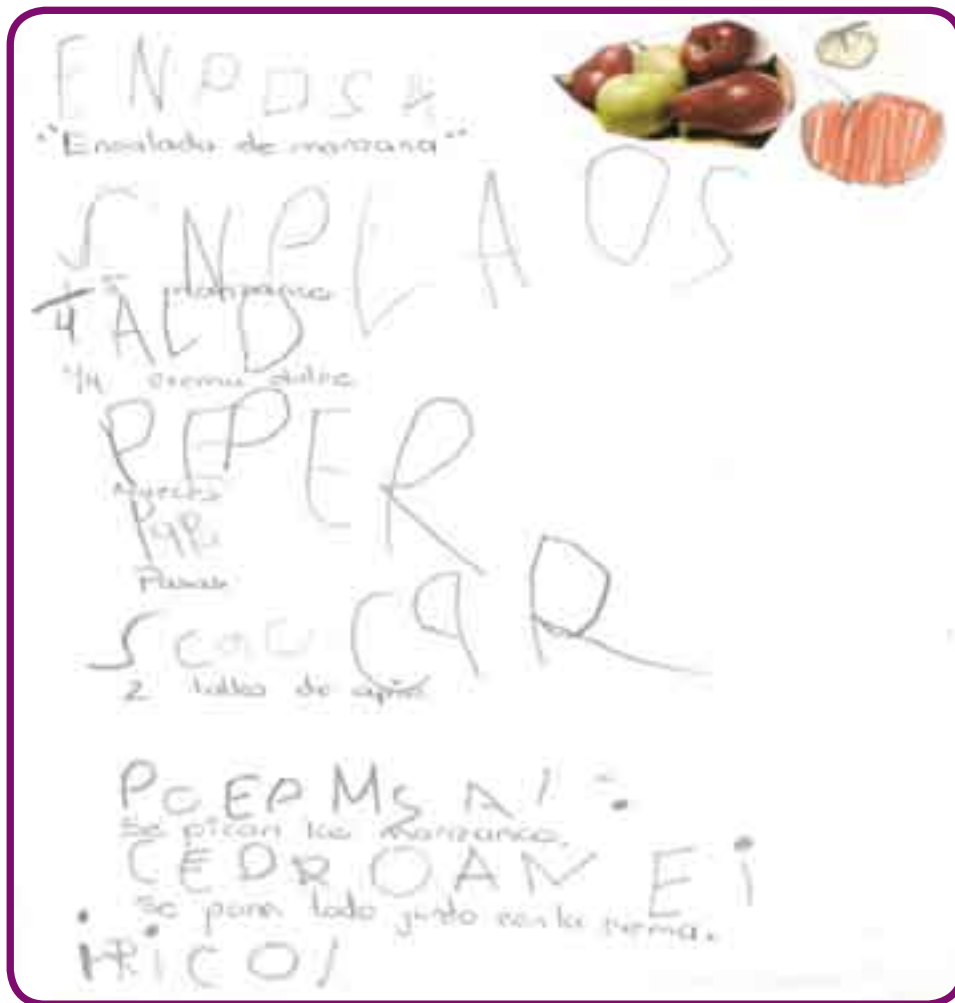
Sorbete de fresa

- Fresas
- Mermelada de fresa
- Azúcar
- Conos para la nieve

Preparación:

- Se pone el azúcar y el agua a fuego lento,
- Después se pone en el refrigerador,
- Se pone la mermelada y las fresas,
- Congelar y servir en conos.





Ensalada de manzana

- 5 manzanas
 - 1/4 de crema dulce
 - Nueces
 - Pasas
 - 2 tallos de apio
- Se pican las manzanas,
 - Se pone todo junto con la crema.
¡Rico!

Algunas reflexiones finales

Cuando el ciclo escolar terminó, participé en una reunión de educadoras en la que el propósito era compartir experiencias de trabajo. Recuerdo que al final de mi intervención algunas compañeras comentaron que se trataba de una actividad que desde muchos años atrás se realizaba en las aulas de preescolar (“el juego del restaurante”). A lo que respondí que tenían razón, ya que “jugar al restaurante” era una actividad que realizábamos, sobre todo, si nos tocaba trabajar la unidad de “la alimentación” que correspondía a las sugerencias planteadas en el PEP 1981, en el libro 2.

Sin embargo, aun cuando trabajar desde el enfoque de la reforma no implica necesariamente hacer cosas inéditas, por nadie conocidas, resulta importante señalar que una de las diferencias importantes consiste en que el trabajo lo piensas y lo organizas en función del desarrollo de competencias y no en función del tema o de la actividad.

Con relación a esta experiencia quiero referirme, en primer término, a que el trabajo con textos, tal y como lo señala el PEP 2004, despierta en los niños el interés por conocer el contenido de los mismos, aprenden a encontrar sentido al proceso de lectura, aun antes de saber leer; fomenta, al mismo tiempo, la participación en situaciones de escritura de la vida cotidiana. Recordando un poco, “jugar al restaurante” consistía en reproducir una situación de la vida cotidiana. En este juego, la mayoría de las ocasiones,

los diálogos y hasta las mismas representaciones estaban establecidas por la maestra, los niños sólo seguían indicaciones, y cuando las tenían dominadas, los dejábamos jugar por varios días y casi siempre después del recreo. No discuto el papel fundamental que el juego tiene en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, tal y como tradicionalmente se había venido promoviendo esta actividad, el aspecto lúdico pareciera estar en el uso de los materiales, es decir, en lo que se utilice para jugar y no en lo que puede producir el mismo hecho de jugar.

El sentido de esta experiencia está ligado a lo que se espera de ella, es decir, lo que se espera que aprendan o desarrollen los niños. Ya comenté el porqué elegí el tipo de texto, que en realidad pudo ser otro: cuento, poesía, anuncios publicitarios, etcétera. Un buen motivo para hacer una elección es que te guste a ti también, que te atraiga o que quieras conocer más sobre el objeto de conocimiento, el hecho es que decidí “recetas de cocina”. Y para lograr promover que los niños interpretaran el contenido del texto y expresaran gráficamente sus ideas como parte del proceso en la construcción de textos escritos, pensé en actividades que les permitieran acercarse a dichas competencias, a partir de la lectura y escritura de recetas y la elaboración de un recetario. Al participar en estas actividades los niños tuvieron la posibilidad, en relación con la lectura, de expresar sus ideas acerca del contenido del texto, preguntar sobre palabras que no entendían, confirmar o verificar información sobre contenido, comentar con otros, identificar la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones y/o fotografías, números, signos, paréntesis) en la escritura; también utilizaron marcas gráficas o letras para construir textos, considerar las características del texto al producirlo y realizar correcciones. Habría que considerar que estas posibilidades no se presentan solas a los niños, necesitan de la intervención de la maestra.

Debo mencionar que, además del programa, había leído algunas experiencias con otros tipos de texto y, en particular, una propuesta sobre recetas de cocina en el libro *¿Cómo podemos animar a leer y escribir a nuestros niños?*, coordinado por Myriam Nemirovsky. Esto me ayudó a organizar el trabajo.

Por todo lo anterior, sostengo que el trabajo con textos y sobre todo pensar el trabajo a partir del desarrollo de competencias implican un esfuerzo mayor para la educadora que va más allá de poner a los niños a jugar al restaurante.

Elaborando instructivos

Hermila Concepción Domínguez Durán

Era principio de año; para ser exacta, 7 de enero. Los niños fueron ingresando al salón de clases, se acercaban y me daban abrazos y besos; verbalmente me expresaban buenos deseos. Algunos niños traían juguetes y juegos (memoria, lotería, nenuco,¹ maquillaje para niñas, legos, muñecas, carritos de control remoto, pelotas) que sus padres les habían obsequiado en Navidad y Día de Reyes. Ellos preguntaron –a quienes no trajeron nada al aula– cómo se juega, e intercambiaron deseos de préstamo; otros niños dijeron que traerían otros juegos y juguetes al día siguiente.

Yo estaba sorprendida; después de haber analizado lo que creía que era mejor para el grupo (trabajar con el nombre propio) me di cuenta de que la planificación elaborada no tenía relación con lo que en esos momentos estaba sucediendo en torno a las mesas de trabajo. Los niños continuaban llegando; mientras esto sucedía, me di a la tarea de revisar el PEP 2004,² que siempre tenía en el escritorio. Con la idea de que compartieran sus juguetes, elaboraran tablas y registraran información, consideré apropiado atender la siguiente competencia: **Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta** (PEP, 2004: 75).

Propuse a los niños organizarnos para que, además de jugar, reuniéramos la información, en tablas que diseñáramos, sobre las veces que se presta el juguete, quiénes lo prestan y

¹ Un muñeco con manos y cara de hule, y lo demás de tela, que asemeja ser un bebé.

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

quién es el ganador o, en su caso, el que pierde; esto con el fin, según yo, de hacer atractiva la actividad, y sobre todo de establecer los turnos de participación y el tiempo; les di un ejemplo: si Paulina le presta su juguete a Jessica Paola, ¿qué tiempo lo utilizará ella?, ¿cuándo deberá devolverlo? (hice esto con el fin de establecer las reglas de préstamo y devolución).

En ese momento me di cuenta que había elegido mal la competencia a desarrollar, y recordé lo que el Programa establece: que una de las razones para elegir adecuadamente las competencias a atender es “porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias” (PEP, 2004: 122); siendo éste el caso, reconsideré, mejor atendería la competencia **Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven** (PEP, 2004: 75). Abordarla dará respuesta a las siguientes interrogantes: Si desconocemos el uso del juego o juguete, si aún no hemos establecido los acuerdos, los turnos de participación, ¿quién empieza? y ¿quién continúa?; ¿cómo sabremos el tiempo que podrá usarlo o tenerlo cada uno? Debemos entonces comenzar por revisar las instrucciones y específicamente los instructivos que cada juego y juguete traen.

Al finalizar la mañana de trabajo me dediqué a realizar el plan, que quedó de la siguiente manera:

Situación didáctica

¿Cómo se elaboran los instructivos?

Competencia	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la situación al grupo. • Recopilar saberes previos. • Revisar y explorar instructivos diversos para registrar información y características. • Por equipos, explorar los juegos y materiales educativos tomando como referencia la <i>Guía para madres y padres</i>. • Elaborar instructivos de los juegos. • En plenaria, socializar lo realizado para enriquecerlo. Revisar los instructivos y modificarlos en su caso.

¿Qué es un instructivo?

Pregunté al grupo, ¿qué es un instructivo? Se escucharon algunas ideas:

- Emiliano: Yo tengo dos instructivos de mis juguetes.
 Arianna: Mi muñeca (se refiere a que tiene un instructivo de su muñeca).

Después de mucho deliberar la respuesta a ¿qué es un instructivo?, quedó así (les pedí me dictaran para anotar):

- Es una hoja de papel que tiene dibujos y letras.
- Las letras dicen cómo armar el juguete.
- El dibujo demuestra cómo armarlo.

Una tarea para realizar en casa fue “buscar los instructivos de los juguetes que tenemos, e investigar en el diccionario lo que es un instructivo”; la escribí en el pizarrón y ellos anotaron en sus libretas.

Al día siguiente, la única niña que investigó en el diccionario fue Miranda; nos comentó que fue a la casa de su abuelita, pues ella no tiene diccionario. Leyó, apoyándose en su libreta de tareas (donde trae sus anotaciones):

Miranda: *Instructivo*. Contiene letras que nos dicen cómo usar las cosas.

Esta definición la anoté en una lámina que sirvió de referente para la actividad siguiente.

Sobre la tarea de traer instructivos, hay quienes llevaron al aula más de uno. La siguiente actividad consistió en revisar y explorar instructivos diversos para extraer la información y poder usar mejor los juguetes y el juego.

Revisión y exploración de instructivos diversos

Contamos los instructivos con el fin de formar tantos equipos como instructivos tuviésemos (se formaron 10 equipos); después repartimos los instructivos en las mesas. Teníamos instructivos de juguetes, juegos y de aparatos eléctricos –que incluí con el fin de que exploraran variedad de portadores y textos con diferentes destinatarios.

La consigna para el trabajo en los equipos fue la siguiente:

Para conocer el uso correcto de los juguetes o el juego es necesario revisar los instructivos. Lo primero será ponerse de acuerdo y repartirse las siguientes tareas:

- Quién tendrá en sus manos el instructivo y pasará las hojas cuidando que todos hayamos conocido su contenido.
- Quiénes leerán la información que sea importante.
- Quién registrará las conclusiones.

Al finalizar, en plenaria compartirán al resto del grupo la información extraída de los instructivos.

Miranda comentó que su papá no sabía cómo usar la computadora, por eso se quemó (dando a entender que no leyó el instructivo y la usó mal).

Los equipos tuvieron oportunidad de explorar todos los instructivos; la estrategia fue revisar el material impreso y pasarlo al equipo del lado derecho. Discutieron la información que encontraron, en ocasiones fijándose en los dibujos, otras en las letras, registraron y contrastaron la información en plenaria (esto nos llevó más de una jornada). Construimos grupalmente la siguiente lámina, partiendo de las ideas de los niños:

Revisión de instructivos

- Necesitan pilas para funcionar (algunos juguetes).
- Tienen número para las instrucciones se comienza con el 1 o la letra a.
- Nos dice cómo cuidarlo y lavarlo con agua fría o caliente (nenuco).
- Uso de las piezas para armarlos; usarlos y guardarlos, por eso tienen flechitas. (Migdal comenta que su papá no lo vio por eso su nenuco ya no tiene sillita para comer, porque su papá le dio para el otro lado y se rompió el palito).
- Lo que no debe hacerse está tachado con una X o una mano pequeña, como el alto del agente de tránsito.
- (Los instructivos de juegos y juguetes). Dicen para qué edad son.
- Cuántos jugadores.

Considero que haber incluido instructivos de aparatos electrodomésticos fue fructífero para los niños, ya que obtuvieron información distinta a los de juegos y juguetes.

Para profundizar en la exploración decidí presentar el juego de los *Monos locos*, sobre todo porque consideré que les ayudaría a clarificar que es importante revisar los instructivos de juguetes, electrodomésticos, así como de los juegos, antes de usarlos. Entonces iniciamos el juego de los *Monos locos*, junto con la lectura del instructivo (imagen 1), tantos instructivos como juegos teníamos (5 juegos). Migdal y Arianna (ambas leen convencionalmente de manera autónoma) dieron lectura en voz alta al instructivo, posteriormente al interior de sus equipos comentaron la información.



Imagen 1. Instructivo de *Monos locos*

Mi deseo era que todos los niños aprendieran a usar el juego; además, para hacer visibles las reglas, decidí hacer una lámina con las de *Monos locos*, desde la perspectiva de los niños. Arianna y Migdal (por turnos) leían y en los equipos realizaron algunas acciones que ellas mencionaban; por ejemplo, sacar el material y contarlos. Al terminar la lectura por parte de Arianna y Migdal, anotamos, en grupo, en una lámina lo que se requiere:

¿Qué debemos hacer para jugar los *Monos locos*?

1. Leer el instructivo.
2. Contar las piezas para saber si están completas.
3. Gana el jugador que tira *más menos*³ monos.
4. Armar el juego.

³ Se hace una especie de red con unas varitas de plástico que se entrecruzan en el tronco de una palmera; encima de las varas se colocan unos monitos de plástico. Cada jugador saca, por turnos, una vara; el ganador del juego es quien al terminar de sacar las varas, haya tirado menor cantidad de *monos*. Los niños dicen *más menos* para referirse a “la menor cantidad”. Claro que con el uso del término “menor cantidad”, posteriormente se suprime la idea de “más menos” monos. Pero al principio así lo expresaron los niños (parece como si quisieran decir “más veces menos”); en muchos juegos el ganador es quien logra más (fichas, puntos, etcétera).

5. Medirnos para saber quién es el menor, porque el menor empieza.
6. Sacar con cuidado las varitas, si cae el mono te lo quedas.
7. Tiras el dado para saber el color de la varita que sacas.
8. Le toca el turno al niño o niña que está al lado derecho del menor.

Revisar los instructivos y concluir las reglas fue un arduo trabajo que nos llevó más de una semana. Para ellos fue fácil identificar quién era el menor (en la regla 5 se indica que el participante menor es quien tiene el primer turno); se midieron colocándose de espaldas al compañero y el resto del equipo validaba la estatura.

NOMBRE DE LOS JUGADORES	CANTIDAD DE MONOS
Migdal	6
Arianna	4
Cecilia	9
Ana Paola	1
Emilicho	7

Imagen 2. Registro del juego *Monos locos* en un equipo

Me sorprendió cómo los niños se ocupaban en realizar las cosas que les provocaron interés; aquí se mantuvo en poder jugarlo primero. Los niños solicitaban ayuda para que les leyera textualmente lo que no entendían de los instructivos que tenían en los equipos; por ejemplo, el instructivo dice: “continúen jugando, siguiendo las manecillas del reloj”; fue necesario recolectar relojes con manecillas para saber hacia dónde giran y poder establecer el turno del segundo jugador.

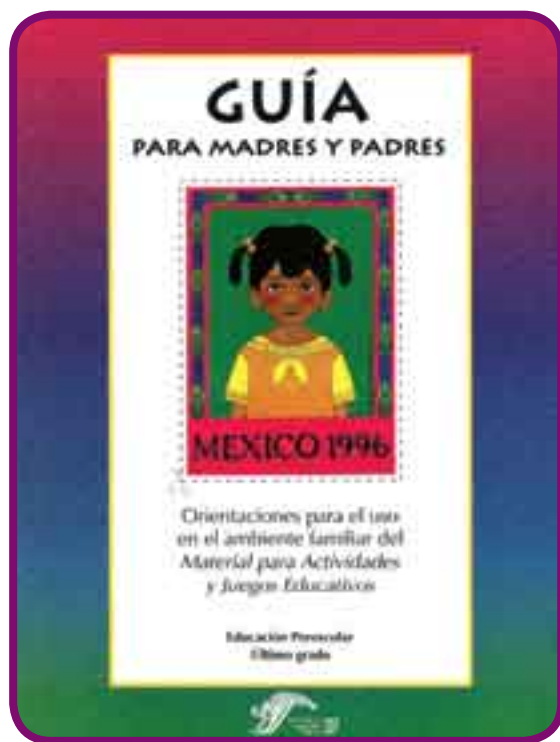


Imagen 3. Guía para madres y padres.
Material para actividades y juegos educativos

El juego puede desarrollarse con 2 y hasta 4 integrantes. En nuestro caso, fueron equipos de 6 personas: 4 jugadores, un niño que registraba en tablas la información, y el sexto observaba que todos los integrantes respetaran las reglas. Elegí tareas para que todos pudieran estar en las mesas; la tarea de observador se la asigné a quien era hábil en el juego; y la de registrar resultados a quienes requerían mayor apoyo para jugar y se habían mantenido en silencio durante la exploración de los instructivos, para interiorizar las reglas del juego y estar en posibilidades de participar activamente en la elaboración de los instructivos.

Estas acciones ayudaron mucho para la siguiente actividad, ya que si no se respetan las reglas, el juego no termina o se pierde tiempo en discutir lo que no está claro (discutir y pelear llevan a perder tiempo).

¿Cómo se usa? Elaboración de instructivos

El *Material para actividades y juegos educativos* no cuenta con instructivos para los niños; hay guía para padres y docentes y está el impreso para los niños, pero no hay instructivos propiamente de los juegos; elaborarlos fue otra de las actividades de la situación didáctica. Como consecuencia del trabajo realizado hasta ese momento, enlistamos en grupo lo que tendrían que tomar en cuenta para elaborar

los instructivos de los juegos y actividades. El listado fue el siguiente:

Para elaborar los instructivos de los juegos debemos tomar en cuenta:

1. Nombre del juego.
2. Número de jugadores.
3. Edad para jugarlos.
4. Materiales (para contarlos).
5. Hacer reglas para jugarlos.
 - Quién empieza
 - Quién sigue
 - Quién gana

Para los niños representó un desafío, primero, indagar en la *Guía para madres y padres* las indicaciones que requerían para jugarlos; me solicitaron ayuda para leerles lo que ahí decía. Durante las actividades, los niños fueron capaces de conocer el juego (en la guía aparecen, por un lado, los materiales, y por otro, las instrucciones), de usar los marcatextos para identificar la información que les serviría (primero señalaban la hoja, algunos me pedían que les leyera y entonces subrayaron con marcatextos lo que incluirían en nuestro instructivo) y también para notar lo que no estaba en esa información pero se requería especificar para hacer los instructivos (siguiendo nuestra lista de lo que debía tomarse en cuenta).

Elaborar instructivos de los juegos

Esta actividad tardó una semana; claro que los niños la hicieron a diferentes ritmos. Es sorprendente la responsabilidad en el desarrollo de las tareas, y saber que todos estábamos haciendo reglas para juegos diferentes les llenó de emoción. Reconocían la importancia de lo que se estaba realizando, para qué y el tiempo en que se requería hacer. Se dieron cuenta de que no fue una tarea sencilla.

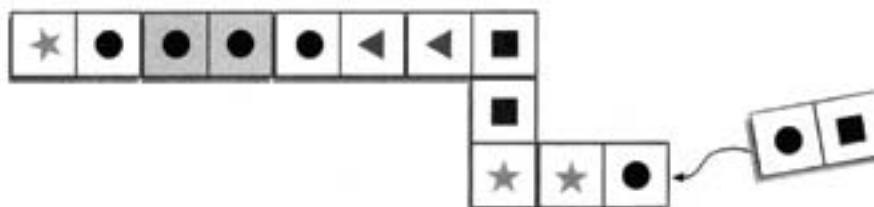


Imagen 4. Folleto con instrucciones para jugar dominó de figuras y colores (elaborado en computadora)

DOMINÓ DE FIGURAS Y COLORES

El juego consiste en formar un camino con las tarjetas, uniéndolas por el lado donde tengan figuras idénticas en forma y color.

En el juego participan cuatro personas, quienes toman al azar siete tarjetas. El jugador que inicia coloca la tarjeta que desee. Por turnos, los jugadores colocan una tarjeta que en alguno de sus lados tenga la misma forma y el mismo color de las figuras que han quedado colocadas en los extremos. Por ejemplo, si el primer jugador colocó la tarjeta con dos círculos rojos, el segundo deberá colocar una que tenga un círculo rojo. El tercer jugador deberá colocar una tarjeta que en alguno de sus lados coincida con un extremo libre de las tarjetas que acomodaron los jugadores anteriores.



En caso de no tener una tarjeta con la misma forma y color de las colocadas en los extremos del camino, se cederá el turno al siguiente jugador. Gana quien coloque primero todas sus tarjetas o quien se quede con el menor número de ellas, cuando ya no sea posible colocar alguna.

Imagen 5. Dominó de figuras y colores.

Guía para madres y padres. Material para actividades y juegos educativos

Primero tenían que localizar la página en la *Guía para madres y padres*. Quienes aún no leían convencionalmente fijaban su atención en los dibujos; identificaban que ahí estaba la información que necesitaban (con la imagen del juego que está en el material para los niños) y pedían mi ayuda para leerles el párrafo cercano al dibujo, con lo que confirmaban que era la página correcta. Se dieron cuenta de que las primeras páginas de la guía refieren la cantidad del material y la mejor manera de conservarlo; entonces era necesario seguir revisando la guía y encontrar la página que contenía la información requerida para jugar. Quienes sí leían convencionalmente, de cualquier modo se ayudaban a veces de la imagen sólo para localizar el juego en la guía para los padres de familia.

Posteriormente, copiaron el texto subrayado. En ocasiones se modificaba algo, es decir, que no se copiaba tal cual (hay que recordar que queríamos hacer instructivos y la forma en que aparece la información en la guía para padres no es de un texto instructivo); una condición era usar los datos obtenidos para que quedara claro de qué se trataba el juego.

Socializar lo realizado. Revisión de los instructivos y modificación, en su caso, para enriquecerlo

Había que jugar para ver si lo que se decía en el instructivo era lo mejor para el desarrollo del juego. Hicimos 10 equipos, también tomamos 10 ejemplares de cada juego de la guía para que cada equipo contara con uno. Un equipo (el que había elaborado el instructivo) daba las instrucciones y los demás las seguimos. El uso de los juegos fue de manera ordenada; los niños volvían a las indicaciones originales que habían explorado en la *Guía para madres y padres*.

Al finalizar el juego dimos ideas o comentamos cómo había quedado el instructivo, qué debía modificarse o cambiarse porque no correspondía al juego (a lo que las reglas permitían); algunos niños tomaron ejemplos del diseño elaborado por algún otro equipo. No todos los equipos recibieron con muy buen agrado las modificaciones y precisiones que se les hicieron. Algunos equipos tuvieron que rehacer todo el trabajo, ya que en el instructivo que habían elaborado pasaron por alto los materiales necesarios y/o la cantidad de jugadores que podían participar en el juego; en un equipo hicieron descripción del material, pero no anotaron instrucciones para jugar (ver imagen 6).



Imagen 6. Descripción del material, sin instrucciones.
Elaborado en computadora

El equipo de Arianna, Yahir, Hanna, Axel y Sarita, comenzó a realizar su diseño en la computadora, que siempre se ha mantenido dentro del aula; en esta ocasión un especialista en sistemas⁴ colaboró con los niños para el cierre de la situación. Eligieron el formato del folleto para elaborar su instructivo; los niños escribieron usando el teclado e imprimimos el primer instructivo.⁵ Todo esto motivó al resto de los equipos para continuar de la misma forma.

⁴ Preví que podría usarse la computadora y solicité el apoyo del especialista.

⁵ Un dato curioso fue que el formato se editó a dos vistas; en el monitor apareció siempre una hoja en blanco sobre la cual se capturaron los datos; al momento de la impresión fue necesario voltear y posteriormente doblar la hoja, por eso se ve el texto invertido en una parte de la imagen 6. Se imprimieron tantos instructivos como compañeros teníamos en el aula para que cada uno pudiera tenerlo en casa.

Jugar, usar los instructivos y otras actividades

Otras actividades que hicimos para el cierre de la situación fueron las siguientes:

- Elaboramos un reglamento para llevar a casa los *Monos locos*, dando respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Qué podemos hacer para llevarnos los *Monos locos* y jugar en casa?

REGLAMENTO (para llevar a casa *Monos locos*)

- Contar monos (Yahir).
 - Contar 10 palitos de cada color (Ángel).
 - Determinar quiénes se lo llevan primero (tenemos 4 juegos).
 - Primero un equipo y luego los demás (Zulema).
 - El equipo que termine primero las tareas programadas cada día (podrán llevarlo a casa).
-
- Enlistamos los nombres de los niños de acuerdo con el equipo del que formaban parte en ese momento. Llevarse los *Monos locos* a casa quedó como una actividad permanente.
 - Diseñamos tablas para anotar los resultados y ver rápidamente quiénes ganaban. Junto con el juego, los niños llevaron a casa esta tabla.

Se obtuvo además otro juego, *Magnetix*, del cual los niños elaboraron el reglamento interno sin mi ayuda.

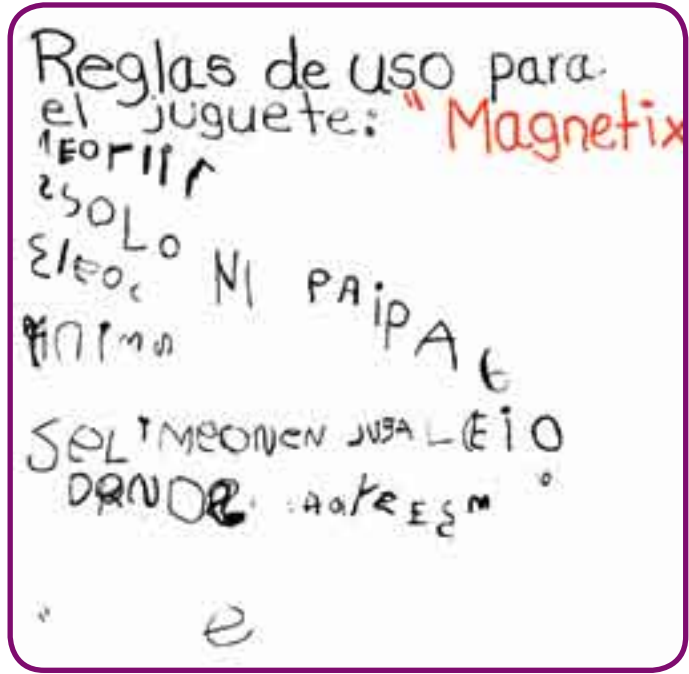


Imagen 7. Reglas de uso para el juguete *Magnetix*

Escritura de los niños	Escritura regular (hecha por la maestra)
Eoriii	Sólo juegan los grandes
Solo ni pAiPA 6	sólo participan 6
E LEOC	gana el que construye su figura primero
A nimn	contar las piezas para guardarlo
AElImEOnEN JUGa l(Eio	se lo lleva el que lo juega, menos en el salón
DRNDe CaAreEsm	anotar y dibujar los mejores juguetes

Estas acciones permitieron el uso de los materiales y juegos educativos para llevarlos a casa y explorar en familia lo que se realizó en la escuela.

Reflexiones finales

Al inicio de la situación didáctica me enfrenté a una circunstancia de incertidumbre, ya que tenía “todo” planificado y sentí la necesidad de modificarlo porque la llegada de los niños me mostró algo que no imaginaba que sucedería. Como mencioné anteriormente, desconocía la costumbre⁶ de compartir los juguetes y regalos al volver de las vacaciones decembrinas; pero pude aprovechar ese hecho y la curiosidad de los niños para plantear una situación didáctica que, desde mi punto de vista, valió la pena.

El programa plantea el análisis del trabajo didáctico sobre la marcha; hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo, todo esto tiene que ver con la flexibilidad del PEP 2004. Pensé en algún momento que lo anterior se realizaba sin la presencia de los niños; pero con ellos dentro del aula, ¿para dónde ir?; sinceramente fui presa del pánico, sin embargo, los niños siempre confiarán en el docente apasionado que propone retos, desafíos y plantea problemas que resolver.

El respeto al proceso lectoescritor de los alumnos, implica ofrecer espacios donde se lee y escribe para fines determinados, no jugamos a leer y escribir; se utilizan los recursos cotidianos de lectura y escritura como se hace socialmente, respetando los momentos por los que cada niño atraviesa con el

⁶ De la educadora con quien ya habían estado los niños dos años anteriores.

fin de vivir experiencias ricas y motivadoras, como ésta: elaborar el textos respetando la estructura que tienen los instructivos.

El uso del juego de los *Monos locos* me permitió, junto con los niños, vivir la necesidad de explorar los instructivos antes de realizar el juego, ya que de otra manera, si se pretende iniciar el juego sin leerlo es imposible jugarlo. Servir de modelo a los niños para ir leyendo paso a paso, comprendiendo y asimilando las instrucciones para poder jugar fue el detonante que impulsó la necesidad de elaborar los instructivos para los otros juegos (del *Material para actividades y juegos educativos*, que edita la SEP).

Quiero finalizar con las palabras de Emilia Ferreiro (2005:200):

“...los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura.”

Bibliografía

- Ferreiro, Emilia (2005), “El espacio de la lectura y escritura en la educación preescolar”, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, Vol. I, p. 200.
- SEP (2002), *Material para actividades y juegos educativos*, México.
- (2002), *Guía para madres y padres. Orientaciones para el uso en el ambiente familiar del Material para actividades y juegos educativos*, México.
- (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, México.

Cuéntame una leyenda

Hermila Concepción Domínguez Durán

Desde el año anterior al que trabajé con la situación que voy a relatar, dos compañeras y yo optamos por abrir un espacio para intercambios entre los niños sobre la celebración del Día de Muertos: ¿Qué hacían en casa? ¿Cómo lo habían vivido los

años anteriores en la escuela?; indagamos entre los adultos y docentes leyendas zoques y generamos la situación didáctica Abuelo, cuéntame una leyenda. En ese tiempo recopilamos algunas leyendas; pedimos a padres, madres, abuelas y abuelos que asistieran a la escuela a leer en voz alta leyendas que se habían recopilado, así que ellos se organizaron y decidieron escenificarlas: “La carreta de San Pascualito”, “La Llorona” y “El Sombrerón” (imagen 1).

Un año después de esas escenificaciones, en la misma época del año, mis dos compañeras y yo decidimos trabajar otra vez con leyendas; ahora la representación sería por parte de los niños. Situación que relato en este texto.



Imagen 1. Escenografía elaborada por los padres y abuelos

Situación didáctica	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. • Representa personajes y situaciones reales e imaginarios mediante el juego y la expresión dramática.
Actividades	<p>¿Qué son las leyendas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopilar saberes y experiencias entre los miembros del grupo (lámina grupal). • Elaborar cuadro de doble entrada que identifique personajes y tema, motivo o mensaje de las leyendas que conocemos (producción de equipo y grupal). • Enriquecer el cuadro a partir de la relectura de las leyendas elegidas. • Observar videocinta (<i>El jinete sin cabeza</i>) para rescatar efectos especiales (viento, agua, sombras, etc.). • Elegir personajes para representar, investigar vestuario (crear el personaje propio). • Elaborar escenografía. • Presentar las dramatizaciones.
Materiales	Existentes en el aula (acervos de la Biblioteca de aula y escolar; diferentes tipos de papel: crepé, china, kraft, engrudo).
Apoyo de padres y madres de familia: asisten al evento, apoyan en las investigaciones.	

¿Qué son las leyendas?

Consideré necesario revisar las leyendas, con los niños, para conocer y entender lo que nuestra gente de la región zoque (Tuxtla Gutiérrez, San Fernando, Copainalá) cuenta, comenta y transmite como una forma de asimilar nuestra cultura.

Pregunté a los niños qué es una leyenda y sucedió lo siguiente:

Fernanda: Es un cuento que alguien dice.

Fernanda Daranny: Una historia que no es verdad.

Antonio: Un cuento pero de mentira.

Carlos: Como Anthony Browne,¹ que cuenta y escribe.

Mtro.: ¿Qué es el Sombrerón?

Grupo: Nos contaron un cuento.

Perla: Es un cuento.

Emiliano: Es una leyenda.

Mtro.: ¿Qué es una leyenda?

Emiliano: Es la historia.

Niño: El sombrero jajajá.

César: Historia, leyenda no va a valer.

Niño: Leyenda e historia, los dos tienen que ser iguales.

Hanna: ¿Es lo mismo? un cuento, una historia o leyenda: No, no es lo mismo (respondiéndose, sin esperar respuesta de los demás).

Mtro.: ¿Por qué creen que no es lo mismo, una historia, un cuento o una leyenda?

Jessica Paola: (No responde).

César: Hay la leyenda.

Mtro.: ¿Cómo es la leyenda, César?

César: No me lo ha dicho mi mamá... Creo que hay muchas; cuentos de hadas, hay príncipes.

Luis Ángel: En las leyendas hay puras personas.

Mtro.: ¿Qué hay en las leyendas, Luis?

Luis Ángel: No sé.

Isaac: Tiene un pañuelo pero se lo quita; tenía una esposa, es un fantasma (se refiere a los personajes que observó en la escenificación de las leyendas el año pasado).

(...)

César: Qué es una leyenda, no lo sé porque mi mamá no me lo ha enseñado.

Decidí preguntarles sobre lo que recordaban de la actividad Abuelo, cuéntame una leyenda (del año pasado). Ellos dijeron, entre otras cosas, lo siguiente:

Mtro.: ¿Recuerdan las leyendas que sus padres y abuelos vinieron...? (interrumpen la idea sin permitirme terminar).

¹ Se refiere a un autor de los materiales en los acervos de Biblioteca de aula, que hemos estado leyendo.

- Isaac: El Sombrerón.
 Grupo: Sí había dos ladrones.
 Carlos: Mi papá rompió la carreta jajaja, bueno algo de los bueyes.
 Emiliano: Unos ladrones.
 Paola: Unos ladrones se los roban (refiriéndose a los bueyes).
 Carlos: Mi papá era uno (se refiere a que su papá interpretó a un ladrón en la representación del año pasado).
 Perla: Y también la Llorona, que tenía sus hijos.

Procedí a leer ¿Qué es una leyenda?² e hicieron comentarios alrededor de algunas leyendas que ellos habían escuchado y observado: “La Llorona”, “El Sombrerón”, “La marrana desenfrenada”.

- Ángel de Jesús: ¡Yo vi, en la tele, la de *La Llorona*, en la noche, pasa en la tele!
 Arianna: Dice mi papá que *la marrana* sale de noche, los niños no deben andar solos en la noche porque *la marrana* se los lleva.

Les comenté que íbamos a pensar y recordar la leyenda del Sombrerón y escribir el nombre de los personajes; que

luego escribiríamos la trama. Por equipos nos repartiríamos las leyendas y al final haríamos una lámina (tabla) para comprobar si revisamos todas las leyendas.

Leyendas, personajes y trama		
Leyenda	Personajes	Trama
El Sombrerón		

Presenté la lámina mientras escribía en cada una de las columnas que les serviría de modelo. Una vez que había escrito el nombre de la leyenda, Arianna comentó:

- Arianna: Por ejemplo, en “El Sombrerón” hay un muchacho que es el Sombrerón y dos criados (se refiere a la información que deberemos escribir en la siguiente columna de personajes).
 Migdal: La Llorona tenía hijos y los mató.
 Mtro.: ¿Eso a qué se refiere, Migdal? ¿Dónde colocamos lo que has dicho?
 Grupo: En la trama maestra, ahí en la trama; porque no son los personajes.

Los niños demostraron seguridad y confianza al expresar lo que sabían, ya que comprendían y alternaban sus

² En la *Antología de cuentos y leyendas para preescolar* (SEP, 1993: 65).

intervenciones (pude observarlo mediante las preguntas planteadas y respuestas coherentes); fueron capaces de evocar hechos y situaciones pasadas. Advertí que en las mesas intercambiaban ideas, discutían cuando alguien no estaba de acuerdo. Utilizaron lápices y borradores para cambiar lo escrito y terminar sus notas de común acuerdo. La actividad

en los equipos fue propicia para escuchar, responder, esperar el momento oportuno para intervenir; el intercambio de lo que cada quien sabía y recordaba fue favorable en un clima de respeto hacia las ideas y pensamientos de otros.

Al culminar la tarea, la lámina del grupo quedó de la siguiente manera:

Recopilación de lo trabajado al interior de los equipos por dictado de la maestra		
Leyenda	Personajes	Trama
El Sombrerón	El Sombrerón, criados, su esposa, hijas, cura, ladrones, diablo	Era rico pero perdió su dinero y le dio su alma al diablo; por eso lo perdió, por malo. El pueblo tenía miedo porque salía en la noche. Llegó al panteón por dinero y lo vieron.
La Llorona	Mujer, hijos, esposo	Sale por las noches a espantar; busca a sus hijos, pero ella los mató porque estaba loca.
Carreta de San Pascualito	Señor enfermo, mujeres que curan, el fantasma	Se murió porque estaba enfermo, y luego la carreta viene y se lleva a los muertos.
La cueva de la Chepa	Chepa, niño Paco, papá y mamá de Paco y fantasmas	Chepa y Paco se van a vivir a una cueva; Paco se va, y Chepa se muere de amor porque Paco no regresa.

Lectura de leyendas

La siguiente actividad consistió en la lectura de otras leyendas zoques: “La cueva de la Chepa”, “Tisigua” y “Jinete sin cabeza”; incorporamos a la lámina anterior la información de los personajes y la trama. Les pregunté si deseaban escuchar otra leyenda y comentaron que sí; se dirigieron al es-

pacio donde todos los días leemos cuentos y se acomodaron dispuestos a escuchar. La consigna fue “cierren los ojos, mientras leo la leyenda, cuando termine de leer en voz alta tomarán el material que necesiten para dibujarla”. Realicé la lectura de “La carretilla de San Pascualito”. Al terminar, ellos tomaron materiales para expresar lo que habían escuchado. A nuestro grupo correspondió preparar y representar la leyenda zoque “La cueva de la Chepa”.

La cueva de la Chepa

Síntesis. La leyenda se desarrolla al norte de la capital de Chiapas. La historia es la siguiente: Josefa (una guapa mujer indígena, del barrio de Colón, a quien le dicen Chepa) y Paco se conocen en un baile. Después de ese día, Paco empieza a frecuentar el rumbo por el que anda Chepa (iba a su colonia, la buscaba en el río Sabinal, a donde Chepa iba por agua); muchas veces le ayudó a cargar el cántaro de agua hasta llevarlo cerca de su casa. Ni los padres de Chepa ni los de Paco sabían que se encontraban. En un tiempo, Chepa estuvo tan enamorada de Paco que le dijo que iría a donde él quisiera, pero Paco era un niño mimado y temeroso y no tenía ánimo para tomar una decisión como la que sugería Chepa; además a él le importaba lo que pensarán sus amistades (¿qué dirían si la llevaba a su casa?). Chepa insistía en que la llevara a donde quisiera; Paco entonces dijo que la llevaría a donde nadie los viera, aunque se opusieran a su amor. Chepa le sugiere que, si no tiene a dónde llevarla, se pueden quedar en una cueva; dice que ahí harán su hogar y que nadie sabrá dónde están. Con algo de ropa y otras cosas, al día siguiente fueron a la cueva en Yuquiz (lejos del centro de Tuxtla Gutiérrez). Paco le dijo a Chepa que tenía que salir, pero que volvería. Chepa se quedó esperando; esperó y esperó, pero Paco nunca volvió. Ella cumplió la idea de quedarse escondida; y ahí se murió con hambre, agotada y, más que todo, decepcionada del ingrato de Paco. A esa cueva ahora se le llama “La cueva de Chepa”.

Elegir personajes para representar. Preparar la representación

Retomando la tabla –que continuaba en el pizarrón–, propuse a los niños elegir personajes. Ellos aceptaron con gusto (con un ¡síííí!); recordaban la experiencia de sus padres (del año pasado; ver imagen 2).



Imagen 2. Leyenda “La carreta de San Pascualito”, representada por padres de familia

Ahora ellos podrían representar a los personajes de las leyendas; tuvieron la oportunidad de elegir el personaje de “La cueva de la Chepa” que deseaban interpretar (en los grupos de mis dos compañeras prepararían la representación de otras dos leyendas). Se distribuyeron los personajes como sigue:

Isaac (niño Paco)

Hanna Josefa (Chepa)

Abigail, Paulina, Migdal (lavan ropa en el río)

Emiliano y Víctor (llevan a tomar agua a los caballos al río)

Arianna, Paola, Luís Ángel (fantasmas en la cueva)

Sara, Ana Karen, César (árboles de sabino)

Perla y Carlos (narradores)

Llegamos a acuerdos para realizar la “escenografía”; palabra que desconocían y que buscamos en el diccionario para saber su significado.

Consultamos también el libro *Sombras, chinescas y máscaras*;³ con ejemplares de otras compañeras de la escuela –juntamos cuatro libros– formé cuatro equipos para que exploraran los libros e indagaran sobre diferentes formas de representación y cómo se construyen escenografías diversas. Cuando los niños revisaron los textos en equipos

³ Martí, Mónica y Sáenz, Isabel (2002), México, SEP/Parramón (Libros del Rincón). Este texto se encuentra en la Biblioteca de aula.

nos reunimos nuevamente para tomar acuerdos; ellos traían muchas ideas sobre los vestuarios y un claro concepto de lo que es una escenografía.



Imagen 3. Perla y Carlos, narradores en la representación que hicieron los niños para las familias

Para preparar la representación fue necesario volver a leer el texto “La cueva de la Chepa”. Después de hacerlo surgió una interrogante: ¿dónde está la cueva de la Chepa? Acordamos investigar en casa con los abuelos o familiares para traer información. Es interesante todo lo que la gente cuenta y dice saber. En este momento consideré leer al grupo otras definiciones de leyenda:

- “Relatos contados por las personas de un pueblo, de boca en boca, mitad verdad y mitad mentira” (*Diccionario Larousse/Libros del Rincón, Primaria*).
- “Relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos. Es una expresión literaria primitiva originada en la tradición oral y en la que hechos verdaderos coexisten con otros fabulosos” (*Diccionario enciclopédico Quillet*).

Escribimos las definiciones en un cartel para no olvidar. Regresé a la lámina de la leyenda y pregunté:

- | | |
|-----------|--|
| Mtro.: | ¿Qué son las mentiras? |
| Joed: | Lo que no es verdad. |
| Emiliano: | Te crece la nariz si las dices, jaja. |
| Jessica: | Eso es mentira (...). |
| Paulina: | Si las dices nadie te cree. |
| Mtro.: | Bueno, aquí dice que las leyendas son mitad verdad y mitad mentira. ¿Ustedes qué creen?, |

- qué parte de la leyenda es verdad y qué parte es mentira?
- Migdal: Sí tiene mentira porque aquí dice (señala el libro de donde leímos la leyenda "La cueva de la Chepa") que murió de amor, jaja. Yo creo que nadie muere de amor.
- Abigail: Dice que no comió porque Paco la dejó abandonada.

Les sugerí volver a leer para estar seguros; lo hicimos en grupo. Volvimos al intercambio:

- Mtro.: Sí, en verdad el texto manifiesta que se quedó y que Paco no regresó; sus padres la buscaron por muchos días después y la encontraron muerta.
- Migdal: ¿Viste?, no murió de amores. Eso es mentira, por eso las leyendas son mitad verdad y mitad mentira.
- (...)
- Ángel de Jesús: Cuando vimos⁴ "La carreta de San Pascualito", me dio miedo el fantasma, pero luego supimos que era el abuelito de Fernanda, y ya no me dio nada de miedo (ver imagen 2).

⁴ Se refiere a la escenificación de los padres el año pasado.

Les propuse buscar otras versiones (lo que escribe la gente) de la leyenda que estábamos revisando para ver en qué coinciden o son diferentes; de ahí los niños tomaban ideas para caracterizar a su personaje (accesorios y otros detalles). Conseguimos en internet la vestimenta del joven rico zoque y de los indígenas (Chepa es indígena, ver imagen 4).



Imagen 4. Vestimenta de indígenas zoques

Cada uno, en el grupo, trabajó en confeccionar lo que requería para caracterizarse: para los árboles fue necesario investigar cómo es el sabino (la trama se desarrolla en el río Sabinal, que aún atraviesa toda la ciudad de Tuxtla Gutié-

rez). Miranda y Axel, que interpretarían a los papás de Paco, se pusieron de acuerdo en la vestimenta; algunos niños pidieron a sus padres que los llevaran al barrio de Colón, en donde vivían Paco y Chepa, así como a conocer la cueva de la Chepa; concluimos que el río, el barrio y la cueva son la parte de verdad de la leyenda.

Los dos grupos con los que acordamos realizar la escenificación también estaban trabajando. Dos niños de cada uno de los tres grupos intercambiaron ideas para realizar la invitación a los padres y que asistieran a la representación; decidieron dibujar los personajes de cada una de las leyendas y anotar el nombre de las mismas; el cartel con el diseño lo escaneamos e imprimimos para darlo a los padres de familia (imagen 6).



Imagen 5. Río Sabinal

La cueva de la Chepa

El Sombrerón



Imagen 6. Invitación a la escenificación de las leyendas, elaborada por dos niños de cada grupo para los padres de familia

Reflexiones finales

La experiencia permitió a los niños participar activamente: elaborar producciones artísticas y apreciar las de otros; visitar lugares y trabajar con la imaginación a partir de la lectura de un texto literario; elaborar escenarios y caracterizar personajes. En la representación, los niños hicieron uso del lenguaje oral, gestual, corporal; dejaron de ser ellos para convertirse en “Chepa”, “Niño Paco”, “los árboles de sabino”, etcétera (imágenes 7 a 11) y que algunos niños lo realizaron con mucha soltura. Había gusto por participar y los niños lo mostraron a través de la expresión corporal, sonrisas y posturas del cuerpo.

También tuvimos la oportunidad de observar fotografías de los abuelos y de nuestros padres para poder comparar el pasado y el presente. Algunos niños fueron con sus padres a la cueva de la Chepa e hicieron dibujos del lugar (ver imagen 12).

Una semana después (mis compañeras y yo) realizamos una reunión con padres y madres de familia y utilizamos fotografías de la representación para explicar y ver con ellos algunos aspectos de las competencias de los niños.

Finalmente, pudimos constatar la diferencia entre participar a partir de la memorización de unas líneas y formas más activas de participación.



Imagen 7. Presentación de la leyenda
"La cueva de la Chepa"



La Tisigua



Imágenes 8 y 9. Cecilia e Isaac repre-
sentando a Chepa y Paco



Imagen 10. Árboles de sabino
a la orilla del río



Imagen 11. Despedida de los actores



Imagen 12. Dibujos de la cueva de la Chepa elaborados por dos niñas, después de asistir con sus padres al sitio

Bibliografía

- Martí, Mónica y Sanz, Isabel (2002), *Sombras, chinescas y máscaras*, México, SEP/Parra-
món (Libros del Rincón).
- Pineda V., César (1976), *Cuentos y leyendas de la costa de Chiapas*.
Diccionario Larousse/Libros del Rincón. Primaria
Diccionario Enciclopédico Quillet

Exploración y conocimiento del mundo

- Una Navidad en el asilo
- Formando arco iris
- ¿Por qué pican las abejas?
- La tecnología en mis manos
- ¿A qué jugaban mis abuelos?



Una fiesta de Navidad en el asilo

María Guadalupe Preciado Brizuela

Quiero compartir la siguiente experiencia por la dificultad que tuve al trabajar la competencia *Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas* del campo formativo Exploración y conocimiento del mundo.

Hasta hace poco consideraba que al trabajar programas anteriores al *Programa de Educación Preescolar 2004* había realizado algunas actividades que para mí eran “similares” a las que aparecen en la columna “Se favorecen y se manifiestan cuando...”; sin embargo, a partir de lo que he aprendido en la reforma de preescolar, como la manera de involucrar al niño en las actividades, de poner en marcha los principios pedagógicos y del desafío de desarrollar competencias, empecé a interpretar el trabajo de otra manera: ya no se trata “de enseñar” explicando, exponiendo y haciendo que los niños escuchen, sino de enseñar propiciando que los niños analicen, reflexionen, distingan y expliquen, tal y como lo señala la competencia, lo que resulta todo un desafío.

En ocasiones anteriores, cuando trabajé esta competencia me di cuenta de que a pesar de haber diseñado mi situación didáctica con los elementos necesarios que señala el Programa, al aplicarla no lograba impactar en el aprendizaje de mis alumnos. Al valorar lo alcanzado me percataba de que no había indicios de un avance en los aprendizajes, lo que me provocaba insatisfacción.

Esto me llevó a reflexionar sobre la competencia y sus manifestaciones; descubrí que la respuesta no la encontraría ahí, que era necesario analizar el trasfondo de ésta. Así que analicé la descripción del campo formativo a fin de entender lo que se pretende favorecer, pero las herramientas que encontré tampoco lograron enriquecer mi práctica, decidí entonces profundizar en referencias teóricas y actividades propuestas en el “libro verde”¹ y en algunas otras fuentes como *Los pequeños van a la escuela* y *Herramientas de la mente*; sólo así logré comprender cómo podría alcanzar lo que pretendía fortalecer en los niños y descubrir la forma en que debía proceder.

Este proceso me llevó a reconocer que mi práctica debe romper con viejas formas de concebir la enseñanza; que no ha sido fácil, sobre todo por la comodidad que ofrece el realizar prácticas de intervención docente ya conocidas, dominadas. En mi opinión, la verdadera reforma radica en atreverse a desarrollar competencias profesionales que exige la práctica educativa actual.

La experiencia que aquí describo me ayudó a comprender cómo el trabajo con cada competencia representa un reto, y que puede ser una experiencia formativa para los niños.

¹ Se refiere al *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*; Volumen II, México, SEP.

La idea

El plan que elaboré para esta situación fue el siguiente:

Situación didáctica	
Periodo	03 al 14 de diciembre
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue y explica las características de la cultura propia y de otras culturas. • Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
Aspecto	Cultura y vida social.
Situación didáctica	<p>“Una fiesta de Navidad en el asilo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar y dialogar con los niños acerca de la Navidad, a fin de identificar qué conocen al respecto. Tendré previstas algunas preguntas generadoras como: ¿qué cosas han observado que ocurren en la comunidad últimamente, por qué en las tiendas hay muchos adornos?, ¿qué es la Navidad?, ¿cómo nos vestimos en esa temporada?, ¿qué tipos de adornos y decorados se utilizan?, ¿en qué lugares se colocan?, ¿qué hace la gente?, ¿qué sucede en la ciudad?, etcétera. • Registrar simultáneamente durante el diálogo las opiniones de los niños. • Investigar qué hace su familia en la noche o cena de Navidad (podrán traer fotografías o cualquier otro tipo de apoyo gráfico). • Socializar lo investigado, donde cada niño expondrá a sus compañeros qué información encontró. Iremos haciendo un registro en una lámina a fin de comparar los datos. • Tomar acuerdos y organizarnos para decorar el aula con motivos navideños (buscar los apoyos necesarios). • Cuestionar si consideran que todas las personas de la comunidad pasan la Navidad de la misma manera. • Proponerles organizar una fiesta navideña para las personas del asilo. Tomar acuerdos. • Realizar preparativos que surjan de acuerdo con las propuestas de los niños y emitir otras sugerencias, de ser necesarias. • Llevar a cabo la fiesta navideña.

Otras competencias que se favorecen	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere gradualmente mayor autonomía. • Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
Actividades permanentes	<p>Realizar actividades que involucren a los niños con el conocimiento de textos de Libros del Rincón; por medio de actividades y lecturas fortalecer competencias básicas, como la predicción y anticipación.</p> <p>Textos a trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un cuento de color para niños.</i> • <i>A Julia la quieren doble.</i> • <i>Ha sido el pequeño monstruo.</i> • <i>Arquilla miedosa.</i> <p>Trabajaremos el banco de fichas matemáticas.</p>
Observaciones	Solicitaré los permisos correspondientes para realizar las visitas necesarias al asilo.

Manos a la obra

Era diciembre y pronto vendrían las fiestas de la temporada; me propuse que durante el desarrollo de las actividades cuidaría que éstas no se redujeran a elaborar adornos o repetir información obvia y poco útil para los niños, como mi “práctica tradicional”, enfocada en trabajos manuales, coros navideños, narrar historias y cuentos, participar en posadas o pastorelas y explicar a los niños la tradición navideña.

En el mes de octubre visité con los niños (como parte de una situación didáctica) varios lugares cercanos a la es-

cuela, como la biblioteca, la escuela primaria, el centro de salud, la tienda y el asilo, con la intención de conocer las normas y reglas que se siguen en cada uno de estos sitios y compararlas con las que tenemos en el Jardín de Niños. De esta manera mis alumnos tenían un referente del asilo, al que acudiríamos en esta nueva situación, ahora con el propósito de averiguar cómo se festejaba tradicionalmente la Navidad.

Comencé por abrir una conversación con los niños. A la vista de todos escribí en el pizarrón, ¿qué es la Navidad? y leí la pregunta. No recuerdo ahora todas las respuestas, pero en mi diario dejé registrado lo siguiente:

Al hacer la plenaria comenzaron a señalar que la Navidad es el pino, las coronas, Santa Claus, los adornos y la nieve para jugar a hacer pelotas y aventarlas. Entonces intervine preguntando y se construyó el siguiente diálogo:

Mtra.: ¿En el lugar donde vivimos hay nieve?

Todos en coro: No, no, no.

Mtra.: ¿Por qué no habrá?

Aixa: Es que aquí no cae.

Mtra.: ¿Por qué no cae?

Agustín: Es que no estás en Estados Unidos.

Fernanda: Sí, ahí sí cae, yo vi en la tele.

Mtra.: ¡Qué bonito sería que en Colima cayera nieve! ¿Ustedes saben por qué no cae?

Agustín: ¡Pos porque las nubes de Estados Unidos tiene nieve y las de aquí no, sólo tienen agua! ¿A poco no viste que el otro día llovió? (La expresión de Agustín me daba a entender que era algo obvio... al parecer le sorprendía que yo no lo supiera).

Dayani: ¡No maestra! Lo que pasa es que aquí hace mucho calor y la nieve no llega porque se desbarata.

Isaías: ¡No!, fíjense (refiriéndose a sus compañeros y señalando el globo terráqueo que existe en el salón), la nieve está en el Polo Sur y nosotros vivimos aquí en México (no señaló correctamente el país, pero se

acercó y me dijo), ¿verdad maestra? (sólo asentí con la cabeza y le permití que continuara). ¿No se acuerdan que tenemos el mar cerquitas, que con la camioneta puedes llegar rápido? En el Polo hace frío y en estos países hace calor (refiriéndose a los centrales de América).

Mtra.: ¿Están de acuerdo con Isaías?

Alexia: ¡Ira maestra, yo digo que la nieve está en las montañas, donde hace frío, por eso los niños pueden jugar y resbalarse.

Mtra.: Pero nosotros, ¿no tenemos montañas?

Varios niños a coro: No (respuesta que me sorprendió porque nunca me lo había planteado).

Isaías: Nosotros tenemos cerros.

Mtra.: ¿Las montañas y los cerros no son iguales?

Alexia: No, porque las montañas tienen nieve y los cerros no.

Mtra.: Si en Colima tuviéramos una montaña, ¿creen que habría nieve? ¡Qué padre!, podríamos ir a jugar (me froté las manos frente a ellos y expresé una sensación de diversión).

Agustín: Pues mejor te vas al volcán y ahí sí hay nieve.

Cristina: Pero es un volcán y, la maestra dijo montaña, ¿qué no entiendes o no oíste?, además cerquitas está el Volcán de Fuego y echa lumbre, ¿o quieres que se queme?

Agustín: ¡Ah, de veras!, en el Volcán de Fuego vive el diablo.

Alexia: No, mira maestra (mostrándose un tanto impaciente), yo digo que las montañas están altas y por eso alcanzan la nieve, y como los cerros de nosotros son chiquitos y hace calor, entonces no llega la nieve (intervienen inesperadamente Ramón y Fernanda, quienes se habían mantenido al margen de las participaciones).

Ramón: Sí, así es, como dice Alexia... y a lo mejor nomás hay un Volcán de Fuego que tiene lumbre, y el otro no es un volcán es una montaña con nieve, pero la gente no sabe y le dice volcán.

Fernanda: Sí maestra, y como dice Isaías (volviendo a señalar el globo terráqueo), cae nieve en... (se dirige a él y pregunta) ¿cómo se llama?

Isaías: Polo Sur.

Fernanda: Cae nieve en el Polo Sur porque no hace "tanta" calor y le pega la sombrita, entonces la nieve no se desbarata. Como cuando hicimos el experimento con los hielos, que los que estaban en el sol se fun... fun... se desbarataron rápido.

Después, Marisa preguntó si podíamos hacer un experimento para que cayera nieve en la escuela, pero sus compañeros respondieron que no, porque se necesitaría llevarlo hasta arriba (refiriéndose al cielo), y no teníamos cohete o avión para subirlo. Es decir, para ellos el experimento no representaba problema, sino el traslado.

Esta conversación fue muy interesante, los comentarios de los niños dieron cuenta de las hipótesis que construyen sobre la realidad. Las aportaciones fueron la base para el trabajo con otras competencias del aspecto Mundo natural.²

Durante la conversación hubo momentos en los cuales no sabía con exactitud cómo proceder y tuve que tomar decisiones inmediatas. Por ejemplo, no creí conveniente señalarle a Isaías que la ubicación de México en el globo terráqueo era incorrecta, porque lo importante era la habilidad que ponía de manifiesto para situar el Polo Norte y el Polo Sur, diferenciar las áreas que representan el mar de las de la tierra y saber que cada una de esas áreas comprende un país; además de estar transmitiendo una explicación a sus compañeros, quienes escucharon con detenimiento lo que decía. Incluso Fernanda retomó la aportación de Isaías para dar una conclusión. Este espacio de trabajo generó también inquietudes personales, pues en ese momento no

² "Exploración y conocimiento del mundo", en *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, SEP, p. 86.

tenía contemplado que en sus respuestas hablaran de las montañas y los cerros, que reconocieran como diferencia entre ellos la altura (esto nunca lo habíamos tratado en clase), pero valoré una vez más que retomar los conocimientos previos y saberlos emplear es un principio pedagógico fundamental para la enseñanza. Sus aportaciones me condujeron a investigar las diferencias entre montaña, cerro y volcán, y estoy segura (sobre todo por la seguridad con la cual condujeron la charla) que de haber preguntado en qué consistiría el experimento de la nieve hubieran dado opiniones igualmente interesantes.

En mi diario escribí la siguiente reflexión:

La conversación resultó extensa, nos llevamos más de una hora platicando y registrando con textos y dibujos los comentarios; con este tipo de experiencias comienzo a creer que es un mito el hecho de que los espacios de diálogos grupales deben ser breves porque de lo contrario se pierde el interés; más bien, considero que el interés está en función de lo que se aborda y no del tiempo.

Platicamos sobre los cambios que ocurren en sus casas o en la ciudad durante la Navidad, varios niños dijeron —Mi mamá puso un mantel rojo con flores, —movimos el comedor de lugar para poner el árbol de Navidad/el Nacimiento, —en la puerta de la casa colgaron una bota del niño Dios.

Cuando hablaron sobre lo que ocurre en la ciudad comentaron que la gente adorna sus casas con lucecitas, estrellas y moños, que en la tienda departamental está Santa Claus. Les pregunté respecto a esto último y señalaron que es una persona que les trae regalos a todos los niños si se portaron bien. En esta charla me llamó la atención un aspecto que todos compartían y daban por hecho: Santa Claus está en el Polo Norte y sólo viene en Navidad:

Xaanna: Yo también vi a Santa.

Varios niños: ¿En dónde?

Xaanna: En el mercado.

Natael: Ah, pero no era el verdadero.

Mtra.: ¿Hay un Santa que no es verdadero?

Natael y Xaanna: Muchos (el resto del grupo afirmó con ellos).

Mtra.: Entonces, ¿cuál es el verdadero?

Fernanda R.: El que está en el Polo Norte y que ayuda al niño Dios, los demás son señores.

Felipe: Sí, yo vi al de... (refiriéndose a la tienda comercial), y mi mamá me dijo que lo saludara y le pidiera mi regalo.

Alexia: ¿Pero tu mamá no sabe que ese no es el verdadero?

Felipe: No.

Mtra.: ¿Cómo saben ustedes cuál es el Santa verdadero?

- Dayani: Es que el verdadero no se ve, los que sí se ven son señores gordos... bueno, unos también flacos pero feos, que se ponen un traje.
- Esteban: Sí, se disfrazan.
- Natael: Pero los grandes (refiriéndose a los adultos) no saben, por eso quieren que te tomes una foto.
- Aixa: ¡Guácala! (con expresión de desagrado); a mí me abrazó uno que olía ¡fuchi, de guácala, de feo, y con bigote picudo, de los de verdad! (haciendo alusión al bigote real de un hombre).
- Ramón: A mí por eso nomás me gusta el de la "Zapa-tería Rodríguez" (esta tienda es muy popular en el estado, cada año disfraza a varios jóvenes de Santa y en automóviles se trasladan con música y avientan dulces por la mayoría de las colonias de Colima).
- Mtra.: ¿Por qué Ramón?
- Ramón: Es que esos señores no te abrazan, nomás avientan dulces (varios niños coinciden en lo dicho por Ramón).

Estos comentarios sobre Santa Claus me llamaron la atención, pues estaba segura que les agradaban los "personajes" que había en tiendas y lugares de la comunidad, pero resultó lo contrario: todos reconocieron que sólo existe uno que no se puede ver y es el que trae los regalos, y saben que los otros personajes son hombres disfrazados, hacia quienes no sienten agrado, aunque aceptan sentarse con ellos

a tomarse una foto o pedir un regalo por complacer a sus padres.

Los niños también se refirieron al Nacimiento, al niño Dios y Santa Claus, porque forman parte de su cultura, de lo que ven y viven.³

Les propuse que de tarea platicaran con sus familiares sobre lo que hacen en la noche de Navidad, ¿quiénes se reúnen?, ¿dónde?, ¿qué comen?, etcétera.

El día siguiente, sentados en un círculo y por turnos, cada uno expuso lo investigado. Los datos resultaron interesantes y logré darme cuenta de que los padres de familia realmente platicaron con sus hijos.

Para apoyar a los niños en la identificación de semejanzas y diferencias entre lo que hace una familia y otra cuando exponían sus trabajos, intervenía cuestionando para enfatizar algún aspecto, por ejemplo: ¿qué dijo Alexia que cenan en Navidad?

Varios niños: Pozole.

Mtra.: ¿Quién más nos platicó que cenaba pozole?

Agustín: Yo, y también Oswaldo.

³ Al inicio del ciclo escolar –antes de comenzar la situación didáctica que aquí narro– en reunión de trabajo colegiado se hizo énfasis sobre el rescate de costumbres y tradiciones de México, y evitar abordar en clase aquellas que no correspondan al país. Sin embargo, aunque pienso que es necesario fortalecer las tradiciones de nuestro país, la escuela no puede cerrar sus puertas a la realidad que los niños viven en la casa y en su comunidad, a través de la música, la televisión y las estrategias de mercado.

A continuación se presentan algunas producciones de la tarea y lo que expusieron los alumnos al respecto:



Imagen 1

Agustín: Nosotros vamos a cenar con mi abuela Toña, y ahí en una mesa grande ponen mucha comida, a veces pozole y tostadas, como las que están aquí (señalando la imagen 1).

Agustín platicó que abren los regalos que están junto al Nacimiento y al árbol (como se observa en la parte superior derecha de la imagen 1).

Nota: Mencionó que las personas alrededor de la mesa son sus tíos y tías y las nombró de una en una.



Imagen 2

Esteban: Yo también voy con mi abuelita y toda mi familia; ese día me compran ropa nueva.

Mtra.: ¿Qué cenan esa noche?

Esteban: Pozole y dulces que nos da mi tío Luis; él también lleva una piñata y yo le doy siempre primero (imagen 2). Ah, y también vamos a misa como Xaanna.

Mtra.: ¿Para qué van a la iglesia Esteban?

Esteban: Para que se nos salga el diablo.

Mtra.: ¿De dónde?

Esteban: Del corazón.



Imagen 3

Isaías comentó que él vive en casa de sus abuelitos, y sus tíos son quienes vienen a ver a su abuelita; señaló que no tiene primos como él (refiriéndose a la edad), por eso no rompen piñatas, pero en el árbol el niño Dios le deja muchos regalos y también en el Nacimiento (se observa en la parte inferior derecha de la imagen 3).

Isaías les dijo a sus compañeros que ese día van a misa, pero a diferencia de los demás señaló —vamos a darle gracias a papá Dios, a la virgen y a todos los santos para que nos cuiden; también ese día salimos a la peregrinación—. Mostró al resto del grupo la imagen que aparece en el lado izquierdo donde se observa a un sacerdote celebrando la misa (imagen 3).

Isaías agregó —aquí está el padre haciendo la consagración de la hostia.

Una vez terminada esta tarea organizamos equipos y pedí que registraran en unas láminas lo que era similar en su celebración de la Navidad; lo fueron mencionando a manera de lluvia de ideas. En realidad no se presentaron diferencias significativas, por lo cual se decidió graficar aquellas que resultaron comunes.

Al trabajar en los equipos los niños comentaron lo que hacen con su familia, las cosas que les comprarían, la cena; la mayoría elaboró dibujos de las coincidencias, en algunos surgió la necesidad de agregar texto a las imágenes, entonces me preguntaron cómo se escribía, por ejemplo, “regalos”, si “con la *r* de Ramón”. En esta, como en muchas acciones más, los niños hicieron uso de sus recursos para expresar de forma escrita lo que deseaban comunicar.

En las siguientes imágenes (4, 5, 6 y 7) se muestran representaciones de los niños sobre los aspectos de coincidencia encontrados en sus familias como parte de la tradición navideña.

Oswaldo
dibujó
la piñata



Imagen 4



Imagen 5

Alondra,
el árbol
de Navidad
y la familia
reunida
cerca de él



Imagen 6

Felipe,
a sus primos
y familiares



Imagen 7

Daniel,
el Nacimiento
y la mesa
donde
la familia
se reúne

Los equipos pasaron por turnos a explicar sus trabajos, fue entonces cuando surgió la duda de qué era una posada; unos señalaron que la cena de Navidad, otros que una fiesta, algunos pedir dinero en las calles vestidos de pastores, etcétera. Pregunté qué podíamos hacer para saber con seguridad qué era una posada; ellos respondieron “preguntar”, “investigar”. Tomamos acuerdos y formamos tres equipos, uno iría a preguntar a la directora, otro a la maestra Elda (responsable del grupo de tercero A) y el último equipo se quedó conmigo buscando en el diccionario del salón.

Socializamos la información recabada: la directora les platicó la historia del nacimiento del niño Dios y cómo sus padres pedían posada; la maestra Elda coincidió con la directora, pero les explicó que se le llama así cuando alguien deja dormir en su casa a otra persona y le regala comida y agua para alimentarse, según señalaron Ramón y Dayani. Los niños de mi equipo explicaron lo que sabían y escribí dos conceptos que me dictaron:

Posada es que le prestes un rincón
de tu casa a alguien pobre,
que no tiene dinero.

Posada también es la fiesta donde la gente
lleva regalos y ayuda a los demás, por eso
en la posada todos están contentos.

Posteriormente decoraron el salón con motivos navideños. En mi diario registré:

Pedí a los niños traer adornos navideños para adornar el salón (lo hice por medio de un dictado); a cada uno di una papeleta para su registro y les aclaré que yo no comunicaría nada a sus papás, sino que era su responsabilidad realizarlo por medio del recado. Resultó gratificante ver que todos trajeron al menos un elemento. Esto me da gusto, ya que denota lo interesados que están en la situación. Por mi parte coloqué un árbol de Navidad y mostré una caja con distintos adornos recabados en ciclos escolares pasados; en ella había luces, escarcha, figuras de Nacimiento, una bolsa con heno, esferas, entre otros. Hoy me di cuenta que la creatividad de los niños no se pone solamente en juego realizando producciones gráficas, como lo concebía años atrás al emplear tiempo excesivo en la elaboración de coronas, botas, bastones, pinos, esferas y otros objetos con motivos navideños de los que por lo general ya tenía “modelos o plantillas” en los cuales ellos coloreaban con crayola, pintura, pegaban diamantina, lentejuelas, entre otros. Sin embargo, hoy tomaron decisiones para acordar qué figuras colocarían en el Nacimiento, cuáles en el árbol, resolvieron conflictos y regularon su conducta para que todos lograran participar; por ejemplo, Fernanda, Esteban y Agustín desenredaron el cable de una extensión de luces; se dieron cuenta que uno no debía moverse para que el otro pudiera girar, pasar por detrás o delante del

cable. Agustín por ejemplo tomó la parte sobrante de la extensión de luz y se encargó de cuidar que el resto de sus compañeros no la pisara, a fin de que Fernanda y Esteban la alinearan sin dificultad; la colocaron en el árbol, pero al momento de quererla prender notaron que el enchufe estaba alejado y no alcanzaba, entonces me solicitaron la extensión que utilizamos comúnmente para conectar la televisión, y lograron su objetivo.

A través de las actitudes que observé en los niños durante la clase de hoy valoré que debo confiar más en ellos, atreverme a permitirles un mayor espacio y participación dentro de la clase, pero no sólo oral, sino también en la manera de proceder y actuar en diferentes situaciones; ya que ellos fueron capaces de resolver los problemas de la decoración del salón: algunos de forma individual, otros en equipo, pero la participación resultó evidente: buscaron una extensión de luz para el árbol, trajeron piedras para el Nacimiento y un poco de tierra, con una lapicera simulaban un puente para los animales; la imagen de San José, por ejemplo, está muy deteriorada, y a Isaías se le ocurrió escribir en un papel el nombre de San José, para lo cual me pidió le dijera cómo para copiarlo. Al preguntarle para qué lo necesitaba contestó —es que si las mamás ven el Nacimiento no van a saber que éste es San José (refiriéndose a la figura de yeso pintado), no ves que está viejito ya—. Al ver a Isaías, Oswaldo quiso hacer un letrero para los borregos y Óscar Daniel, otro que colocó cerca del pastor.

Creo que desarrollar un trabajo donde verdaderamente todos colaboren en la clase no depende tanto de los niños, pues pienso que ellos están dispuestos a aprender; por lo tanto, depende de mi capacidad como maestra el saber plantear actividades que representen un reto para su aprendizaje. Hoy, por ejemplo, mi papel dentro del aula fue distinto, no tuve que estar dando largas explicaciones o dirigiendo a todos sobre qué y cómo hacer las cosas; sólo me dediqué a apoyar a quienes lo necesitaban, a observar, escuchar, preguntar, orientar, es decir, hoy “sentí” haber experimentado mi función como “guía de la enseñanza”.

La visita

En plenaria comentamos sobre lo “bonito que había quedado decorado el salón” y les propuse que a la hora de la salida invitaran a sus padres para que lo observaran. Aproveché el diálogo para introducir el tema del asilo y retomé las láminas donde registraron las cosas que hacen los niños durante la cena de Navidad; pregunté si creían que todas las personas hacían lo mismo, si las señoras que vivían en el asilo pasarían una Navidad como nosotros.

Al respecto dieron distintas opiniones y les propuse ir a investigarlo; en una lámina registramos las preguntas que haríamos, las que surgieron entre el planteamiento de hipótesis

e inquietudes que manifestaron; por ejemplo Alexia comentó —pobrecitos, ellos no tienen una posada... hay que hacerles una. Las preguntas a investigar fueron:

- Cuando era joven, ¿qué hacía en la noche de Navidad?
- ¿Quiere tener una posada con nosotros?
- ¿Qué le gustaría comer y tomar?
- ¿Qué regalo quiere que le hagan?

Tomamos acuerdos y organizamos lo que debíamos hacer para ir a investigar; las tareas anotadas fueron:

1. Pedir permiso a los papás.
2. La maestra hablará por teléfono al asilo para que nos den entrada y luego hacer una fiesta.
3. Pedir permiso a la directora (Agustín).
4. Llevar libreta y lapicera.
5. La maestra se va a llevar el papel con las preguntas para que no se nos olviden (Alexia).
6. Que no nos vaya a “machucar un coche en la calle” (Sergio Daniel).
7. Portarnos bien (Alondra).
8. No tenerle miedo a las abuelitas, porque no hacen nada, sólo están viejitas (Aixa).⁴

⁴ Aixa es muy temerosa. En una ocasión, en el mes de octubre, al inicio del ciclo escolar visitamos el asilo, pero Aixa no quiso entrar al asilo porque las “viejitas” le daban miedo, señaló que la cara y las manos las tienen feas (refiriéndose a la piel). Pese a lo anterior, Aixa expuso como acuerdo: “No tener miedo a las viejitas”; considero que lo planteó como un reto personal.

Durante el trayecto al asilo iban contentos por la calle platicando acerca de las cosas que observaban, todos traían consigo su cartuchera (lapicera) y un cuaderno. Desde antes, en el salón, decidimos que durante la visita cada niño platicaría con una abuelita en particular. Para la visita nos ayudó haber conocido previamente las reglas del lugar; por ejemplo, sabíamos que de 4 a 5 de la tarde era la hora en la que nos permitirían ingresar, necesitábamos estar limpios, usar gel antibacterial y si alguien tenía gripa no podía saludar con un abrazo. También invité a dos mamás para que me apoyaran durante el traslado de los niños. En los siguientes fragmentos del diario recuperaré los sucesos de la visita:

La visita al asilo resultó emotiva y mucho más interesante de lo esperado. Tuve oportunidad de ver el comportamiento de los niños en una situación diferente, con muchos aspectos que están fuera de mi alcance y que por supuesto no podía controlar; al llegar, varias “abuelitas” (como decidieron llamarlas para que no se sintieran tristes, según dijeron los alumnos) aplaudieron, otras lloraron, una gritó muy fuerte desde su silla ¡qué hermosura de niños!, y no faltó quien también gritara: ¡Ya llegaron las zurrapas!, en alusión a que son pequeños. Les llamó la atención la abuelita que “echaba cuacos” y decía constantemente “¡hua, hua, ja, ja jai!”, en señal de alegría.

Saludamos a todas y Dayani les pidió a nombre de sus compañeros si podían platicar un momento con ellas, la apoyé ampliando lo que ella había emitido. Se distribu-

yeron libremente y cada uno se dirigió con una abuelita, Aixa se quedó tomada de mi mandil, entonces la acerqué y ayudé a presentarla, noté el nerviosismo en su rostro, no obstante, tuvo valor e inició la entrevista.



Imagen de la llegada al asilo, donde Dayani solicita el permiso

Cuando Felipe se acercó con la “abuelita”, lo tomó entre sus brazos y comenzó a llorar, entonces él le acariciaba su espalda y decía un tanto nervioso, ¡ya no llore abuelita, no la vamos a inyectar, vamos a platicar!; la soltó y acudió a mí para explicarme lo sucedido. Yo, obviamente estaba cercana a él y ya había escuchado; nos acercamos a la señora y él espontáneamente volvió a abrazarla y le dio un beso; le preguntó entonces que si le gustaría tener una posada de Navidad, pero la abuelita siguió llorando y dijo que no quería platicar. La coordinadora del asilo nos dijo que mejor prefirió llevarla al patio del lugar para

que desde lejos observara, ya que la situación era demasiado emotiva. Entonces Felipe la volvió a abrazar y buscó a otra “abuelita”.

Durante las entrevistas todos estuvieron involucrados viviendo situaciones diferentes; por ejemplo, Ramón entrevistó a una “abuelita” que era ciega, le pedí que le hablara claro y cerca al oído a fin de que lograra escucharlo; al principio se mostró sorprendido y un tanto temeroso porque la abuelita lo tocaba continuamente para platicar con él, entonces el niño decía —aquí estoy— y se paraba frente a ella con un poco de miedo al principio. Ramón es el niño más inquieto, travieso y, en ocasiones, agresivo de la clase, pero su comportamiento en el asilo dio cuenta de muchas de sus fortalezas y habilidades.



Ramón en la entrevista

Al platicar con la abuelita le pidió —plátiqueme despacito porque voy a escribir en esta libreta lo que quiere de regalo—, entonces la tomó de la mano para que tocara el cuaderno y el lápiz; entre pregunta y pregunta la señora lo abrazaba y Ramón comenzó a acceder y corresponder sin dificultad. Durante su entrevista apareció otra abuelita que, según nos platicaron, “es un tanto fantasiosa”, se siente en momentos francesa y habla con un estilo especial. Al ver a Ramón platicando con la otra abuelita se acercó, hizo una caravana ante él y le dijo ¡Principesco, besad mi mano! Ramón la besó y la invitó a que se sentara para entrevistarla también, la señora accedió: ¡su majestad, la reina, se lo concede!, Ramón volteó hacia mí y en señal de admiración levantó los hombros, pero continuó con la entrevista; a la segunda señora sorprendentemente le comentó —tenga mi cartuchera y véala para que no se enfade, ya voy a acabar (la entrevista).



Cuando inició la segunda entrevista le preguntó a la abuelita su nombre, pero ella respondió —Principesca—, entonces Ramón le dijo con tono fuerte —hable bien ya, si no, no vamos a platicar—; la señora pacientemente accedió y comenzaron una entrevista interesante. Desde lejos se podía ver a ambos en momentos riéndose, en otros él escribía, ella le hacía ademanes, se abrazaban, y no acabó ahí porque integró a las dos ancianitas a la plática.

Todos tomaron nota de los comentarios; cuando alguno no podía escribir me llamaban para que los ayudara, principalmente en el registro del nombre de la abuelita, porque en el resto de la información se apoyaban con dibujos.

La “abuelita” de Esteban (como se muestra en la siguiente fotografía) me mandó llamar para decirme —re-



Esteban, en la entrevista

gaña a este niño porque no sabe nada, ya le platicué lo que hacía en Navidad y lo que quiero de regalo, pero no más pone una raya en la libreta y dice que ya acabó, no sabe escribir—; delante de él le aclaré —claro que sabe, está aprendiendo a escribir, ahorita le vamos a ayudar—; me quedé un momento con ellos y apoyé a Esteban con el registro de algunas grafías o le preguntaba qué podía poner para que no se le olvidara, de manera que en su cuaderno había texto que copió, otro donde registró algunas grafías con aspecto convencional y también utilizó dibujos.

La diversidad de retos presentes en esta actividad permitió que todos se involucraran y participaran en mayor medida.

En las siguientes imágenes se muestran algunos niños realizando la entrevista.





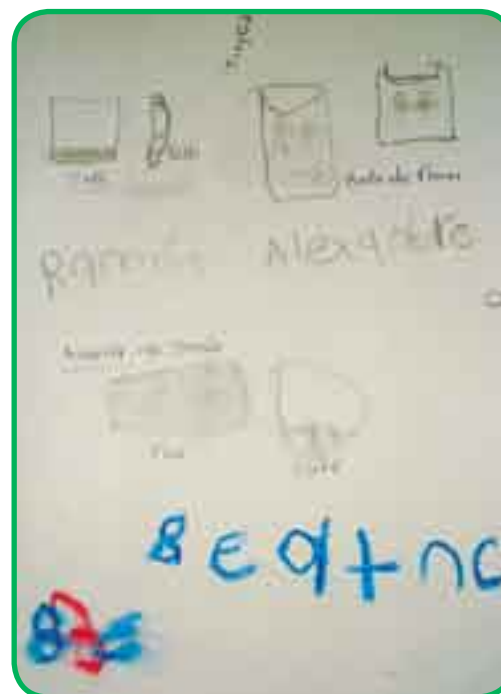
Diversas imágenes con algunos niños realizando la entrevista

De regreso al salón de clases organizamos la información en dos momentos. Primero platicamos sobre cómo pasaban la Navidad las abuelitas cuando eran jóvenes, retomando diferencias y similitudes a la manera como festejan los niños en sus casas:

Diferentes	Similares o iguales
<ul style="list-style-type: none"> • Comían tamales y atole. • Tomaban ponche con frutas. • Unas eran pobres y no hacían nada. • A veces el niño Dios no les traía nada. • No tenían arbolito de Navidad. • No ponían lucecitas para adornar. • Colgaban faroles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se juntaban en una casa con mucha familia. • Ponían adornos de Navidad. • Estaban guapas ese día. • El niño Dios traía regalos a los niños. • Ponían el Nacimiento. • Iban a misa con su mamá.

En el segundo momento compartimos las entrevistas para saber qué querían comer en la posada, qué regalo les gustaría, etcétera. Las “abuelitas” solicitaron pozole, gelatina, fruta, pastel, galletas, dulces y para tomar, principalmente, refresco y café; entre los regalos les pidieron batas con dibujos de flores, bufandas, perfumes, talcos, cremas para el cuerpo y calcetines. Como no coincidían en todo lo solicitado, decidimos pedir ayuda a los padres de familia. A la hora de la salida cada niño mostró y explicó a sus papás los resultados de las

entrevistas; los padres apoyaron y acordamos que harían lo posible por traer lo solicitado. En las siguientes imágenes se muestran algunos de los registros elaborados por los alumnos; los nombres que aparecen en las producciones pertenecen a las abuelitas entrevistadas que registraron los alumnos sin ayuda.



María de Jesús pide café, pollo, pan y una bata de flores



En el registro se ve que María pide coca, tostadas y sandwich



Con los niños organizamos la posada y planeamos hacer las siguientes actividades:

- Hacer una rueda grande en el patio del asilo con todos los abuelitos sentados.
- Sugirieron esconder en un cuarto los regalos (para que no los vieran y fuera sorpresa).
- Platicarles un cuento de Navidad.
- Cantar una canción navideña a coro.
- Comer.
- Darles los regalos y un abrazo.
- Regresar a la escuela.

Al momento de elaborar el registro les hice notar que teníamos dos tareas: hacer el cuento y preparar un villancico navideño. Para la primera actividad cada niño elaboró un cuento con ayuda de sus papás, mismo que en diferentes momentos de la jornada fuimos compartiendo con el resto del grupo.

Aprovechamos la clase de Música para pedirle al maestro Rubén ensayar un coro de Navidad. En una lámina pegada al pizarrón fui anotando los títulos de los coros que los niños se sabían; les preguntaba y ¿qué otros coros se saben?, cantaban una estrofa, el maestro Rubén tocaba la melodía y

nosotros cantábamos la letra de la canción. Por primera vez trabajé canciones navideñas sin realizar varias clases de ensayos, sino que partí de lo que conocían y me encontré que poseen un repertorio variado.

La posada navideña en el asilo resultó emotiva y gratificante, porque se puso en juego la competencia. Los niños tuvieron oportunidad de demostrar lo que son capaces de hacer, de resolver problemas, trabajar en equipo, respetar reglas y normas de conducta, practicar valores como la generosidad y amistad; compartieron parte de sus costumbres, identificaron y compararon semejanzas y diferencias, indagaron una tradición familiar y comunitaria, explicaron cambios en las formas de vida de las abuelas y comprendieron el significado de la festividad. Los aprendizajes se tornaron diversos, impactaron otras competencias y se presentaron imprevistos que, orientados oportunamente, enriquecieron la experiencia del aprendizaje.

En esta situación me atreví a innovar mi práctica, pero no se trata de la temática, sino de la actitud, visión y concepción que ante la enseñanza asumí; las cosas se fueron construyendo, así que dejé de preocuparme porque “salieran bien” y comencé a ocuparme en generar oportunidades que promovieran un aprendizaje significativo en los niños. ¡Vaya que fue una fiesta navideña diferente!

Imágenes de la fiesta de Navidad en el asilo



La llegada al asilo



Explicación del propósito de la visita a los ancianos



Las entrevistas



La foto de despedida

Bibliografía

- Bodrova, Elena y Leong, Debora J. (2008), *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, México, SEP/Pearson Educación (Colección RIEB), 180 pp.
- Seefeldt, Carol y Wasik, Barbara (2005), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, México, Pearson Educación/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 332 pp.
- SEP (2005), *Curso de formación y actualización profesional para el docente de educación preescolar*, Vol. II, México.

Formando arco iris

Sergio Isai Cordero Rodríguez

En *exploración y conocimiento del mundo*, como en cualquier campo formativo, la planificación de la secuencia didáctica es para mí de vital importancia. En preescolar todo puede ser sujeto a planeación: el tiempo, los contenidos, los materiales, los espacios, la forma de organizar el trabajo. El plan es el hilo conductor dentro de la madeja de ideas, creencias, desvíos, atinos y desatinos. No obstante, si una situación pretende favorecer el *pensamiento reflexivo*, debemos tener siempre presente que la secuencia será todo, menos estática.

Me propongo relatar lo que sucedió en un grupo de 13 niños de tercero de preescolar cuando nos atrevimos a experimentar con un poco de agua, luz, algunas botellas y colores.

Desarrollé esta situación en seis sesiones durante tres semanas, aunque es difícil decir exactamente cuánto duraron las actividades en cada sesión. El interés de los niños, las producciones escritas y sus intervenciones individuales y en grupo tuvieron que ver con el mayor o menor tiempo que dedicábamos a las actividades.

En esta experiencia mi intervención se tornó particularmente complicada, pues cuando se les permite a los niños indagar y proponer, el camino a seguir parece estar a oscuras, no es sencillo saber dónde y cómo terminará todo. Permitir que el deseo de conocer del niño se dé en el aula, causa en el docente desequilibrios cognitivos similares a los que ellos viven –o deberían vivir– frente a las situaciones que diseñamos.

Las previsiones

Las competencias que me propuse favorecer son:

- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo– para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
- Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
- Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.

Mi intención es que cada alumno logre formular explicaciones sobre la formación del arco iris e identificar las causas y los elementos que contribuyen a su aparición.

Haré tres experimentos: el primero, usando botellas con diferentes líquidos; el segundo utilizando un espejo y agua; en el tercero usaremos un disco (CD). Me interesa saber qué explicaciones hacen los niños y sobre qué discuten en cada experimento. Considero que en los tres casos podrán obtenerse resultados similares, aunque mediante diferentes procedimientos; un solo experimento no sería suficiente para profundizar.

El círculo de reflexión

Mediante esta actividad intentaré que mis alumnos hablen, discutan y argumenten acerca del fenómeno. Haremos el círculo de reflexión en dos momentos:

- Al inicio de la jornada, para reconocer las explicaciones de los niños respecto a la aparición y formación de un arco iris. Se propiciará que compartan sus ideas mediante algunas preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera? Lo que los alumnos muestren en este momento será útil para decidir formas de intervención, organización del grupo e inclusive actividades nuevas. Las ideas pueden escribirse en el pizarrón.
- Al término de la jornada nos reuniremos para comentar lo que sucedió durante cada experimento. Éste es el momento ideal para confrontar sus primeras ideas con los resultados obtenidos en los experimentos; es importante mantenerse alerta y comparar los comentarios y conclusiones que aparezcan en este momento con los del inicio. De esta manera se le puede preguntar al niño si sigue pensando lo mismo o ha cambiado su explicación.

La secuencia didáctica

- Para explorar las ideas de los niños les preguntaré: ¿has visto un arco iris?, ¿cómo se forma el arco iris?, ¿qué se necesita para que se forme el arco iris?

- En el círculo de reflexión se expondrán las ideas o creencias de los niños acerca del arco iris. En caso de ser necesario se les pedirá que argumenten su idea frente a otros niños, es decir, que le expliquen o le enseñen a otro.
- Se realizarán producciones escritas con dibujos de lo sucedido.

Experimento 1. Botellas y agua

- Utilizando botellas con diferentes líquidos (agua natural, color, aceite y pegamento blanco) intentaremos hacer un arco iris. Tenemos que hacer aparecer un arco iris utilizando las botellas y la luz del sol.
- Esto lo haremos en el patio cuando tengamos suficiente luz solar.
- Terminaremos con el círculo de reflexión y el registro de lo sucedido, mediante producciones escritas o dibujos.

Decidí utilizar varias botellas con distintos líquidos porque el agua pintada no refleja con claridad el arco iris; no se producen los colores del arco iris. Con el pegamento blanco, supuse que los niños notarían que no deja pasar la luz. Según yo, siguiendo la lógica de los niños de que para que salgan los colores se necesita agua de color, el agua natural sería a la que menos recurrirían los niños para hacer surgir el arco iris, aunque precisamente es con la que se logra.

Experimento 2. Espejo y agua

- Dispondré de espejos de mano, recipientes pequeños de plástico con agua natural.
- Daré a cada grupo de niños estos materiales y pediré que experimenten con ellos para formar el arco iris. Utilizaremos el salón de arte porque entra la luz del Sol por la puerta.
- Terminaremos con un círculo de reflexión y un registro con producción escrita y dibujos del experimento.

Experimento 3. Reflejo de discos

- En grupo elaboraremos inferencias sobre el uso de un disco (CD) para producir el arco iris.
- Experimentaremos dentro de un salón (sombra). Después lo haremos en el patio intentando que lo proyecten a la pared utilizando la luz del Sol y luego les preguntaré: ¿fue necesaria el agua? Si el agua no fue necesaria, entonces, ¿qué se necesita para hacer aparecer el arco iris?
- Terminaremos con un círculo de reflexión y un registro del experimento y, finalmente con una producción escrita y dibujos.

Aunque este experimento se aleja de las condiciones de los dos anteriores porque no se utiliza agua, quise proponerlo para ver qué descubrimientos hacían los niños en relación con el papel que juega la luz en el fenómeno del arco iris.

¿Qué sucedió?

Iniciamos el círculo de reflexión; a medida que aportaban sus ideas se construían algunas nociones sobre qué es el arco iris y cómo se forma. Mi intención era nada más y nada menos que ellos pudieran hablar y escucharse para construir una explicación general. Por ello me esforcé en que siguieran por turnos, levantaran la mano, pidieran la palabra y atendieran a sus compañeros. Estas son las reglas indispensables para el círculo de reflexión.

En el pizarrón anoté algunas de sus ideas:

- Cuando fui a México llovió, y cuando ya no llovió salió un arco iris, recordó Humberto.
- Mi mamá me dijo que el arco iris necesita agua y brillo, comentó Hugo.

No se trataba de saber o de encontrar cuál idea era cierta, sino de hallar un punto de partida para la comprobación de las hipótesis. Esto fue verdaderamente difícil para mí pues en la lluvia de comentarios tuve que ser más específico en cuanto a las preguntas: ¿qué se necesita para que aparezca el arco iris?, ¿dónde han visto un arco iris?

Una de las preguntas que no preví inicialmente, pero que después me di cuenta de que mantuve a lo largo de

los experimentos y que ayudaba a pensar las cosas de otro modo fue ¿de qué está hecho el arco iris? Algunos podían explicar cómo se formaba; pero ¿de qué estaba hecho? era algo que parecía escapar, en inicio, a sus posibilidades de explicar.

No está de más destacar la complejidad que encierra el trabajo con las competencias que favorecen el pensamiento reflexivo. Llegan momentos de incertidumbre, de crisis: ¿permitiré que tiren el agua?, ¿les diré lo que tienen que hacer?, ¿a dónde quiero que lleguen?, ¿llegarán?

Por momentos no comprendí qué estaban haciendo, intentaba que me explicaran, me dijeran por qué hacían tal o cual cosa antes de darles una respuesta o reprimir de inmediato un intento de experimentación. Sí que los alumnos le enseñan al maestro para poder comprender la lógica de su pensamiento y a partir de eso tomar decisiones.

Al mismo tiempo que ellos experimentaban con los materiales, yo lo hacía con mi práctica; fueron significativos los silencios, las afirmaciones, las preguntas, la formación de equipos, la estructura del experimento, las consignas y las intervenciones. Así que el tipo de intervención que el docente hace es lo que posibilita que los niños pongan en juego ciertas habilidades; lo contrario a esto hubiera sido simplemente darles a colorear un dibujo con un arco iris y quedarnos con la primera explicación fabricada por los más expresivos o por mayoría.

¿Ciencia o Magia?

Formulando explicaciones

Entre las ideas¹ que marcaron el desarrollo de la situación, algunas fueron contrastantes:

- Irene: El arco iris separa las nubes para que no se junten.
- Fer: El arco iris no separa las nubes. Su forma es así (hace un arco con su diadema).
- Hugo: Y necesita brillo del cielo para que aparezca.
- Mtro.: ¿Del cielo?
- Hugo: Ajá.
- Fer: No del cielo, del Sol.
- Mtro.: ¿Y qué pasaría si no hay Sol?
- Irene: Se muere.
- Mtro.: ¿El arco iris se muere?
- Fer: ¡No! ¡El arco iris no se muere! (A Irene) Mira, la mesa no se muere, la diadema no se muere.
- Humberto: Las frutas sí se mueren. La leche también se echa a perder.
- Fer: (Persuadiendo a Irene). Lo que sí se muere son las plantas, los animales, las flores, los hongos, los bichos y nosotros.

¹ Para hacer el registro de los argumentos siempre tuve a la mano mi diario de campo en donde escribía los diálogos significativos de la situación. A veces me apoyo en grabaciones o fotografías, pero la mejor herramienta es estar siempre atento a lo que dicen y hacen para utilizarlo dentro de la situación y las intervenciones.

Para Irene el arco iris ¡está vivo! Evidentemente, esta explicación no concuerda con las ideas de Fernanda ni de Humberto. ¿Qué lleva a Irene a atribuirle vida al arco iris?

Irene explicaba algunos fenómenos desde un pensamiento mágico. Fernanda, por otro lado, argumentaba con descripciones y otros conocimientos.

- Mtro.: ¿De qué creen que esté hecho el arco iris?
- Irene: ¡De magia y de colores!, pues cuando sale hace crecer las flores.
- Fernanda: ¿De magia?, ¿a poco el arco iris echa lluvia? ¡Porque no existe la magia! ¿Verdad maestro?
- Mtro.: (A Irene) ¿Existe la magia?
- Fernanda: (A Irene) Si existiera la magia habría polvito de hadas por todos lados.
- Mtro.: (A todos) Entonces, ¿de qué está hecho el arco iris?
- Fernanda: Es como de humito.
- Humberto: De agua, Sol y colores.
- Mtro.: ¿Y lo podríamos tocar?
- Irene: No, porque está muy alto.
- Hugo: No se podría porque estamos chiquitos.
- Mtro.: Y si pudiéramos ir en un avión hasta el cielo y tocarlo, ¿de qué crees que estaría hecho?
- Irene: De dulce.
- Fernanda: ¡No!, el arco iris es de humito como el de las nubes, por eso el avión puede pasar por ellos.

Magia, humito, brillo; esto parecía complicarse cada vez más. Con esto en mente, llegó la hora de experimentar, ¿cuáles de estas ideas se sostendrán y cuáles se caerán? ¿Se modificarán las certezas de algunos de ellos?

En el círculo de reflexión inicié pidiendo que recordáramos lo dicho hasta este momento. La cuestión ahora no es cómo sale el arco iris, sino cómo hacerlo salir; intentaríamos aparecer un arco iris.

Primer experimento: Botellas y agua

Los llevé a un lugar en el patio donde el Sol brillaba con fuerza. Les mostré que en el centro del patio había colocado algunas botellas con diferentes líquidos dentro: dos botellas con agua simple, una con agua coloreada de rosa, una de aceite y una botellita de pegamento blanco.



Les indiqué que teníamos listos los dos “ingredientes” necesarios para crear un arco iris: el agua y el Sol. Ellos me miraron en silencio.

¡Iniciamos! Ellos tomaron las botellas y se quedaron parados mirándose entre sí. Princesa evidenció el sentir general cuando dijo en voz alta ¡maestro, no sabemos cómo!



Combinar los colores del agua

El primer intento de formar el arco iris inició cuando Humberto y Karla propusieron combinar el agua de diferentes colores. A partir de este momento comenzaron a experimentar con los materiales.

Yo esperé que tomaran las botellas e intentaran inclinarlas para que se reflejara el arco iris en el suelo. En varios momentos quería darles la solución, pero sabía que ese no era el mejor camino: la cuestión era ayudarlos a saber cómo combinar los elementos, de qué manera relacionarlos para producir el arco iris; si les decía específicamente qué hacer,

no tendrían la oportunidad real de experimentar. Mi intervención consistió en sugerir y preguntar.

Algunos niños comenzaron a destapar algunas botellas y a dejar caer gotitas al suelo; después mezclaron el contenido de las botellas en el piso. Este grupo era dirigido por Humberto, aunque todos contribuían.

Un dibujo que había hecho Humberto me ayudó a comprender lo que intentaba comprobar: que *el arco iris necesita de colores para aparecer*.



Para Humberto, "los colores son necesarios para formar el arco iris".



La luz a través de las botellas

Otra explicación surgió cuando Hugo y Omar se habían separado de los demás niños y miraban fijamente la botella con agua natural.

Hugo comenzó a mirar a través de la botella en todas direcciones ante los ojos de Omar. No había lluvia, pero teníamos agua. Eso podría ser de utilidad para Omar. Hugo miraba y movía la botella hasta que alzó la vista en dirección al Sol.

Entonces escuché ¡el arco iris, ya lo vi! El reflejo del agua en las líneas de la botella producía pequeños ¡brillos de arco iris! que Hugo descubrió. Cuando dio la botella a Omar, quien fue testigo de sus intentos, repitió el procedimiento y logró verlo también.



Mientras tanto, a unos metros, otros niños tenían ya un batidillo de agua de colores y pegamento en el piso. ¡Por suerte no abrieron el aceite!; aunque escucharon del éxito

de Hugo, no les interesó. Esperé unos minutos y les llamé, para que explicaran cómo les había ido en su experimento. Quienes hicieron la mezcla en el suelo dijeron no haber encontrado el arco iris. Hugo y Omar, felices, nos comentaron que sí.

Mientras hablábamos, Hugo destapó la botella y vio el agua buscando el arco iris dentro. Al levantar la botella para mirar a través de ella se interpuso con la luz del Sol y de nuevo ¡apareció el arco iris! Esta vez en el piso y a la vista de todos. Entonces, emocionados, todos gritaban ¡el arco iris, el arco iris! Inmediatamente, los que tenían una botella comenzaron a imitar a Hugo. Los que tenían otra botella con agua natural lo lograron, pero quienes tenían las botellas con color, no. Humberto lo intentó con el recipiente de pegamento y, por supuesto, no se produjo el arco iris. Fue hasta después de este experimento, cuando me di cuenta que no conversamos sobre esto último.

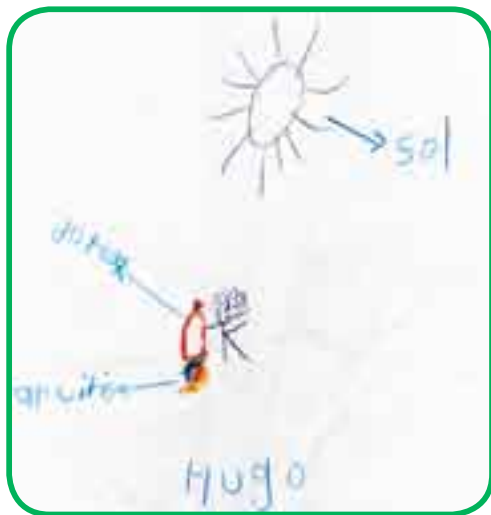
A Humberto y a sus compañeros no les satisfacía la solución de Hugo porque ¡se ve su sombra!, dijo Humberto; así que siguieron haciendo su mezcla de agua de colores en el suelo, a pesar de que habían visto la manera en que Hugo lo había *sacado*. Pretendían que apareciera de la mezcla en el suelo; Hugo y Omar se unieron a ellos. Al ver esto, sentí que tal vez la actividad estaba fracasando, porque ellos ya lo habían logrado, pero les llamó más la atención lo que hacían sus compañeros... ¡Jamás se me ocurrió que iban a abrir las botellas con el agua de colores y el pegamento, y que harían un batidillo al mezclarlas en el piso! Ellos con la mezcla en el suelo, y Fernanda trataba de convencerlos de otra cosa:

- Fernanda: ¡Eso parece una sopa!
 Mtro.: Oigan, ¿qué están haciendo?
 Karla: ¡Un arco iris!
 Fernanda: Pero no va a salir así.
 Mariana: ¡Échale agua Hugo!
 Mtro.: Escuchen lo que Fernanda les está diciendo.
 Mariana G: ¡Sol!, ¡Sol! Nos falta más Sol.
 Fernanda: (Les dije) que ¡con el agua habían hecho el arco iris! (inclina la botella y les muestra) ¡Le tienen que hacer así! Esa agua se va a secar (la que habían vertido en el piso), no se va a hacer el arco iris (En varios momentos Fernanda intentaba explicarles y sus compañeros no le hacían caso).

Después de algunos minutos les pregunté si habíamos logrado hacer aparecer el arco iris: ¡sí!, contestaron. Fernanda preguntó por qué estaban tirando más y más el agua, a lo que Irene respondió tranquilamente: ¡pues para jugar a sacar el arco iris! Irene fue parte del grupo de niños que experimentó para que apareciera el arco iris por medio de la mezcla del agua de colores. Hasta este momento parecía no haber ningún cambio en sus creencias; tampoco habían tenido éxito.

Fernanda fue integrante de los que probaron con la botella de agua simple y la luz; después del hallazgo de Hugo y Omar, ella pudo reproducir con éxito el experimento. Sin embargo, hasta este momento no había cambiado significativamente sus ideas acerca de que el arco iris estaba hecho de humito.

Dibujo de Hugo que muestra los elementos y su combinación para producir el arco iris



Segundo experimento: Espejo y agua

Para realizar este experimento dividí al grupo y formé equipos de cuatro. En el anterior me fue difícil seguir lo que mis alumnos descubrían y el por qué de sus pruebas. Por ello, mientras los niños trabajaban con la maestra asistente, yo desarrollé el experimento en cada equipo.

Considerando sus participaciones y descubrimientos anteriores, distribuí a los niños en los siguientes equipos:

1	2	3
Humberto	Fernanda	Aranza
Hugo	Irene	Karla
Omar	Mariana R.	Pedro
Pablo	Sofía	Mariana G.

Equipo 1. Los colores en el agua

Iniciamos por manipular los materiales necesarios para el experimento: el espejo, el agua y un recipiente. Los niños comenzaron a combinar los elementos para producir el arco iris. Humberto fue quien guió el experimento; su creencia de que se “necesitan los colores” para crearlo fue evidente.

1. Omar toma el espejo y camina hacia la entrada de luz. Quizás motivado por los resultados que obtuvo con las botellas, actúa como si supiera que puede reflejar la luz desde el espejo. Lo logra y juega reflejándola en la pared.
2. Al mismo tiempo, Humberto utiliza lápices de colores y los mete en el vaso pretendiendo pintarla.

Omar (junto con Humberto) hace lo mismo e intenta reflejar la luz hacia el vaso. No hay resultados todavía.



3. Hugo propone utilizar el recipiente. Se acerca y lo acomoda intentando captar el reflejo que Omar hace con el espejo; aún no hay arco iris.



Más adelante, Hugo les propuso a sus compañeros verter el agua en el traste, y lo hicieron. Omar lanzó el reflejo de la luz a la superficie del agua.



4. Al no ver resultados, Humberto insistió ¡El agua necesita color! Hugo se une a él y comienza a destruir las puntas de color para pintar el agua. Todos disfrutaban destruyendo los colores aunque no dé resultado.
5. Pablo prefiere sacar polvito del color y ponerlo en el espejo; ¿y el arco iris?



En este equipo no consiguieron aparecer el arco iris. Hugo y Omar, quienes lograron producirlo con las botellas de agua, sabían que necesitaban de la luz y el agua pero no encontraron la forma de combinarlas.

Los lápices de colores no estaban considerados para el material del experimento. Fue una situación imprevista que permití que se desarrollara. En el círculo de reflexión final, Humberto dibujó sus intentos de hacer el agua de colores por medio de los lápices de color. Me pareció interesante que ni Hugo ni Omar intentaran persuadir a Humberto sobre su propuesta de utilizar los lápices de color.

Equipo 2. El espejo en el agua

A este equipo lo llevé al patio para hacer el mismo experimento, ya que el equipo anterior trabajó con luz solar en un espacio muy reducido.

A pesar de esta aparente ventaja, la secuencia de acciones que siguieron para producir el experimento fue muy diferente a la del equipo uno. Además, la exposición de creencias sobre ¿de qué está hecho el arco iris? fue muy ilustrativa.

1. Mariana toma el vaso que contiene el agua, y junto con Irene repiten el procedimiento que descubrieron en las botellas. Se forma un pequeño arco iris. Les recordé que era necesario utilizar todos los materiales.
2. Fernanda descubre el reflejo que produce el espejo en la pared, y experimenta lanzándolo a la pared. Irene lo explica de la siguiente manera ¡son los espíritus!; parece que no encuentra la relación entre el reflejo con la luz.



3. Irene propone a las demás niñas guiar el experimento, pero no les da ninguna indicación. Rápidamente, Sofía se propone como guía, apoyo la propuesta y les pido que sigan sus indicaciones. El equipo dos se organiza mucho mejor que los otros. Sofía inicia colocando el traste, el espejo y el vaso con agua.

Sofía les dice ¡ahora aléjense y el arco iris va a salir! Desde donde ella miraba se veía un reflejo de luz, pero no era el arco iris.

4. Intervengo y propongo que viertan el agua en el traste. Fernanda lo hace y comienza a buscar el reflejo del espejo debajo del agua; quizás buscaba dentro del agua pensando que el arco iris se vería dentro.

Siguen buscando dentro del agua y moviendo el espejo. Les indico que miren hacia donde se proyecta el reflejo del espejo y dirigen su atención hacia la pared. Ahora sólo Sofía mueve el espejo dentro del agua y después de unos minutos se proyecta el arco iris en la pared.



Al mirar el arco iris en la pared, pregunté a las niñas de qué estaba hecho, a lo que Mariana contestó, ¡de pared! Fernanda refutó ¡no es de pared, está hecho de humito! e insiste que el arco iris es de humito. Ella identifica el humito como el vapor de las nubes. Parece que hasta ese momento, la presencia del agua, tanto en las botellas como en este experimento confirmó la hipótesis de que ésta es necesaria para aparecer el arco iris. Aún no parece centrarse la atención en la luz.

Irene continuó afirmando que estaba hecho de espíritus, por eso no se pueden agarrar. Irene tuvo razón en que el reflejo no puede tocarse. Fernanda y Mariana no aceptaron que sean espíritus –para ellas el arco iris no tiene nada que ver con los espíritus–, pero no pueden explicar por qué no pueden tocarlos. ¿Por qué Irene no consideró los elementos con los que había experimentado?

Quizás la explicación de Fernanda del arco iris se basó en lo mismo que la explicación de Irene: la inmaterialidad del arco iris, es decir, que no puede agarrarse, o como dijo Fer, anteriormente, ¡el avión lo puede atravesar!

Apoyando a Irene, Sofía nos platicó que ella había visto una película (*Tierra de Osos*) en la que el arco iris estaba hecho de espíritus. Fernanda, como de costumbre, contestó enérgicamente ¡los espíritus no están hechos de humito, no están hechos de nada, están muertos y ya!

La luz del Sol no parece ser aún parte importante de sus explicaciones. En el próximo experimento no utilizaremos el agua, y la luz será un elemento esencial. ¿Podrán

explicarse el arco iris como un fenómeno que depende esencialmente de la luz?

En el círculo de reflexión Mariana expuso cómo representó los elementos que intervinieron para producir el arco iris: la pared, el agua, el espejo, el recipiente y el arco iris.



En las ideas de los niños predominaron explicaciones “mágicas”, que atribuían la aparición del arco iris a polvos mágicos, hadas, películas en DVD y a deseos cumplidos. La mayoría de los niños rechazó estas explicaciones y se inclinó más por una idea, que integraba varias explicaciones, se convirtió en hipótesis de trabajo: el arco iris necesita del Sol y del agua para aparecer. Llama la atención que las ideas previas, con explicaciones “mágicas”, no cambiaron del todo a pesar de la experimentación, pero que, sin embargo, aquellos niños que dieron explicaciones mágicas también podían ofrecer explicaciones lógicas.

Tercer experimento: Disco y luz

Es importante mencionar que este experimento tiene grandes diferencias con los anteriores; tal vez omitir el agua para descomponer la luz y ofrecer a los niños el disco como un reflector, no es la mejor situación para explicarse la formación del arco iris; considerando esto, decidí hacer el experimento e intenté que los niños concluyeran que el arco iris es un fenómeno luminoso. Tomar esta decisión no fue sencillo, pues tuve que investigar más acerca de la formación del arco iris; me encontré con términos complejos, como refracción y longitudes de onda que, a decir verdad, desconocía.

El experimento con el disco y la luz solar lo hicimos en grupo. La primera parte fue dentro del salón, en donde no había luz suficiente para reflejar un arco iris. El segundo momento se desarrolló en el patio, y me preguntaba si podrían identificar la luz como parte fundamental en la formación del arco iris, pues hasta este momento ninguno la había identificado como una constante en los tres experimentos. Las modificaciones a sus explicaciones iniciales no reflejaban que los niños consideraran al arco iris como un fenómeno de luz.

Con relación al material con el que se formaba el arco iris se presentaron tres posibles explicaciones:

- a) El arco iris está hecho de humito.
- b) El arco iris está hecho de espíritus-magia.
- c) El arco iris necesita colores para aparecer.

Dentro de las explicaciones escuchamos la de Hugo, que no fue la más probada, pero que en esta ocasión podría servirnos ¡el arco iris necesita brillo!, cuando Hugo plantea el brillo se refiere a la luz solar. Esto lo sé porque él fue quien experimentó mirando a través de las botellas hacia el Sol. Este conocimiento fue lo que le permitió obtener un pequeño arco iris en el primer experimento.

Esto fue lo que sucedió:

Primer momento: dentro del salón

Repartí a cada niño un disco y comenzaron a verse reflejados en él, notaron que su cara se reflejaba en la superficie del disco, lo que les pareció muy familiar; fue espontáneo e identificaron destellos de colores semejantes al arco iris en la superficie de los discos.



Pedí que intentaran “sacarlo de ahí” para que apareciera en la pared. Humberto inició y le siguieron los demás. Como no tenían suficiente luz, el reflejo no era del todo visible, así que se juntaban más y más para verlo, produciendo lo contrario: la falta de luz.



habían seguido en el salón, ¡un arco iris muy luminoso apareció! Pronto, los demás hicieron lo mismo. Los colores eran tan nítidos que comenzaron a nombrarlos, y rápidamente entre ellos, se mostraban, cómo le habían hecho para reflejarlo en la pared.



Omar miró por la ventana y me ayudó a continuar con el siguiente momento proponiendo —hay que ir al patio, al Sol.

Segundo momento: en el patio

Apenas llegamos al patio cuando sus discos reflejaron con intensidad la luz del Sol. Ellos seguían viendo los colores que se formaron dentro del disco, y les recordé que intentaran reflejarlo. Pablo se acercó a la pared e inició el proceso que



Humberto mostró a sus compañeros que pudo aparecer el arco iris en su mano. Hugo no lograba aparecerlo, y mientras sus compañeros lo reflejaban en la pared él preguntaba a todos y a ninguno en particular: ¿cómo le hago?, ¡el mío no se ve! Le indiqué que intentara mover el disco a otro lugar que no fuera la sombra. Decidí darle esta indicación para que viera los resultados de hacerlo en la luz, y después de algunos intentos lo logró. Al preguntarles en el círculo de reflexión de qué estaba hecho el arco iris que formamos, Hugo nos dijo que de “brillo del Sol”.

Entonces, ¿de qué está hecho el arco iris?, les pregunté. Mariana contestó confiadamente, ¡de disco! En el experimento anterior, Mariana había dicho que el arco iris estaba hecho de pared. Yo quería que se percataran de que la luz es elemental en la formación del arco iris y entonces repetí la pregunta; Hugo nos explicó que el arco iris estaba hecho de brillo, es decir, de luz, era evidente para él que la luz era lo que hacía posible el reflejo.

Fernanda, Irene y Sofía explicaron el fenómeno afirmando que el arco iris estaba adentro del disco, pues habían visto sus colores antes de reflejarlo en el patio.

Para Fernanda el arco iris apareció en la pared simplemente porque ahí estaba; como ella seguía considerando que estaba hecho de humito, le dije que me indicara dónde estaba el humito en este experimento, a lo cual respondió que en las nubes. Al parecer no podía abandonar la explicación con la que se mantuvo a lo largo de los experimentos. Fue como si dijera ¡este arco iris salió del disco, pero el arco iris que aparece en el cielo se forma gracias a las nubes!

Yo insistí, preguntándoles ¿por qué aquí en el patio podemos reflejarlo y en el salón no? Las niñas no podían explicarse el fenómeno y no fueron susceptibles a lo que Hugo explicó, excepto Mariana, quien representó en su dibujo la intervención del Sol en la aparición del arco iris.

El dibujo que hizo Hugo demostró la intervención del Sol en la aparición del arco iris reflejado del disco y, por el contrario, Omar representó el disco y su reflejo en la pared; al preguntarle si falta algo importante en su dibujo, contestó que no.

¿Qué me deja esta experiencia?

Por medio de esta situación didáctica me doy cuenta de que el trabajo con ciencias no es sencillo. Además de pensar en las actividades, debemos saber acerca del fenómeno sobre el que se va a trabajar con los niños. En este caso, las aportaciones de los alumnos a veces iban en el sentido que había previsto, pero en otras ocasiones parecían contradecir los objetivos que me planteé. No fue sencillo hacer que cambiaran sus ideas, aun cuando veían nuevas evidencias en cada experimento. Era necesario apoyarlos a poner atención en diferentes aspectos del fenómeno, a que se fijaran en los diversos materiales que usamos, en la manera de lograr que se formara el arco iris, y en los resultados que se obtenían en cada experimento.

Ahora entiendo claramente que no sólo yo tenía que ofrecer todas las explicaciones. Muchas de las confrontaciones entre los niños surgieron de lo que ellos mismos se comentaban, de ahí la importancia de crear las condiciones para que lo hagan. También considero importante permitirles experimentar aun cuando lo que hacen aparentemente no tenga sentido, pues en realidad, detrás de ese proceso surgen creencias e ideas.

Pero entonces, ¿qué se obtiene al hacer esto? Las explicaciones de los niños están basadas en su propia lógica. Una lógica que considera, al menos en este caso, sólo un aspecto del fenómeno. Confrontarlos con otras explicaciones los obliga a pensar en otras posibles maneras de comprender un mismo

hecho, lo que es muy valioso. Tiene gran valor porque los niños se dan cuenta de que sus ideas no son aceptadas por otros, así que tienen que defender su postura y eso sin duda los ayuda a aprender más.

Al hacer un recuento, quizás di por hecho que los niños conocían el concepto de luz. Yo intentaba que lograsen identificar al arco iris como fenómeno óptico pero, ¿qué entenderán cuando dicen “el brillo del Sol”?, ¿qué es la luz?, ¿de dónde viene?, ¿de qué está hecha? Estas últimas preguntas hicieron pensar a los niños y que generaran sus propias ideas pero, ¿qué hacer ante estas preguntas?, ¿qué hacer con las ideas de los niños?

El trabajo consistiría entonces en poner a prueba esas ideas iniciales, en confrontarlas para que se comprueben o se nieguen; lo más fácil sería dejar que los niños se queden con sus explicaciones; en este caso particular, aunque las diversas explicaciones coexistían, la mayoría del grupo no aceptó que el arco iris y los reflejos fueran espíritus, pero pocos dudaban de que fuera humito o brillo.

A lo mejor debí haberles aclarado al final que cuando hablaban del brillo, se referían a la luz, pero no estoy seguro de que hubiera sido lo adecuado para que comprendieran la complejidad que implica ese fenómeno. Tal vez sólo por repetición aprenderían ese concepto sin comprenderlo del todo e internamente seguirían creyendo que los polvos mágicos son los que originan el arco iris.

Me pregunto también si debí dar mayor énfasis a tratar de explicar los motivos por los que no se logró formar el arco iris, y si hizo falta un seguimiento más puntual a las ideas que se iban generando, y si el usar en algún momento carteles o diagramas habría ayudado a los niños a comprender mejor.

Es cierto que los niños no se quedaron con muchas certezas o amplias explicaciones científicas, pero tuvieron la oportunidad de entender el fenómeno a partir de su propia manera de pensar; experiencias como ésta seguramente les ayudarán a irse aproximando a explicaciones cada vez más complejas.

¿Por qué pican las abejas?

María Isidra Hernández Medina

En el patio de la escuela tenemos algunos árboles en los que hay abejas casi todo el año; se dejan ver con mayor frecuencia cuando los niños salen al recreo y abren sus botes o vasos con jugo; lo que ocurre entonces es que los niños se alejan, corren y dicen que todas (las abejas) les quieren picar... Aproveché este hecho para abrir una conversación en el grupo e iniciar una situación didáctica. ¿Por qué pican las abejas?, les pregunté. Inmediatamente expresaron varias ideas, mismas que registré en un cartel.

Con esta conversación iniciamos una experiencia que llevaría varios días, durante los cuales realizaríamos las siguientes actividades:

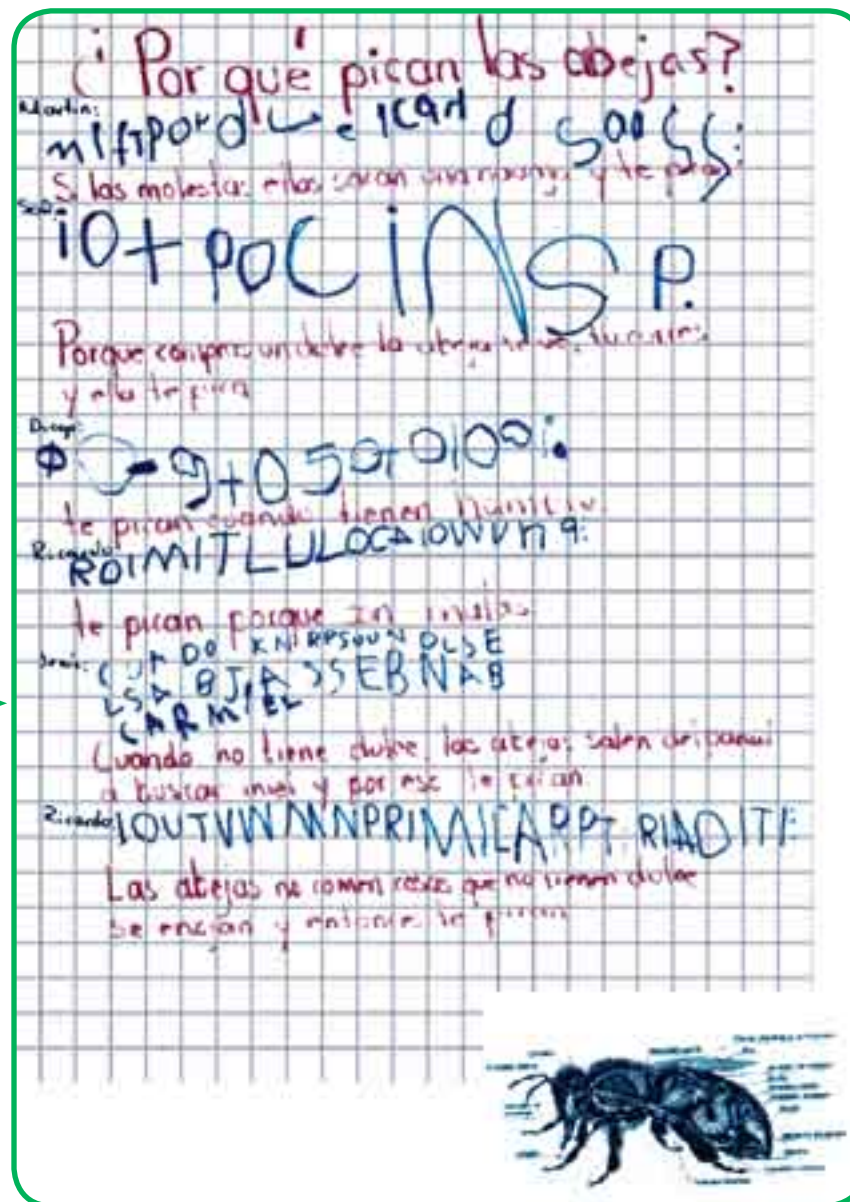
- Investigar sobre el tema.
- Organizar la información en carteles.
- Recolectar abejas para observarlas.
- Observar el mecanismo que usan las abejas para picar.
- Elaborar un listado comparativo sobre las abejas y otros insectos, usando analogías.
- Platicar con un entomólogo.¹

¹ En conversación con los padres de familia, les pregunté si conocían a algún entomólogo. Una mamá fue quien me informó de un destacado especialista que trabajaba en el Jardín Botánico de Ciudad Juárez (antigua Escuela de Agronomía). Entonces hice la solicitud formal pidiéndole su participación, y aceptó ir a charlar con los niños en la fecha que acordamos, ya que habíamos avanzado en nuestras actividades.

nizaran la información que obtuvieron de distintas fuentes –de modo que esto les ayudara en la formulación de explicaciones– y así compartir e intercambiar ideas sobre lo que saben y van descubriendo.

¿Por qué pican las abejas?

- Martín: Si las molestas, ellas sacan una navaja y te pican.
- Sofía: Porque compras un dulce la abeja te ve, tú corres y ella te pica.
- Diego: Te pican cuando tienen hambre.
- Ricardo: ¡Te pican porque son malas!
- Jesús: Cuando no tienen dulce, las abejas salen del panal a buscar miel y por eso te pican.
- Ricardo: Las abejas no comen cosas que no tienen dulce, se enojan y entonces te pican.



Algunos detalles

Las actividades que aquí describo las realicé con un grupo de tercer grado integrado por 14 niñas y 18 niños, con quienes había trabajado en segundo. Pienso que cuando se tiene la oportunidad de trabajar dos ciclos continuos con el mismo grupo se facilita la organización para el desarrollo del trabajo, pues hay grandes posibilidades tanto de fortalecer los vínculos afectivos entre ellos y la maestra como de conocerlos mejor y aprender más de ellos; diría que cuando así sucede, el docente da continuidad al trabajo realizado.

Desde los primeros días en que los niños asisten a la escuela trato de involucrarlos en la dinámica y organización del trabajo y del grupo; por ejemplo, la lectura en voz alta, el diálogo, la búsqueda de información en distintas fuentes, los registros tanto en equipos como individuales o con la participación de todo el grupo, son actividades que se vuelven habituales para los niños.

La búsqueda de información

Después, en pequeños grupos exploramos un texto de la Biblioteca de aula y una revista sobre insectos, que eran los únicos textos que teníamos al inicio de la situación. Les comenté que usaríamos estos apoyos y que poco a poco ampliaríamos las fuentes de información.

Es importante comentar que cuando abordamos alguna cuestión para la cual no disponemos de materiales de consulta suficientes, en los siguientes días, los niños y yo llevamos al salón, poco a poco, aquello que consideramos importante y necesario. Esta manera de aportar distintas fuentes de información al salón de clases nos ayuda a enriquecer nuestra Biblioteca de aula en el transcurso del ciclo escolar. Así, llegamos a tener otras dos revistas, un folleto, un disco compacto sobre la vida de los insectos y un grupo de fotografías.

Con las fotografías fuimos organizando un fichero; como en el salón tenemos un fichero de nombres propios y otro de nombres de animales, pensé que podíamos iniciar uno más de abejas y avispa. Así, apoyándonos en las fotografías, los niños iban escribiendo los nombres en las tarjetas del fichero y poco a poco formamos uno nuevo con nombres de insectos. Algunas fotografías fueron útiles para buscar información a partir de las dudas que los niños planteaban y de lo que observaban. Esto fue lo que pasó cuando Julieta llevó fotografías que su madre obtuvo de internet; eran de panales, colmenas de abejas y avispa. Entre las fotos que más llamaron la atención de los niños había dos que mostraban la cabeza de las abejas y las partes interiores del cuerpo; con asombro empezaron a plantear ideas como: ¿tienen cerebro!, ¿tienen tripas!, ¡oooh...! Dejé que observaran las fotos por un rato y después leí unos fragmentos acerca de qué son los insectos y las partes que los conforman, que había subrayado previamente del texto *Insectos*.

Para organizar la información, después de la lectura le propuse a un equipo registrar algunos datos de lo que había-

mos leído. Con anterioridad yo había leído y revisado los textos de consulta, lo que me ayudó a organizar el trabajo con base en preguntas; unas se sugerían en los mismos textos, pero estaba segura de que otras irían surgiendo a partir de la curiosidad de los niños y del desarrollo del trabajo. Algunas de las preguntas fueron las siguientes: ¿cómo son las abejas? ¿Dónde viven las abejas? ¿Cuántas clases de abejas hay en un panal? ¿Cómo se alimentan? ¿Cómo hacen la miel? ¿Qué pasaría si las abejas se extinguieran? ¿Con qué pican? ¿Por qué hay abejas en el patio?

En esta parte del trabajo y de acuerdo con los fragmentos leídos, un equipo registró algunas ideas sobre ¿cómo son las abejas? Al terminar leyeron la información registrada al resto del grupo.

Un dato que nos llamó mucho la atención fue que las abejas tienen cinco ojos. Kenia preguntó —¿pueden ver todo al mismo tiempo?—, y otros niños cuestionaban —¿por qué tantos, maestra?—. Volvimos a la lectura y pudieron identificar sus funciones; con gran asombro, Kenia señalaba los ojos en la fotografía, mientras explicaba a sus compañeros las funciones de los ojos.

Como parte de la búsqueda de información que apoyara las explicaciones de los niños, les propuse recolectar algunas abejas en el patio de la escuela. Llevamos al salón frascos, pinzas y algunas redes; en binas, durante diferentes momentos de la mañana los niños salían a buscar abejas. En varios días no lograron conseguir una sola. ¿Cómo haremos?, les pregunté a todos; Iann nos dijo que si a las abejas les gus-

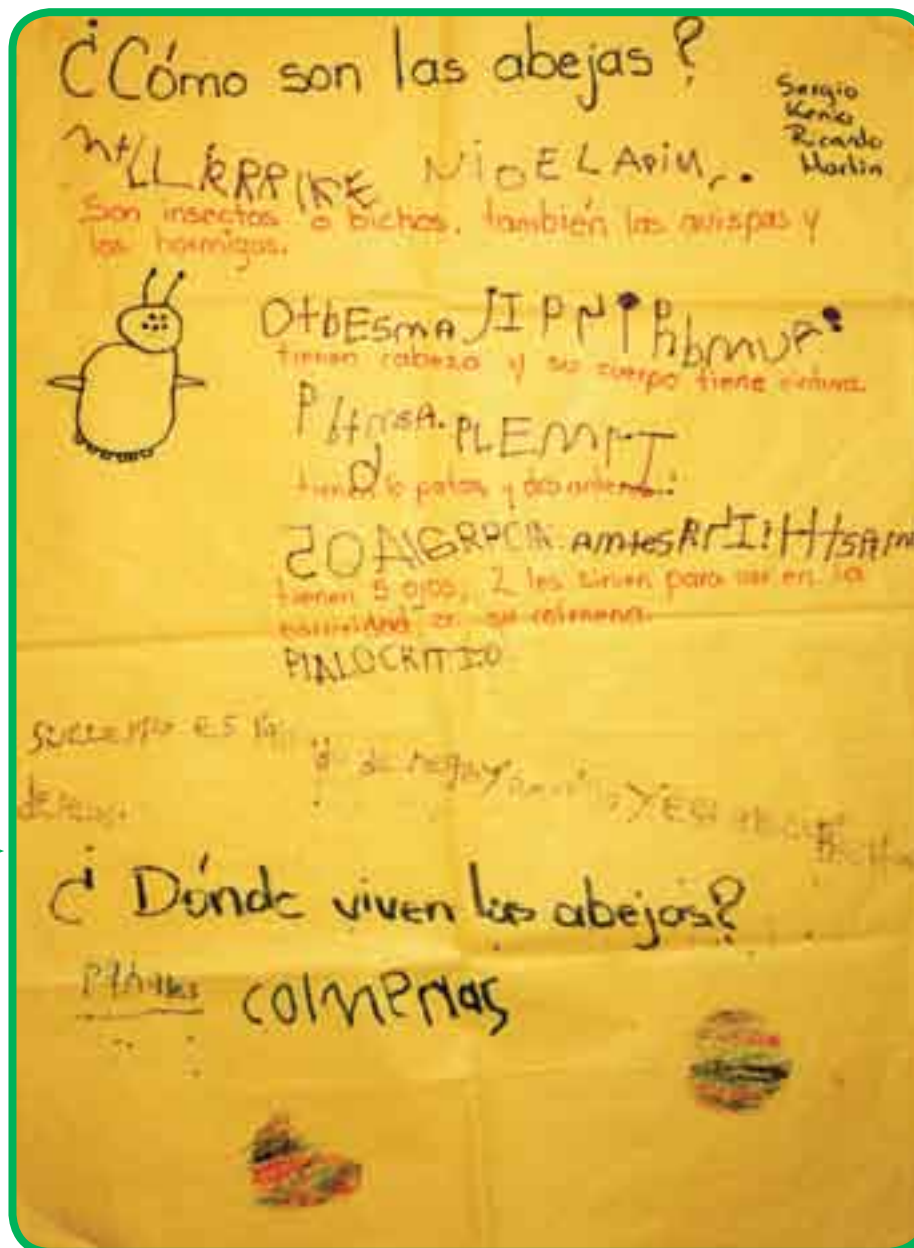
taba el dulce teníamos que poner dulces en los frascos y así las abejas se meterían solas en ellos. Así lo hicimos y... ¡nada! Volvimos a cuestionarnos qué necesitábamos para atraparlas, entonces Sergio nos recordó que cuando todos ponían los jugos en la banca las abejas se acercaban y las podíamos atrapar si las metíamos a los jugos, les propuse usar la red. Llegamos a la conclusión de que el mejor momento para recolectarlas era en el recreo. Por fin atrapamos tres abejas, las pusimos en un frasco y las tuvimos en observación dentro del salón, el resto de la mañana.

Al día siguiente Diego Alejandro se percató de que las abejas estaban muertas, inmediatamente le informó de este hecho al resto del grupo, y comentó ¡ya sé!, las abejas viven sólo un día ¿verdad, maestra?, —no sé—, le contesté. ¿Qué creen que pasó? Los niños se plantearon varias hipótesis: —no tenían comida,—se enojaron porque las atrapamos,—querían a la reina,—querían su panal—. Después de un rato Diego se dio cuenta que teníamos varios frascos pero no todas las tapas tenían orificios. Se recolectaron otras abejas y en esta ocasión tuvimos cuidado de que la tapa tuviera orificios. Observamos las abejas muertas a través de una lupa, usando las pinzas; los niños las volteaban, exploraban la cabeza buscando los cinco ojos, incluso hubo quien las tocó para comprobar si su cuerpo era peludo.

Conforme se organizaba la información en los carteles me quedaba claro que estos datos no respondían a la pregunta inicial; por ejemplo, su función en la polinización. Sin embargo, cada dato nuevo resultaba interesante y provoca-

¿Cómo son las abejas?

- Son insectos o bichos, también las avispas y las hormigas.
- Tienen cabeza y su cuerpo tiene cintura.
- Tienen 6 patas y dos antenas
- Tienen 5 ojos; 2 les sirven para ver en la oscuridad, en su colmena.
- Su cuerpo es rallado de negro y amarillo y está cubierto de pelos.

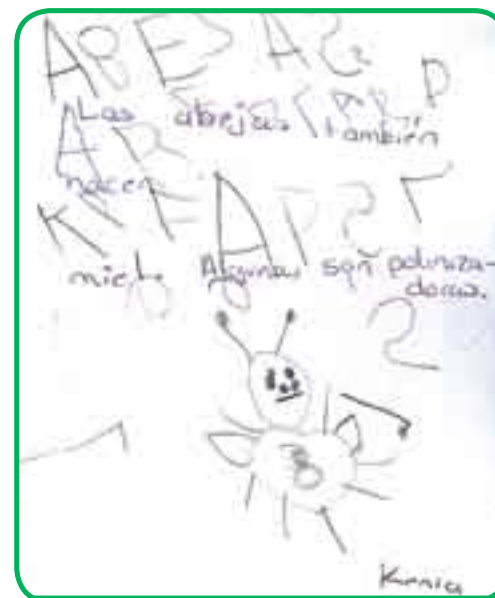
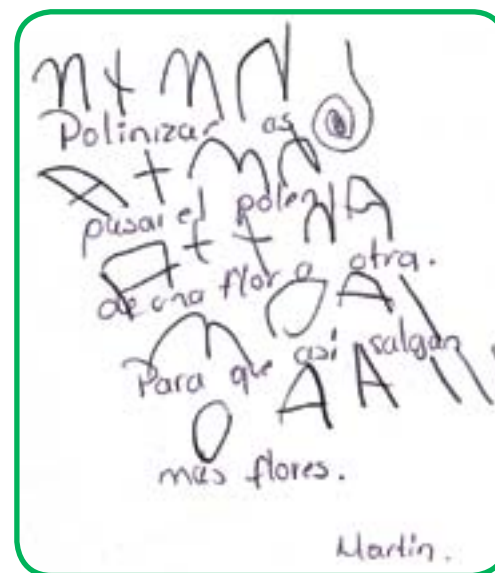


ba la búsqueda de otros, así que este proceso nos llevó más tiempo de lo previsto. Para seguir y ampliar la información obtenida observamos algunos fragmentos de la película *Abejas*. Antes, les pedí a los niños que tomaran en cuenta dos aspectos: ¿con qué pican las abejas? y ¿qué es la polinización? A tres de ellos les indiqué llevaran su libreta y tomaran notas al respecto.

Posteriormente conversamos sobre lo que habían observado en la película. Martín, Kenia y Sergio nos mostraron sus notas; yo les ayudé a leerlas y agregamos esta información en los carteles.

Por medio de un diálogo compartimos la variedad de reflexiones que hacían los niños: retomamos la función polinizadora de las abejas, lo que pasaría si las abejas se extinguieran; hubo quien asombrado dijo: ¿cómo un insecto tan pequeño puede hacer eso?, refiriéndose a los fragmentos del video donde pudieron observar el trabajo de las abejas. Alguien comentó que —nosotros tenemos árboles en el patio de la escuela porque hay abejas, si no hubiera abejas tampoco tendríamos árboles—. Posteriormente les pedí que hicieran un dibujo de cómo sería el mundo si estos insectos se extinguieran. Cuando lo terminaron lo incluimos en los carteles.

En el video los niños vieron dónde tienen el aguijón las abejas, cómo lo usan, etcétera; esta información estaba también en una de las revistas que habíamos consultado. Inmediatamente los niños advirtieron esta situación, hecho que nos llevó nuevamente a la fuente pero con más elementos.



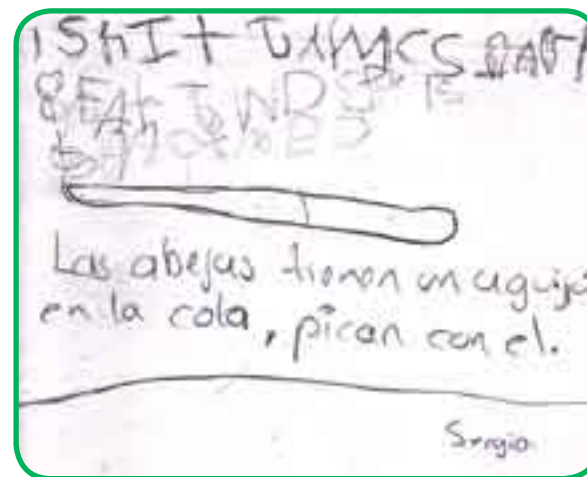
Esta nueva consulta, además de ampliar la información al respecto, nos permitió establecer una diferencia importante entre las fuentes; pudimos observar que las imágenes de la película contenían un alto grado de fantasía, mientras las fotografías de la revista eran reales, ya que se trataba de un texto científico.

En su libreta, Sergio hizo un dibujo del aguijón de las abejas que nos mostró, y fue a partir de ese momento que les pedí a todos que imaginaran, pensaran ¿cómo podrían describir el aguijón?, ¿a qué se parece? Esta actividad se quedó de tarea para el siguiente día y seguimos con otras el resto de la jornada.²

Para iniciar la mañana de trabajo los niños empezaron a comentar sus ideas, que fueron registradas en un cartel.

Aranza explicó su analogía diciéndonos que —cuando clavas un clavo ahí se queda como cuando las abejas dejan su aguijón, aunque se mueren— (y eso a ella no le gustaba tanto). —Cuando te picas con un lápiz te duele como si una abeja te picara—, señaló Jorge en su explicación.

En un pequeño grupo de trabajo ayudé a los niños a identificar algunos insectos que también tienen aguijón, para ello volvimos a las fotografías y los textos. Con esta información elaboramos un gráfico comparativo usando las tarjetas del



Dibujo de un aguijón

fichero para escribir los nombres de los insectos identificados. En este momento surgió un nuevo problema: algunos plantearon que las arañas pican con aguijón, y otros sostuvieron que las arañas no pican, muerden. Iniciamos la búsqueda de información al respecto; pudimos identificar que algunos textos decían *picar* y otros *morder*, entonces decidimos que la plática con el entomólogo nos podría ofrecer información al respecto.

Los niños conversaron con el especialista acerca de todo lo que habíamos aprendido sobre las abejas; le explicaron el significado de algunos términos como: melífera, polinización, zángano, etcétera. También le preguntaron sobre nuestra gran duda: las arañas ¿pican o muerden? y, obviamente, el porqué picaban las abejas; incluso lo cues-

² Las tareas para hacer en casa no son ejercicios repetitivos ni tienen el propósito de entretener a los niños; considero que “pensar” es una actividad muy seria y necesita su tiempo, es por ello que me agrada dejar de tarea “pensar”, cuando así se requiere.

¿Con qué pican?

REKOLLA COLLOK KILL OLELAL CUM...

Las abejas tienen un aguijón en la cola con eso te pican.

UN AGUIJÓN (DARTINA BAZA)
CLAVO
CAPITAN VOO



Un palillo

Fabla

SPER EUB

Cuchillo

LAUF E O

Espada

Ade

Aguja

LA TPAU

Los dientes de un tiburón

¿Qué otros insectos tienen aguijón?

ALACRAN

AVIZ PA

MOOTE

HORMIGA

EVAR EARL

Escorpion



¿Las arañas pican o muerden?

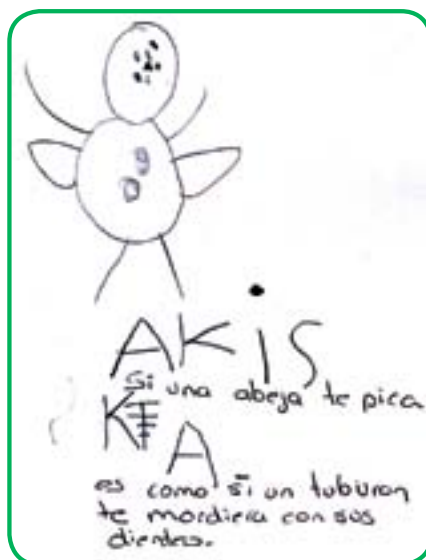
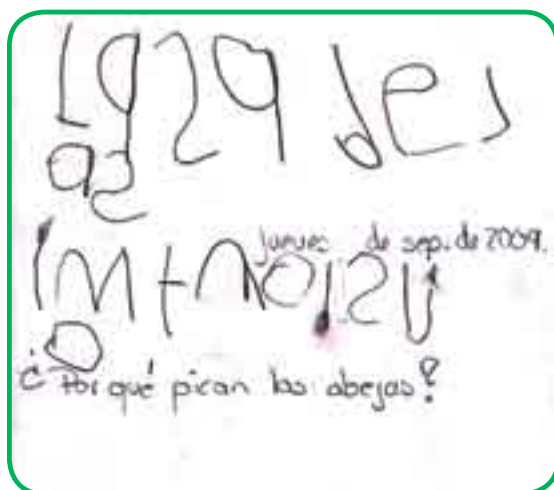
El aguijón de la abeja es como:

- Una navaja filosa
- Un clavo
- Un lápiz picudo
- Un palillo
- Un cuchillo
- Una espada
- Una aguja
- Los dientes de un tiburón

tionaron para conocer su trabajo. Cuando el entomólogo les dijo que ellos tenían razón, que las abejas picaban cuando estaban enojadas, los pequeños empezaron a comentar lo que podían hacer para evitar que las abejas se enojaran y los persiguieran para picarlos. Después de escucharlos y contestar a todas sus preguntas, el entomólogo les platicó en qué consistía su trabajo; les enfatizó que para saber más hay que hacer preguntas, consultar y observar, hacer registros de lo que se observa y de lo que se va descubriendo.

¡Eso hacemos nosotros!, dijo Diego. Antes de irse nos invitó al jardín botánico de la ciudad. Realizamos esta visita junto con los demás grupos de la escuela.

Posteriormente les sugerí a los niños preparar una presentación de las conclusiones del trabajo realizado para informar a los demás grupos, ya que les podría ayudar a saber qué podían hacer para evitar que las abejas les picaran; esta sugerencia fue aceptada y algunos comentaron que también sería útil para que no les tuvieran miedo a las abejas.



Reflexiones

La pregunta *¿por qué pican las abejas?* generó y dio sentido a un proceso de experimentación, búsqueda, registro de información, confrontación de ideas, generación de nuevas preguntas; proceso que llevó a los niños a movilizar saberes y capacidades, a formular preguntas y explicaciones sobre las características de los seres vivos, en este caso las abejas, al observarlas. Su interés se mantuvo tiempo después: los niños siguieron llevando información aun cuando habíamos concluido con esta situación, otros continuaron recolectando cualquier tipo de insectos para su observación.

Ya he contado cómo iniciamos el trabajo con esta situación, pero creo que si no hubiera abejas en la escuela también habría realizado esta actividad con los niños. Estoy de acuerdo en que algunos acontecimientos cotidianos o inesperados del entorno pueden y merecen ser retomados en el trabajo del aula, pero me parece que la maestra no debe esperar a que algo ocurra en la escuela, o surja en las conversaciones de los niños para saber o decidir acerca de qué actividad planear. Recuerdo que después de leer el relato de la maestra Hermila Domínguez,³ algunas compañeras educadoras comentaron que en Chiapas el clima y la vegetación permitieron que se realizara dicha situación didáctica; entonces me quedé pensando... pareciera que ofrecer a los niños

³ Hermila Domínguez Durán, educadora del Jardín de Niños “Xicoténcatl”, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, es autora del relato “¿Cómo recolectar insectos?”, incluida en el Curso de la SEP *Nuestras experiencias de trabajo en el proceso de cambio: la implementación de la reforma curricular en la educación preescolar*.

la oportunidad de experimentar con diversos elementos, objetos, materiales y encontrar respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural, depende de la región del país en la que vivamos.

Es un hecho que la curiosidad que caracteriza a los niños en edad preescolar los lleva a plantear constantemente preguntas sobre acontecimientos que llaman su atención; desde muy pequeños se forman sus propias ideas y siempre quieren saber más. ¿Por qué algunos somos altos y otros no?, ¿por qué algunos son morenos?, ¿cómo funcionan las cosas? ¿cómo se mueven los carros?, ¿cómo son los animales? y otras similares son preguntas que los niños se hacen con frecuencia. Esta capacidad de cuestionar alimenta en ellos una actitud de búsqueda que les permite ir construyendo sus propias ideas explicativas, así sean provisionales, sobre el mundo que les rodea.

Cuando el desarrollo de las actividades permite a los niños hacer preguntas, sugerir ideas, hacer predicciones y explicaciones, identificar detalles a través de la observación y comunicar sus descubrimientos, favorecen en ellos el desarrollo de capacidades y actitudes que caracterizan el pensamiento reflexivo.

Cuando hablo de movilizar saberes y capacidades, de vivir experiencias en las que la curiosidad y la capacidad de asombro están orientadas al conocimiento y a la comprensión, no sólo me refiero al proceso de aprendizaje de los niños, sino al mío propio. Cuando los escucho, los observo y hago el esfuerzo por reconocer cómo y qué están aprendiendo, me percato de que identificar sus capacidades no es una tarea sencilla, y este proceso se convierte en un campo para reflexionar, lo que me ayuda a aprender y tratar de mejorar mi trabajo.

La tecnología en mis manos

María Isidra Hernández Medina

Esta experiencia, se derivó en parte de un ejercicio de análisis sugerido en el curso “Nuestras experiencias de trabajo en el proceso de cambio: la implementación de la reforma curricular en la educación preescolar”,¹ en el que participamos un pequeño grupo de amigas educadoras.² Se trataba de analizar una situación didáctica que diseñamos como tarea, a partir de una competencia del campo Exploración y conocimiento del mundo; un primer punto de análisis y discusión entre las profesoras que conformamos este grupo fue que a cada experiencia de trabajo que se compartió, la justificación de por qué se trabajaron las actividades, se refería a *los intereses de los niños*. Es decir, en el momento de compartir las experiencias, ineludiblemente iniciaban con dicho argumento que justificó no sólo la elección de las actividades, sino el desarrollo de la situación didáctica. Por ejemplo, la educadora escuchó cómo los niños hablaban del sol en el recreo y entonces decidió trabajar la situación del sistema solar; otros niños jugaban con dinosaurios y su maestra sugirió hacer una serie de actividades para conocer la vida de los mismos. Aparentemente este procedimiento parte de los intereses momentáneos de los niños. Sin embargo, no hay mucha claridad en cuál es el papel de la educadora en el diseño de situaciones didácticas. Habría que preguntarse ¿quién es la que sabe lo que deben aprender los niños? Considero legítimo preocuparse por lo que les interesa a los niños y tomar en cuenta sus ideas, pero también se debe considerar que el desarrollo de competencias necesita de una intervención docente reflexiva y sistemática.

¹ SEP (2008), Curso dirigido al personal docente de educación preescolar.

² Desde hace algunos años un grupo de amigas educadoras nos reunimos fuera de nuestros horarios de trabajo para conversar sobre los problemas que enfrentamos en la escuela y el salón de clases, revisamos materiales, compartimos experiencias de trabajo y nos damos consejos; esto lo hacemos por iniciativa propia. Aprovecho la nota para agradecer el apoyo que he recibido de estas grandes maestras.

La discusión generada en este espacio y las posibilidades que abrió la revisión de los textos del curso me llevó a trabajar con la experiencia que a continuación relato.

¿Por qué decidí esta situación didáctica relacionada con la tecnología?

Una razón fue que nunca había promovido una actividad como ésta en el grupo. El trabajo con la tecnología me pareció muy interesante; lo consideré una oportunidad para aprender un poco más sobre las actitudes y capacidades que los niños ponen en juego al conocer y explicarse el mundo. Obviamente esto fomentaría el desarrollo de dichas actitudes y capacidades y, necesariamente, a mí, este conocimiento me brindaría elementos para ampliar mis recursos docentes en el trabajo cotidiano con ellos.

Otra de las razones de esta decisión es que tradicionalmente el trabajo con la tecnología en el Jardín de Niños tiende a plantearse sólo desde el equipamiento tecnológico; es decir, se dota de computadoras a las escuelas y lo que importa a los maestros es que los niños tomen la clase de computación, aunque es cierto que hay quienes se preocupan un poco más y les enseñan a los niños a obtener información en la red, en internet. La pregunta que me hacía

era si para trabajar la tecnología en la escuela es indispensable tener computadoras y enseñar su uso a los niños; mi respuesta fue un ¡No! Y también por eso decidí trabajar esta situación.

Pensando la situación

Tomé como punto de partida la competencia *Reconocen y comprenden la acción humana en el mejoramiento de la vida*, y para planear el trabajo retomé las sugerencias del programa respecto a las formas en que se favorecen y manifiestan las competencias; esto me ayudó a pensar y darle sentido a las actividades. Mi idea era llevar a los niños a “establecer relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo, a reconocer algunos recursos tecnológicos, explicar su función y sus ventajas” (SEP, 2004:93).

Decidí que para iniciar el trabajo sería útil poner al alcance de los niños un aparato eléctrico y elegí la radiograbadora ya que en la escuela había varias disponibles. A partir de la observación y exploración de dicho aparato plantearía a los niños algunas preguntas: ¿Cómo funciona?, ¿para qué sirve?, ¿qué hace que la música se escuche?, ¿qué se necesita accionar para que funcione?

Como en todas las situaciones que trabajamos, tenía que prever algunos textos que permitieran a los niños ampliar

la información en el proceso de elaboración de explicaciones. Luego les propondría desarmar el aparato para conocer sus partes. Me pareció importante que en el desarrollo del trabajo, mientras ellos observaran, desarmaran, dialogaran, exploraran los textos, yo haría otras preguntas que los llevaran a la búsqueda de información: quién, para qué y por qué se inventaron estos aparatos. Pensé que con estas actividades ayudaría a los niños a identificar cambios a través del tiempo y la acción humana en la fabricación y función de los reproductores de música. Para cerrar la situación didáctica haríamos un relato escrito en el que recuperaríamos los pasos que seguimos para aprender más sobre lo que nos planteamos al inicio del trabajo: el funcionamiento de la radiograbadora.

Cuando iniciamos una situación didáctica, usualmente comento con el grupo las actividades que vamos a realizar y para qué; si en el desarrollo de estas actividades es necesario cambiar o eliminar algunas, también lo discutimos y en la medida de lo posible trato que los niños hablen, dialoguen sobre qué van aprendiendo de aquello que les resulta interesante, complicado o novedoso.

Parte de pensar y planear el trabajo implica tomar en cuenta la organización del grupo; es decir, cómo se van a realizar las actividades, cuáles en equipo, en binas, etcétera. Un criterio fundamental es asegurar que cada niño pueda expresar sus opiniones, sus dudas, argumentarlas y reconocer las de otros.

La experiencia con los niños

En esta ocasión, después de comentar con ellos las actividades que realizaríamos iniciamos el trabajo en un equipo;³ puse en la mesa una radiograbadora de bolsillo y otras dos que reproducen cintas y discos compactos, les pregunté, ¿para qué sirven estos aparatos?, ¿cómo funcionan? Rápidamente los niños dijeron que para oír música; cuando se plantearon cómo funcionaban los aparatos hubo diálogos muy interesantes. Mientras expresaban sus ideas sólo veían los aparatos, los animé a manipularlos, a ejercer acción sobre ellos.

Éste es un fragmento del diálogo que se manifestó en uno de los equipos:

Emiliano:	Si le picas aquí funciona (señalando el botón de encendido).
Nailea:	Funciona con luz.

³ Mientras trabajo con un equipo, el resto del grupo está realizando otra actividad; usando algún tipo de material, armando rompecabezas, pintando, etc. Aunque estén haciendo actividades distintas saben que en algún momento de la jornada o al día siguiente serán ellos quienes resuelvan un problema, discutiendo, como en este caso, sobre el funcionamiento de la radiograbadora. Esta forma de trabajo la promuevo desde el inicio del ciclo escolar, así que para los niños es común, tan natural como lo era hace algunos años que todos esperaran la indicación de la maestra para empezar a pintar.

Aneliz:	Funciona porque conectas el cable de luz.
Santiago:	Si pones un disco no se oye, tienes que picarle primero.
Mtra.:	¿Cómo creen que pasa la luz a la grabadora?
Santiago:	Como energía, porque las pilas le pasan energía.
Mtra.:	¿Cómo es la energía?
Emiliano:	¡La energía llega a la grabadora en este botón!
Mtra.:	Al botón, ¿se le presiona o se le da vuelta?

Estas ideas dan cuenta de la capacidad de razonamiento que manifiestan los niños cuando están entendiendo y explicando lo que pasa: en este caso el funcionamiento de los aparatos. Se dice que entre dichas capacidades, que se desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión, pues a través de ella los niños llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos, hacer inferencias utilizando la información que ya poseen.⁴ Cuando los niños explican “si picas o presionas aquí funciona”, de alguna manera están percibiendo una relación de causa-efecto entre dos objetos. Esto representa un anticipo de la construcción de una categoría muy importante en la comprensión de los procesos.

⁴ SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, p. 82.

Para seguir promoviendo el planteamiento de preguntas, la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos les propuse desarmar el aparato. Esta propuesta los entusiasmó mucho. Para realizar esta tarea, reunimos con anterioridad algunas herramientas que ellos mismos habían propuesto: martillos, desarmadores, clavos, cuchillos, tornillos. Yo sabía que algunas herramientas no eran útiles, pero dejé que las llevaran porque ellos las sugirieron y en su momento tendrían que discriminarlas. Para desarmar colocamos todas las herramientas junto a la radiograbadora, y a la pregunta, ¿qué herramientas necesitamos? surgieron ideas como “le pegamos con el martillo hasta que se desbarate”. Después de imaginar qué pasaría si hiciéramos lo que se propuso, empezaron a probar los instrumentos que tenían al alcance, seleccionándolos, algunos por obviedad y otros de acuerdo con su utilidad. En uno de los equipos se presentó un problema: no podían quitar los tornillos, usaron varias veces los distintos desarmadores que teníamos, incluso Erick sugirió que usáramos una radiograbadora de otro equipo que ya estaba desarmada. Pasaron un buen rato discutiendo y tratando hasta que les ayudé para que observaran que la forma de la cabeza del tornillo no correspondía a la del desarmador; así que esperamos hasta el día siguiente para llevar al salón un desarmador de cruz y poder desarmar el aparato. Esta situación sólo se presentó en este equipo, y que la compartieran me pareció importante, y entonces les pedí que hicieran un dibujo para que les explicaran a sus compañeros los problemas que habían tenido cuando desarmaron la radiograbadora.

Para su explicación elaboraron este dibujo.



- Necesitamos un desarmador largo con estrella para abrir la grabadora y verla.
- Tenía ocho tornillos con estrella.

Cada equipo contó con una radiograbadora para realizar las actividades; eso me facilitó observar la actitud que asumían: cuando trataban de explicar algo, al enfrentarse a problemas y sobre todo ante la tarea de desarmar, de descomponer. Al principio, sorpresivamente algunos niños tocaron las piezas, pero no las movían, quizás por el temor a descomponer el aparato; otros sólo observaron. A pesar de que en el ambiente familiar los niños desarmen objetos en sus juegos, como una forma espontánea de aprender, en la escuela no es frecuente que se retome este impulso con una intencionalidad deliberada de aprendizaje.

La actividad de desarmar permitió a los niños explicar desde otra perspectiva el mecanismo de funcionamiento del aparato. Mientras quitaba y ponía piezas, Sergio señalaba a otros compañeros —se tiene que presionar el botón (de encendido) para que por la liga (banda de frecuencia), que está adentro y se ve, giren unas rueditas (engranes) y así se escuche la música, —por eso funciona—. Siguió explicando el mecanismo que él creía que se ponía en marcha para que el aparato funcionara. Al inicio de la situación, en uno de los equipos las ideas se inclinaron a que la energía hacía funcionar la radiograbadora. Cuando tenían el aparato desarmado me pareció importante retomar la idea de la energía y les pregunté: ¿cómo es la energía?, a partir de lo que estaban observando, dijeron —la energía son esos puntitos como estrellas, —la energía está en el cable rojo, porque la energía es roja—, comentaron, —si no tiene energía no funciona.

Mi apoyo en los equipos consiste en promover el diálogo, escucharlos, hacerles preguntas, animarlos a buscar, revisar, leer información y hacer que el trabajo, aun cuando no se hace al mismo tiempo, sea compartido por el grupo. Por ejemplo, en esta situación, cuando cada equipo tuvo la oportunidad de explicar al interior del mismo a partir de observar, manipular, desarmar, haber leído información al respecto, les pedí que compartieran esas explicaciones a los demás compañeros. Para apoyar sus ideas realizaron un dibujo, por escrito, o usaron el aparato desarmado; lo importante fue compartir las conclusiones sobre el funcionamiento y cómo llegaron a ellas. En un equipo, los niños elaboraron un dibujo y además escribieron sus explicaciones; mientras las leían al resto del grupo iban señalando el punto al que se referían. Anna dijo —la grabadora es como una pequeña bodega— al mismo tiempo Santiago sostuvo el dibujo y agregó —parece un girasol pero en realidad es el disco—, al señalar con la mirada el escrito.

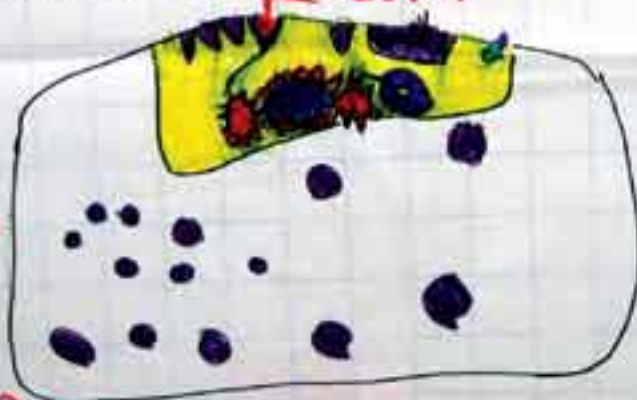
Después de las explicaciones de los equipos decidí incluir una actividad más, que no había previsto desde el inicio en mi plan de trabajo, ahora relacionada con la comparación entre distintos aparatos reproductores de sonido. Para ello, con apoyo de algunas madres de familia, llevamos al salón distintos aparatos: reproductores de acetatos (tocadiscos), cintas, mp3, *ipod*. Al observar los aparatos, les planteé nuevas preguntas: ¿Por qué cambiaron?, ¿cómo los inventaron?, ¿cómo tiene música si no tienen discos?

¿Cómo funciona?

PR KOU moAh PCng SI

Tiene unas rueditas que trabajan juntas, si pircas el botón eso hace que empiecen a rodar y el disco se oye.

Parece como un
grasol, pero en
realidad es el
disco.
La velocidad de
la liga hace q
gire y gire el
disco.



ROM:
"Es como una bodega pequeña"

oyoc ddy
ody

El boton azul sirve para q funcione
la grabadora sin pilas y sin conectarla.

¿por qué ya no venden discos grandes? También llevamos al salón fotografías de un fonógrafo como el de la lotería del *Material de juegos y actividades*,⁵ y fotocopiámos la imagen de una consola tocadiscos que venía en uno de los textos que teníamos para la consulta.

A través de la exploración y el uso de los diferentes aparatos, les sugerí que observaran en qué se parecían o en qué eran diferentes, por lo que se empezaron a plantear algunas semejanzas —en todos se oye la música, —necesitan energía para tocar, —tienen bocinas—; en cuanto a las diferencias señalaron —unos son grandes y otros chiquitos, —unos necesitan discos, —a unos le cabe mucha música, —son para todos y otros no—. Fue en ese momento que Sophia nos comentó que ella vio cómo el motor hace que el tocadiscos funcione; esta información la habíamos leído previamente en uno de los textos, y además de recordar la información, la relacionó con lo que había observado en el aparato. Otros niños mencionaron que —el rayo láser hace que la música se escuche, —aunque no se pueda ver—. Otros aludían a la velocidad del rayo para explicar el funcionamiento. Diego nos explicó cómo funcionan las grabadoras y los estéreos —cuando presionas el botón rojo, hace girar el disco y la música se oye—. Al terminar la conversación le pedí a Martha y Paola que hicieran un dibujo de estos aparatos, que luego nos sirvió para reiterar las semejanzas y diferencias que encontramos.

Con relación a por qué cambiaron los aparatos, Jesús comentó que como ya no vendían discos grandes inventaron el *ipod* que no necesita discos. También nos dijo que sólo las abuelas tenían tocadiscos. Respecto a cómo y quiénes los inventaron, la explicación generalizada fue que los científicos pensaron que la gente se iba a divertir con la música. En todos los equipos habíamos leído unos fragmentos de información relacionada con esta cuestión, pero la explicación de los niños fue más linda, además provocó que algunos se preguntaran cómo sería la vida sin esos aparatos.

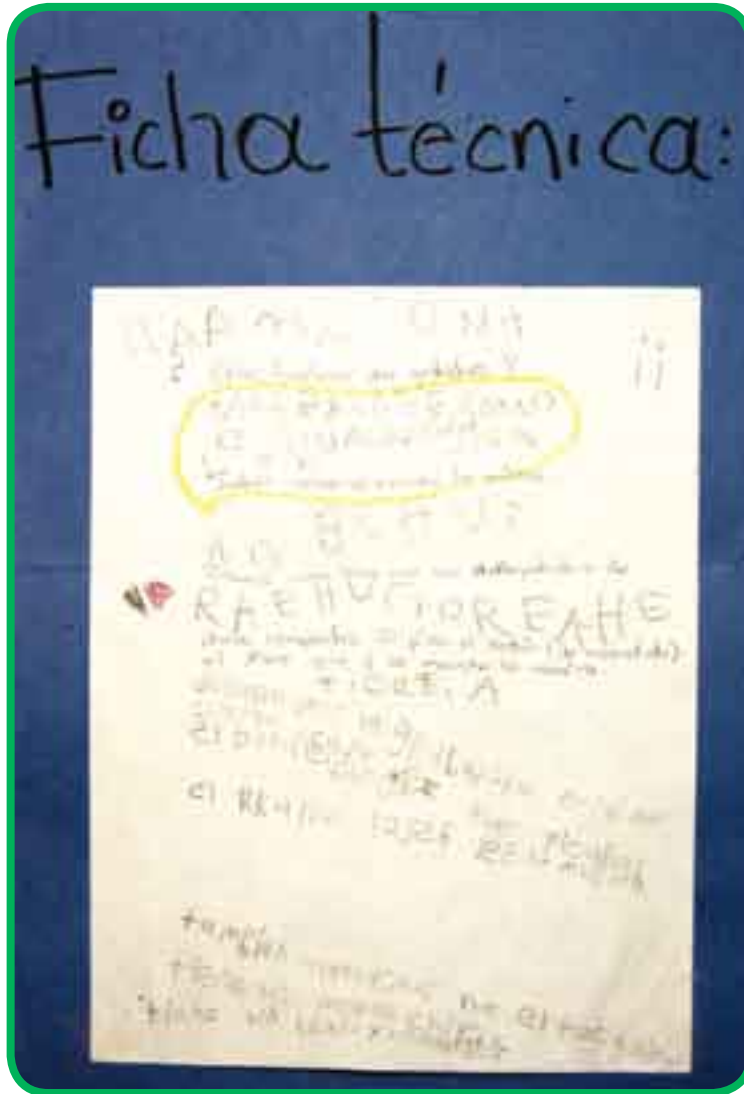
Para cerrar la situación didáctica elaboramos el relato escrito que había contemplado en mi plan, la intención era dejar por escrito lo que habíamos realizado y aprendido. Antes de redactarlo llevé al salón algunos reportes o fichas técnicas de otros trabajos de investigación que obtuve de internet; comenté con ellos la utilidad del texto escrito y leí los fragmentos más importantes de algunos. Para elaborar la ficha de nuestro trabajo fuimos reconstruyendo la experiencia desde la pregunta inicial, luego el propósito y la descripción de lo que fuimos trabajando para saber lo que nos planteamos. Yo los apoyé preguntándoles, recordando hechos o anécdotas, dándoles elementos para precisar la secuencia de esta experiencia. Posteriormente le pedimos a Jackie que fuera registrando las ideas y, al final, yo leí el relato para todos.

⁵ SEP (2008), “Juego y aprendo con mi material de preescolar”, tercer grado.



- Grabadora • I pod • CD'S • MP3 • Tocabiscos
- Estereo • Casetes.





Ficha técnica:

- ¿Cómo funciona una grabadora?
- Saber cómo se escucha la música...
- Primero vimos cómo era una radiograbadora de discos compactos. Si picas el botón (de encendido) el disco gira y se escucha la música.
- Desarmamos la grabadora, nos dimos cuenta que cada botón que picabas; el rayo laser lee la música.
- También aprendimos que el tocadiscos tiene un botón chiquito.
- Tiene un brazo y una agujita.

A manera de reflexiones

Esta experiencia muestra algunos aspectos que me interesa resaltar:

Los intereses de los niños se conocen con el trabajo cotidiano en el salón de clases, y difícilmente se captan mediante el interrogatorio simple de la maestra. Cuando se afirma que el trabajo retoma los intereses de los niños resulta un principio de validez muy relativo. Sólo pensemos un poco en ¿qué les interesa realmente a los niños? En general, ellos se muestran atraídos por casi todo, obviamente, por los grandes temas que les interesan a todas las personas, pero para ello hay que abrirles las puertas del mundo.⁶ Si sólo trabajamos temas “infantiles”, “sencillos”, “fáciles” o, por el contrario, tan complejos que tengan que comprender la idea de “universo” para lo cual aprenden el nombre de los planetas del Sistema solar, cerramos esas puertas y limitamos sus capacidades.

La riqueza de los diálogos de los niños tendría que ser un aspecto que se retomase tanto en el desarrollo del trabajo docente como en la valoración del mismo. En ésta se aprecia cómo los niños hacen inferencias, descubren, asocian y ponen en juego estas capacidades en sus explicaciones. Plantear un problema

⁶ Ideas retomadas de la conferencia “El lenguaje, corazón de los aprendizajes en la escuela”, impartida por M. Myriam Nemirovsky, Cd. Juárez, Chihuahua, 2008.

como el funcionamiento de las cosas no sólo orienta la atención y observación de los niños en esta dirección, es decir, en la búsqueda de posibles soluciones o respuestas, sino que promueve el diálogo, el intercambio de opiniones, el planteamiento de nuevas preguntas, la consulta de textos que los llevan a enriquecer sus saberes. Cuando escuchas sus diálogos puedes conocerlos más y un poquito mejor.

El trabajo con las ciencias, así como con los demás objetos de conocimiento implica, entre otras cosas, que la maestra no cierre su planeación en torno a un “tema” sugerido por los niños o impuesto por ella. De esta manera se corre el riesgo de confundir el desarrollo de un tema como propósito educativo. Es necesario enfatizar que es con el desarrollo de competencias, a través de la intervención de la educadora, que los niños pueden aproximarse al logro de los propósitos educativos.

Trabajar con la tecnología no exige una inversión de recursos excesivos, ni una infraestructura específica. Muchas veces hacemos un gran esfuerzo por hacer o comprar materiales didácticos para promover ciertos trabajos en la escuela; realizamos materiales escritos, loterías de todo tipo, simuladores de computadoras, etcétera, como si estos no existieran. Así como vivimos inmersos en la cultura escrita, también disfrutamos de los avances tecnológicos todos los días. Trabajar con la tecnología en la escuela exige de la capacidad de los maestros para que enfrenten el reto de poner en marcha opciones de trabajo que signifiquen usar lo que existe y con lo que conviven los niños en la vida cotidiana para así enriquecer su aprovechamiento en la escuela.

¿A qué jugaban mis abuelos?

María Guadalupe Preciado Brizuela

Cuando escucho a mis colegas educadoras hablar de lo fácil que les ha resultado en su práctica el trabajo con el PEP 2004, mencionar que éste sólo implicó un cambio de conceptos pero que al final es lo mismo que ocurre con cada programa que cambia, que ya se saben las competencias (como si eso fuera lo fundamental), y que han entendido cómo planear y que además es sencillo, no puedo evitar sentir cierta preocupación.

Para mí, y estoy segura que también para muchas educadoras, la reforma en educación preescolar ha representado desafíos, desencuentros, discusiones, reflexiones, reconocimiento continuo de aciertos y desaciertos en materia teórica y práctica. No es sencillo renunciar a las formas de trabajo que hemos usado por tanto tiempo y mirarlas con otros ojos, reconocer al niño dinámico, con capacidades, potencialidades, intereses, maneras de ser y actuar tan distintas que exigen aprender a trabajar en la diversidad, ante realidades sociales, culturales y familiares también distintas a las que uno concebía como ideales y homogéneas.

Decidí comenzar mi escrito de esta manera porque a la fecha, cuando analizo mi trabajo en el aula, se ponen al descubierto errores que aún persisten en la práctica que realizo; sin embargo, me atrevo a compartirlo porque sé que para mí la reforma aún no acaba, y el detectar fortalezas y debilidades contribuye a mejorar mi trabajo docente.

Lo planeado

“¿A qué jugaban mis abuelos?” es el título que di a la situación didáctica que presento y corresponde al campo formativo Exploración y conocimiento del mundo; mi intención fue fortalecer en los niños del grupo las relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad por medio de objetos, situaciones y prácticas culturales.

El conjunto de actividades estuvo planteado para iniciar con apoyo de un títere (*Julián*) que representaría a un niño a quien el grupo conocería por medio de preguntas; así *Julián* compartiría su historia de vida. Posteriormente yo haría énfasis en los juegos preferidos de *Julián*, y en una lámina, con ayuda de los niños, organizaríamos la información sobre esos juegos registrando el nombre del juego, dónde se juega, cuántos participan, material que se utiliza y otros datos que pudieran surgir.

Con los mismos datos de la lámina, por equipo, los alumnos integrarían los juegos que conocen, les gustan y practican; las producciones se presentarían en una plenaria. Después de exponerlos podríamos practicarlos en los lugares indicados por quienes los propusieran.

Una vez realizados los juegos favoritos de los niños, les preguntaría si saben a qué jugaban sus abuelos cuando eran pequeños, registraría sus opiniones y comentarios, y pediría

como tarea una investigación al respecto para compartir y anexar la información a la lámina de opiniones.

Invitaríamos a un abuelito o abuelita de un niño del salón para que comparta sus experiencias en torno a los juegos; preví hacer una invitación, pero preferí dejar la posibilidad abierta a fin de conocer propuestas de los niños; luego les propondría realizar los juegos de los abuelos y abuelas y traer algunos juguetes tradicionales.

Para concluir esta experiencia haríamos la comparación entre los juegos escritos en la lámina, señalando si son similares, diferentes y cuál les gusta más.

El comienzo

Iniciamos con la presentación de *Julián* (el títere). Los niños se interesaron y algunas de las preguntas que le hicieron y que registré en mi diario lo reflejaron:

Ariadne preguntó a Julián: ¿Vas a la escuela?, ¿cómo se llama tu maestra?

Emir: ¿Cuántos años tienes?

Miguel Ángel: ¿Tienes papá?, ¿cuándo lo ves?

Monserrat: ¿Cómo se llaman tus amigos?

Diego: ¿Vives lejos o cerquitas?

En esta actividad utilicé las mismas preguntas que los niños le hacían a *Julián*, para que ellos contestaran sobre sus vivencias, como Monserrat, quien enumeró a sus amigos favoritos del salón. El caso de Miguel Ángel llamó mi atención, debido a que él no vive con su papá y sólo lo ve en ocasiones esporádicas. Este hecho pone de manifiesto cómo los niños expresan lo que saben y lo trasladan al aula.¹

Fui construyendo la historia de *Julián* con el conjunto de respuestas de los niños y comenté dos de sus juegos favoritos: *las maquinitas* y *el fútbol*.

Pegué en el pizarrón una lámina grande y les pregunté ¿qué podíamos hacer para no olvidar los juegos que *Julián* nos compartía?, Cinthia, Ángel y Vicky señalaron que lo escribiéramos en la lámina que estaba en el pizarrón. Con la información que iban señalando pregunté la manera en la cual se podrían organizar los datos: Cinthia propuso que en un lado de la hoja (refiriéndose a la lámina) se escribiera

¹ Noté que poco a poco un mayor número de niños logra plantear preguntas que surgen de inquietudes que les interesa conocer, lo que me ha permitido enriquecer las sesiones de trabajo ya que la información además de ampliarse se diversifica; también me demuestra que mis alumnos van adquiriendo confianza y seguridad al exponer sus ideas y dudas.

cómo se juega, es decir el desarrollo; escribí y después cuestionamos nuevamente a *Julián* cómo se llamaba el juego, y si en ese mismo espacio lo registraría, pero Diego y América indicaron que no; Ángel se levantó de su lugar y señaló otro espacio para poner el nombre, y de esta manera registraron los juegos.²

La lámina quedó con las siguientes preguntas: ¿cómo se llama el juego?, ¿cómo se juega?, ¿dónde se juega? y ¿qué se necesita?

Nuestros juegos

Propuse a los niños formar equipos y, con los mismos datos que escribieron en la lámina, continué el registro con los juegos de su preferencia.

Los equipos quedaron con distinto número de integrantes, algunos sólo con niñas, como el caso de América, Ximena, Monse, Vicky, Arí y Valeria; en otro sólo niños: Ángel,

² Al involucrarse en las actividades los niños logran mantener la atención por periodos más amplios; por ejemplo, al momento en que yo hacía el registro de los juegos, me dictaban y permanecían atentos, lo que demuestra que las acciones que realizo en el aula se entretienen y facilitan procesos de aprendizaje y prácticas que se vuelven habituales, como el dictado, la escritura y lectura.

Miguel, Diego y Jorge Luis, el resto quedó conformado por niños y niñas.³

Organizados en plenaria enumeramos los juegos y revisamos con los equipos que todos tuvieran los elementos acordados. Pienso que esta fue una parte muy interesante de la clase, tal vez porque los alumnos conocían los juegos, de hecho en algunos sugirieron otras formas de jugarlos a partir de lo que ellos conocían. Todos los equipos pasaron al frente, pero hubo niños que sólo fungieron como acompañantes, pues no expresaban nada, de manera que orienté la actividad y solicité directamente su participación al decir, por ejemplo, que Andrea nos platique dónde se puede jugar.

El juego que propuso el equipo de Edgardo fue el lobo, señaló que —se juega en el patio de la escuela, en la cancha de atrás (del Jardín de Niños), en la clase de música—; y que para jugarlo —se necesita un niño o niña que sea el lobo, muchos niños, como 10, todos los que sean niños y también niñas—; en la forma de juego y las reglas mencionaron que —no se vale esconderse, pegar, dejarse atrapar, se ocupa un

lobo que corra rápido y recio, y sepa atrapar—, y Ángel finalmente dijo —¡y que las chiquillas no sean lloronas, o que no jueguen!

El equipo de América y Ximena habló del juego *las comiditas* y señaló como espacio para realizarlo —en las casas de las niñas (sus hogares), en la casita de la escuela,⁴ las mesas de cemento y a un lado del salón de la maestra Elda—. Entre las personas a participar y las cosas que necesitan mencionaron —pueden jugar como ocho niñas, también niños pero que jueguen bien, que no peleen; si no tienes comida de verdad puedes cortar pasto, hojas o tantita tierra y agua, y si nos prestan los trastecitos de los juguetes del salón, con esos; en tu casa con los que tienes, con los que las mamás nos compran, también se vale meter muñecas.

Otros juegos mencionados fueron *el robachico*, propuesto en el equipo de Karla; explicaron que un niño o niña roba cuando atrapa a un compañero, todos deben correr y llegar a un escondite, pero si el robachico en ese trayecto los toca entonces pierden. *Los toros* consiste en que un alumno representa al toro y al brincar unas cercas sale enojado a intentar cornear a los demás, los niños corneados se convierten en toro y deben ayudar hasta alcanzar a todos.

Durante la plenaria noté que la mayoría de los juegos señalados hacían alusión a actividades grupales y aquellos que se desarrollan fuera de casa, es decir en la escuela, ya

³ Observé que falta fortalecer el trabajo por equipo, alumnos como Cinthia y Diego son hábiles, justifican lo que hacen, sus representaciones gráficas se acercan a lo convencional, sus dibujos son claros; no obstante, quieren mandar a los demás, los corrigen continuamente, les hacen saber lo que no está bien y se desesperan ante su lentitud. Cinthia me dijo “maestra, Vicky no se apura y ni sabe escribir, mejor que no haga nada. Hablé con Cinthia y Diego y les expliqué que el trabajo era en equipo, les propuse que en la plenaria ellos completarían las ideas que surgieran después de las presentaciones de los equipos. Reconozco que la diversidad es parte del grupo, pero en ocasiones es difícil conciliar para el beneficio común y hacer que los niños aprendan a respetar y trabajar.

⁴ Es una pequeña casita de cemento que existe en la escuela donde los niños (as) juegan, principalmente durante el recreo.

que también al preguntarles qué otro tipo de juegos realizaban consideraron: el memorama, lotería, dominó de puntos, el maratón, toma todo (principalmente juegos de mesa del libro recortable de materiales para tercer grado). Para finalizar, enlistamos los juegos de casa que fueron: la escuelita, el salón de belleza, los artistas, las luchas y video-juegos.

¡A jugar se ha dicho!

En el patio jugamos a *el lobo*. Como era de esperarse las manifestaciones de alegría y diversión se hicieron presentes, hasta los más tímidos se desinhibieron. Al desarrollar el juego les indiqué que sólo podríamos jugar en un determinado espacio del plantel, que no era válido dejarse atrapar voluntariamente y que al correr tuvieran cuidado de no caerse o chocar; les pregunté qué era lo que estaba indicando y Valeria respondió —las reglas del juego—, entonces propuse que al término del juego colocaríamos en la lámina algunas reglas que no habíamos considerado al inicio.

En situaciones como las descritas este día me di cuenta que no siempre logro impactar de manera inmediata con la competencia que deseo favorecer; es decir, muchas veces necesito plantear y conocer en mayor medida qué saben los niños, registrar, discutir, socializar sus ideas, mismas que les permitan, como en esta ocasión, comparar; por

ello, en esta experiencia, antes de conocer a qué jugaban sus abuelos era importante identificar a qué jugaban ellos, que lo tuvieran presente para poder establecer las comparaciones y relaciones pertinentes al integrar nueva información.

Los abuelos

Al día siguiente hice una modificación en el plan, les pedí que escucharan un audiocuento de la colección de Libros del Rincón de lecturas *Mi abuelita tiene ruedas*. Yo quería involucrar a los niños en una situación que los motivara a platicar sobre sus abuelos y a investigar los juegos que preferían cuando eran pequeños.

Después de un preámbulo en el que expliqué que una niña llamada María nos platicaría cómo era su abuelita y la de sus amigos, les pedí que estuvieran atentos para conocerlas.⁵

⁵ Durante la narración —que por cierto fue extensa— los alumnos estuvieron muy interesados; yo por mi parte caminaba entre las mesas de trabajo y hacía algunas gesticulaciones, movimientos y mímica que ayudara a no perder la atención; también en reiteradas ocasiones les señalé: ¡qué interesante!, ¡escuchen esto por favor!, ¡guau, qué abuelita tan divertida!, entre otras más.

Algo inesperado

Cuando concluyó la historia, mi planeación dio un giro inesperado, ya que descubrí muchas situaciones interesantes de la vida de los niños con sus abuelos, de sus relaciones, formas de ser e interactuar con ellos, y que no sólo tendían a los aspectos de juegos como yo los había proyectado.

Registré algunos datos de interés a partir de lo que observé en los niños mientras escuchaban el audiocuento, me sorprendí y a la vez me dio satisfacción ver a los niños atentos al escuchar un audio; durante la narración todos permanecieron sentados, claro que unos se metían los dedos a la boca, Miguel se mordía las uñas, Jorge Luis pasaba su mirada por todas las áreas del salón, pero finalmente creo que estaban escuchando. En una parte de la historia el personaje canta brevemente y ellos, al oír esto, comenzaron a aplaudir y mirarse unos a otros; yo sólo los observé y al retomar la narración volvieron a guardar silencio. En algunos fragmentos se mencionan situaciones chuscas que les causaban gracia y provocaban risa.

Cuando concluyó el audio, pregunté ¿cómo era la abuelita de María?⁶ Miguel Ángel fue el primero en participar y señaló —es dulce—, le cuestioné —¿una abuelita dulce se come?, ¿de qué sabor es?, y todos respondieron

¡no!, entonces reiteré, ¿qué significa *dulce*?, Yunuen dijo —que es buena, que juega con los niños—, Miguel asintió. Monse mencionó otra característica, ¡es graciosa!, y pregunté ¿qué quiere decir *graciosa*? A lo que la propia niña contestó —que hace reír, que platica cosas que nos gustan—. Al preguntar el nombre de la abuela todos recordaron que se llamaba Dorotea y que de cariño su nieta le decía Nina y otras personas doña Doro. Continuaron mencionando las características descritas en la historia como —es cariñosa, —le gusta el helado de fresa, —se le olvidan las cosas, —la peinan de chongo, —no puede caminar, usa una silla de ruedas, —le da miedo caerse, —le gustan las flores—, y finalmente Emir señaló —es adoptada—, situación que generó el siguiente diálogo:

- Mtra.: ¿Qué quiere decir adoptada?
- Victoria: Que la dejen vivir en su casa.
- Emir: Es cuando a una persona no la quieren y la dejan en la puerta de la casa, tocan el timbre y se van y, ahora esa es su casa.
- Ángel: Cuando la dejan en una mansión y ahora tiene unos papás ricos y le compran juguetes.
- Mtra.: ¿Los abuelitos pueden adoptarse?
- Diego: Sí, cuando todos se mueren se quedan solos y se van a vivir a una casa donde hay un papá, una mamá y también niños.
- Monse: Maestra, también se van al asilo donde viven todos los que ya están viejitos, pero ahí platican y les dan de comer.

⁶ Me sorprendí al recibir diversas respuestas, en ninguna de ellas tuve que comentar ¡eso ya lo dijeron!, situación que me permitió comprender que los niños estaban atentos a lo que sus compañeros mencionaban.

Ante esta serie de comentarios la actividad se volvía cada vez más interesante, por mi parte me sorprendió el rescate que los niños habían hecho de tantos conceptos y que también los explicaran. Continué, ¿por qué en la historia los papás de María dicen que la abuelita es latosa? Varios niños dijeron —porque se le olvidan las cosas, —porque se atora, —no se apura a comer.

Tipos de abuelitas		
Maria	Ramona	Luis
Dulce	Ogro	Rota
Gracioso	enojona	Tiene la boca como una pared
Traviesa	regaña	No le gusta escuchar
Se le olvidan las cosas		
Caerse		

Parte del registro que se construyó al terminar de escuchar la narración del audiocuento

¿La abuelita de ustedes es latosa? Todos respondieron que no, pero Emir dijo —la mía es bien regañona y pega, entonces si es un poquito latosa—. Juanito señaló —mi abuelita no es latosa pero siempre se la pasa enferma—, y fue a

partir de esta plenaria que propuse hacer un dibujo de su abuelita y colocarlo en el salón para que todos los niños del aula supieran cómo son las abuelitas que tenemos.

Mientras trabajaban acudí a las mesas, me acercaba para preguntarles sobre lo que hacían; fue ahí donde comprendí que mi situación didáctica no había contemplado muchos aspectos que los niños saben, conocen y pueden expresar sobre sus abuelos; por ejemplo:

Al preguntar a Fernanda me señaló —¡ésta es mi abuelita y éste mi abuelito! viendo el dibujo, ¿y cómo son tus abuelitos?, Fer mencionó ¡mi abuelita es enojona y mi abuelito me hace enojar porque cuando me dice que le junte las cosas del piso él siempre me da una nalgada o me pellizca, y a veces le quiero pegar para que se ponga en paz, pero mi mamá me regaña!

Ángel —mi abuelito es peleonero, me dice que estire la mano y me pega—, entonces Jorge Alberto al oírlo preguntó ¿te mocha la mano?, y Ángel le respondió ¡No!, me pega para jugar, pero él me da más recio.

Monse se levantó de su lugar y me dijo —maestra ésta es mi abuelita— y me pidió que le ayudara a escribir el nombre de ella, aproveché para preguntarle cómo era, a lo que Monse declaró —es buena, pero no se puede enojar, dijo el doctor que si se pone muy triste y nerviosa la van a volver a llevar a urgencias—, refiriéndose al

hospital, —¿y por qué se pone triste?, —porque sus hijos se pelean y ella se asusta, es que le quitan sus cosas; yo voy con mi mamá a urgencias pero no me dejan entrar, por eso mi mamá dice que le ayude a cuidarla cuando estemos en la casa.⁷

Jorge Luis describió que sus abuelitos son cariñosos, son buenos, por eso les dibujó un corazón, pero también agregó que los dos tienen “un pirulí por donde hacen pipí” (personaje de la izquierda)



Vicky platicó que su abuelita vive muy lejos, que cuando la va a visitar llueve mucho

⁷ Estas como muchas otras características de las abuelitas me dieron una perspectiva real de lo que los niños viven, por ejemplo, mencionaron a abuelitas que venden tacos, otras trabajan en el tianguis, cuidan niños de una señora que vive en una casa grande, como Edgardo lo señaló, hacen y venden comida como pozole, barren la casa, hacen ropa, planchan ajeno; es decir, no sólo mencionaron sus características físicas, sino también sus formas de vida, su manera de ser, su carácter. Estas observaciones me permiten comprender que en esta experiencia los niños no estaban únicamente estableciendo relaciones entre el presente y el pasado de su familia, sino que, también, reproducían, explicaban y compartían parte de su vida familiar caracterizando a sus abuelitos, a través de la presentación de producciones, representándolas de forma gráfica; pero sobre todo me estaban enseñando, como maestra, que sus conocimientos eran amplios y aunque mi interés se centraba en los juegos descubrí muchas cosas más, entre ellas lo que los niños piensan de sus mayores, lo que les molesta, la realidad que ven y viven.



Se muestra la producción de lo que Monse refiere sobre su abuelita cuando se enferma y la llevan a Urgencias al hospital. Señaló también que su abuelita es buena, por eso le pone corazones y además sabe hacer tortillas

Los juegos de los abuelos

Posteriormente, hicimos un guión de tres preguntas con las que entrevistaron a sus abuelitas o abuelitos. Con las respuestas registramos en un cuadro los juegos que sus abuelitos jugaron cuando eran niños. Entre todos redactamos una invitación a una abuelita, quien asistió al grupo a compartir su juego *las cebollitas*, y explicó en qué consistía: sentados, tomados de la cintura debían agarrarse fuerte y evitar que un compañero los desprendiera (fuera arrancando las cebo-

llas), después lo realizamos en el patio. Los niños se mostraron divertidos e interesados en preguntar por otros juegos; les platicó también de *la pegajosa* y al detallar la dinámica los alumnos relacionaron que se trataba del juego actualmente conocido como *la traes*; también compartió *los encantados*, donde un niño *encanta* a un compañero al tocarlo y éste queda inmovilizado hasta que otro logra desencantarlo.

Las cebollitas

La actividad de investigación tomó mayor relevancia al compartirla después de la visita que la abuelita hizo al aula, ya que esto motivó a los alumnos a querer jugar las actividades que sus abuelos les habían platicado. De igual manera generó que otros niños quisieran invitar a sus abuelos a platicarnos sus experiencias de juego; así que se decidió invitar al abuelito de Edgardo y a la abuelita de Cristina.

Los relatos de estos abuelos fueron interesantes porque hablaron no sólo de juegos, sino también de los contextos en los cuales los practicaban, así como las normas y reglas que en casa tenían para llevarlos a cabo. Platicaron de juegos como: el bat, voleibol, las canicas, la brinca sogá, las escondidas, la matatena, el avión (también llamado *bebeleche*), la víbora de la mar, las adivinanzas, el balero, caricaturas presenta nombres de... (cantar y dar palmadas para llevar el ritmo y mención de nombres de: animales, personas, ciudades, etcétera), además, serpientes y escaleras, carritos, las

muñecas, entre otros. El señor Ricardo (abuelo de Edgardo) mencionó que por lo general jugaban en la calle con los niños de su barrio, las calles eran empedradas o de tierra y casi no pasaban carros; sus papás los dejaban ir al río con sus hermanos mayores y ahí también jugaban; en el jardín no había juegos como la resbaladilla, los columpios ni pasamanos; por eso ellos, con un pedazo de madera de leña y con una sogá, hacían un columpio y lo colgaban por lo general de un árbol de primavera. Le gustaba también jugar a *las escondidas*, pero sólo de día porque los papás los regañaban si jugaban por la noche, además les decían que a esa hora salía el diablo, y les daba miedo. Mencionó también que él tuvo un trompo y un balero, pero lo tenía que compartir con sus hermanos.

La abuelita de Cristina narró que frente a su casa había un lugar llamado *el billar* y ahí los señores acudían a jugar a las cartas (baraja), los dados, al billar, pero realizaban apues-

tas con dinero; por eso a ella y a sus amigas sus papás sólo las dejaban jugar en el día, porque en la noche era peligroso (por el lugar en mención); además les prohibían jugar apostando, si las descubrían les pegaban, pues la baraja y los dados eran “juegos malos”, su papá siempre le dijo que eran para los borrachos. A ella le gustaba la lotería, los listones, las damas chinas y un juego muy particular de nombre *mamá culichi*, en el que una niña era la mamá culichi y las demás se acercaban y le gritaban ese nombre, entonces la mamá las perseguía y a quien atrapara podía pegarles. Habló también del juego *chinchí nagua arriba estoy*; les platicó que en ese tiempo sólo lo jugaban los niños pero que a ella le gustaba mucho: un niño se tomaba de un árbol y sus compañeros se colocaban en fila, abrazados y agachados metiendo su cabeza en las piernas del compañero, entonces un niño desde lejos corría y se subía sobre ellos, y así lo hacían otros más hasta que se caían.



Las cebollitas

Los aprendizajes que dejó la experiencia

La experiencia de trabajo definitivamente fue trascendente y emotiva por las diversas razones que en ella he venido exponiendo, además, a través del diálogo con sus abuelitos, los niños conocieron juguetes tradicionales, mismos que favorecieron el desarrollo de una nueva situación didáctica basada en un taller y exposición de juguetes.

Esta experiencia ayudó a los niños a establecer relaciones entre el pasado y el presente, reproducir anécdotas, explicar situaciones de su vida cotidiana, compartir y comparar dichas experiencias. En lo personal, constituyó una vivencia de muchos aprendizajes; puedo decir que alcanzamos un trabajo enriquecedor en relación con la competencia; me enseñó también a conocer más sobre la vida familiar de mis alumnos, escucharlos, socializar y compartir acciones productivas que fortalecieron el acercamiento a la realidad, pero también al pasado, a las ideas y costumbres de la gente de otra generación.

Finalmente, me gustaría compartir un dato muy curioso de esta experiencia didáctica que tiene mucho que ver con mis concepciones y sobre todo me confirma la necesidad de apertura a una realidad cambiante: cuando planeé las actividades pensaba en los juegos de los abuelos, pero mi visión y las ideas que imaginaba eran acerca de los juegos de mis propios abuelos; sin embargo, cuando los niños trajeron al aula sus tareas de investigación y los abuelos compartieron sus experiencias me di cuenta que los juegos que mis padres jugaban ahora eran para los niños: ¡los juegos de sus abuelos!, y ellos eran

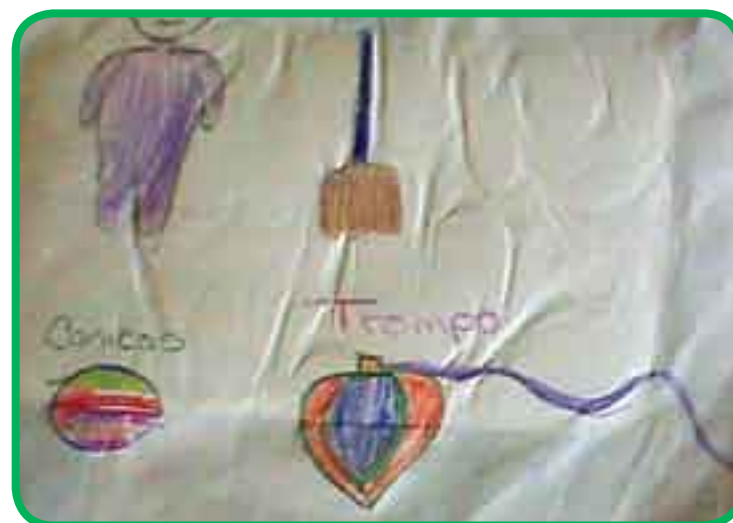
jóvenes; no me había percatado, pero los años pasaron por mí y no sé exactamente cómo expresarlo, así que al hablar de los abuelos y darme cuenta que entre los abuelos de los niños y los míos hay varias décadas de por medio, no lo niego, me sentí mayor (vieja).

En las imágenes se muestran algunas representaciones de los juegos, juguetes y tareas que formaron parte de esta situación; también incluyo la tarea de Vicky que nos platicó y además mostró a sus compañeros la foto de su abuelita y de algunos juguetes tradicionales que, como señalé, dieron pauta para realizar el taller de Juguetes tradicionales.





163



Expresión y apreciación artística

- Un espacio de pintura en el aula
- El juego del mimo
- Somos actores
- Veo, pienso, siento



Un espacio de pintura en el aula

María Guadalupe Preciado Brizuela

Quiero compartir la siguiente situación didáctica ya que a través de ella me atreví a innovar, a dejar de preocuparme sólo por los resultados finales mediante un aprendizaje eminentemente conducido, y decidí enfrentarme a revisar, analizar y modificar mi práctica, con los miedos y desafíos que ello implica.



La expresión y apreciación artística es un campo formativo que se incluye en el currículo del nivel preescolar desde programas anteriores al de 2004; por ello, hablar de dramatización, canto, danza y pintura me fue fácil en primera instancia. Al principio me ocupé mayormente en acciones concernientes a Pensamiento matemático, Lenguaje y comunicación, y Exploración y conocimiento del mundo, debido a que algunas de las competencias incluidas en estos campos requerían, de mi parte, un mayor estudio y comprensión. Consideraba que mi experiencia docente y el conjunto de actividades que años atrás implementaba era un sustento válido para mi intervención con los alumnos; por lo tanto, diseñar y llevar a cabo una situación didáctica de este campo formativo no representaba un reto a vencer. Todo cambió con una vivencia muy especial: un hecho que me hizo pensar en todas las actividades que venía realizando en el campo de Expresión y apreciación artística.

Una experiencia fallida

Habíamos trabajado durante una semana, al inicio del ciclo escolar, con el conocimiento de obras artísticas de Picasso, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Salvador Dalí, Diego Rivera, entre otros; hablamos de sus pinturas y murales, sus historias de vida, los motivos en los que se inspiraron, los sentimientos que proyectaban. Traté de motivar a los niños, les expliqué la vida de los autores, lo que trataban de reflejar en sus obras, incluso llevé algunas litografías al salón; también tuvimos la oportunidad de ir a la pinacoteca de la ciudad para enriquecer la actividad.

Como parte final del trabajo los niños crearon sus cuadros y montamos una exposición. Invitamos a los padres de familia a ver el trabajo realizado y los alumnos dieron explicaciones al respecto, mismas que complementé y expliqué para que los papás comprendieran lo elaborado. Fue en este hecho donde noté lo infructuoso de las actividades: los niños realmente no explicaron sus sentimientos ni sus ideas, sino que repitieron lo que yo había dicho en clase, lo poco que recordaban; inclusive, al mostrar su propia pintura algunos dijeron no saber qué habían plasmado en ella, lo que fue considerado por varios padres como un hecho “gracioso”, asumiendo que es común que los niños olviden lo que han estado haciendo. Supe que algo andaba mal.

Para los demás (madres, padres y maestras del plantel) este trabajo fue “bonito”; las felicitaciones por parte de papás y compañeras no se hicieron esperar, lo que me hacía sentir

peor. Pero para mis alumnos, quienes más me importaban, la situación no tuvo un significado real: no habían comunicado sus sentimientos e ideas al contemplar las obras, sino que reprodujeron lo que yo “había enseñado”; no avanzaron en las competencias que me propuse promover: **Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas, y comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.**

Y no se trataba de los niños. Ellos correspondieron a mis indicaciones, pero identifiqué que mi trabajo con las competencias elegidas era parcial, las había simplificado reduciendo la actividad al conocimiento de autores (que fueron muchos) y corrientes pictográficas, olvidando propiciar la expresión de sus sentimientos y actitudes ante éstas. Concluí que mi enseñanza había sido vaga y poco significativa para mis alumnos.

A partir de lo anterior me di a la tarea de hacer una valoración detallada de lo acontecido: revisé cuidadosamente la situación, los registros y notas del diario de trabajo, las producciones de los niños y notas de evaluación integradas en sus expedientes. Todo eso me permitió reconocer varios errores u omisiones que habían propiciado el fracaso de mi situación didáctica.

En primer lugar no consideré íntegramente uno de los principios pedagógicos (las características de los niños y procesos de aprendizaje), principalmente la idea de que los niños tienen conocimientos previos. Mi valoración al res-

pecto fue errónea: supuse que al tratar el tema de la pintura y de autores representativos con los que no estaban familiarizados, partiría de cero; por lo tanto, justifiqué mi necesidad de explicar, de querer enseñar. Esta idea se reflejó claramente en mi plan, donde la mayoría de las actividades consistían en que yo indicara, mostrara, diera explicaciones o comparara; los alumnos, obviamente, fungirían como receptores. Claro que en ciertos momentos les pedía que comentaran y expresaran lo que para ellos representaba una pintura; pero al desarrollar la actividad sus opiniones fueron breves, mínimas y parecían ignorar la proyección del autor.

Revisé también las competencias y “sus manifestaciones”; leí, subrayé y analicé con detenimiento la explicación del campo formativo en el propio PEP 2004 y en las lecturas de apoyo incluidas en el “libro verde”.¹

Este proceso de aprendizaje, de autocapacitación, ayudó a percatarme que contribuir a lograr las competencias planteadas implicaba un proceso de aprendizaje para los niños, que “pasé de largo”. Me di cuenta que la expresión y apreciación plástica no se alcanza con una sola vez ni por “arte de magia”. Es un proceso paulatino, sistemático, que las educadoras necesitamos conocer: ¿Cómo pretendía que los niños comunicaran sentimientos e ideas que surgían en ellos al contemplar obras pictóricas si, primero, no les había dado la oportunidad de comunicar y expresar creativamente sus ideas, haciendo uso de la representación plástica? ¿Cómo es-

peraba que identificaran matices, gamas de colores y texturas si las oportunidades previas proporcionadas eran mínimas?

Una revisión global de mi experiencia en el campo

En mi experiencia docente las actividades artísticas las utilizaba casi siempre al servicio de otros propósitos: los coros para reforzar temas o motivar una situación didáctica; el dibujo, la pintura y sus técnicas servían como culminación de una práctica. Estas actividades eran útiles como *medio*, pero no consideraba ni valoraba en ellas elementos, como la creatividad que los niños ponían en juego o la representación y expresión que hacían de sus sentimientos, de sus fantasías. En mi diario de aquel tiempo encontré registros con nombres de algunos niños cuyos trabajos llamaron mi atención por considerarlos “bonitos”:

...Ana Paula, Sergio, Brayan y Ariadne son los niños que estuvieron más atentos en la clase, sus trabajos fueron muy bonitos: Paula dibujó su casa muy atractiva, la pintó con mucha precisión y colores variados; sólo hizo la fachada, pero puso una ventana, la puerta y me dijo que pondría flores y un árbol afuera de ésta –lo cual hizo; al terminar se acercó y me explicó que había dibujado además un sol y unas nubes...

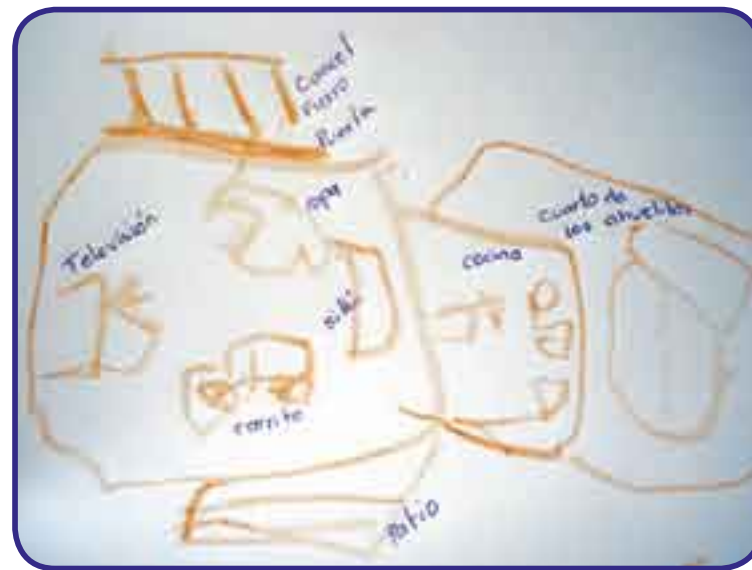
¹ SEP (2004), *Curso de Formación y actualización para el personal docente de educación preescolar*, Volumen II, México.

Ahora me doy cuenta que este tipo de valoración es errónea. No me refiero a la calidad del trabajo de la niña (pues finalmente expresa cómo visualiza su casa), sino a que no refleja una observación más atenta de la lectura de la realidad que mis alumnos hacen y representan, en este caso, por medio del dibujo.

Una tarde después de clase, del conjunto de producciones que tengo en un archivero –donde generalmente permanecen por una semana o 15 días para revisarlas y determinar cuáles integro al expediente de cada alumno– tomé algunas que llamaron mi atención y que pasé desapercibidas en un primer momento; identifiqué, por ejemplo, que Isaías dibujó no sólo la fachada de su casa sino también el interior. Ciertamente, desde mi percepción, la producción en su conjunto no era “estética”: a simple vista se observaba revuelta, sin sentido; había utilizado un solo color, algunos trazos parecían discontinuos; cuando la elaboró me dio la impresión de que fue con poco interés. Sin embargo, en este espacio de soledad, lo ilegible cobró sentido y me permitió ver errores y carencias no sólo de intervención, sino también de criterios y capacidad de evaluación sobre el desempeño de los niños.

Reconocí que Isaías representó en el interior de su casa divisiones de los cuartos que separaban el dormitorio de la cocina, una puerta al patio, la televisión cerca de un sillón, un carro dentro de la casa, un vestido y una especie

de cancel cercano a la puerta. En este momento no sabía con exactitud si, en mi afán por valorar positivamente lo que los niños hacen, estaba descubriendo elementos muy interesantes en sus producciones, o si en realidad sólo se trataba de una ilusión mía. Por lo tanto decidí investigar al día siguiente. Mientras Daniel “gritaba” las cartas de lotería a sus compañeros llamé a Isaías. Le mostré su trabajo y le pregunté si recordaba qué había dibujado.



Isaías respondió sin titubear, e iniciamos el siguiente diálogo:

Isaías: Es mi casa: aquí está la cocina donde mi mamá hace de comer; en este sillón se sienta mi abuelito a ver la tele; éste es mi coche con el que juego cuando la tele me aburre (siempre señalando en el dibujo).

Mtra.: ¿Y aquí qué hay? (señalando el dibujo).

Isaías: Ah, es el cuarto de mis abuelitos, y a la vultita está el mío y de mi mamá, pero no se ve porque éste lo tapa (refiriéndose al primero).

Mtra.: Isaías, ¿por qué está este vestido en la sala?

Isaías: Es que no ves que el patio (señalándolo) está chiquito y si llueve mi abuelita mete la ropa para que no se moje y las pone en las sillas o en el sillón y, ¿qué crees? ¡hasta en la tele!

Mtra.: ¿Y esto qué es? (unas líneas).

Isaías: Es el cancel de la puerta para que no nos roben, está verde; mi abuelito lo pintó el otro día, en su trabajo le dieron la pintura.

Mtra.: ¿Y por qué no lo pintaste verde?

Isaías: ¡Pues no ves que está bien chiquita mi crayola! (Y efectivamente en otra ocasión me había comentado que su crayola verde se estaba terminando).

Mtra.: Es cierto, muy bien Isaías, puedes ir a tu lugar.

A partir de este diálogo pude inferir y corroborar mi falta de habilidad para interpretar con prontitud y tino las producciones de mis alumnos, así como reconocer que poseen conocimientos previos importantes que el contexto social y familiar les ha brindado, mismos que son elementos fundamentales para la representación real e imaginaria del ambiente, las emociones, las vivencias y experiencias obtenidas.

Entonces comprendí que para la actividad de “pintura” yo esperaba de los pequeños la manifestación de ciertas competencias, cuando no había proporcionado experiencias significativas de aprendizaje que estimularan su logro. Mi experiencia docente en este campo distaba de los requerimientos que demanda el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Así que entendí la base de mi error: primero, suponer que el trabajo docente en este campo formativo tenía los mismos requerimientos que en prácticas anteriores y, en segundo lugar, pero no menos importante, el pensar que lo que sabía era suficiente para desarrollar mi práctica docente.

Con esta serie de reflexiones decidí “tomar las riendas” de mi intervención. Comencé a ocuparme más de las necesidades de mi grupo y a dejar de lado el uso de temas como centro fundamental del trabajo; lo importante era el conjunto de habilidades que podía impulsar en los niños a partir de lo que conocían y eran capaces de hacer.

Un espacio de pintura en el aula

Bajo este título diseñé una situación didáctica con carácter permanente con la idea de vincularla posteriormente a otra del mismo campo y aspecto. Incluí actividades agrupadas (para mi propia organización) en cinco rubros: *a)* pintura con el uso de gamas, matices, combinaciones, contrastes; *b)* exploración y manipulación de materiales plásticos, como barro, arcilla, tierra, arena, yeso; *c)* conocimiento de técnicas plásticas variadas; *d)* creaciones artísticas, y *e)* observación e interpretación de creaciones.

Las experiencias de aprendizaje a lo largo de la situación fueron interesantes y enriquecedoras tanto para los niños como para mí. Pude darme cuenta que “el no disfrutar” caracterizaba mis anteriores situaciones didácticas, y divertirse en una obra es un elemento básico para la creación, que no consideré que los niños debían experimentar.

Comenzamos realizando actividades de pintura de manera libre, donde los alumnos podían explorar, combinar y descubrir lo que sucedía al mezclar colores. Dejamos por un momento el aula y trabajamos en espacios amplios y abiertos (los comedores del plantel y las canchas), a fin de que los niños pudieran pintar con libertad aquello que deseaban expresar.





En años anteriores no me había ocupado en observar cómo los niños empleaban los colores; me centraba más en el producto final que en el proceso. Había leído que los niños pequeños atienden más la forma que el color y que éste no suele tener relación con el objeto presentado (tal como lo señala el PEP 2004: 95); sin embargo, en el trabajo sistemático con la expresión plástica comencé a notar que, si los niños tienen la oportunidad de conocer una amplia gama de colores y sus combinaciones posibles, en sus creaciones no predomina sólo la forma, sino que el color también adquiere un papel primordial.

Para trabajar con el color fue importante no darles a conocer las combinaciones posibles, la estrategia consistió en que ellos exploraran y experimentaran cómo, al mezclar ciertos colores, puede generarse uno nuevo y también diversas tonalidades. Con estas actividades construimos el “cuadro de colores”, que fue propuesto por los niños al descubrir los

resultados de las combinaciones; en él se registraba el nombre del color y con un pincel se dejaba una muestra, se anotaba el otro y su muestra y, finalmente, el nombre del color resultante. A ese cuadro acudían los niños cuando querían usar un color del cual habían olvidado la combinación para producirlo, y lo consultaban con frecuencia.

Trabajé también con la exploración y manipulación de materiales y con técnicas gráficas; la diferencia sustancial en la forma de emplearlas radicó en que éstas por sí mismas poseían un valor, una utilidad y no sólo eran empleadas como un medio; dieron lugar a creaciones propias de los niños. La situación didáctica se extendió a un bimestre, pero no afectó el desarrollo de otras situaciones, por el contrario, las enriqueció. Vinculé muchas de las actividades con situaciones pertenecientes a otros campos formativos, como la lectura de cuentos.

Las sensaciones

A partir de una historia narrada en alguno de los títulos de la Biblioteca de aula les proponía a mis alumnos representar paisajes del cuento, pero no les mostraba las imágenes, sino que los invitaba a acostarse sobre el pasto y ver los árboles y las nubes, o pararse en un determinado punto y apreciar los cerros y el volcán que desde el plantel pueden verse.



Los niños se interesaban en aquello que observaban; surgían inquietudes, preguntas interesantes, hipótesis e ideas que tenían que ver no sólo con los aspectos artísticos sino, a veces, también con vivencias personales. Comparto enseguida un fragmento de lo que, respecto a una de esas actividades, registré en mi diario:

Hoy después de escuchar el cuento *La vida en la selva* y comentar las diferencias entre el lugar donde vivimos y la selva, decidimos representar algunos de los árboles que existen en nuestra escuela. Organizados en equipos eligieron un árbol para observar, algunos lo tocaron, sintieron la textura de sus hojas, tronco y raíces –en los casos que se apreciaba–; la mayoría se recostó en las áreas verdes y desde

ahí observaban con detenimiento. Me acerqué a un equipo y entablamos el siguiente diálogo:

- Mtra.: ¿Por qué eligieron este árbol?
 Ari: A mí porque me gusta mucho, da muchas flores amarillas, y mira maestra (otorgándome una) están suavitas como bebé, tócala con cuidado para que no se desbarate.
 Juan: Mi mamá dice que se llama “primavera” (refiriéndose al árbol).
 Mtra.: ¿Por qué se llamará así?
 Edgardo: A lo mejor porque está grandísimo como palo, y le dicen primavera porque tiene muchas flores.

Juan: Sí, pero también con esa hacen muebles para las casas; mi abuelito dice que tiene este árbol en la carpintería, pero si lo ves no se parece a los muebles.

Mtra.: ¿Por qué?

Juan: Es que la arreglan y la pintan, hacen muchas tablas y de ahí muebles.

Mtra.: Oigan, ¿qué colores tiene “el árbol de primavera”? (porque efectivamente así se llamaba).

Paula: Amarillo y café.

Ari: Pero también verdecito en sus hojas.

Mtra.: ¿Y todas sus hojas son iguales?

Fernanda: Yo veo unas que sí y otras no.

Edgardo: Unas son “verdes fuertes” y otras tienen tantito amarillo.

Mtra.: ¿Están matizadas?

Ari: Sí, pero sólo las que ya se van a caer, porque las otras están bien “fuertes de verde”.

Mtra.: ¿Cómo cuánto creen que medirá este árbol?

Cinthia: Como dos veces el salón (que hasta el momento no había intervenido y permanecía atenta observando el árbol).

Fernanda: ¡Cómo crees!, dirás como dos veces ese árbol (señalando uno cercano a ellas) porque el salón no puede ser.

Cinthia: Sí, si te lo imaginas, o si no fíjate cómo está de grande hasta el techo y si le pones otro salón arriba llega casi igualito que el árbol...

Otros equipos eligieron la bugambilia, el árbol de Guamúchil y un árbol de primavera. Durante la actividad pude notar que la observación detallada de los paisajes y, en este caso, de las plantas desde diferentes perspectivas permitió que los niños ampliaran su campo de referencia: identificaron detalles importantes en las formas, colores, matices, relieves y, además, sacaron a colación variados conocimientos.

Luego cada uno representó su árbol, y todas las producciones fueron colocadas en la pared bajo el rótulo “un espacio de pintura en el aula”. Posteriormente realizamos una plenaria donde de manera voluntaria pasaron algunos alumnos a explicar su producción y lo que habían sentido al hacerla. Transcribo lo que apunté ese día: “Algunas participaciones llamaron mi atención por su sensibilidad, por ejemplo: ‘me sentí contento’, ‘yo creo que debemos cuidar los árboles’, ‘mi árbol parece triste porque necesita agua’, ‘mi árbol está contento y está tan grande que por ahí se ven las nubes que quieren jugar con él...’.”

Tal vez para muchas personas estos comentarios sean insignificantes o carezcan de elocuencia. Pero en ese momento del proceso de aprendizaje de mis alumnos representaban para mí una valiosa expresión de sus ideas y sentimientos sobre las producciones que habían elaborado.

A finales del primer mes de trabajo con el “espacio de pintura en el aula” les propuse a los niños cambiar el título por “un lugar de expresión y apreciación en el aula”. Ya habían comenzado a familiarizarse con estos términos. Cuando culminaban sus producciones o en la parte intermedia (porque

en ocasiones no se terminaban en una sesión) cuidaba que expusieran lo realizado y les pedía a los demás que dieran su punto de vista acerca de lo elaborado por otros; de manera que los alumnos explicaban lo que veían en las formas, lo que pensaban que sus compañeros querían transmitir, el uso de colores y de las técnicas. En suma, daban muestra de las habilidades adquiridas y enriquecían sus ideas sobre la apreciación. Comparto, al respecto, una parte de mi diario de trabajo:

Al construir el *libro de los animales* me doy cuenta de que muchas actividades han permitido propiciar en los niños el compartir la expresión de sus producciones; de hecho, a pesar de saber que se trata de un libro los alumnos han querido que su producción permanezca por algún tiempo en “un lugar de expresión y apreciación en el aula”. Fernanda, por ejemplo, al representar a los animales que son peligrosos me pidió permiso para colocar en el mural, antes mencionado, lo que realizó. Después del recreo formamos una plenaria, y sucedió lo siguiente:

Fernanda: A mí me dan miedo estos animales porque muerden y te pueden comer.

Mtra.: Coméntanos cuáles son.

Fernanda: Esta serpiente está larga y es muy mala, tiene en su lengua veneno y si te pica te mueres.

Axel: ¿Esa eres tú? (refiriéndose a la imagen de la persona en el dibujo).

Fernanda: No, ¡cómo crees!, a mí no me ha picado una.

Monse: Y si le picó la serpiente y le sale sangre, ¿por qué se está riendo?

Fernanda: (Hace una pausa, mira con detenimiento su dibujo, y dándose cuenta de lo que Monse menciona, justifica). Es que ese niño primero estaba contento, luego ya se puso triste.

Monse: ¿Y a los otros no les pusiste algo en la cara?

Fernanda: Bueno porque están llorando y no querían que los vieras (el tono de respuesta de la niña fue molesto, parecía que no le era agradable escuchar los detalles que los otros emitían sobre su producción).

Mtra.: Fernanda, no debes contestar de esa manera, Monse sólo te pregunta porque quiere conocer lo que hiciste.

Fernanda: Está bien.

Mtra.: Continúa Fer (Fernanda explica la imagen del tiburón y finalmente se refiere al águila).

En el mural se colocaron también otras producciones que los alumnos compartieron, observando en ellas las diferencias y estilos particulares para representar animales: Brandon y Paula dibujaron y buscaron imágenes

de animales no peligrosos; Brandon optó por los de la granja, mientras que Paula decoró con mucho colorido animales, como el conejo, pato y el burro, y al exponer señaló que las mariposas que dibujó podían vivir con ellos, pues eran animales muy buenos. Le pregunté sobre los corazones, dijo que al ser animales buenos sus corazones están bonitos. En cambio Ariadne, al dibujar unas flores y un corazón con alas, comentó que era el corazón del pajarito –que en días anteriores encontraron muerto, en el plantel, al caerse de un árbol– y que su corazón “había volado al cielo” (fragmento del diario). En las siguientes imágenes se pueden apreciar algunas de estas producciones:



Otra actividad, no menos importante, fue la de “las crayolas bailarinas”. El objetivo era que los alumnos desarrollaran su sensibilidad mediante el tacto y el oído, sin emplear el sentido de la vista. Una vez sentados en su lugar y con los ojos vendados les proporcioné media cartulina, al centro de la mesa estaban unas bandejas con crayolas. Comenzaron a explorar la cartulina reconociendo sus bordes, las puntas (esquinas), la textura y delimitando el espacio que tenían para trabajar. Durante este trabajo iba emitiendo algunas indicaciones, por ejemplo: vamos a tomar crayolas, tóquenlas, froten una con otra, ¿qué sienten? Ahora al escuchar la música esas crayolas comenzarán a dibujar lo que ustedes les indiquen. Dibujaron paisajes, como el mar, el volcán, unos niños jugando, entre otras. Después les dije que las crayolas ya no querían iluminar, ahora bailarían al ritmo de la música sobre el dibujo; para ello fueron desplazándolas al escuchar fragmentos de melodías variadas: música clásica, de banda, *rock and roll*, *jazz* e infantil. Llamó mi atención el grado de concentración que los niños tuvieron al trabajar esta actividad, no platicaban con los compañeros; tal vez el hecho de tener sus ojos vendados les permitió manifestar con autonomía su sentir, se reían, emitían algunos gritos de emoción, sobre todo en los cambios de música. Me di cuenta que no les había señalado que las crayolas se moverían dependiendo del ritmo, pero lo hicieron por sí solos al escuchar las melodías: con la música clásica la mayoría hizo movimientos circulares con ambas manos o líneas que corrían de arriba abajo del papel, mientras que en la banda levantaron las cra-

yolas y las golpeaban sobre la cartulina haciendo puntos; en el *jazz* Ari trazó pequeñas ondas que se desplazaban como olas de mar.

Les pedí que dejaran a un costado las crayolas, recordaran la imagen que inicialmente dibujaron y con sus manos intentaran recortarla...



Pese al tiempo prolongado que permanecieron con sus ojos vendados fue significativo que no perdieran la concentración y sobre todo que nadie haya dicho ¡no puedo hacerlo! o ¡no sé cómo! Realmente pude ver en sus sonrisas la emoción que en ellos generaban los cambios de música. Al concluir supieron y recuperaron, aunque no con exactitud, lo dibujado, y esto para mí fue fundamental porque reconocían la imagen plasmada debajo de las líneas. Se olvidaron de la exactitud del trazo, no requirieron las tijeras y buscaron formas de ir delimitando mediante sus cortes con los dedos los modelos que deseaban mostrar.

Esta actividad me dio la pauta, una vez más, para aprender a valorar lo que los niños hacen y respetar lo producido; sus trabajos eran distintos al de otras ocasiones. Lo esencial era el significado que para cada uno de ellos tenía.

Un mes después de este trabajo diseñé una situación didáctica donde conocimos los aspectos culturales más significativos de algunos municipios del estado, mediante una visita programada para todo el plantel. Aproveché la ocasión para volver a trabajar con la expresión y apreciación artísticas, y me dí cuenta de los aprendizajes que los niños habían alcanzado en ese campo.

En el aula vimos, con apoyo de un cañón proyector, algunas de las obras que conoceríamos, preparamos un guión con las preguntas que surgieron y que pretendíamos aclarar durante la visita: ¿cuál es el escudo del municipio? ¿Qué significan los elementos que tiene? ¿Quién es Alejandro Rangel

Hidalgo?² ¿Por qué pintaba ángeles? ¿Por qué pintaba en los muebles?

Para los niños esta visita fue una experiencia muy distinta a la que hicimos antes a la pinacoteca, no porque ésta hubiera carecido de valor, sino por las experiencias previas de expresión y apreciación que los alumnos obtuvieron. Visitamos los municipios de Comala y Coquimatlán. En ambos lugares nos permitieron conocer la Casa de la cultura y los murales de las oficinas de los ayuntamientos; las personas que guiaron las visitas explicaron a los niños aspectos históricos y tradiciones que los lugareños conservan, y cómo se ven reflejados en los escudos, murales, en la producción de muebles con grabados típicos de la región. Los niños recordaron espacios de su ámbito familiar donde habían visto los muebles anteriormente. Cinthia, por ejemplo, recordó que en casa de su abuelita había una silla con una pintura de Rangel Hidalgo. En el recorrido fue posible preguntar no sólo lo previsto en el aula, sino las inquietudes que se generaron en ellos con lo escuchado y observado. En verdad fue satisfactorio reconocer cómo un proceso de trabajo orientado desde el aula puede facilitar el interés de los alumnos por el contexto social –que obviamente incluye el gusto, expresión y apreciación artística– del cual forman parte.

En las siguientes imágenes se observa a los niños trabajando con algunas de las actividades aquí descritas.

² Pintor colimense muy destacado. Su casa, que ahora es museo, se encuentra en el municipio de Comala.



Traslado de los niños en el Turibus que la Secretaría de Cultura del estado facilitó para la visita



Recorrido por el museo de Alejandro Rangel Hidalgo en la comunidad de Nogueras, municipio de Comala, Colima



Murales en el ayuntamiento de Comala. Los niños observan la imagen de la iglesia, misma que al culminar el recorrido pudieron apreciar de cerca, pues se encontraba frente al jardín de la comunidad



Presentación y explicación que el secretario del Ayuntamiento de Coquimatlán emitió respecto al significado que para ellos poseen los elementos del escudo del municipio

El sentido de nuestro trabajo

El mayor aprendizaje para mí en este ciclo escolar, respecto al campo Expresión y apreciación artística, fue reconocer que es imposible pretender que los niños expresaran aquello que ni siquiera había intentado desarrollar mediante oportunidades para aprender. Hoy más que nunca estoy convencida de que –al igual que Lenguaje y Pensamiento matemático– tiene su grado de complejidad y es digno de un trabajo sistemático.

En el programa y los materiales de apoyo al igual que en los cursos y talleres de capacitación se dice qué cambiar y se intenta explicar el cómo; pero eso no es suficiente para transformar la práctica, porque el elemento central del cambio somos nosotras las educadoras. Las posibilidades de modificar el trabajo educativo con los niños surgen –según mi experiencia– cuando observo con detenimiento las cosas que hago y reflexiono sobre lo sucedido, no solamente para conocer si los resultados fueron óptimos o no, sino para saber si mi intervención creó oportunidades, o fue apropiada para favorecer la movilización de capacidades de los alumnos. Analizo aspectos que comprenden desde el diseño del plan, la forma en que las acciones fueron propuestas a los niños, el uso de consignas, las actitudes, los valores puestos en juego, la comunicación y, sobre todo, la manera en la que se concreta la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es entonces cuando la serie de orientaciones teóricas analizadas, las capacitaciones recibidas, etcétera, comienzan a tener valor para reflexionar acerca del verdadero sentido de nuestro trabajo, de modo que los elementos que antes parecían efectivos y óptimos para el aprendizaje en los niños, ahora pueden ser cuestionados. Esta reflexión permite a cada educadora valorar conscientemente sus competencias para enseñar, sus fortalezas y debilidades, pero ante todo cobrar conciencia de la valiosa oportunidad que tiene para cambiar y mejorar la intervención con los niños y las niñas en edad preescolar.

El juego del mimo

Sergio Isaí Cordero Rodríguez

El juego del mimo surge con la finalidad de que los niños dramaticen diferentes personajes y acciones. Fue diseñado a mitad del ciclo escolar para un grupo de 21 niños de tercero de preescolar. La intención principal de esta situación fue utilizar y poner en juego las habilidades de expresión dramática. Algunas veces pensaba que dramatizar consistía solamente en darles algunos elementos para disfrazarse y dejar que los niños hicieran el resto; en *el juego del mimo* ellos decidieron quiénes actuarían y el papel a protagonizar. Al ser un juego de concurso, los niños se vieron obligados a complicar cada vez más las condiciones del juego para poder ganar. ¿Existen elementos difíciles de representar? ¿Qué situaciones o escenas serían capaces de actuar? ¿Tendrán la capacidad de crear personajes y acciones para representar?

Decidí organizar la situación didáctica de la siguiente manera:

Situación didáctica

Duración	Dos sesiones										
Competencia	<p>Representa situaciones o personajes reales o imaginarios mediante el juego y la expresión dramática</p> <p>a) Los niños se dividirán en dos equipos. Ellos elegirán en qué equipo participar, y deberán llegar a un acuerdo sobre el nombre que se pondrán. La maestra asistente y yo coordinaremos uno de los equipos.</p> <p>b) Cada equipo se organizará de manera que a cada niño le toque ser el mimo. Todos deberán actuar por lo menos una vez. Al dramatizar, los compañeros de su equipo lo disfrazarán con un moño negro y unos guantes blancos.</p> <p>El equipo contrario acordará qué debe actuar el niño-mimo y se lo dirá en secreto. El niño-mimo tendrá como tiempo hasta que el conteo del otro equipo llegue al 30, para que su equipo le adivine lo que sus contrincantes le propongan qué debe representar.</p> <p>El equipo gana un punto si adivina lo que se le encargue al niño-mimo.</p> <p>c) Se llevará un registro escrito en una lámina grande a la vista de los niños, en el cual se escribirá: Nombre del equipo, Nombre del mimo, Punto ganado-perdido y lo que le tocó actuar. De esta manera los niños llevarán la cuenta de sus aciertos y puntos.</p> <table><tr><th>Equipo</th><th>El mimo</th><th>Nos actuó:</th><th colspan="2">¿Adivinamos?</th></tr><tr><td>Gema</td><td>Lidza</td><td>Una estrellita que brilla</td><td>☺</td><td>X</td></tr></table>	Equipo	El mimo	Nos actuó:	¿Adivinamos?		Gema	Lidza	Una estrellita que brilla	☺	X
Equipo	El mimo	Nos actuó:	¿Adivinamos?								
Gema	Lidza	Una estrellita que brilla	☺	X							

¿Qué sucedió?

El juego del mimo me pareció en verdad interesante. Digo esto por el interés y la motivación que generó en cada uno de los niños de mi grupo. Después de organizarse en equipos, les pedí que se ayudaran para disfrazar a su compañero como mimo, utilizando el moño y los guantes.

El pedirles que colaboraran en equipo para disfrazar al niño-mimo contribuyó mucho a la creación de una atmósfera de diversión y emoción dentro del grupo. Pude darme cuenta de que los niños “amablemente se peleaban” por disfrazar a su amigo(a). A pesar de las diferencias entre ellos, por ejemplo, de quién pondría el moño y quién los guantes, observé que se esforzaron por organizarse y seguir las reglas. Creo que esto sucedió gracias a que las instrucciones del juego habían quedado claras para ellos.



Consideré importante, en esta ocasión, que ellos eligieran con quién trabajar, pues sabía de antemano que el juego exigiría de ellos tolerancia a la frustración y la capacidad de establecer acuerdos.

Así se integraron los equipos:

Wings	Gema
Maestra Mariela	Maestro Sergio
Jair	Víctor
Mariana	Jimena
Ilse	María José
Eduardo	Carolina
Leonardo	Brenda
Iván	Andy
Frida	Alejandro
Itzel	Lidza
Andrea	Montserrat
Karen	Anelí
	Roberto

Iniciamos con *el juego del mimo*. Los niños hicieron actuaciones sencillas; por ejemplo, un perro saltando, niño que va corriendo y un pájaro volando.

Llevábamos el registro en hojas para rotafolio que colocamos en la pared, lo que contribuyó a recordar los turnos y la puntuación. Al terminar la primera sesión del juego los niños querían continuar haciéndolo por más tiempo. Tuve que decidir entre terminar el juego ese día o postergarlo

hasta el siguiente como lo había planeado, con el riesgo de que los niños perdieran el interés; decidí extenderlo hasta el siguiente día y la motivación continuó igual, o quizás en mayor grado. Se habían creado expectativas, desde que llegaban al salón preguntaban ¿hoy jugaremos *al mimo*?

Desde un inicio me esforcé por ser claro con ellos —sólo se premiaría al equipo que obtenga el mayor número de puntos—. Esto contribuyó a su esfuerzo dentro del juego. El primer día quedaron empatados; al segundo día conoceríamos al equipo ganador. Esto hizo aún más intenso el ambiente; se provocaron diversas reacciones emotivas.

Además de la competencia que elegí para la situación (representación de personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática), me di cuenta que en la planeación no especifiqué otra que era determinante *Utiliza el lenguaje (oral) para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás* (PEP, 2004: 63).

Al llegar el turno de Iván para representar su personaje, observé algo muy importante. Iván debía interpretar a una abeja que se murió. Iván saltaba, agitaba los brazos y se dejaba caer de pompas en el suelo. Hizo esto más de 10 veces sin descanso. Karen señaló que era un conejo volando, quizás por los saltos; Leonardo, que un pájaro y Mariana respondió que una mariposa que se había caído.

Anteriormente, Leonardo había representado a una mariposa cayendo, de una manera muy similar a la que actuó Iván. Lo que llamó mi atención fue la representación de Iván: se dejaba caer, literalmente, como muerto al suelo. Al pare-

cer, los niños podían observar el conjunto de movimientos de Iván, pero no prestaban atención particularmente a los gestos de su cara.

Cuando su tiempo de representación estaba por terminarse, dije a sus compañeros de equipo ¡fíjense en su cara! Cuando Iván caía al suelo cerraba sus ojos. Una vez hecha esta observación, los niños comentaron ¡es una abeja que se murió! Fue importante que se fijaran en otros detalles de esta representación.

Al irse acercando el final del juego, el equipo de Gema iba perdiendo y los niños comenzaron a desanimarse, ya no querían jugar: Víctor se *escurrió* debajo de las mesas, Jimena se sentó y no había poder humano que la hiciera parar e Itzel lloraba en un rincón. María José, Carolina y Roberto pareciera que estaban en algún lugar lejano, como que tardarían horas en regresar.

Tuve que idear una manera de regresarlos al juego. Las representaciones del equipo Wings habían incrementado su dificultad, al grado de pedirle a Carolina que representara un círculo con letras arriba (ella al escucharlo sólo se rió). A Roberto le pidieron que representara una jirafa nadando (al tratar de adivinarlo, el equipo sabía que algo estaba nadando, aunque nunca supieron qué era). A María José le pidieron que interpretara a un flamenco contando los números (María José no pudo hacer más que quedarse parada en una pierna).

Víctor y Andrea se quejaron amargamente —es que las ponen bien difíciles—. Yo los quise seguir animando, pero no podía. Les argumenté que *lo importante es competir*, y todas esas frases acostumbradas, pero en realidad no sabía cómo

ayudarlos a involucrarse de nuevo en el juego. Pedimos tiempo de descanso y formamos un círculo para ponernos de acuerdo. Les hablé de nuestro último *plan de emergencia*, con el cual tal vez no ganaríamos, pero haríamos que a los otros les resultara más difícil ganar. Les propuse que “los confundiéramos”; Lidza me preguntó que qué era eso e Iván le contestó —como hacerlos creer en una cosa pero en realidad es otra, algo así como despistarlos, engañarlos—. Les pedí que

pensaran en lo que querían que actuara la niña-mimo del otro equipo, y ellos dijeron que a un perro dibujando. Les pregunté si ellos creían que un perro era algo fácil de adivinar y contestaron que sí. Les propuse que pensarán en un animal que se pareciera al perro: que tuviera cuatro patas, pelo, cola, colmillos, etc. Ellos eligieron al lobo y al zorrillo. Al final, nos decidimos por el lobo. ¿Sería más difícil representar a un lobo que a un perro?



Eduardo y su equipo son despistados. Representa a un pony volando.
La acción “volando” es interpretada, pero al pony siempre lo confundieron con un caballo

Cuando Andrea representaba al lobo dibujando, su equipo señaló que era un perro dibujando... no lograron adivinarlo. ¡Había dado resultado! Ahora teníamos que confundirlos. Para el siguiente turno, despistar a Eduardo fue nuestro objetivo. Andrea propuso que fuera un caballo volando, pero Lidza, le dijo ¡no Andrea, el caballo es muy fácil, así no se van a confundir, mejor que sea un pony! Y así fue, Eduardo primero dramatizó el vuelo, y lo adivinaron, pero a la hora de actuar como pony, todos nombraron al caballo. Para el siguiente turno también funcionó: Valeria tuvo que interpretar a una lagartija bañándose, que podía confundirse con una serpiente.

Para la última dramatización, que le correspondía hacer a Ilse, les dije que ya habíamos elegido muchas cosas y animales que se movían, que sería bueno elegir algo que no se moviera. Jimena y Víctor propusieron que algo se congelara, y Lidza opinó que fuera simplemente un señor patinando; entonces Ilse debió representar a un señor patinando que se congeló.

Con Víctor sucedió también algo sorprendente: le tocó actuar como una campana sonando. Víctor se paró con sus pies juntos, y con sus manos subiendo y bajando simulaba estar tocando una campana. Los niños le dijeron que era el Jorobado de Notre Dame. De repente, comentaron que era una cam-



Lidza, con sus brazos extendidos, abre y cierra sus manos para representar a una estrellita que brilla. Sus compañeros interpretan correctamente su representación

pana. Yo les pregunté si sabían qué estaba haciendo esa campana, Lidza contestó tranquila “ah... está sonando”.

Al finalizar, hicimos el recuento de los puntos. Los niños de Wings fueron los ganadores. El equipo ganador (como suele suceder entre niños) comenzó a burlarse del equipo perdedor.

Para este momento todos habían tenido una mañana muy intensa, pues entre la frustración de no adivinar y la emoción de confundir al otro equipo se encontraban sensibles. Les pedí que guardaran silencio y me escucharan: les indiqué que no debían burlarse de sus compañeros.

Teníamos que pensar en algo para que también el trabajo del otro equipo fuera reconocido. Jimena me dijo que a ellos también les diera premio, pero le contesté que no podía hacer eso, pues era una decisión que se había tomado desde antes de empezar el juego. Mariana comentó —por qué no cada uno de los que recibieron regalo le compartía

una mitad a los que no habían ganado—. Todos estuvieron de acuerdo y así lo hicieron, recibieron algunos dulces por su triunfo y ellos mismos buscaron a quién podían compartirle su premio del equipo que no ganó.

Finalmente cumplimos lo acordado y ellos lograron solucionar el problema de manera amistosa. Creo que es importante el hecho de mantener los acuerdos dentro del grupo, pues si yo hubiera cedido ante la presión de los niños dándoles a todos el dulce, por una parte habría menospreciado la victoria de unos y, por otra, habría evitado que asumieran una actitud favorable ante los resultados del juego.

Después de esta situación y de haber visto a los niños participar en la dramatización, me propuse continuar el trabajo con las competencias de expresión dramática; ahora lo haría en un contexto literario, con otra situación didáctica que titulé Somos actores de teatro.

Bibliografía

SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, México.

Somos actores de teatro

Sergio Isaf Cordero Rodríguez

La situación, como ya expliqué, surgió después de haber trabajado con *el juego del mimo*. Pensé que era importante que los 21 alumnos de tercero de preescolar participaran en las actividades siguientes:

- a) Crear una versión colectiva de la historia de *Blanca Nieves*. Escribir un guión (mediante dictado de los niños).
- b) Ponernos de acuerdo para actuar la obra (quién actuará qué).
- c) Confeccionar disfraces para cada personaje.
- d) Presentar la obra a otro grupo de la escuela.

A partir de la experiencia con *el juego del mimo*, una primera dificultad que se presentó fue pensar en ¿qué competencia debo elegir para esta situación? ¿Es posible utilizar una sola competencia? ¿Cómo debo elegir las competencias? En este caso, seleccioné varias que pueden entrelazarse.

- Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
- Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

Las competencias de expresión dramática se relacionan con las de lenguaje escrito, pues los personajes que habrían de representar surgen de las versiones de obras literarias –el carácter malvado de la bruja es una característica constante en cualquier versión del cuento y esto es algo que ya se sabe

en el grupo ya que a los niños conocen el cuento–; además, la idea era apoyar la dramatización en el guión escrito colectivamente.

Las competencias del lenguaje escrito se desarrollan a lo largo de esta situación didáctica, principalmente al hacer la versión grupal de la historia y al escribir el guión en cartulinas.

Para hacer los disfraces, elegí una competencia en la que se favorecen aspectos del desarrollo físico. *Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.* La manera en que los niños harían sus disfraces implicó que utilizaran diferentes materiales y resolver cómo ponérselos, cómo mantenerlos en su lugar, cómo hacer que se parecieran al personaje, etcétera.

Cómo armé la situación didáctica

Situación didáctica	
Reconstruyendo la historia	Les presentaré a los niños ocho láminas (numeradas) en las que se cuenta la historia de <i>Blanca Nieves</i> . Los niños y yo iremos construyendo la historia de este personaje a partir de los dibujos y de experiencias previas.
Repartición de papeles	Los niños me dictarán los personajes que hayan identificado en la historia, tratando de acomodarlos por orden de aparición. Una vez escritos en el pizarrón, entre todos asignaremos los diferentes personajes (para representar el cuento). Yo seré el narrador.
Escribiendo la historia	A la vista de los niños escribiré en cartulinas las tres escenas en las que se dividirá la obra. Los niños me dictarán los personajes que aparecen en cada escena y una breve descripción de cada una (los diálogos no; éstos serán creados por cada actor).
Ensayo general	Llevaremos a cabo un breve ensayo de las tres escenas con la contribución de todos; nos prepararemos para presentarla a nuestros compañeros de segundo de preescolar. Aunque yo sea el narrador y marque el camino que se seguirá, lo importante será lo que los niños vayan manifestando en el transcurso de este ensayo.
Disfraces	Con papel crepé de varios colores, pegamento blanco, cinta adhesiva, engrapadora y tijeras, los niños harán sus disfraces para la representación. Aquí los niños y las niñas que no representarán ningún personaje contribuirán de manera importante para caracterizar a sus amigos.
¡Acción!	Acomodaremos las sillas del salón para que parezca un escenario. Se llamará a los niños de segundo de preescolar y a su maestra para disfrutar de nuestra representación teatral.

¿Qué sucedió?

Reconstruyendo la historia

Al comenzar la actividad, antes de presentar las ilustraciones, pregunté a los niños si conocían la historia de *Blanca Nieves y los siete enanos*; puede parecer una pregunta muy absurda, pero sus respuestas me ofrecieron un panorama acerca de sus experiencias previas con la historia. Todos los niños me contestaron que sí: algunos la habían visto en la tele, otros en DVD; unos más recordaron una ocasión en que fuimos al teatro a verla; otros la habían leído en cuentos y varias niñas hasta cantaron el tema principal (la versión de la película).

Presenté al grupo las láminas con el cuento; aun con diversidad de historias que los niños tenían en mente, fuimos unificándolas en una sola. Les dije que era importante “estar en el mismo canal”, es decir, estar de acuerdo para hacer nuestra propia historia. Para lograrlo, lo hicimos de manera grupal: yo les preguntaba sobre partes de la historia, secuencia de los eventos, características de los personajes, etcétera. Las láminas secuenciadas del cuento nos sirvieron de guía para hacer este recuento.

Al terminar de ver las láminas y hacer los comentarios grupales, Jimena preguntó que ¿cuál sería el otro cuento que vamos a hacer?; es decir, además de *Blanca Nieves*, cuál otro se actuaría. Ella pensaba que haríamos algo parecido a *el juego del mimo*. Le dije que en esta ocasión todo el grupo

trabajaría como un gran equipo y que tendríamos una meta en común.

Reparto de papeles

Aquí se comenzó a complicar la actividad. La idea de representar la historia pareció caerles bien a todos los niños. Yo me temía que a la hora de la repartición de papeles iniciaría un conflicto; les pedí que me dictaran los personajes siguiendo el orden en que habían aparecido en la historia y comencé por ofertar algunos personajes: a ver, ¿quién creen ustedes que debería representar al cazador?; los niños y las niñas proponían a uno o dos de sus compañeros, y hacíamos rápidamente una votación. Así se fueron eligiendo los actores para cada personaje. Hubo ocasiones en que los niños atribuían características muy específicas a algunos de sus compañeros para la elección de los personajes, como ¡Andrea debería ser la malvada Bruja porque es muy enojona!, ¡Leonardo, el príncipe porque es el más guapo!

Al hacer el recuento de los siete enanos sólo lográbamos acordarnos de seis... así que les propuse que inventáramos un enano, que pensáramos en algunas características que no poseyeran los otros enanos. Creamos entonces a *Peluchito Pelea*, que era suave, de peluche y le gustaban mucho las luchas. Propuse a Eduardo, que a diario nos muestra sus patadas y golpes de karate, para que representara a este personaje y él aceptó.

El conflicto surgió en el momento de elegir a Blanca Nieves. Todas, todas las niñas sin excepción deseaban ser Blanca Nieves. Dejamos la elección del personaje principal hasta el final, y muchas niñas fueron eligiendo otros papeles. Al final, Mariana y Lidza continuaban queriendo ser Blanca Nieves y ninguna estaba dispuesta a ceder. La votación de sus compañeros era contundente, apoyaban a Mariana. Pero yo consideraba que Lidza debía también representar este papel, por la manera en que se desenvolvió en *el juego del mimo*. Quise aprovechar esta oportunidad para que identificaran partes de la historia, por ello me pareció bien que hubiera dos protagonistas y les propuse que ambas fueran Blanca Nieves, pero el grupo no aceptó. ¿Cómo podía haber dos Blanca Nieves? Les propuse que una fuera desde el principio hasta la mitad de la historia y, la segunda, de la mitad al final.

Mariana y Lidza corrieron a ver las láminas del cuento con las que iniciamos, se recontaron la historia, y después de unos pocos minutos y de serias negociaciones se acercaron a mí, cada una con cuatro láminas. Lidza me dijo: ¡yo seré Blanca Nieves desde que sale en el castillo hasta que se desmaya en el bosque, y Mariana ya desmayada hasta el beso del Príncipe!

Los personajes quedaron distribuidos de la siguiente manera.

Anelí, Montserrat, Alejandro, María José y Karen no tuvieron personaje; rechazaron algunos que se les ofrecieron. Pero no fueron excluidos del trabajo grupal, llevaron a cabo

Personajes	Actores
Narrador	Mtro. Sergio
Blanca Nieves 1	Lidza
Blanca Nieves 2	Mariana
Bruja	Andrea
Espejo Mágico	Jimena
Cazador	Jair
Tontín	Víctor
Estornudo	Ilse
Sabio	Itzel
Dormilón	Frida
Feliz	Andy
Gruñón	Iván
Peluchito Pelea	Eduardo
Bruja (anciana)	Brenda
Príncipe Azul	Leonardo
Caballo del Príncipe	Roberto
Caballo de Blanca Nieves	Carolina

otras actividades, como la caracterización de los personajes y el acomodo del escenario. Desde la situación del *juego del mimo* habían mostrado cierta timidez para dramatizar, así que no los obligué a actuar, pero tampoco quería que se quedaran sin participar. Comprendí que no todo el tra-

bajo estaba centrado en actuar o no actuar, que había otras tareas necesarias; los niños tuvieron la oportunidad de contribuir a la presentación y darse cuenta de que su ayuda era muy útil: los hice responsables de disfrazar a sus compañeros, preparar el escenario, ir a avisar a la maestra de segundo que viniera a la presentación, etc. Así que ellos contribuyeron con tareas específicas y necesarias para poder cumplir nuestros objetivos.

Escribiendo la historia

Una vez repartidos los papeles pedí a los niños que identificarán las tres partes (escenas) del cuento que trabajaríamos.

Les indiqué que primero me dictaran qué personajes aparecían en la escena, pues no era posible que todos estuvieran en el escenario al mismo tiempo. Jimena e Itzel lideraron esta actividad.

Para ayudarles con esta tarea, yo les guiaba preguntando: ¿qué sucedió al principio de la historia?, ¿y después de esto?, ¿cómo termina la historia? Ellos levantaban la mano y al darles el turno comentaban. Al mismo tiempo, les propuse que si estaban de acuerdo lo escribiríamos en el papel de rotafolio.

Aunque la pregunta fue abierta para que todos participaran, la mayoría de las veces Iván, Jimena, Carolina e Itzel quisieron participar en el dictado. Yo escribí en el rotafolio lo que aceptábamos y lo que debía decir. Algunos comentaron algo sobre la historia, y yo les pregunté: ¿cómo ven?, ¿así está bien?, ¿seguros? ¿le falta algo? De esta manera fuimos formando las escenas.

Las tres escenas quedaron pegadas en la pared, lo cual nos ayudaría a organizar nuestra representación:

Escena 1	Blanca Nieves, Bruja, Espejo Mágico, Cazador “Está Blanca Nieves afuera del castillo. La Bruja le pregunta al Espejo quién es la más bonita; y le responde que Blanca Nieves; manda al cazador a matarla pero ella huye y se desmaya en el bosque...”
Escena 2	Blanca Nieves, Siete Enanos, Bruja (anciana) “Se encuentran a Blanca Nieves y vive con los enanos. La Bruja toca la puerta y le da una manzana envenenada”
Escena 3	Blanca Nieves, Siete Enanos, Príncipe Azul, Caballo del Príncipe y Caballo de Blanca Nieves “Los enanitos están alrededor. Llega el Príncipe Azul en su corcel y le da un beso que romperá el hechizo, y se van juntos”

Ensayando

En este momento fue necesario intervenir de manera más directa. Mi función como narrador trataba de ofrecer a los niños oportunidades para que ellos expresaran diálogos propios a partir de consignas básicas:

Mtro.: Entonces la malvada Bruja, frente a su espejo, preguntó:

Bruja (Andrea): ¿Verdad espejito, que yo soy la más bonita?

Espejito (Jimena): No, no eres, Bruja, es Blanca Nieves...

Mtro.: Muy muy muy enojada, la Bruja le volvió a preguntar...

Bruja (Andrea): (Gritando y frunciendo el ceño) Debes de estar bromeando, ¿dime quién es la más bonita!...

Los niños que no estaban en escena contribuían al desarrollo de la representación dando ideas de cómo debía hacerse:

- Al inicio de la tercera escena Jair opinó sobre cómo debían organizarse y dijo —cuando fui a ver *Blanca Nieves sobre hielo*,¹ todos los enanitos estaban alrededor de

ella... —Los enanitos obedecieron la sugerencia y se acomodaron alrededor.

- En otra ocasión, cuando Jair (Cazador) se acercaba a Blanca Nieves le dijo Itzel —Jair, te tienes que acercar como los cazadores, despacito para que no te vean...
- Cuando Blanca Nieves (Lidza) era acechada por el Cazador (Jair), Carolina comentó que —Blanca Nieves estaba platicando con un pajarito—, así que todos los observadores comenzamos a silbar simulando ese pajarito imaginario.
- Mariana (Blanca Nieves), al presentarse ante los enanitos sugirió que se acomodaran como en la película, en una línea y que ella les daría un beso. Le acompañé narrando algo característico de la personalidad de cada personaje —y después se acercó Tontín dando brincos, y como no sabía hablar, le dio un gran abrazo a Blanca Nieves.
- En el grupo se rieron, yo continué —enseguida se acerca Estornudo, sin poder darle el beso a causa de un ataque de estornudos; —Estornudo (Ilse) dice: ¡achú!, ¡achú!... ¡a-a-a-achuuuuú!
- Seguí: —al final, Peluchito Pelea (Eduardo) se acerca dando sus mejores patadas y golpes mortales—; y grita —¡kya!
- Blanca Nieves toma de la cara a Peluchito y dice: ¡ay Peluchito, ya no pelees tanto!, y le besa la frente.

¹ Se refiere a un espectáculo sobre el cuento y se desarrolla con los personajes patinando sobre hielo.

- Cuando aparece la Bruja anciana (Brenda) Iván propone que el escenario sea cerca de la puerta para que la Bruja esté afuera y toque la puerta de verdad.

Disfrazándonos

Utilizando diferentes materiales debían realizarse un traje sencillo para representar su personaje.

Víctor trabajó solo y sin ayuda para disfrazarse, mientras que Brenda pasó todo el tiempo forrándole los pies a Ilse para hacerle unas botas.

Karen, María José y Jimena rodearon a Lidza para transformarla en Blanca Nieves: le hicieron una falda, una diadema, un moño, la descalzaron, y Karen la peinó para la ocasión.

Mientras tanto, Frida y Anelí se esmeraban en hacer de Mariana la más linda de las Blanca Nieves. Iban y venían al grupito de Lidza para seguir el modelo del traje. Eduardo y Jair hicieron, como parte de sus disfraces, armas para el cazador y para el enano Peluchito Pelea.

Andrea Suárez eligió el color morado para expresar la maldad de la Bruja y me pidió que le ayudara a hacer una capa larga.

Leo invirtió su tiempo en hacer una espada y un cinturón para caracterizar a su valiente Príncipe. Estas partes del

disfraz las elaboró Leo sin importar que no se utilizara dentro de la obra, pues no había ninguna escena que especificara una batalla.

Carolina se envolvió en papel naranja para parecer un caballo y ayudó a Roberto a hacerlo también.



Brenda forra el pie de Ilse para hacerle unas botas amarillas

Itzel y Andy invirtieron su tiempo en hacer dibujos sobre el papel y elaborar pequeños arreglos (joyas, muñequitos y flores); al finalizar recibieron ayuda de sus compañeros para poderse disfrazar, pues se dieron cuenta que la manera en que hacían su traje no era la más conveniente, ya que al final sólo tenían dibujitos que no les sirvieron para disfrazarse.



Víctor recorta para hacerse su traje.
Prefiere trabajar sin ayuda

Iván no encontraba la manera de hacer su gorro a la medida justa, hasta que me pidió que se lo ajustara con la engrapadora. También Mariana, Brenda y Lidza me sugirieron que

utilizara en diversas ocasiones y circunstancias diferentes materiales, como la engrapadora y la cinta. Jimena me pidió que le ayudara a recortar un “rectángulo parado” para hacer un espejo.

Con el mismo tipo de papel y los mismos materiales, todos se resolvieron a usarlo de diferentes maneras, creativa y funcionalmente. Aquí, el despliegue de la competencia **Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas** fue evidente. Mariana quedó tan bien caracterizada que, preocupada, me dijo —maestro, así no me voy a poder desmayar ni me voy a poder parar.

¿Qué hubiera sucedido si les hubiera ayudado a hacer sus disfraces? Seguramente no habría logrado hacer ni la mitad de lo que entre todos realizaron, además que de ellos tenían que surgir las ideas para caracterizarse. Incluso, si yo hubiera colaborado en la confección de disfraces, no hubiera apreciado “qué Blanca Nieves era la más bonita”, en una contienda que surgió entre quienes las disfrazaron. Cada grupo se puso en un extremo del salón y se apuraron a disfrazar a su Blanca Nieves. En ocasiones alguien de un equipo se acercaba para ver lo que hacían las otras y poder comparar sus diseños.

En ocasiones, cuando se trata de dramatizar, les damos los trajes, pedimos a sus mamás que los compren o que los manden a hacer. Pero, ¿esto no deja fuera la participación de los niños? Para esta situación, el momento de la confección de disfraces fue muy enriquecedor.

¡Acción!

Disfrazados y con el salón ya preparado recibimos a nuestro público. Le dimos la bienvenida al grupo de segundo grado, y Alejandro y Montserrat les ayudaron a acomodarse en las sillas.

Comencé a narrar la historia. Los niños actuaron; representaron lo que habíamos ensayado pero surgieron elementos que no se habían presentado en el ensayo. Se repitieron los cantos del pájaro imaginario, la entrada triunfal del Príncipe, los lamentos de los enanos alrededor de la actriz principal. La Bruja, esta vez, actuó más expresivamente; su capa morada la hacía lucir más malévola.

El beso final entre Blanca Nieves y el Príncipe (Mariana y Leo), que debía ser en la mejilla, ¡porque no somos grandes todavía!, indicó Itzel, fue esperado y aclamado por el público.

Al finalizar, cuando ya nos despedíamos Carolina me interrumpió y dijo —maestro, falta que nos presentes y hagamos así (se inclina ante el público)—. Así que apoyé su sugerencia y pedí aplausos para cada actor que había contribuido a la obra... Y los presenté.



“Tengo que llevarle tu corazón a la Bruja...”



“Espejito, espejito...”



“¿Puedo vivir con ustedes, Enanitos?”



Abrazo de Tontín



La entrada del Príncipe Azul y su corcel



¡Cómete esta manzana Blanca Nieves...!



Andrea y Brenda (las malvadas Brujas)



Jimena (Espejito mágico)



Mariana y Lidza (Blanca Nieves)



Jair (el Cazador); Leo (el Príncipe); Roberto y Carolina (los caballos)



Ilse (Estornudo), Frida (Dormilón), Andy (Feliz), Víctor (Tontín), Eduardo (Peluchito Pelea), Itzel (Sabio) e Iván (Gruñón)

¿Qué puedo concluir?

Al diseñar la situación no estaba muy seguro de incluir varias competencias. Imaginaba que sería muy difícil vincularlas y dar cuenta de ellas en la evaluación. Sin embargo, atendiendo a los objetivos que me había planteado para la situación, las diferentes competencias de varios campos formativos, lejos de complicarme, fueron de ayuda. Me dieron un panorama más completo: la actuación, la redacción de la historia y la confección de disfraces. Cualquiera de estas tareas podría haber sido abordada particularmente, pero al ponerlas en conjunto se vuelven más ricas y tienen mayor significado para los niños.

Considero importante el papel que tuvo el lenguaje escrito en el trabajo con esta situación. En primer lugar, los niños tenían experiencias previas sobre la historia, algunas de ellas contadas por sus papás o por maestras. Su experiencia como lectores fue la *materia prima* con la que se construyó la historia.

Durante el desarrollo de la misma, la escritura nos sirvió de brújula. El escribir la historia (por medio del dictado) nos ayudó a dividirla en escenas para la dramatización, situación que se hubiera vuelto muy compleja de haber sido sólo de manera oral. Finalmente, este guión visible a los niños sirvió para regresar a él cuantas veces fue necesario. La escritura nos ayudó a ordenar lo que teníamos que hacer; sin ella hubiera sido complicado seguir un orden.

El haber planteado a los niños del grupo la posibilidad de reconstruir una historia y caracterizarse fue vital. Contrariamente al hecho de darles una obra y personajes fijos, el participar en la creación les dio a los niños oportunidades de elegir y tomar decisiones: pensar en quién podría representar a qué personaje, qué color denotaría cierta personalidad, cómo podrían acomodarse para transmitir la tristeza de una escena, etcétera; de no ser así, la memorización habría sido la única herramienta a utilizar y quizás los niños no se hubieran involucrado de la misma manera.

Veó, pienso y siento

María Isidra Hernández Medina

La experiencia que voy a relatar es un esfuerzo por promover actividades en las cuales los niños tengan oportunidades de desarrollar la sensibilidad, la imaginación, la espontaneidad, la creatividad y el gusto estético. Se desarrolló en un grupo de segundo grado, integrado por 14 niñas y 16 niños, en el ciclo escolar 2007-2008.

Desde el inicio del ciclo trato de organizar el trabajo de tal manera que las actividades que realizamos durante la jornada favorezcan el desarrollo de competencias. Hago un plan mensual del cual retomo varias situaciones para realizar en la jornada; si el plan contiene distintas competencias de diferentes campos, un día podemos trabajar en actividades de una situación en la que la competencia, por ejemplo, sea avanzar en el sistema de escritura; otra, reunir información o hacer preguntas sobre fenómenos naturales, etcétera; además de las actividades permanentes como la lectura en voz alta y otras. Desde esta manera de organizar el tiempo de la jornada, todas las actividades que se realizan son importantes, ninguna es igual a la que conocíamos como actividad central.

No digo que siempre piense en las competencias como punto de partida del trabajo, en ocasiones también la labor con textos, con artes y tecnología, centrado en la biografía de algún autor, puede ayudar en la organización del trabajo. La diferencia es que no organizo toda la mañana para trabajar con un tema de arte, sino que a partir del arte pienso en qué competencias necesito o me gustaría favorecer en los niños, y también, con esa base, imagino, recurro a otras experiencias o sugerencias y decido las actividades que nos pueden llevar al desarrollo de competencias. Considero que hay una gran distancia entre el trabajo con temas, tal y como lo hacíamos hasta hace poco, y el trabajo por competencias. Generalmente el propósito del tema era que los niños lo dominaran, así que no se hacía otra cosa que no tuviera relación con él.

Para este trabajo elegí la competencia **Que los niños comuniquen sentimientos e ideas que surgen en ellos al contemplar obras pictóricas**. A partir de esta idea inicial es que decidí organizar tres grupos de actividades:

- Contemplar obras pictóricas
- Identificar datos biográficos
- Producir obras de arte

Cuando pienso en el trabajo también lo hago en la organización del grupo, es decir, qué actividades vamos a realizar en equipo, en binas o individualmente y, necesariamente, en el tiempo para ello. A continuación relato en qué consistieron las actividades que realizamos.

En nuestra Biblioteca de aula contamos con el texto biográfico *El color de la vida*, el cual relata la vida y obra de la pintora Frida Kahlo. Iniciamos el trabajo con la lectura y, por varias sesiones, en equipos de cuatro, fuimos leyendo fragmentos de la biografía de Frida. La estrategia de lectura que seguimos implicaba suspender la misma y pedir a los niños que tomaran nota de la página en la cual nos quedábamos para seguir el próximo día. La forma en la que realizamos la lectura permitió a los niños ir precisando algunos datos, conversar sobre lo que llamaba su atención, manifestar distintas opiniones acerca de lo leído y de las ilustraciones. Si la lectura se hubiera llevado a cabo de manera grupal, esas manifestaciones se hubieran reducido.

Al terminar la lectura del texto completo pedí a un equipo de niños que elaboraran un cartel en el que se registrarán datos biográficos de Frida Kahlo: nombre, lugar y fecha de nacimiento, muerte, dónde estudió, vivió, entre otros. En el cartel se incluyeron fotocopias de fotografías obtenidas de internet que algunos niños llevaron a la clase.

En otros ciclos escolares he promovido trabajos centrados en la vida y obra de autores, es por ello que me parece importante tomar en cuenta aquellas situaciones que nos facilitan manifestar que la biografía tiene vínculos muy importantes con la obra; en este caso, la pintura. Fue impresionante ver cómo los niños iban descubriendo, al contemplar algunas reproducciones de la obra de Frida Kahlo, elementos de su biografía. ¡Le dolía tanto, tanto!, dijo Daniela, mientras observaba la réplica *Árbol de la esperanza*. Daniela estuvo haciendo una relación de elementos biográficos con la obra. Además de hacer estas relaciones, el trabajo con la biografía les ayudó a responder preguntas como ¿dónde nació?, ¿hace cuánto tiempo murió?, etcétera.

Contar con cierta información que permitiera a los niños establecer relaciones entre la vida y obra de la pintora fue un elemento valioso que dio sentido a las actividades, además de facilitar que ellos contaran con más recursos al expresar los sentimientos e ideas que les provocaba contemplar las representaciones de la obra pictórica.

Para realizar este trabajo, previamente reuní algunas reproducciones: *Diego en mi mente*, *Viva la vida*, *Frida y Diego*, *Las dos Fridas*, *Árbol de la esperanza*, *Yo y mis pericos* y *Autorretrato con mono*. Ya en el desarrollo poco a poco iba mostrando estas reproducciones al grupo, haciendo comentarios de cada una; las elegí con mucho cuidado pensando en aquellas que podrían llamar demasiado su atención e invitarlos a expresarse.

Posteriormente coloqué las reproducciones en la pared y me senté con un grupo pequeño de tres o cuatro niños para observarlas y conversar sobre ellas; debo señalar que para realizar esta actividad pensé que era importante dar el tiempo necesario, así que el resto del grupo se tendría que mantener ocupado en otro tipo de actividades.

Ese es uno de los momentos en el que la competencia a partir de la cual se organizó el trabajo se puede favorecer o manifestar siempre y cuando los niños tengan la posibilidad de que, al observar las obras, conversen sobre los detalles que llaman su atención, expresen y escuchen las ideas y sentimientos que les produce, e identifiquen algunos motivos que inspiraron esas producciones, es decir, sean partícipes de un diálogo. Para la realización de este tipo de actividad necesitamos cierto ambiente que favorezca el diálogo. La pregunta aquí es ¿qué hacen los demás cuando tres o cuatro dialogan? Si se trata de una actividad que realizarán en equipo, los niños saben que mientras un equipo está trabajando con la maestra el resto del grupo también, aun cuando sea en otra actividad, así ellos contribuyen al no interrumpir, hablando en voz baja, es decir, que todo el grupo participa en la creación del ambiente de aprendizaje. El desarrollo de la jornada de trabajo no demanda siempre la misma participación de los niños; hay actividades en las que se requiere que pregunten, busquen, discutan, etcétera, y hay otras en las que se necesita guardar silencio porque

otros están concentrados, pensando.¹ La clave consiste en que todo el grupo esté involucrado en el trabajo y también en su organización, que sepan lo que van a hacer y cómo.

Para promover el diálogo retomé algunas preguntas de la sugerencia “Aprender a mirar obras de arte.”²

- ¿Te gusta esta obra?
- ¿Qué fue lo primero que llamó tu atención?
- ¿Cómo crees que se llama?
- ¿En qué te hace pensar?, ¿te recuerda algo?, ¿qué te hace sentir?
- Si pudieras conversar con Frida, ¿qué le dirías?

Éstas fueron algunas de las expresiones de los niños:

¹ En el grupo, cuando emprendemos la realización de alguna actividad dejamos claras las reglas, por ejemplo, si se trata de una actividad como la que describo, la regla para el resto del grupo fue hablar en voz baja, en cambio, para la actividad de producción esta regla no fue necesaria.

² Esta actividad es una sugerencia presentada en el *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente*, Volumen II, módulo 6, “Expresión y apreciación artística”, p. 109.



- Mtra.: ¿Cómo creen que se llama?
 Ayerim: ¡Frida enamorada!
 José: ¡No! Frida se enamora de Diego.
 Mtra.: ¿Por qué crees que Frida estaba enamorada?
 José: Porque se casó con Diego.
 Alan: Yo también estoy enamorado de Pame, pero Pame quiere a Damian.
 Reyna: Los niños no se enamoran, ¿verdad maestra?
 Mtra.: ¿Tú qué piensas?
 Reyna: Contesta sonriendo. Bueno, no se casan, pero sí se enamoran.
 Mtra.: ¿Qué sientes cuando estás enamorada?
 Ayerim: ¡Sientes bonito!
 Reyna: ¡Sientes amor!
 Mtra.: Y Frida, ¿qué sentiría?
 Alan: Que quería a Diego, ¡mira, lo pintó en su frente!
 Reyna: ¿Por qué no lo pintó en su corazón?
 Ayerim: Es que su vestido lo tapa.
 Alan: Tú maestra, ¿estás enamorada?



- Daniela: Se llama *Viva la vida*.
 Mtra.: ¿Por qué te gusta?
 Daniela: Porque a mí también me gusta la sandía.
 Mtra.: ¿En qué piensan cuando lo ven?
 Luis: ¡En comida!
 Omar: Tal vez Frida tenía hambre cuando lo pintó.
 Daniela: No, ¡es que le gustaba el rojo!
 Omar: Sí, le gustaba pintar sangre, como cuando tuvo el accidente.
 Mtra.: ¿Qué crees que sentía Frida cuando pintaba?
 Daniela: Le dolía, le dolía mucho y no podía caminar, porque tuvo un accidente.
 Mtra.: Si pudieras platicar con Frida, ¿qué le dirías?
 Daniela: Cuando a mí me duele la garganta tomo medicinas.
 Luis: A mí me llevan con el doctor.
 Mtra.: Y sobre el color, ¿le harían algún comentario?
 Omar: A mí me gusta el rojo, también puedes pintar fresas.

Además de estos diálogos, durante algunos días se presentaron otros mucho más espontáneos en los que el amor fue el tema de conversación entre los niños. En el salón de clases tenemos una pared dedicada a Pablo Picasso y, en una ocasión que un equipo de cuatro armaban un rompecabezas, discutían sobre el tema. Caro le decía a Pamela ¡cuando Picasso se enamoraba pintaba con color rosa, mira!, y señaló una litografía; Pamela le contestó ¡yo también voy a pintar rosa! —¿Como Picasso?, preguntó Caro, —sí, contestó Pamela. Entonces, Alan, que estaba escuchando les dijo —yo no, mejor como Frida, porque quiero ser *Fridito*. Estas expresiones muestran que los niños tienen la posibilidad de manifestar sus preferencias, no sólo por las obras sino por autores, y argumentan estas preferencias.

Para la creación de las obras de arte se tuvieron que tomar varios acuerdos. La elección de los materiales: pinceles, acuarelas, gises, ceras; así como los soportes: cartoncillo, cartulina, papel manila, telas, etcétera; también se dispuso que el patio era el mejor espacio para la actividad ya que se podían usar caballetes, o quienes quisieran usar el piso tendrían más espacio donde acomodar los materiales; también, si algunos decidían hacer una reproducción de las obras de Frida Kahlo podrían agruparse en torno a ella y tenerla a la vista de todos.



Cuando todo estuvo dispuesto se llevó a cabo la creación o reproducción de obras; en este proceso los niños pudieron usar los materiales y espacios disponibles, así como la posibilidad de volver a realizar su obra hasta considerar que estaba concluida.

Una maestra del jardín nos prestó unos libros del Museo del Prado que compró en una visita a España durante las vacaciones pasadas; los niños lo estuvieron explorando por varios días, y conversó con ellos sobre su visita a ese país y en especial al museo. Así que les propuse invitar a la maestra para que nos apoyara en el proceso de reproducción y producción de las obras, para que nos diera su opinión acerca de las creaciones. Con anterioridad ella y yo conversamos sobre su participación; llegamos al acuerdo de que no les diría a todos que *su creación era bonita*, sino que les proporcionaría retroalimentación haciendo preguntas, describiendo la pintura, en otros casos hablando de la forma en la que

fue creada: ¿por qué elegiste ese color?, ¿usaste colores alegres para esto y aquello!, ¿estabas muy concentrado cuando pintabas!³

Entre todos, con ayuda de algunas mamás, en la escuela montamos una exposición de las obras de arte. Las colocamos en las paredes y luego elaboramos las etiquetas que les pusimos a cada una. Las etiquetas incluían el título y el nombre del autor; en el caso de las reproducciones, tenía el nombre original de la obra.

En la exposición se anexaron algunos autorretratos que se habían elaborado en distintos momentos del trabajo.



³ Estas ideas las retomamos del texto de Carol Seefeldt y Bárbara Wasik, "Motivar la expresión artística de los niños", en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente*, Volumen II, módulo 6. Leímos juntas el texto y luego retomamos aquellas preguntas que pensamos podían apoyar el proceso de creación de los niños.

En grupo elaboramos la invitación para la exposición: el texto lo construimos entre todos, yo iba escribiendo en el pizarrón las ideas hasta que quedó tal y como ellos lo querían. Cuando lo terminamos Pamela lo copió, luego se fotocopió para cada uno y así cada quien llevó la invitación a su casa. Además les sugerí que vendiéramos las obras de arte al término de la exposición, dato que incluimos en la invitación.



La exposición fue visitada por los niños y maestras de los otros grupos y los familiares de los autores. Mientras hacían el recorrido para observar la exposición, algunos niños iban conversando con sus familias sobre el proceso de producción de sus obras, los materiales, colores, formas que habían usado, incluso algunos de ellos comentaron las razones de los títulos de sus creaciones.⁴

⁴ Este trabajo retoma algunas actividades de la experiencia "Pintores", en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, de Nemirovsky, Myriam (2000), México, Paidós.

Por último

El desarrollo de las actividades para que los niños expresaran sentimientos e ideas que surgían en ellos al contemplar algunas obras pictóricas, permitió que estuvieran en contacto con otra forma de lenguaje; para muchos de ellos fue la primera vez que se abrió la posibilidad de representarse y relacionarse con el mundo a través de percibir y captar expresiones, emociones humanas, sensaciones, sentimientos, formas, colores; es decir, algunos de los “elementos que están presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora”.⁵

Como parte del proceso de planeación del trabajo intento que el desarrollo de las actividades contemple que los niños lean y escriban por algo y para algo. Cuando se plantean saber más acerca de la autora y de su obra, trabajar con el texto biográfico, además de posibilitar el seguimiento de la secuencia de vida, permite que se vaya estableciendo un vínculo entre algunos elementos biográficos y la obra; los niños van descubriendo las relaciones que se presentan entre estos elementos, situación que se manifiesta en sus opiniones, además de obtener información y conocer datos sobre la vida de la pintora. Cuando se plantean elaborar una invitación y hablan acerca de los elementos que debe llevar, a quién o quiénes va dirigida, revisan si el texto realmente

⁵ SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, p. 91.

se entiende e incluye todos los datos; esto contribuye claramente a que los niños comprueben que la lectura y la escritura tienen una función social. Obviamente, no sólo con esta acción se ve favorecido el proceso a través del cual los niños avanzan y amplían su capacidad para interpretar o producir textos, sino que requiere de un trabajo sistemático y permanente durante el ciclo escolar.

Las posibilidades que tuvieron los niños al conocer, contemplar y hablar acerca de lo que producía en ellos las obras de arte, los acercó al goce estético, los hizo disfrutar y mirar de otra manera sus propias creaciones; es decir, les permitió vivir el placer de crear. Es necesario hacer del salón de clases y de la escuela un espacio donde los niños interactúen con el arte en su más alta expresión.

Pensamiento matemático

- Juego de piratas
- Buscando tesoros
- Construir con bloques
- Preparando gelatinas
- Trabajando con números



Juego de piratas

María Isidra Hernández Medina

Saber orientarse en un lugar específico, conocido o desconocido, es una competencia que pone en acción distintas capacidades; por ejemplo, leer un mapa o un croquis, situarse en un lugar determinado, pedir o buscar información. Al mismo tiempo se ponen en marcha distintos conocimientos: relaciones topológicas, ideas o conceptos de escala, puntos o señales geográficas.

Relato aquí el trabajo que realicé tomando como punto de partida la competencia **Construyen sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial**. Para acercar a los niños al desarrollo de dicha competencia organizamos un juego en el que pudieran establecer relaciones de ubicación entre su cuerpo y los distintos objetos, considerando características de direccionalidad, orientación, proximidad; que comunicaran desplazamientos y posiciones, ejecutaran desplazamientos siguiendo instrucciones, y diseñaran de manera gráfica recorridos.

El juego consistió en esconder tesoros para que algunos niños los buscaran, tal y como lo hacían los piratas. Esta idea los emocionó mucho: representar actividades y personajes que les son atractivos como los piratas, y buscar cómo resolver concretamente una situación se combinó con el placer que produce el mismo hecho de jugar.

Para jugar, primero debíamos reunir los tesoros, buscar un lugar para esconderlos y hacer los mapas para que otros los encontrarán. Nos pusimos de acuerdo en el grupo y, en pequeños equipos de cuatro, realizamos todas estas actividades.

Y para los tesoros juntamos monedas de diferente denominación y nacionalidad, así como algunas antiguas; las pusimos en unas cajitas que sellamos muy bien; luego, cada equipo buscó un lugar estratégico en el patio de la escuela para esconder el tesoro. Posteriormente, fuera del salón, en equipo, los niños se pusieron de acuerdo para elaborar el mapa; iniciaron a discutir el recorrido mientras lo iban realizando, *son 10 pasos, caminas por atrás de los árboles, das vuelta a la izquierda y te vas para allá*, decían algunos. Esta actividad llevó su tiempo, pues aun cuando parecía que los niños estaban de acuerdo, alguno de ellos podía decir —por aquí—, omitiendo instrucciones y referentes. No se trataba de hacerlo complicado, sino de indicar a otros cómo llegar. En ese sentido, mi intervención consistió en hacer algunas preguntas como —si dices ¡por allá!, ¿cómo sabrán los otros qué es por allá?—. Después de probar varios recorridos y verbalizarlos, hicimos una especie de simulacro: un integrante del equipo nos decía las instrucciones y los demás tratábamos de seguirlas. La instrucción tenía que incluir el punto de partida y el trayecto para llegar al tesoro; pasar de expresiones como “párate aquí” y “camina para allá” nos llevó a muchos intentos para buscar la mejor manera de hacer explícito el recorrido utilizando referentes como “camina hacia adelante, da vuelta a la izquierda, pasa por detrás de cuatro

o cinco árboles” y observar algunos ejemplos. Debo señalar que previamente a esta actividad, los niños habían explorado, observado, leído mapas en libros, folletos, enciclopedias; con mi apoyo pudieron distinguir de qué tipo de mapas se trataba: de carreteras, lugares históricos en la ciudad, parques, lugares para vacacionar, etcétera. Explorar estos materiales y tenerlos al alcance, les permitió, entre otras cosas, hablar de su utilidad, consultarlos, hacer preguntas, usarlos como ejemplos.

Ya he mencionado en otros trabajos la importancia de poner al alcance de los niños materiales que les inviten a buscar, ampliar, contrastar, confirmar la información; no sólo materiales escritos, sino cualquier herramienta que sea una fuente de consulta, como videos, audio, fotografías.



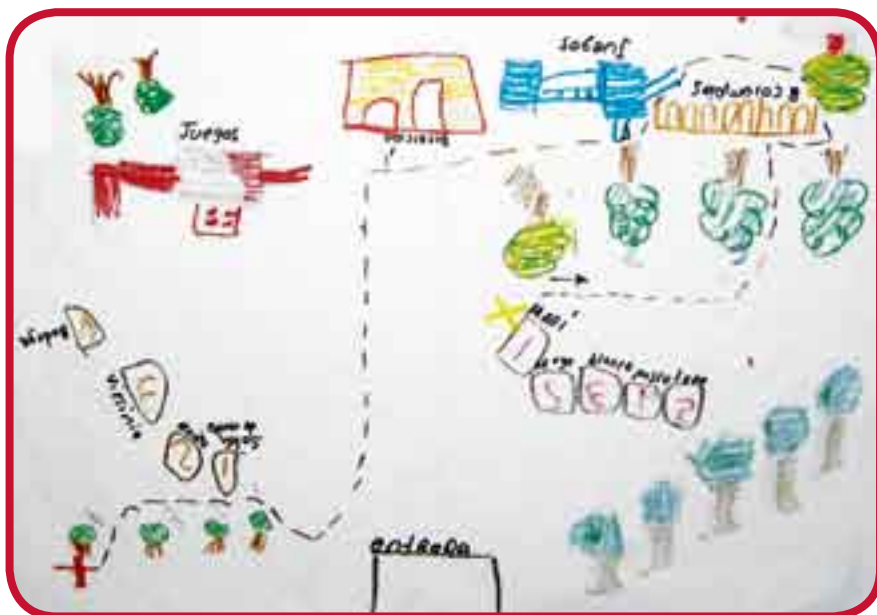
Cada equipo había elaborado las consignas de forma oral, ahora habría que hacerlo por medio de un dibujo: el mapa. Evidentemente, producir e interpretar a través de un gráfico es un poco más complejo que hacerlo verbalmente. La ubicación de un desplazamiento requiere, también, el manejo de puntos de referencia y de relaciones espaciales; sin embargo, la diferencia entre la ubicación de algún objeto

y la realización de un desplazamiento consiste en que este último se lleva a cabo en correspondencia con las instrucciones que se reciben. En este caso se trataba de ubicar un objeto, el tesoro, a partir de realizar un desplazamiento.

Los siguientes son algunos ejemplos de los mapas que elaboraron los niños:



El equipo decidió numerar los salones para concretar las indicaciones en el recorrido



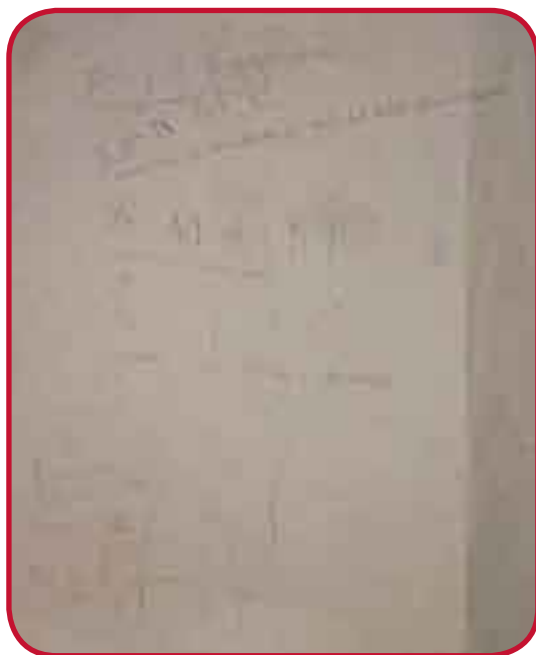
Damián señaló a sus compañeros la necesidad de marcar el camino con una línea continua



Las indicaciones incluían el número de pasos necesarios de un punto a otro

Cuando estaban en la elaboración del mapa, un equipo señaló en su dibujo el lugar de partida y el lugar donde estaba el tesoro; las indicaciones las hicieron por escrito en la parte posterior del mismo.

Indicaciones
para
encontrar
el tesoro



Damián, quien no estuvo de acuerdo, llevó a sus compañeros al lugar donde estaban los distintos mapas en el salón, tomó uno, el de un parque y les dijo —el camino es esta raya, ¿ves?, tenemos que pintar una raya para el camino—. En otros equipos, los niños se tomaban el tiempo para verificar, por ejemplo, si eran ocho columpios, iban, contaban y regresaban

al dibujo; si el recorrido era hacia adelante, en el tercer árbol había que voltear a la izquierda o derecha, o si se trataba de caminar 7 pasos entonces contaban las líneas, borran y volvían a contar, etcétera.

Toda esta parte del trabajo fue la preparación del juego; cuando todos los equipos terminaron sus mapas, los intercambiaron para poderlo jugar. Con anterioridad elaboramos algunos parches, preparamos paliacates para usar en la cabeza, algunos llevaron al salón tatuajes de pintura vegetal, y reunimos varios aditamentos que servirían para caracterizarnos como piratas.

Invitamos a algunas madres a jugar. Previamente, conversé con ellas sobre lo que habíamos hecho y en qué consistiría el juego, con la intención de que nos apoyaran.

Finalmente, cuando todo estuvo listo, jugamos. Cada equipo tenía un mapa que debieron leer para encontrar el tesoro. Algunos equipos hicieron varias veces el recorrido, discutían si eran nueve o seis pasos, si las flechas indicaban a la izquierda o derecha, ¿qué había cerca, el salón de segundo o la dirección?, etcétera. Los equipos que tuvieron dificultades para ubicar el lugar donde estaba el tesoro, fueron ayudados por las madres para identificar las posibles equivocaciones que se estaban cometiendo en la lectura e interpretación del mapa; les hacían preguntas, les indicaban que fijaran su atención en algún punto específico, los escuchaban y atendían a las posibles soluciones que los niños proponían y los acompañaban en el recorrido.



Se generaba mucha emoción cuando los equipos encontraban los tesoros, inmediatamente los sacaban de su escondite, los abrían y repartían las ganancias.

La situación didáctica Jugar a los piratas se realizó en dos momentos. El primero consistió en la preparación del juego; aunque esta parte nos tomó seis jornadas, los niños trabajaron entusiasmados en su preparación y sobre todo esperando el día en el que jugaríamos. El segundo momento se dio con la realización del juego.

Por último

Pensar en lo que aporta al proceso de desarrollo de competencias en los niños, situación aparentemente simple como el juego que se narra en esta experiencia, requiere señalar, primero, que se trata de un intento por conjugar lo lúdico y lo pertinente.

En preescolar se persigue que los niños amplíen su conocimiento sobre el espacio, poniéndolos en situaciones de comunicación, como la ubicación de objetos y desplazamientos. Hoy sabemos que los niños desde edades muy tempranas van construyendo de manera natural el conocimiento del espacio, las distintas formas de los objetos que en él existen y su ubicación. Las maestras quizás suponen que ellas son quienes enseñan estas nociones, pero en realidad lo que hacen es reiterarlas; en todo caso, la escuela tendría que ayudar a avanzar, contribuyendo a que los niños pasen a niveles de conocimiento cada vez más complejos. En este proceso es importante que vivan experiencias en las que hagan uso de sus saberes y las enriquezcan usando el lenguaje espacio-temporal.

Igualmente, el desarrollo de las capacidades de razonamiento en los niños se propicia cuando se estimula la capacidad para comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar posibles resultados, buscar distintas vías de solución, comparar resultados, expresar ideas y explicaciones, y confrontarlas con las de sus compañeros (PEP, 2004). Un juego como el que se describe promueve el intercambio de ideas, la discusión y la consideración de la opinión de otros, elementos valiosos que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo en colaboración.

Buscando tesoros

Sergio Isaí Cordero Rodríguez

La situación Buscando tesoros surgió a inicios del ciclo escolar. Mi intención era diagnosticar aspectos sobre las competencias de espacio, forma y medida, y otra competencia de lenguaje oral:

- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial (forma, espacio y medida).
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral (lenguaje).

Pero, ¿cómo es posible que se pueda trabajar con ambas competencias? Las actividades están pensadas para que los niños comuniquen y obtengan información de otras personas de la escuela –en este caso, de intercambio con algunas maestras–; a ellas les pedí de antemano que contribuyeran con la situación accediendo a las peticiones de los niños, sin dar ninguna ayuda extra. Ellos tenían que preguntar (¿qué sería para las maestras un tesoro?). De este modo, puse a los niños en situaciones de comunicación real.

Por otra parte, al elaborar algunos “mapas” los niños tenían que definir y acordar puntos de referencia; por ejemplo: “arriba de...”, “a un lado de”. También al producir sus mapas debían ser capaces de comunicar lo que pretendían comunicar. Es importante que los niños puedan reflexionar acerca de qué puntos de referencia pueden utilizar para hacer sus mapas, igualmente sobre el modo de representarlos en el papel. ¿Qué tan eficientes pueden ser las producciones que hagan? ¿En qué medida podrán ser interpretadas por las maestras?

Es importante indicar que a pesar de que a las producciones le llamamos “mapa”, en realidad son croquis. Para esta situación, nombrarlos mapas responde a toda una temática de “Piratas y Tesoros”. Es cierto que mapa y croquis no son lo mismo, pero comparten ciertos elementos comunes: representan espacios, se valen de símbolos para señalar lugares u objetos y sirven para dar referencia. Con mi grupo, en esta situación didáctica no hice la distinción; en situaciones posteriores podría hacerse y especificar las características de ambas formas de representación gráfica.

Situación didáctica

Mis previsiones fueron las siguientes:

Duración: 3 sesiones

Sesión 1¹ Interpretando el mapa

- 1. Reconstruir un rompecabezas (de 6 piezas) de un mapa sencillo de la escuela. Al armarlo los niños intentarán interpretar la información gráfica (números, letras, dibujos).
- 2. Realizar la búsqueda del tesoro escondido (el tesoro serán los materiales necesarios para el trabajo de la sesión 2; entre éstos; unos cofres de juguete). También se esconderán algunos dulces y juegos de memoria que servirán para el trabajo en áreas de la semana.

Sesión 2 ¿Cuál es tu tesoro?

- 1. En equipos entrevistar a cuatro diferentes maestras de la escuela para saber: ¿cuál es tu tesoro, tus cosas más valiosas? El fin es que ellos obtengan información a través de entrevistas.

1	2	3	4
Brian Soledad Dora	Tirso Arelí Osman	Fernanda Alondra Uriel	Roberto Isaí Iván

¹ Cada sesión comprende 1 hora de trabajo dentro de la jornada diaria. En algunas ocasiones, las situaciones didácticas se extienden o acortan con motivo de las reacciones de los niños.

2. Representar por medio de dibujos, lo más valioso para cada maestra entrevistada. Utilizando los cofres de juguete esconderemos el tesoro en algún lugar de la escuela.

Sesión 3 ¡Búsqueda de tesoros!

1. Cada equipo realizará un croquis para que la maestra a quien le hizo su tesoro lo pueda encontrar.
2. Al terminar de elaborar su croquis, cada equipo se lo dará a la maestra a quien entrevistó para que busquen su tesoro.

¿Qué sucedió?

Para iniciar con la situación didáctica decidí generar el interés de los niños a partir de una narración. Les dije que tenía preparados para ellos unos juegos muy emocionantes sobre piratas y tesoros, y al instante gané su interés y su atención. Continué mi relato diciéndoles que tenía todo listo, pero que me había encontrado con un pirata y me había robado todo lo que traía para ellos. ¡Teníamos un problema que resolver!: los juegos y materiales estaban escondidos en algún lugar de la escuela y no podríamos recuperarlos, a menos que lográramos descifrar la única pista que nos había dejado el *pirata Corta-Mapas*, nombre con el que bautizaron al enigmático personaje que nos había causado este problema.

Posteriormente conversamos acerca de lo que sabían sobre qué son los mapas y para qué sirven. Rápidamente Roberto señaló un gran mapa que está en la pared del salón; es un mapa que indica dónde se encuentran algunas especies de animales y plantas en México:

- Roberto: Quizás nos pueda servir ese mapa (señalándolo).
- Mtro.: Quizás sí, ¿alguien sabe de dónde es ese mapa?
- Osman: Sí, de México.
- Areli: Pero nosotros estamos en Querétaro.

Al esvuchar esto, me di cuenta de que los niños sabían que los mapas representaban lugares, pero tenía que ayudarlos a ser más específicos; lograr que reconocieran su funcionalidad en relación con la problemática que había planteado por medio de la historia.

- Mtro.: Entonces, ¿para qué nos servirán los mapas?
- Areli: Para buscar cosas.

Saqué las piezas de un sencillito mapa que dibujé de la escuela. Este mapa estaba dividido en seis partes iguales; la única diferencia entre ellas era lo que representaban. Por ejemplo, había letreros de 3º Pree, Baños, Salida, etcétera; también algunos dibujos de los juegos que hay en el patio, los árboles, escaleras.

Mtro.: Entonces, ¿para qué nos sirve un mapa?

Tirso: Pues para encontrar cosas, como los piratas.

Mtro.: Este rompecabezas es el de un mapa que nos ayudará a encontrar las cosas escondidas. ¿De dónde creen que sea el mapa?

Niños: (silencio)

Mtro.: Si las cosas están escondidas dentro de la escuela, ¿de dónde creen que pueda ser este mapa?

Roberto: ¡De Querétaro!

Tirso: No... ¡De la escuela!

Después de que Tirso me ayudó a hacer mucho más claro esto, les di las piezas del mapa y les pedí que lo armaran. Entonces pasó lo que sucede cuando los niños arman rompecabezas: comenzaron a preguntarse “¿dónde va esto?”, “¿cómo lo acomodamos?”; intentaban unir las piezas, pero como todas son en forma de rectángulo e iguales, esa estrategia no les funcionó del todo.

No pasó mucho tiempo antes de que pidieran ayuda y a decir que no podían, que estaba muy difícil, y quizás sí lo estaba. Entonces les pedí que se fijaran en lo que había en cada pieza y trataran de adivinar lo que era. Les recordé que ese rompecabezas era el mapa de la escuela, así que también podrían fijarse en lo que había alrededor. Algunos aventurados, con su pieza en la mano, se acercaron a la ventana a observar. Los más intrépidos intentaron inferir los contenidos escritos. Para Alondra y Areli fue particularmente difícil, pero al final, entre todos lograron armar el rompecabezas y encontraron el sentido de lo que interpretaron en las piezas del croquis:



Imagen 1. Parte del croquis de la escuela

Fernanda: Yo creo que éste es nuestro salón.

Mtro.: ¿Por qué lo dices?, ¿cómo supiste?

Fernanda: Pues porque hay un 3.

NOMBRE DE LOS JUGADORES	CANTIDAD DE MONOS
Alondra	6
Areli	4
Cecilia	9
Alondra	1

Imagen 2. Otra parte del croquis de la escuela para la búsqueda del tesoro

Isaí: ¡Estos son unos focos de colores!
 Mtro.: Tú crees? A ver, fíjate afuera si hay focos de colores.
 Isaí: (sale al patio y regresa) No, no hay.
 Mtro.: Qué serán entonces?
 Fernanda: ¡Ah, ya sé!, es donde colgamos las mochilas, ¿verdad?
 Isaí: ¡Sí!, porque son de colores.

En la pieza de Dora estaba representado el juego del avión pintado en el suelo. Brian lo reconoció rápidamente, aunque no sabía cuál era el nombre del juego. Dora le dijo que era el avión, enseguida Brian, algo confundido, comentó: “maestro, es que en el patio no hay ningún avión”. En ese momento no le contesté, pues pensé que podría descubrirlo por sí mismo al hacer el recorrido que el mapa nos indicaba, Dora tampoco le aclaró nada.

Una vez que armamos el mapa, nos dividimos en cuatro equipos y por turnos salimos a buscar el tesoro. Todos los equipos utilizaron el mismo mapa y encontraron el tesoro en el mismo lugar, aunque en diferente turno. Mientras yo salía con uno de los equipos los otros tres se quedaron en el salón realizando diferentes actividades: resolviendo laberintos, construyendo con material de ensamble y una historieta de piratas.

Elegí un líder para cada equipo, y en cada salida él llevaba el mapa mientras los demás seguían sus instrucciones. Los líderes fueron Roberto, Fernanda, Tirso y Brian. En cada recorrido (me refiero al recorrido de cada equipo), los niños miraban el mapa y las referencias (el trayecto de nuestro sa-

lón al tesoro estaba delineado con una línea punteada en el mapa). Cuando con el equipo de Brian pasamos cerca del avión le dije que estábamos sobre *un avión*, y comentó: ¡ah!... ¿éste se llama avión?

Cuando todos los equipos encontraron los tesoros regresamos al salón. Les pedí que me dictaran lo que habíamos encontrado: unos chocolates, cuatro cofres de juguete y un juego de memoria.

Para la segunda sesión seguimos trabajando con mapas. Ahora quería que ellos crearan su mapa (croquis), así que les propuse convertirnos en piratas que escondían tesoros; ellos aceptaron. Les expliqué que –como el día anterior– saldría con cada equipo para hacer algunas actividades y los demás esperarían en el salón haciendo otras actividades.

Les escribí en el pizarrón la pregunta que nos ayudaría a entrevistar a las maestras para saber cuál era su tesoro. A los niños les expliqué que esa pregunta era para saber lo que más les gustaría tener. Para ejemplificar les hice a los niños la pregunta; ellos respondieron: “dulces”, “juguetes”, “mamá”, “papá”, entre otras cosas. Después de entrevistar a las maestras, dibujaríamos cada cosa que ellas pidieran y las guardaríamos en los cofres que encontramos un día antes.

Para este momento me interesaba saber qué tanta información podían obtener ellos mismos de un adulto; la pregunta “¿cuál es tu tesoro?” sería el inicio de posibles diálogos con las maestras (mi idea era que ellos pudieran explicar qué información querían). No designé a ningún miembro para que realizara la pregunta (nombrar a un responsable es una forma de organización de las actividades que en otras oca-

siones he decidido); permití que hablaran de manera espontánea, lo que me serviría también para conocer a qué niño se le facilita más hablar con otros adultos. Tomé mi libreta de notas para registrar algunos de los diálogos y salimos a buscar a las maestras a sus salones. Antes, advertí a las maestras que iríamos a visitarles para hacerles unas preguntas, pero no les dije qué les preguntarían; los niños tendrían que ser competentes para comunicarse.

Uno de los equipos se entrevistó con la maestra Elena; Brian fue quien hizo las preguntas y se mostró muy seguro al hacerlas:

Brian: ¿Qué es su tesoro?

Mtra.: ¿Cómo?

Brian: ¿Que, qué quiere que le hagamos de dibujos?

Mtra.: ¡Ay mijo!...pues no sé, ¿qué será?

Brian: ¿Quiere chocolates, flores, vestidos, dinero?, o ¿manzanas, muñecas?... ¿o qué quiere?

Posiblemente estas opciones surgieron de lo que él o sus compañeros comentaron antes de salir; aunque en mi opinión, la mayoría venía de Brian (a quien se le facilita comunicarse).

Roberto utilizó una forma diferente para reconocer qué es lo que la maestra Ivone quería para su cofre de tesoro.

Roberto: ¡Maestra Ivone! ¡Te voy a cumplir ocho deseos!

Mtra.: ¿En serio?

Roberto: ¿Qué quieres de tesoros?

Mtra.: Bueno, quiero un refresco y una manzana...

¿De dónde surge la idea de “cumplir deseos”? Supongo que tiene que ver con el mismo ingenio de Roberto, pues íbamos a saber qué era lo más valioso para las maestras, ya que pondríamos a su alcance su tesoro y en ese sentido íbamos “a cumplir sus deseos”. Esto no fue una indicación, sino la estrategia que usó Roberto para obtener la información. En cuanto a por qué la maestra pidió una manzana, pudo ser que considerara que eso estaría al alcance de Roberto para ser cumplido.

Después de las entrevistas los niños dibujaron los tesoros de acuerdo con la información proporcionada por cada maestra; una vez terminados, fuimos a diferentes lugares de la escuela para esconderlos. Después hicieron los croquis por equipos. Los resultados fueron diversos, pero los cuatro equipos tenían un objetivo común: las maestras a quienes habían entrevistado debían leer su croquis. Cuando las actividades tienen lectores reales, los niños deben esforzarse por darse a entender: por eso la construcción del mapa cobró mucha importancia para ellos. Algunos eran confusos, otros realmente sencillos, por ejemplo:

Osman y Tirso

A Osman le pedí que iniciara con la construcción del croquis, pero le era bastante difícil y no comenzaba. Así que Tirso, que se desesperó, le quitó el lápiz y la hoja e hizo un trayecto muy sencillo pero eficiente. La maestra, al recibir su mapa del tesoro, les dijo que no lo entendía, así que Tirso se lo explicó. Le dijo que tenía que ir a las escaleras y después al patio. Con esta información avanzaron juntos. Al ir avanzando, Tirso guiaba a la maestra de la mano hasta llevarla a unos pasos de donde estaba el tesoro. Allí la maestra vio el cofre y agradeció la ayuda de los niños.

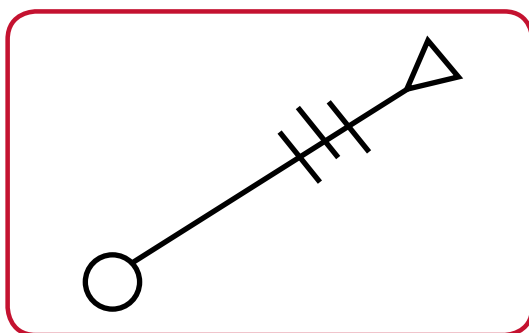


Imagen 3. Croquis de Osman y Tirso

De acuerdo al mapa, la maestra Karina debía:

- ir de la entrada principal ○
- al patio superior subiendo por las escaleras |||
- ahí estaba el tesoro △

Uriel

Cuando el equipo de Uriel trajo su mapa, pensé que quizás no había planteado bien la consigna, pues al presentármelo me mostró el siguiente dibujo:



Imagen 4. Croquis de Uriel

¡Ahí estaba el mapa!, doblado en la mano del niño dibujado; reí un poco. Después les pregunté cómo sabríamos dónde buscar si el mapa estaba enrollado. Uriel también se rió y regresó con su equipo a dibujar el mapa desenrollado.

Uriel: (regresa a mostrarme nuevamente el mapa)
Éste es el mapa desenrollado (señala el dibujo que agregó al anterior). Éste es el salón (2) y hay que bajar las escaleras (3).



Imagen 5. Croquis de Uriel, con mapa desenrollado

Brian

El equipo de Brian hizo otro recorrido. Fue mucho más elaborado en cuanto a referencias y ubicaciones; por ejemplo, al explicármelo decía cosas como salir del salón, ir a donde están las mochilas, bajar las escaleras, ir a las rejas... El tesoro estaba escondido en el mismo salón, así que todo el recorrido que ellos explicaron sólo era para recorrer toda la escuela.

La explicación oral de Brian fue rica en instrucciones; sin embargo, gráficamente fue indescifrable para la maestra que tenía que buscar su tesoro, así que tuvieron que recurrir al diálogo para explicarlo.

Cuando la maestra encontró el tesoro que ellos le habían preparado se emocionó mucho. Durante la búsqueda había mucha emoción y risas de los niños como si supieran que estaban haciendo un recorrido planeado sólo para divertirse. También en la búsqueda fue necesaria la ayuda de las instrucciones verbales. Al encontrar su tesoro, la maestra felicitó a los niños por su esfuerzo, y les pidió que la próxima vez lo hicieran con mayor claridad, que no era necesario hacer un recorrido tan largo. Los niños del equipo, Brian, Soledad y Dora asintieron.

Creo que este comentario ayudó para que ellos comprendieran que no basta con tener ideas, sino aprender a comunicarlas *claramente*.

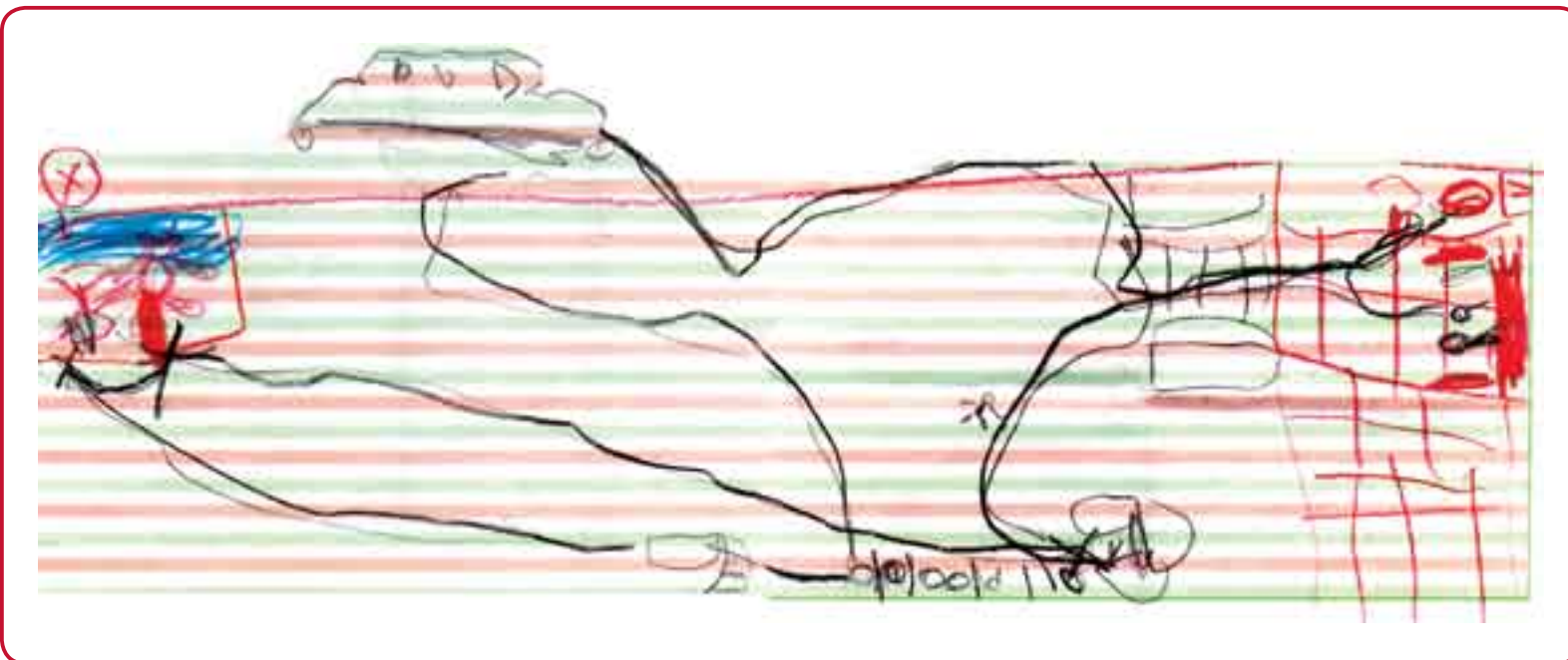


Imagen 6. Mapa de Brian

Roberto

Cuando Roberto me explicó el croquis que ellos habían realizado, de principio no supe qué pensar. Más bien parecía una historia de fantasía, un relato que ellos inventaron. El lugar al que tenía que llegar era el baño de las niñas. El trayecto de ellos no fue muy claro, pues en la escuela no hay ningún desierto, ni mar. Así que pregunté a Roberto que en dónde estaban esos lugares, lo que no atendió y siguió explicando emocionado cómo los *krakens* podían atacar si no se tenía cuidado al atravesar el mar.

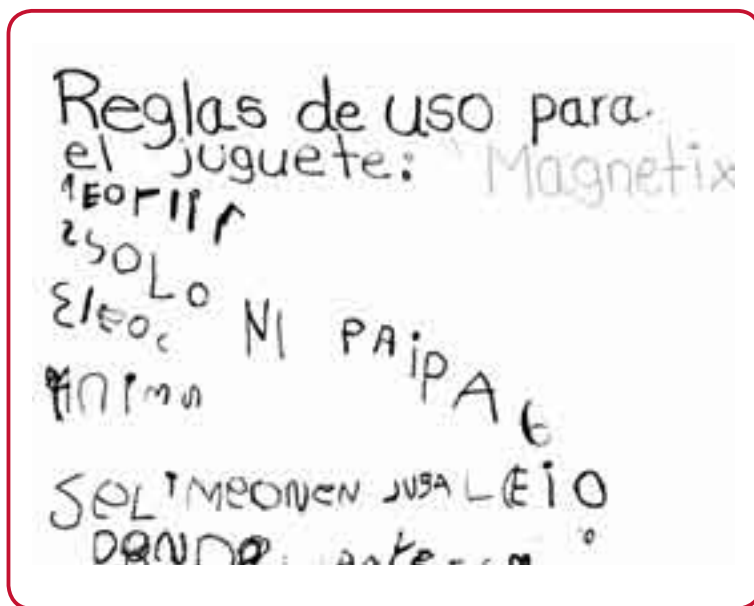


Imagen 7. Croquis de Roberto

La explicación de Roberto fue: 1) Era un desierto en el que nevaba y hacía mucho frío, 2) tienes que agarrar una patineta y bajar hasta el mar, 3) después pasar el mar que está lleno de *krakens* (monstruos marinos), y 4) ya llegas al baño de niños y niñas.

Al preguntarle si la maestra sabría cómo encontrar su tesoro en lugares que no existían, él contestó convencido de que *el baño sí existía*... Después le pregunté de qué manera podríamos saber si esos eran los baños, a lo que contestó diciendo "dibujándole un balón y una flor" (son las imágenes que se usan en la escuela para diferenciar los baños de niños y de niñas). Quizás, la secuencia fantástica obedece a la manera en que iniciamos y sostuvimos la situación didáctica: haciendo mapas como en las aventuras entre piratas.

Para concluir

Creo que eso es importante en las producciones en los niños. No siempre verlas como un fin, sino también como un medio. El ir a buscar los tesoros a partir de las mismas producciones de los niños fue además de divertido, de gran importancia. Me parece que los niños se dieron cuenta de que al escribir, hacer o dibujar, deben considerar ciertos elementos que los otros puedan entender. No se trata solamente de hacer por hacer, ya que alguien lo leerá, lo interpretará. Aun cuando las maestras tenían dificultades para interpretar los mapas del tesoro, los niños debían ser capaces de explicar lo que habían plasmado.

Construir con bloques

Hermila Concepción Domínguez Durán

La presente situación forma parte del diagnóstico. Se realizó para indagar qué saben y pueden hacer los niños con relación al campo Pensamiento matemático, específicamente del aspecto: forma, espacio y medida.

Antes quiero señalar que estaba acostumbrada a valorar lo que no podían hacer los niños y a justificar mi labor docente; el diagnóstico que realizaba tenía poco valor pedagógico. Aunque cumplía el requerimiento administrativo, quedaba archivado hasta que la directora lo checaba de nuevo. No se documentaba lo que los niños hacían ni cómo lo realizaban o lo que decían, sin embargo, la mayoría contenía valoraciones subjetivas.

¿Qué hacer entonces? Lo primero fue leer con detenimiento la introducción del campo formativo Pensamiento matemático en el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Analizarlo me permitió reconocer la diferencia entre lo que hacía antes y lo que se propone trabajar: desarrollar el pensamiento matemático a través de la resolución de problemas. Encontré, además, que los niños no tienen una respuesta anticipada a un problema.

Comprendí entonces que necesitaba plantear consignas sin la respuesta implícita; es decir, que dejaran en claro el desafío que implicara a los niños movilizar capacidades de razonamiento, inferir resultados, hablar, escuchar, buscar estrategias para expresar verbalmente las ideas, discutir las, aceptar –llegado el caso– que la solución sea errónea, y la necesidad de

seguir intentándolo; consignas para apoyar el trabajo colaborativo.

Sé que crecer, duele. Darme cuenta de haber cometido errores, duele. Pero estamos en un proceso de reforma que toma en cuenta el hacer, rehacer y la posibilidad de modificar lo hecho; andar y desandar caminos en muchas ocasiones sola, contando únicamente con el apoyo de la bibliografía disponible.

En el *Curso de formación y actualización profesional*¹ se propone revisar una situación didáctica y registrar la información siguiente:

Procedimiento que se siguió en la situación trabajada	¿Qué tuvieron que pensar y hacer en cada parte de la situación?
Planteamiento del problema	
Momentos de resolución	
Presentación de estrategias de solución al grupo	

Releer este material me permitió notar que las preguntas que usualmente hacía a los niños tenían una sola respuesta: sí o no, y que era necesario plantearlas de otra manera para permitir a los niños usar sus herramientas mentales, construidas a través de sus experiencias personales. Fue impor-

tante aceptar que llegan con saberes, experiencias e ideas que pondrán en la mesa de discusión, lo cual propicia el intercambio de ideas. Tomando como referencia lo anterior, fue más sencillo el proceso de planificación y la estructuración de la situación, debía plantear la situación problema y dejarla en manos de los niños con la plena confianza de que ellos sabrán qué hacer y cómo.

Debo reconocer que es muy útil guardar silencio y observar; en ocasiones intervenir, en otras alejarme para dar oportunidad a que ellos encuentren formas de escucharse y llegar a acuerdos, respetando las opiniones de todos. No es sencillo, pero uno se sorprende de ver con cuánta facilidad los niños resuelven sus conflictos interpersonales.

Después inicié con la búsqueda de materiales atractivos y que permitieran a los niños intentar una y otra vez resolver el problema que les plantearía.

El resultado del proceso de planificación fue la siguiente situación didáctica:

Competencia **Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.**

- Construir en colaboración, utilizando bloques octagonales de plástico y diferentes colores.
- Describir semejanzas y diferencias de los cuerpos geométricos.
- Representar gráficamente figuras y cuerpos geométricos desde su punto de referencia.
- Elaborar figuras geométricas mediante el doblado y recortado.

¹ SEP (2005), Módulo 4, "Pensamiento matemático infantil", en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* Vol. 1, México, p. 224.

Preví desarrollar la situación con el establecimiento de diversas estrategias de agrupación y relación en el grupo:

- Organizar equipos pequeños, cuyos líderes fueran quienes, a mi parecer, requerían mayor apoyo.
- Formar equipos por género (niños-niñas)
- Equipos grandes (de 5 integrantes)

Era necesario retirar el mobiliario del salón de clases, con el fin de abrir espacio a los niños para realizar las actividades.

La maestra de Educación Física me facilitó bloques de plástico, grandes, medianos y pequeños; en colores azul, rojo, amarillo y verde; octagonales y en su interior circulares, que presentan más de una posibilidad para ser ensamblados. Además conseguí un folleto con imágenes de posibles construcciones (robot, piscina, túneles, entre otros). En esta parte de la planificación no participaron los niños.



Imagen 1. Piezas de plástico de colores y de ensamble, utilizadas durante la situación didáctica

Diseñar para construir

Equipos pequeños

Para abordar la primera actividad, les presenté los materiales. Al cuestionarlos sobre su forma respondieron rápidamente: ¡cuadros!, ¡cuadrados!, ¡como cajas!, ¡son como dos cuadros! Manifiestan conocimiento de colores y maneras de nombrar tamaños.

Enseguida les pregunté: ¿qué hacemos para que todos juguemos con este material?

- Zulema: Formar equipos.
Emiliano: Repartir los bloques.
Joed: Bueno, unos pueden primero y luego otros.
Mtra.: ¿Escucharon lo que dijeron sus compañeros?
Grupo: Síííí.
Mtra.: Zulema, Emiliano y Joed aportaron tres propuestas para decidir cuáles materiales utilizar.
Abigail: Lo que dijo Zulema primero, porque ella lo dijo primero. Luego hacemos como dijo Emiliano y al último lo que dijo Joed.
Mtra.: Gracias Abigail, ¿cómo ven?

Algunos niños levantaron la mano. Al concederles la palabra confirmaron que preferían la opción que había dado Abigail (que resumió lo que habían propuesto Zulema, Emiliano y Joed); escribí en una lámina lo dicho por

Abigail, de la misma manera en que anotamos reglas en el grupo:

- 1era. Formar equipos
- 2da. Repartir los bloques
- 3ra. Unos primero y otros después

Se levantaron y comenzaron a agruparse con amigos, ya que disfrutaban trabajar con ellos. Les pedí que esperaran y les dije: en esta ocasión, quienes escogerán con quién trabajar y dirigirán el equipo son: Yazmín, Joed, Karen Anette, Ana Paulette, Luis Ángel, Cristina, Ángel de Jesús. Ellos eran los que, según yo, necesitaban mayor apoyo.

Mientras ellos elegían a sus compañeros de equipo proporcioné a cada líder de equipo una hoja de papel, un lápiz y la siguiente consigna: observen los bloques, piensen lo que desean realizar, platiquen sobre lo que pensaron y luego representenlo en esta hoja de papel. El equipo que termine primero comenzará a construir con los bloques lo que diseñó.

En el equipo de Cristina se presentó un problema: ella tenía que haber dado la consigna al equipo, sin embargo, Víctor tomó el papel y el lápiz sin escuchar a Cristina; no le dio oportunidad de explicar ni comentar con el equipo lo que harían. En ese momento consideré importante apoyar a Cristina y me acerqué a platicar con ellos. Los niños me informaron que Víctor quería escribir. Yo le pregunté: ¿qué vas a escribir?, Víctor no respondió, le insistí. Entonces me dirigí a Cristina y le señalé:

¿ves cómo es importante escoger a los integrantes del equipo? ¿En otra ocasión vas a volver a elegir a Víctor? Creo que Víctor comprendió la respuesta que dio Cristina, y entonces se justificó —maestra, yo sólo quiero poner mi nombre—; le comenté —si sólo quieres escribir tu nombre es mejor que pidas la hoja de papel, tienes que escuchar las instrucciones que Cristina dará. Mira, todos los equipos están trabajando ya, y ustedes discuten; piensa en lo que le haces a todo el equipo.

Le pedí a Cristina que diera las instrucciones para que comenzaran la tarea. Cristina se tocó las trenzas, se notaba un poco nerviosa. Le acerqué el lápiz y la hoja de papel para ayudarla a recordar:

- Cristina: ¡Ah sí, miren los juguetes (refiriéndose a los bloques) y entonces pintamos aquí (señala la hoja de papel) lo que queremos hacer! (respira aliviada).
- Mtra.: Qué más Cristina, ¿es todo lo que va a realizar tu equipo?
- Cristina: Si terminamos primero, jugamos con los juguetes (los bloques).

Me dirigí al equipo: ¿qué les parece?, ¿van a contribuir a realizar la tarea?, ¿quién empezará? Cecilia, que hasta aquí permanecía callada, sugirió —que cada uno vaya diciendo sus ideas y luego platicamos cuál hacer (construir con los bloques)—. Volvió a callarse esperando una respuesta.

El resto del equipo permaneció callado. Entonces les pregunté: ¿qué les parece la propuesta de Cecilia?, ¿alguien

quiere comentar algo? Esperé unos segundos sin recibir respuesta. —Bien, entonces hagamos lo que propone Cecilia—. Le pregunté a Cristina: ¿tú qué piensas?, ¿qué podemos construir con los bloques? —Una cocina—, respondió. Señalé la hoja de papel, le entregué el lápiz y le pedí —ayúdanos a entender dibujando aquí lo que estás pensando.

Cristina tomó el lápiz y con mucho cuidado dibujó una estufa. Cuando consideró que había terminado pasó el lápiz a Cecilia, quien comenzó dibujando un “refri”. Me retiré del equipo porque consideré que la consigna había sido entendida y se encontraba en vías de ejecución.

Observé de lejos a otros equipos: algunos disfrutaban la tarea encomendada, sonreían, borraban, continuaban elaborando sus diseños. En eso sonó el timbre de la escuela; era hora de salir a tomar el refrigerio y disfrutar el recreo. Les pregunté si podríamos quedarnos a culminar la tarea, pero decidieron salir porque tenían hambre.

Al regresar del recreo terminaron la tarea y llegó el transporte por ellos. Acordamos que, a la mañana siguiente, iniciaríamos con la socialización de la tarea que cada uno realizó.

La tarea fundamental era elaborar diseños de lo que después construirían los niños; y al terminarlos, socializaron con el resto del grupo. Dispusimos un espacio en la pared para colocar los diseños y quedaron a la vista de todo el grupo, de modo que pudieran acudir a ellos en las actividades de construcción que realizamos después.

Thornton menciona algo que me es muy significativo y quiero compartir aquí: resolver un problema es un trabajo

difícil, especialmente para los más pequeños.² Pienso en la importancia que tiene la organización del grupo, porque integrarlos por afinidad no siempre resulta satisfactorio, pues cuando los niños se agrupaban así, dejaban fuera de los equipos a los que menos podían. Por ejemplo, Arianna, Emiliano, Migdal, Víctor y Axel se agrupaban porque son amigos, las formas de comunicarse y establecer acuerdos entre ellos se superaban fácilmente, sin conflictos. Darle al que menos puede la tarea de liderar un equipo será un desafío que le permitirá avanzar y darse cuenta que puede y tiene habilidades para seguir adelante y así adquirir mayor confianza. La confianza la obtenemos cuando superamos obstáculos que se presentan en los problemas planteados (esto sucede gradualmente); la aceptación y reconocimiento social nos permiten adquirir confianza para intentar nuevos retos y desafíos.

Construcción en grande

Equipos por género

La segunda estrategia de organización grupal fue la conformación de equipos por género. Habíamos acordado que al finalizar los diseños (elaborados por los primeros equipos

² Thornton, Stephanie (2005), “Por qué es interesante la resolución infantil de problemas”, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, México, SEP, pp. 245-248.

con líderes designados por mí) los socializaríamos; su elaboración ocupó más de un día. Antes de formar los equipos por género, algunos niños y niñas compartieran en el grupo lo realizado al interior de los equipos.

Comenté al grupo lo que pasó en el equipo que lideró Cristina, los problemas que enfrentaron y la resolución con ayuda de un adulto. Arianna pidió la palabra: ¡pero los niños también podemos ponernos de acuerdo! Les propongo, entonces, tomar acuerdos para establecer reglas que permitirán organizar la participación de los equipos y al interior de los mismos; éstos quedaron a la vista de todos de la siguiente manera:

1. Pensar en lo que haremos
2. Hablar de lo que pensamos
3. Armar lo que pensamos (que hablamos)
 - a) Qué vamos a armar
 - b) Cómo lo armamos
 - c) Escoger las piezas que usaremos

Procedimos a formar los equipos por género, cuya tarea era armar o construir, tomando como modelos los diseños elaborados. En esta parte de la situación didáctica participó la maestra de Educación Física; nos repartimos los dos equipos para observar mejor el trabajo de los alumnos y para que ellos pudieran explorar lo que es posible hacer con los materiales (por sus propiedades) libremente.

Planteé al grupo la siguiente pregunta: ¿qué podemos construir con los bloques?

Isaac: Podemos hacer un robot.

Emiliano: Son fáciles de hacer con bloques.

Comentamos además las posibilidades de agruparse, ya que mi intención era, sin imponer, la conformación de dos grandes equipos por género, o sea todas las niñas y todos los niños, para continuar observando qué estrategias utilizan para culminar la construcción del robot. Después de un consenso verbal se decide que un equipo (el de los varones) utilice los bloques y al mismo tiempo el otro equipo (de niñas) observe y registre lo que el primero hace.

Quiero mencionar que la mayor dificultad a la que se enfrentaron los niños fue el número de integrantes de cada equipo (10). Al planear la organización, fijé mi atención en la cantidad de material (bloques) y consideré que, formando equipos con 3 o 4 niños no parecía una buena oportunidad para todos, más bien tendríamos que esperar a que terminara un equipo para que participaran los demás; pensé que ocuparía muchas jornadas para que todos pudieran participar, causando el desánimo y, tal vez, desorden del grupo. Al principio de la construcción el equipo conformado por varones tuvo dificultad porque no respetaron las reglas establecidas; se concentraron en querer tomar la mayor cantidad de piezas, hubo pleitos entre ellos, y realizaron trabajo individual sin tomar en cuenta a los demás compañeros.

Emiliano, Isaac, Yahir y César fueron capaces de establecer acuerdos para construir el robot; manifestaron mayor madurez en la resolución de conflictos sin lograr que los

otros seis, de un total de 10 integrantes, se sumaran a la tarea. Después de muchos intentos frustrados, el resultado fue el siguiente: piezas amontonadas, una sobre otra, algunos sostienen lo que consideran es parte del robot. Todo esto dificultó culminar la tarea.

Percibí malestar en Emiliano, observé desagrado y frustración ante el resultado. Posiblemente no era lo que tenía en mente. Isaac y Víctor gritaron ¡cállense!, queriendo solucionar el problema de respetar las reglas. Deseaban que los otros compañeros escucharan sus ideas y aportaciones, pero la bulla era mucha. La respuesta que recibieron fue: cero atención, más bulla.

En general el equipo de varones no tomó en cuenta que las piezas se ensamblan, que fijar la atención en el material facilita el reconocimiento de las formas y las posibilidades de culminar mejor la tarea; en general, enfrentaron varios problemas: unos niños querían ser líderes y los otros no aceptaron seguir sus instrucciones, nadie escuchaba a los otros.

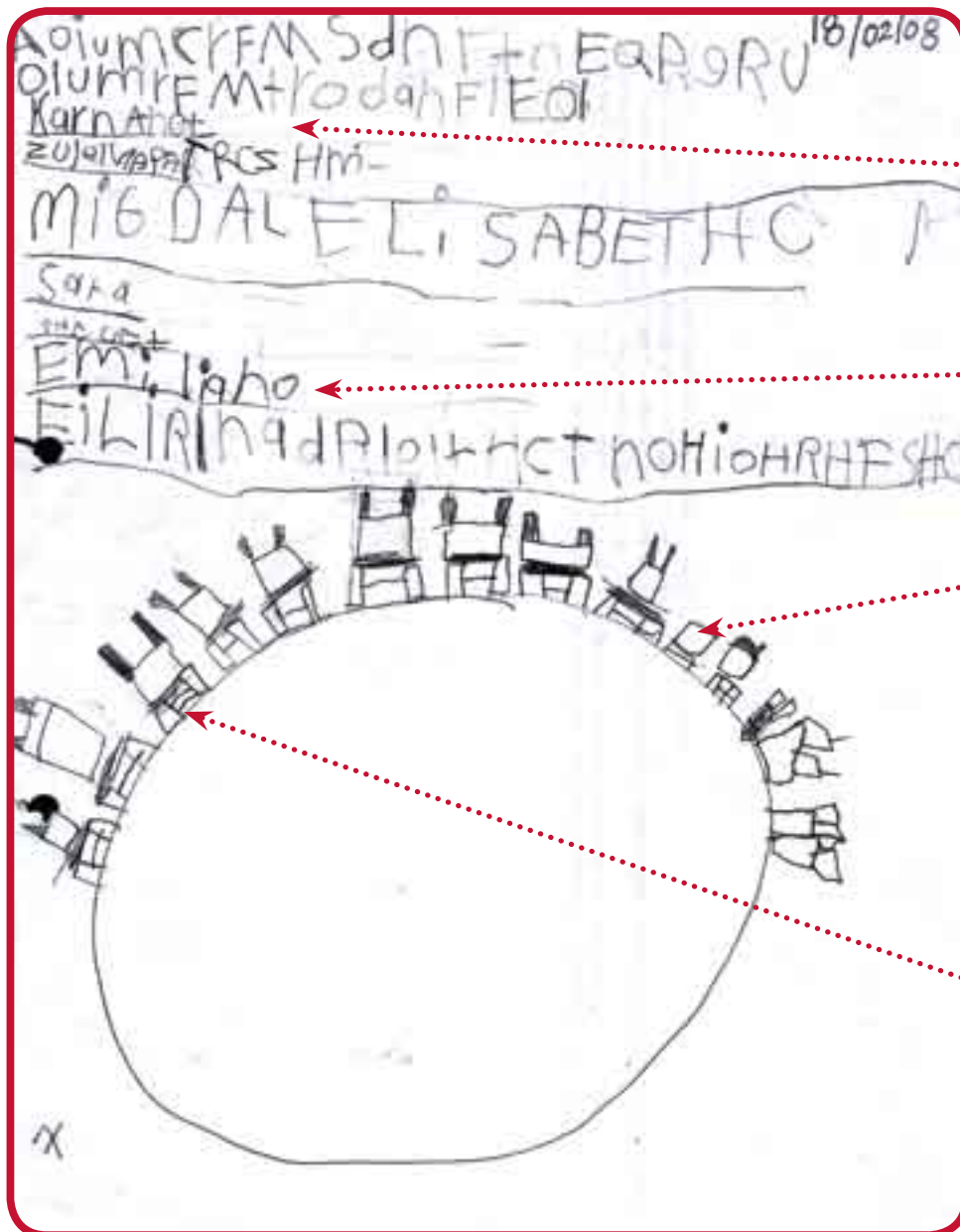
Pedí la palabra, así evité que continuaran discutiendo, peleando, arrebatándose los materiales. Hice la observación para que tomaran en cuenta las reglas y los acuerdos que permanecían a la vista de todos y que ellos no estaban considerando, a pesar de que contribuyeron a su establecimiento. Los niños se dirigieron al tapete, colocaron sus brazos sobre la espalda del compañero “acuerpándose” –abrazándose, apoyándose– los 10 integrantes hablaron; después de un momento decidieron volver a empezar. Se tomaron su tiempo para construir el robot.

Las niñas continuaron observando y registrando, se reían y comentaban entre ellas. No logré escuchar lo que decían, pero a ellas les provocaba gracia. En su registro, Migdal Elizabeth tomó nota cuidadosamente: quiénes están a su alrededor, dibuja algunas piezas de las que usan los niños, registra lo que dice Emiliano mientras construyen en el equipo (ver imagen 2).

En el segundo intento los varones lograron ponerse de acuerdo, pero continuaron sin observar las posibilidades del material, por lo que al decidir que habían terminado y soltar las piezas que alternadamente cada uno había colocado, comentaron lo siguiente:

- Isaac: Emiliano sólo quiere mandar y si no obedecemos se enoja.
- Carlos: Nadie obedece; todos quieren poner las piezas y así no queda. Primero uno, después otro.
- Emiliano: Sí quedó ¡súper! Es un robot. Éstos... (señala la parte superior), aquí están los ojos.

Cuando Emiliano trató de señalar los ojos se recargó en lo que llevaban construido y todos los bloques cayeron al piso. Nos reímos y los cuestioné acerca de ¿por qué se cae? Algunas respuestas: ¡porque no está bien!, ¡le falta fuerza!, ¡no se puede pegar!



A los lados de Migdal se encontraban Karen Anet, Zulema, Sara y Paulet.

Migdal anotó el nombre de Emiliano, y a continuación algo de lo que él dijo mientras construían en equipo.

A partir de aquí, hacia la derecha, son dibujos del material de construcción.

Las sillas en que estaban sentadas las niñas mientras los niños construían. Llama la atención cómo las dibuja Migdal, porque no eran así, sino de una sola pieza de plástico con patas de metal.

Imagen 2. Registro de Migdal Elizabeth, de la actividad de construcción de los niños

Dado el tiempo transcurrido, ahora corresponde el turno de construcción a las niñas. Era momento de que los varones observaran y registraran la participación de ellas. Me ofrecí a ayudar a las niñas, ya que pronto nos iríamos a casa (ya era la hora de la salida); consideré que sería frustrante para ellas no culminar la tarea de construcción y, bueno, frustrada yo también por no poder hablar durante tanto tiempo, opté por ofrecerles mi ayuda, ellas aceptaron gustosas.



Imagen 3. Piezas de ensamble, tipo Lego.
De acuerdo con la forma de hablar de los niños,
las piezas que aquí se ilustran “son de cuatro”

Cuando formamos el círculo para ponernos de acuerdo, les pedí que tomaran en cuenta la forma de los bloques y las figuras que se encuentran dentro de los mismos.

Paulina: Éste es de uno (se refiere a que tiene una parte cóncava y/o sobresaliente de las piezas que hacen posible el ensamble). (Ver imagen 3.)

Zulema: Éste tiene dos.

Migdal: Éste es pequeño.

Algunas niñas nombran las características de las piezas y entonces pensamos en las posibilidades de construir. También decidimos hacer un robot.

Comentamos todo el proceder de los varones y las dificultades a las que se enfrentaron al no poder armar el robot. El diseño estaba registrado en las libretas (ver imagen 4), era la tarea que ellas habían realizado mientras los niños construían el robot.



Imagen 4. Diseños elaborados por niñas,
mientras los niños construían el robot

Entonces les pregunté si era factible colocar las piezas pequeñas abajo, como pies del robot. Contestaron a coro —no, —porque no lo sostiene, —es pequeño, —debemos ponerle grandes, piezas grandes.

Algunos padres estaban fuera del salón esperando a sus hijos, ya que la jornada había terminado. Para acelerar la culminación de la tarea no cuestioné a las niñas sobre lo que hacían, pues mi preocupación estaba más en terminar la construcción que en las manifestaciones de ellas. Justo era que, si las niñas habían cumplido toda la mañana realizando la tarea encomendada, les correspondiera también construir (además su esperanza era hacerlo). El error cometido, por mi parte, fue no establecer los tiempos para cada equipo.

Al iniciar la construcción mostré, sin decir nada, que para ensamblar mejor las piezas hay que alternarlas. Ellas se dieron cuenta y fueron ensamblando las piezas de tal manera que éstas se ajustaran, las piernas se sostenían y continuaron con el cuerpo y los brazos.

Comencé a retirarme para que ellas terminaran solas el robot. Decidieron colocar las piezas pequeñas como ojos y antenas. El Robot quedó en pie. Las piezas restantes las colocaron una encima de otra por iniciativa propia: “es una silla”, y se sientan sobre ella.

Ahora pienso que si las hubiera dejado solas, igual construirían algo, pero la ansiedad y los nervios me dominaron para ir modelando lo que se debía hacer. Lo que hacen al final demuestra que siempre pudieron solas; mi intervención quizás bloqueó el hacer de ellas.

Reté a los niños para que trataran de tirar el robot, ellos sonrieron, no aceptaron el reto. Pero Isaac comentó —tú los ayudaste, por eso lo hicieron bien. —No, lo hicimos solas—, respondieron ellas. Emiliano dio su opinión —no, porque lo hicieron calladas, porque ellas saben escuchar.

¡A ponerse de acuerdo!

Equipos mixtos grandes (más de 5 integrantes)



Imagen 5. Material de ensamble

Determiné formar equipos con base en los colores de los bloques (tantos equipos como colores había), esto con el fin de tener más posibilidades, que la ocasión anterior, de tra-

bajar al interior de los mismos (porque los equipos son de menos niñas y niños). A continuación presento parte de mis observaciones que tomé de mi diario:

Equipo amarillo: Hanna, Víctor, Karen, Paola, César, Migdal, Abigail

Algunas piezas están bajo la mesa. Paola y Karen proponen y accionan algunas posibilidades de construir lo que parece una torre. Migdal y Abigail toman dos bloques y se sientan sobre ellos, la expresión de sus rostros demuestra que están molestas.

Víctor se mantiene alejado, no se integra. Hanna, de pie, observa la torre que se cae y es cuando toman la delantera quienes no habían participado. Terminaron poniéndose de acuerdo para construir una tienda de mascotas; tres niños imitan movimientos de perros y otras niñas hacen de mamás. Una vez culminada la tarea inicial deciden jugar libremente utilizando lo construido. Los niños muestran grados de independencia.

Equipo rojo: Carlos, Cristina, Paulina, Emiliano, Joed y Ángel de Jesús

Inician explorando posibilidades; hacen intentos de construir dos objetos. Por una parte, Carlos, Emiliano y Ángel de Jesús construyen lo que, dicen, es una “moto”

(ver imagen 6³). Emiliano propone colocar otros bloques. Juegan y tratan de subirse todos, pero no caben; intentan sentándose en la parte delantera, tampoco caben; entonces deciden hacer otra cosa.

Por otra parte, Joed, Cristina y Paulina forman otro subequipo. Aquí se observa colaboración, participación y solidaridad; se escuchan las ideas y aportaciones de todos.

Emiliano continúa colocando bloques horizontal y verticalmente; considera que le hacen falta piezas para construir algo que desconoce en ese momento; logra tener las piezas encimadas y con equilibrio. Los niños guardan el equilibrio al pasar sobre “un camino”, dice Emiliano, que hicieron con otros bloques.

Los dos subequipos se juntan. Colocan unos (seis) bloques perpendicularmente y unos niños lo utilizan como silla, simulan la puerta de un carro. Cristina no encuentra un lugar para ir “sentada dentro del carro rojo”. Emiliano coloca dos bloques en la parte trasera y no convence a Cristina de subirse. Paola la toma del vestido invitándola a subirse; Cristina se sienta muy cerca de Paola.

Emiliano toma un cubo, “es el volante”, comenta; al manejar representa actitudes de quien conduce un auto: imita meter y cambiar velocidades, observa el

³ El niño que se muestra en la foto no era del equipo rojo; él reprodujo en otro momento la moto que habían construido en el equipo.

espejo retrovisor, dice que se percató de otros autos; mueve sus pies acelerando y frenando.



Imagen 6. “Una moto”

Equipo verde: Isaac, Xiomara, Cecilia, Yair, Yazmín

Isaac toma el liderazgo, le siguen Yair y Paola. Juntan algunas piezas; es un caballo, dicen.

Xiomara y Cecilia incorporan bloques pequeños a la construcción inicial, haciendo más largo el cuerpo, para que todos puedan sentarse en la parte posterior de lo que se considera es “la cabeza del caballo”.

Yazmín se mantiene al margen, dice que tiene miedo que la golpeen.

Equipo azul: Axel, Luis Ángel, Miranda, Arianna, Zulema, Perla y Sara Elena

Al principio Axel y Luis Ángel construyen por su lado lo que parece un arma ya que realizan sonidos guturales (balazos). Axel se coloca al frente y cae en el momento en que Luis “dispara”; intercambian personajes entre policías y ladrones. Las niñas por su lado arman “una computadora”; les faltan piezas y surge un conflicto: de dónde obtener más piezas. Tratan de resolverlo sin pedir ayuda; giran sobre su cuerpo mirando a los demás equipos intentando que las ayuden. Miranda se mantiene al margen; su rostro demuestra que está enojada.

Axel, Luis Ángel, Arianna, Zulema, Perla y Sara Elena comienzan a ponerse de acuerdo, arrastran las mesas, toman cuatro sillas y construyen un laberinto. La creatividad les permite incorporar nuevos bloques haciendo que todos caminen por el laberinto. Perla se ofrece para colocar los bloques que ya han servido, aunque ella no participa caminando dentro del laberinto. Disfrutan del juego sin interrupciones; van intercambiando roles con el fin de que todos caminen dentro de la construcción. Los movimientos para acomodar piezas, transitar y jugar son naturales y espontáneos.

Se les pide que antes de retirarnos (después de recreo) se pongan de acuerdo y decidan qué objeto construir para que mañana realicemos otras tareas.

Verdaderamente me sorprenden las diversas maneras de tomar acuerdos y el empeño que ponen para resolver los problemas que se presentan a fin de culminar las tareas asignadas. Al finalizar la mañana de trabajo son capaces de construir un solo objeto entre varios niños. Se observa una computadora, una estufa, una moto y un robot. Para este momento de la situación didáctica hemos incorporado otros bloques que tienen diferentes formas y tamaños, pero son del mismo color o difieren un poco por la tonalidad.

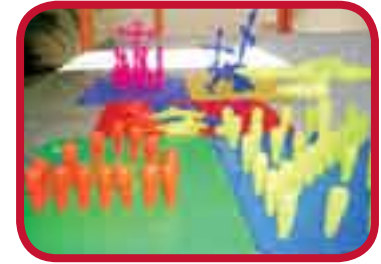


Imagen 7. Piezas incluidas posteriormente para construir otros objetos

Al interior de los equipos pude escuchar referencias a los atributos de los cuerpos geométricos y a la posición en la que eran colocadas. Observé cómo –a través de la interacción con los materiales y entre compañeros– gradualmente identificaron características; algunas palabras que han incorporado a su lenguaje son introducir, acoplar, a la derecha, izquierda, fuerza, mayor precisión.

Los niños evidencian ser capaces de observar; parece que mentalmente realizan aproximaciones para colocar la pieza faltante. Al inicio de la situación didáctica lo hacían por ensayo y error: tomaban una pieza y querían acoplarla utilizando más la fuerza que la razón; realizaron otros intentos hasta que le atinaban a la pieza faltante.

Unos niños solicitaron que les prestara el catálogo (ver imagen 8); lo observaron y en colaboración siguieron las instrucciones para culminar con la tarea: la reproducción del objeto. Observaron, buscaron las piezas, contaron cuántas necesitaban de cada color, se repartieron tareas –según el color– entre los miembros del equipo. El resultado: trajeron las piezas necesarias y procedieron a la construcción, guiándose siempre con el modelo fotografiado en el catálogo. Al inicio de la situación, los niños construían y al cabo de un rato se daban cuenta de que su construcción tenía forma de perro, gato, jirafa, coche o tren, y gritaban de alegría, pero no anticipaban la construcción del mismo. Al cierre de la situación toman acuerdos acerca de la cantidad de piezas que son necesarias y observan detenidamente las cualidades del mismo para construir lo más cercano al diseño elegido.



Imagen 8. Catálogos de piezas para armar con material de plástico de ensamble

Las formas de organización de las actividades (equipos formados con diversos criterios) permitieron a los niños interactuar con los compañeros y explorar las posibilidades de uso de los materiales tomando en cuenta sus características. Además hubo oportunidades de “curiosear”, de pensar: cómo mantener de pie (en equilibrio) lo que construyeron, qué hacer para que la construcción resista y no caiga, o cómo emplear, embonar, juntar las piezas de acuerdo con el “uso” que querían darle (o lo que querían representar); por ejemplo, para hacer el volante del coche, la moto o el caballo.

Geometría con doblado y recortado

La actividad siguiente consistió en crear a partir del doblado y recortado de hojas de papel. Pregunté a los niños qué podían hacer con una hoja de papel (de hecho, les di la hoja); varios de ellos la estrujaron, la hicieron pelota y la aventaron para uno y otro lado. Entonces reiteré la pregunta y enfatice que pensarán qué podían hacer ellos con una hoja de papel, recortando y doblándola; en ese momento no hubo respuestas, y quedó pendiente que averigüemos (con personal de la escuela y fuera de ella) qué es lo que se puede hacer con papel doblado y recortado.

En la sesión de Educación Física preguntamos a la maestra qué cosas pueden hacerse doblando una hoja. Gentilmente ella nos enseñó a construir un barco y una cajita.

Los niños, con una hoja de papel siguieron muy atentos las indicaciones que ella iba dando; algunos se desesperaron porque no lograban seguirla. La maestra, además de apoyar a quienes menos podían y a los desesperados, con sus palabras y actitud les aconsejaba “paciencia”.

Con ayuda, Luis, Paulina, Ángel y Hanna lograron construir sus barcos. En el cuaderno de Migdal había instrucciones para hacer un pingüino: así que ¡hicimos un pingüino! Algo interesante sobre la figura es que con los dobleces y el papel de un solo color, llega un momento en que no se distingue claramente la posición (qué va arriba y qué va abajo), es decir, se pierde la perspectiva de la pieza construida; para ubicarse mejor, algunos niños pintaron la hoja con lo que lograron también darle más realce a su pingüino; otros niños del grupo tomaron la idea e hicieron lo mismo.

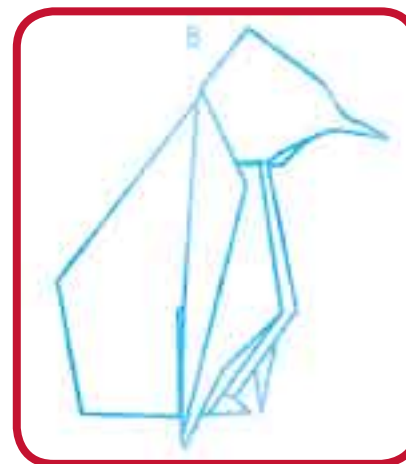


Imagen 9. Pingüino de origami

En el grupo pedimos a los familiares ayuda para conseguir otros diseños de piezas y construirlas con doblado y recortado de papel; juntamos varios modelos: llevaron perritos, payasos, aviones, entre otras.

¿Que si aprendimos algo? ¡Claro!, sobre todo a doblar siguiendo las instrucciones, nada sencillo y sí un desafío que logramos superar. Entonces es posible percibir la doble ganancia de una actividad como ésta: por una parte, se trabaja en la percepción geométrica con los dobleces del papel para lograr formas cuadradas, rectangulares, triangulares; por otra parte, la oportunidad de seguir instrucciones y darse cuenta de la importancia de algunas cuestiones, como seguir el orden, concluir las indicaciones de un momento antes de poder pasar al siguiente paso (o de lo contrario, no se podrá obtener la pieza que se desea construir).

A fin de cuentas, información para el diagnóstico

Llegó entonces el momento de evaluar la situación. Comencé por identificar las capacidades de los niños, las estrategias que utilizaron en diversos momentos de las actividades:

- El uso de referentes para la construcción. En el caso de la situación desarrollada, el diseño de posibles objetos –atendiendo las características de los materiales de construcción– y el uso de instructivos para construir (con papel doblado y recortado).

- La construcción libre y con diseño previo de diversos objetos y poner a prueba sus propiedades (por ejemplo, cuando los niños pudieron “pasar encima” de un puente, o las niñas que lograron construir y mantener de pie un robot porque consideraron partes que ensamblan).
- El registro. Como previsión (elaboración de diseños) y como toma de notas de lo que pasaba en el aula (el trabajo que vimos de Migdal fue muy interesante, en este sentido). Además de las competencias que premeditadamente anoté en la situación didáctica, pude observar en algunos niños el sentido de la ubicación, y el uso del espacio (para construir) y de referentes espaciales (de nuevo, el trabajo de Migdal es una evidencia importante).
- Me di cuenta de cómo se relacionan los niños, quiénes toman iniciativas, quiénes observan y “copian” lo que sus compañeros hacen y lo repiten, entre otras características.

Mi conclusión final y por lo que pude observar es que logré obtener información relevante para el diagnóstico. En total, alternado con otras actividades ya establecidas en el horario escolar, nos llevamos cuatro días. Al finalizar la situación surgió la gran pregunta: ¿Qué hacer? ¿Hacia dónde dirigir al grupo? ¿Profundizar en la competencia o elegir otra en la cual niños y niñas hubiesen presentado poco dominio? La respuesta no fue sencilla; decidí continuar con la situación didáctica. El camino más corto para llegar a..., considerando las siguientes competencias: **Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos** y **Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial**.

Reflexiones finales

A diferencia de los diagnósticos anteriores, ahora obtengo información valiosa para continuar desarrollando competencias en los niños; realmente conseguí evidencia de los momentos individuales por los que transitó cada uno de ellos. Utilizar diversas estrategias de integración –equipos pequeños con “líderes” designados (quienes a mi parecer requerían mayor apoyo), formar equipos por género y equipos grandes (más de cinco integrantes)– me permitió “ver” lo que los niños eran capaces de hacer.

Modificar el planteamiento de las consignas, que éstas sean abiertas (con una o más posibilidades de hacer) para encontrar la resolución del problema planteado es muy importante para movilizar los saberes y capacidades de los niños, y es algo que antes no aprovechaba.

Bien sabemos que acerca del desarrollo del pensamiento matemático en los niños sólo podemos hacer inferencias; sin embargo, es común pensar que a través de un producto pintado, coloreado, respetando contornos, o contar las piezas y anotar los numerales, y estrujar y recortar, se pueden deducir las capacidades de los niños; esas creencias impiden el avance en la transformación del trabajo en el Jardín de Niños. En este caso (no siempre es así), quedarse con las formas tradicionales de enseñanza es preferir lo pasado a lo actual, obstruyendo irresponsablemente la formación de los niños.

Dice Thornton⁴ que en muchas ocasiones la confianza es más útil que la destreza. Fortalecer la confianza, la autoestima y la seguridad en los niños

⁴ cfr. Thornton (2005:248).

requiere darles la libertad de hacer respetando los estilos individuales; es necesario desplazar el viejo concepto autoritario en el cual se les da la instrucción exacta con el fin de repetir modelos, se castiga a quien lo hace diferente y se presiona a quien requiere mayor tiempo para hacerlo. Considero que hay que abrir espacios para la discusión, el intercambio y la toma de acuerdos, donde el maestro en ocasiones acompaña, otras, da la consigna y se mantiene alejado, observando y tomando nota de lo que sucede, en lugar de imponer el qué, cómo y cuándo hacer la tarea encomendada. Ahora tomo con mayor responsabilidad el registro de lo que los niños dicen y cómo lo hacen.

Bibliografía

- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, México.
- (2005), “Módulo 4. Pensamiento matemático infantil”, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, Vol. 1, México, pp. 220-242.
- Thornton, Stephanie (2005), “Por qué es interesante la resolución infantil de problemas”, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, México, SEP, pp. 245-248.

¡Preparando gelatinas!

Sergio Isaí Cordero Rodríguez

Esta situación la trabajé en el mes de septiembre con un grupo de 10 alumnos de tercero de preescolar. Enseguida explico cómo organicé el trabajo:

Competencias:

- Utiliza los números en situaciones que implican poner en juego los principios del conteo
- Reúne información sobre criterios acordados, representa dicha información y la interpreta
- Reconoce algunas características del sistema de escritura

Me propuse que los niños conocieran cómo se prepara la gelatina, pero además que también la prepararan, que representaran el proceso que siguieron; también quería que indagaran por medio de encuestas con niños de otros grupos, qué sabor prefieren y que iniciaran el conocimiento de la receta como texto.

No sólo se trataba de “hacer las gelatinas”, sino de que eso fuera el medio para que pudiera conocer cómo los niños representaban el procedimiento, lo obtenían y registraban información –si utilizaban números, letras y dibujos.

El tiempo que estimé para realizar las actividades que voy a relatar fue de una semana, y las previsiones que hice fueron las siguientes:

Nuestra gelatina

- a) Los niños hablarán acerca de cómo se prepara una gelatina, y dibujarán sus explicaciones.
- b) Leeremos una receta para preparar la gelatina. Haremos inferencias que nos ayuden a establecer la secuencia a seguir.
- c) Llevaremos a cabo los pasos para hacer nuestra gelatina, organizados de tal manera que se puedan hacer estimaciones de las cantidades de ingredientes a utilizar (se hará en vaso individual).
- d) Haremos un nuevo dibujo que describa los pasos a seguir para hacer una gelatina.

Gelatinas para todos

- a) Visitaremos el salón de primero y de segundo grado de preescolar para levantar una encuesta. Los niños preguntarán a sus compañeros ¿qué sabor te gusta más?, y registrarán las respuestas en una hoja.
- b) “Vaciamos” la información recolectada para hacer una gráfica que nos ayudará a saber cuántas gelatinas y de qué sabor prepararemos para cada grupo.
- c) De acuerdo con los resultados de la encuesta (número de niños y sabor elegido) elaboraremos las gelatinas. Esto los ayudará a hacer estimaciones: ¿nos alcanzará la gelatina?, ¿cuántos vasos utilizaremos?
- d) Prepararemos nuestras gelatinas apoyándonos en una receta escrita en un rotafolio.
- e) Entregaremos las gelatinas a los compañeros.

¿Cuánto se necesita?

Durante la semana que abarcó la situación, las competencias elegidas fueron desplegadas por parte de los niños del grupo, particularmente las que se refieren a la estimación y medición de cantidades. Al observar la cantidad de agua que había en los vasos (que eran del mismo tamaño) comparaban la superficie, y si alguno parecía tener más, lo repartían poco a poquito en otros vasos para tratar que todos tuvieran lo mismo.



También en lo que se refiere al conteo de los vasos, comentaron ¿cuántos vasos se necesitan para que a todos nos toque una gelatina? Soledad y Dora contaron a los niños en voz alta, después contaron los vasos y se cercioraron de que hubiera la misma cantidad de niños y de vasos. Esto lo hicieron diciendo la serie numérica una y otra vez y estableciendo correspondencia uno a uno.

Además de lo anterior, otros procesos aparecieron durante la elaboración de la receta que llamaron mucho mi atención, principalmente el modo en que los equipos representaron cómo se prepararon las gelatinas y el registro de la encuesta.



Los niños escriben recetas

Sabemos (porque así se dice últimamente) que los niños aprenden de manera diferente; también estamos convencidos (es parte del discurso actual) de que todos los niños utilizan diversas estrategias para resolver problemas. Pero ¿cómo tiene lugar esto en un salón?, ¿por qué es importante saber de las manifestaciones de los niños en torno a una misma tarea? Es cierto que en la escuela los niños deben aprender maneras convencionales de hacer las cosas (una receta, en este caso) pero, ¿nos detenemos a indagar qué saben ellos realmente? En ocasiones creía que la única manera de recuperar los saberes previos era por medio de una asamblea, o de preguntas y respuestas. Gracias a esta situación didáctica de las gelatinas pude convencerme de que son los saberes previos los que determinan lo que un niño hace o piensa sobre algo: todos hicimos una gelatina, todos somos del mismo grupo; sin embargo, ¡todos representaron cosas muy distintas! Los saberes previos no sólo se platican, también se llevan a la acción.

¿Qué hace que un niño elija letras o números? ¿Cuál de las representaciones es la más “conveniente”? ¿Qué caracte-

rísticas de una receta convencional rescatan en sus producciones?

La escritura y ejecución de las recetas para preparar “Nuestra Gelatina” me resultó particularmente difícil. Dentro del grupo hay niños en diferentes momentos de conocimiento sobre el sistema de escritura y de los principios de conteo. Esto me detenía continuamente a pensar de qué manera podría presentar, por ejemplo, el rotafolio con “la receta convencional” para su mejor aprovechamiento. Por ello, decidí no utilizar este material y pedí a los niños que explicaran, según sus ideas, qué pasos deberían seguir para preparar nuestra gelatina. El hecho de no haber ofrecido un modelo de receta permitió que cada niño y niña expresara algunas particularidades de su manera de pensar y concebir la escritura. Después de preparar una de las gelatinas los niños del grupo escribieron varias recetas (algunas muy alejadas de una receta convencional) que me permitieron notar en qué se estaban fijando.

Después de hablar sobre la elaboración de la gelatina, la preparamos guiándonos por lo que decía la receta impresa en la caja del producto. Mientras nuestra gelatina se cuajaba en el refrigerador, formé parejas y pedí que escribieran su receta:

Fernanda y Alondra

Registraron su receta por pasos. Se puede ver cómo utilizan números ordinales (primero, segundo, tercero...) para ordenar los sucesos en el tiempo. Al preguntarles sobre el significado de sus dibujos ellas dijeron:

- 1º Jarra
- 2º Olla
- 3º Polvo
- 4º Vaciar de jarra a olla
- 5º Vaciar a vasos
- 6º Refrigerador
- 7º Esperar...
- 8º "Cuando lo comemos"

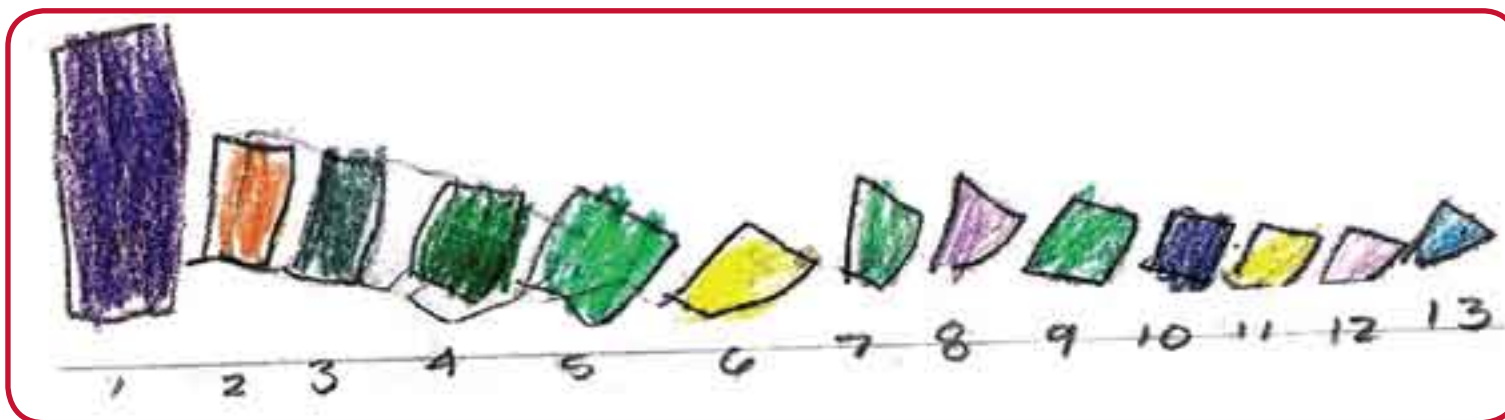
Receta de Fernanda y Alondra



Soledad y Dora

Al iniciar a hacer su receta, ambas niñas se centraron en contar los vasos durante todo el tiempo destinado a la actividad. Es importante mencionar que, para ellas, el conteo de números después de 10 elementos resulta difícil; las dos sabían que se necesitaban 13 vasos para repartir el líquido. Anteriormente a ellas les pedí que contaran vasos y niños para hacer la correspondencia

uno a uno. Para mí no fue importante “que no hicieran su receta”, pues considero que este trabajo de conteo fue de mayor provecho para ellas. Después de algunos intentos que hicieron, y que observé, coloqué la etiqueta numérica a cada vaso para saber si ya habían alcanzado 13, y en efecto, ¡lo habían logrado!



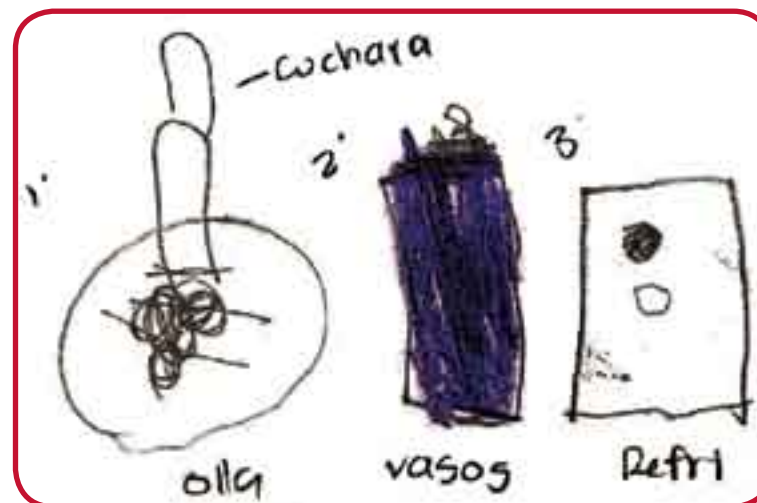
Receta de Soledad y Dora

Uriel e Isaí

Esta pareja se organizó como ninguna otra del salón: se dividieron el trabajo. Uriel me pidió otra hoja pues cada uno iba a hacer tareas diferentes. Ellos pusieron en claro una característica de las recetas: que se puede dividir en dos partes, ingredientes y modo de preparación. Uriel se dedicó a dibujar los elementos que utilizamos para la preparación. Representó una jarra, una olla, un vaso, el polvo y un “frigerador” (refrigerador).

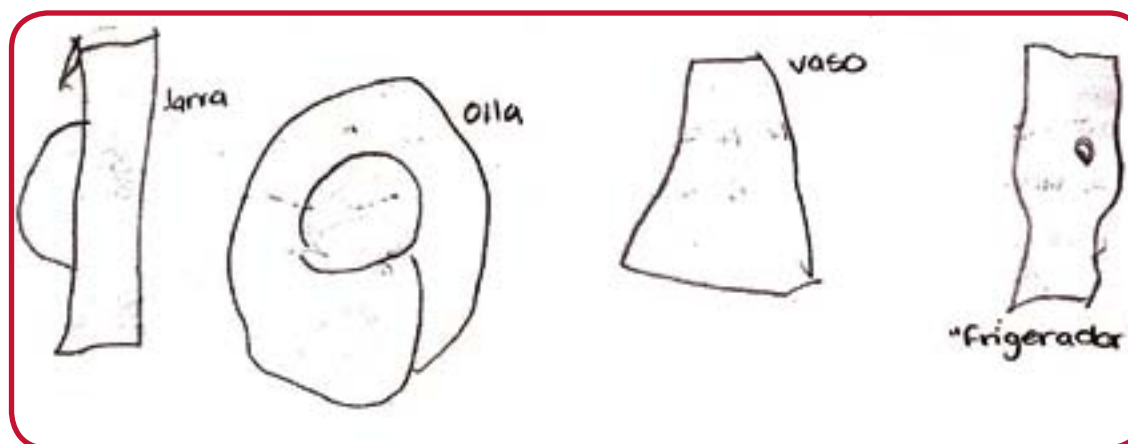
Isaí, en cambio, representó “cuando la hicimos”, es decir, el modo de preparación:

1. “Batir con la cuchara”
2. “Meter en vasos”
3. “Meter a congelar al refri”



Modo de preparación de gelatina, según Isaí

Lista de ingredientes
y utensilios de Uriel:
jarra, olla, vaso,
“frigerador” y polvo



Osman y Alondra

Ellos tuvieron mayor dificultad para representar su receta, pero finalmente lo lograron. Al iniciar parecían no estar seguros, ninguno de los dos quería hacerlo. Me acerqué y les animé, les dije que lo elaboraran como ellos supieran, que todos estaban haciendo su intento.

Osman fue quien utilizó el lápiz y los colores; Alondra “le dictó” lo que debía dibujar. En otras ocasiones, cuando se trataba de escribir algo, les asignaba el rol de escritor, de quién dicta y quién corrige. Ellos recurrieron a una estrategia que ya hemos utilizado antes en clase.

Entre ambos niños realizaron un dibujo en el cual se pueden observar ¡los ingredientes en acción!, es decir, es un dibujo en donde “se está preparando la gelatina”. Se observa cómo revuelven los diferentes elementos (polvo, agua) con la cuchara dentro de la olla; representaron el vapor para indicar que el agua debe estar tibia (nadie más retomó esta característica de la preparación en su receta).



Receta de Osman y Alondra

Tirso y Roberto

Para este momento, Roberto ha alcanzado la escritura alfabética. Le gusta mucho escribir y esto es evidente en su receta, ya que fueron los únicos que escribieron; también utilizaron los números para organizar los eventos. Tirso y Roberto representaron momentos de la preparación, pero obviaron mencionar los ingredientes. Cuatro momentos les fueron suficientes para su receta.

1. **BAtiR** (batir)
2. **BASIAR** (vaciar)
3. **REFRI** (refri)
4. **SAKARA** (sacar a...)

Receta de Tirso y Roberto



Así como tuvieron la oportunidad de representar sus recetas será igualmente importante, en otro momento, ofrecer a los niños modelos de recetas para que se consolide el conocimiento sobre este portador de texto específico.

La encuesta (Gelatina para todos)

Después de haber hecho una gelatina para nosotros, propuse a los niños preparar nuevamente este postre para los niños y niñas de primero y segundo de preescolar. A ellos les pareció muy bien hacerlo de nuevo; esta vez ya sabíamos lo que necesitábamos y cómo prepararlo. Llevé dos sabores: uva y piña, y les pregunté:

- Mtro.: ¿Cómo sabremos a qué grupo preparar qué sabor?
 Iván: Pues del que más quieran.
 Mtro.: Sí, pero ¿cómo lo sabremos?, ¿quién nos dirá eso?
 Brian: ¡Pues hay que preguntarles y hacer votaciones!

Iván hace una propuesta. Sin embargo, era importante que pensarán la forma en que podríamos saber el sabor “que más quieran”.

Cuando Brian se refiere a “hacer votaciones” retoma la manera en que tomamos algunas decisiones dentro del salón. Ellos saben que “hacer votaciones” significa contar el número de niños que prefieren algo sobre otra actividad y que se elegirá la que haya tenido mayor número de votos, es decir, que quieran realizar más niños.

La respuesta que da Brian, por simple que parezca, da sentido a todo lo que sucederá después, ya que la encuesta que realizaron los niños, el registro, el conteo y la interpretación de los datos se convertirá en algo más importante que la preparación de la gelatina en sí.




Encuesta sobre preferencias de gelatina

Cuando todos estaban por salir corriendo del salón, los detuve y pedí que tomaran su cuaderno y un lápiz para apuntar las respuestas. No fui muy específico en indicar cómo deberían de hacerlo; no ofrecí formatos ni copias ni dibujos. Me interesaba saber cómo lo harían ellos.

Con ayuda de las maestras de ambos grupos y el interés de sus alumnos, salimos a hacer nuestras encuestas; sólo podían elegir entre uva y piña. Algunos niños, como Osman y Alondra, no se atrevían a escribir en sus hojas. Me miraban como esperando que les indicara qué hacer. Entonces les dije —fíjense cómo lo hacen sus compañeros—. A partir de esas observaciones ellos hicieron sus registros.

Al regresar al salón, preparé en el pizarrón una gráfica para vaciar los resultados. Al parecer, el verbo *vaciar* que fue utilizado para la elaboración de las gelatinas y la redacción de las recetas me ayudaría a explicar lo que teníamos que hacer con la información. *Vaciar la información* sería cómo *concentrarla*. Establecer esta semejanza me facilitó el desarrollo de este momento de la situación.

Los niños me dictaban sus resultados de uno en uno. Yo los nombraba y les pedía que me dijeran cuántos de cada sabor. Yo escribía una X según correspondiera y contabilizamos al final para saber cuántas gelatinas de cada sabor deberíamos preparar para cada grupo, tal como se ilustra a continuación:

Encuesta. Gelatinas para todos			
1°		Piña	XXX
		Uva	XX
2°		Piña	XXX
		Uva	XXXX

Al tener los resultados registrados en la tabla, iba modelando cómo leerla. Por ejemplo, les decía —de primer grado, para el sabor de piña tenemos tres votos—. Después de leerles la tabla, hice algunas preguntas —Osman, ¿cuántos votos tiene el sabor de uva en primero? El niño a quien le preguntaba podía ir al pizarrón e ir ubicando de dónde podía obtener esa información.

Los registros

La forma en que cada niño registró los resultados de su encuesta fue variada:

Uriel

En su registro, el 2 quiere decir que corresponde al salón de segundo grado. Los dibujos representan una piña y una uva. Esto Uriel lo interpretó como “en segundo, un niño quiere de piña y una de uva” (él no utiliza letras).



Registro de Uriel: una de piña y una de uva

Isaí

Isaí, que alcanza una escritura silábica, registró de la siguiente manera:

I P1 (Pi-ña)

U AP (U-va)

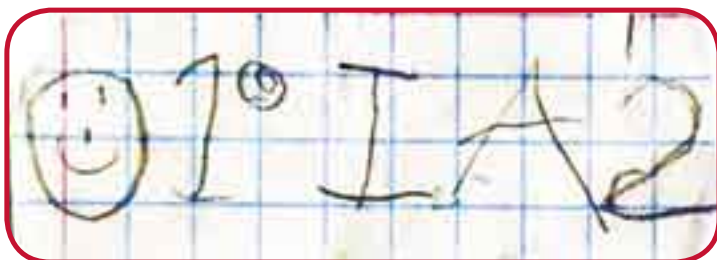
Un niño del grupo de segundo le dijo a Isaí, piña y otra niña, uva. Cuando pedí que me leyera lo que había escrito, se le dificultó porque escribió ambas palabras seguidas. Encerré cada palabra y así se facilitó su interpretación.



Registro de Isaí

Fernanda

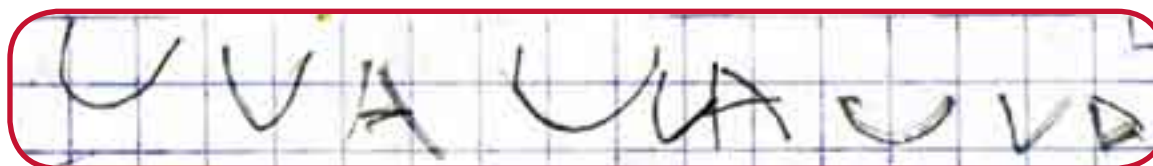
Los dos niños de primer grado a quienes les preguntó respondieron que preferían el sabor de piña. La escritura es silábico-alfabética IA (Pi-ña) y al finalizar agrega un 2, que indica la cantidad de encuestados que eligió este sabor.



Registro de Fernanda: 2 de piña

Brian

A Brian, todos los niños encuestados (tres) le contestaron que preferían el sabor uva. Brian logró escribirlo de manera alfabética; no hace uso del número para indicar la cantidad, como lo hizo Fernanda; él escribió tres veces la palabra UVA para registrar la frecuencia. Tampoco utilizó número para indicar a qué grado corresponde la información (primero o segundo).



Registro de Brian: 3 de uva

Mediante los registros me puedo dar cuenta de las diferentes formas en que algunos niños utilizan el número; esto me hace pensar en sus funciones (cuantificar, ordenar, etiquetar, etc.) Con esta información, preparamos al día siguiente las gelatinas y las entregamos a los niños de otros grupos.

¿Qué puedo concluir?

Los saberes previos de cada alumno determinaron el modo de proceder y de representar su receta. Aun antes de mostrarles “la receta convencional”, ellos fueron capaces de escribirla (o aproximarse demasiado). Con el conocimiento que evidenciaron puede iniciarse un trabajo con el texto de la receta convencional.

Por otra parte, identifiqué una tarea que enriqueció el trabajo de la situación: Al hacer el registro de la tabla en el pizarrón pedía a cada niño que interpretara su propio registro. Se habría favorecido este momento si hubiera dado a cada uno el registro de un compañero, y así se confrontarían las diferentes maneras en que se utilizaron las letras, los dibujos y los números, y si lograban comunicar lo que se pretendía. Después de tratar de interpretarlos y justificar su particular realización, se podría hacer otra entrevista –esta vez en parejas– para ver si había modificaciones.

Confrontar sus producciones también hubiera dado lugar a otras nuevas en el caso de la receta porque, ¿qué diría la pareja de Roberto y Tirso de la receta de Osman y Alondra?, ¿podrían interpretar entre sí sus producciones? Esto podría ser la entrada para avanzar hacia el conocimiento de maneras convencionales de redactar, de registrar, de escribir números.

Finalmente, ¿la situación habría sido tan ilustrativa si yo hubiera dado el modelo de receta que ellos debían imitar?

Trabajando con los números

María Guadalupe Preciado Brizuela

¿De dónde partimos?

Durante el ciclo escolar 2008-2009, como parte del diagnóstico del proyecto escolar, las educadoras del plantel analizamos algunos aspectos de nuestra práctica, recogimos datos que nos ayudaron a reflexionar sobre el trabajo en aula, las expectativas de los padres de familia y el funcionamiento del Jardín de Niños en general.

Encontramos que nos faltaba propiciar actividades que fortalecieran en los niños el uso del número en situaciones diversas donde pusieran en juego los principios del conteo, así como la resolución de problemas que implicaran agregar, reunir, calcular, igualar, repartir y quitar.

Al revisar las libretas de tarea que los niños llevan a casa, nos dimos cuenta que la gran mayoría de las actividades solicitadas consistía en ejercicios de mecanización que sirven para identificar la representación gráfica de los números, pero que se centran en lo motriz y no en lo cognitivo (pegar bolitas al número 1, recortar muchos números 1, repintar cinco veces el número 2, recortar números 2, y así sucesivamente con la serie).

274

Cuando analizamos colectivamente nuestros planes, diarios de trabajo, expedientes de los niños, tareas y entrevistas en donde podíamos identificar nuestras opiniones sobre las competencias, nos dimos cuenta de varias situaciones:

- A pesar de trabajar en el mismo plantel y participar al unísono en talleres de capacitación, el trabajo desarrollado al interior de las aulas era distinto; algunas de nosotras estábamos más involucradas con las orientaciones del PEP 2004, pero otras sólo empleaban la nueva terminología que el programa señala como *competencias, situaciones didácticas, diario de trabajo*, etcétera, pero sin un impacto real de cambio en la práctica.
- Reconocimos la falta de dominio teórico en matemáticas y la tendencia a trabajar el número a través de la seriación, clasificación y conservación de la cantidad, así como la ausencia de trabajo enfocado al uso social y a la función del número.
- Nos dimos cuenta que en el planteamiento de problemas teníamos varias dificultades; por ejemplo, las siguientes:
 - Al plantear problemas a los niños dábamos la solución y queríamos unificar respuestas y procedimientos; si los niños no lograban resolver un problema, se “enseñaba” el método para hacerlo; de manera que

quienes efectuaban el trabajo intelectual eran las maestras y no los niños.

- Se aceptó que las consignas estaban mal planteadas, incluso hubo quien manifestó que en realidad nunca había analizado las implicaciones que puede tener una consigna para los niños.
 - Por lo general, sólo se favorecían problemas que implicaran agregar y quitar elementos de una colección, dejando de lado aquellas situaciones donde se involucran estrategias para igualar, reunir o comparar.
- El trabajo estaba centrado sobre todo en aspectos vinculados a la representación numérica convencional y no al razonamiento numérico.
 - El *Material para actividades y juegos educativos* y *Juego y aprendo con mi material de preescolar* eran poco aprovechados en las actividades.

Cuando revisamos los resultados de las entrevistas a los padres de familia sobre sus expectativas, identificamos que continuaban esperando que sus hijos, al egresar del preescolar, “supieran los números” (dominio de la serie oral y la representación gráfica convencional), y en relación con los resultados del análisis del funcionamiento como escuela encontramos tiempos excesivos dedicados a ensayos, preparación de actividades de “proyección comunitaria,” o even-

tos cívicos que representaban un gasto económico para los padres y un empleo infructuoso de tiempo.

Al conocer la situación que prevalecía en la escuela, decidimos emprender varias acciones a fin de promover en los niños el desarrollo de competencias matemáticas, específicamente del número, mediante el uso del conteo y el planteamiento y resolución de problemas.

Fue así como organizamos un círculo de estudio del cual fui coordinadora. En él participaba la directora y mis compañeras educadoras y nos reuníamos dos veces por semana al término del horario de clases; analizamos el campo formativo Pensamiento matemático, descubriendo conceptos y referentes que daban una orientación en la enseñanza e hicimos un ejercicio similar con el “libro rosa”¹

Leímos también textos sobre didáctica de las matemáticas.² Durante las sesiones construimos esquemas, expusimos nuestras ideas, discutimos sobre los textos (a veces era difícil tomar acuerdos y nos desesperaba no comprender algunas cosas, pero no desistimos).

¹ Se refiere al *Curso de formación y actualización para el personal docente de educación preescolar*, Volumen I, SEP (2004).

² Estudios y propuestas de autores como Irma Fuenlabrada, Baroody, González y Weinstein, y también revisamos el *Libro para el maestro. Matemáticas. Primer grado. Educación Primaria*, editado por la SEP.

En este círculo de estudio iniciamos el diseño de una situación didáctica denominada La feria del número, que surgió a partir de una situación que antes diseñé para los niños de mi grupo (La tienda en el salón), y de la cual percibí resultados favorables en su aprendizaje.

La feria fue un verdadero pretexto para promover aprendizajes en los niños, un punto de llegada al cual le antecedió el diseño y puesta en práctica de un conjunto de actividades matemáticas (relacionadas con el aspecto de número del campo Pensamiento matemático), que durante semanas se realizaron de manera permanente en las aulas. Cabe aclarar que el trabajo con esta situación no implicó desatender otras competencias.

Nos propusimos realizar La feria en el mes de abril, de manera que contábamos con cinco meses para su preparación, en la que habría muchos juegos matemáticos donde los niños tendrían oportunidad de poner en práctica el conteo, los usos y funciones del número, así como la resolución de problemas que implicaran estrategias diversas (reunir, quitar, agregar, igualar, etcétera); en cada juego obtendrían monedas (de plástico) con denominación de 1, 2 y 5 pesos, mismas que al final de la feria podían utilizar para comprar en una “tienda” (contenía juguetes diversos y golosinas) que instalaríamos ese día en la escuela. Proyectamos que los niños se familiarizaran con los juegos que habría en La feria, por lo que previamente trabajamos diversas actividades dentro del aula.

Las actividades que realizaríamos

Acordamos lo siguiente:

1. **Taller de matemáticas para padres de familia.** Estuvo planeado con la intención de dar a conocer (a los padres, madres o tutores de los niños del plantel) la forma en que desarrollaríamos actividades matemáticas dentro del aula, el conteo y la resolución de problemas como herramientas que facilitan el uso y construcción numérica en los niños, así como acciones que ellos, desde el hogar, pueden realizar para apoyar a sus hijos.
2. **Taller de elaboración de material didáctico.** Determinamos que para la realización de “la feria” y el desarrollo de las diversas actividades era importante contar con varios materiales que ayudaran a enriquecer el trabajo con los números; se planearon dos sesiones de taller en horario de la jornada escolar, bajo la coordinación de la directora.
3. **Fichero matemático.** Diseñamos y aplicamos actividades matemáticas y elaboramos fichas con el nombre de la actividad, la competencia a favorecer y la explicación de su desarrollo. Las fichas se incluirían en la planeación docente en el apartado “actividades permanentes”. Previmos sacar una copia de las mismas y depositarla en una caja que denominamos “fichero matemático”, que serviría como banco de consulta entre las compañeras y a la vez sería útil para años posteriores.
4. **“La caja viajera”.** Cada una de las cuatro educadoras depositaríamos cinco juegos, que no necesariamente fueran “matemáticos”, pero que de acuerdo a nuestro criterio podrían ser útiles para una actividad de esta índole. Incluyó dados, loterías, serpientes y escaleras, pequeños cubos de ensamble, un bote grande con ranas de plástico, otra con reptiles, pelotitas de colores, cubos, cartas, palitos de madera, entre otros. Organizamos un itinerario, de modo que la caja viajera pudiera permanecer de tres a cuatro días en un salón; previamente al saber que nos tocaba el turno de tenerla, revisábamos el material existente (por si se había incrementado o renovado) y con apoyo de éste se diseñaba una actividad o pequeña situación didáctica que implicara en los niños el uso del número. Era factible que la situación diseñada se anexara a la caja a fin de que otra educadora tuviera la posibilidad de conocer e implementar el trabajo en esa competencia, con una variante en el uso del material.
5. **“Cuentos matemáticos”.** También como actividad permanente implementamos el diseño de cuentos o historias que involucraran a los niños en el planteamiento y la resolución de problemas matemáticos; cada educadora inventaba o buscaba relatos breves para que los niños tuvieran oportunidad de utilizar estrategias

para resolver problemas que implicaran agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y juntar.³

6. **“La tiendita del salón”**, que además de fortalecer las competencias matemáticas señaladas, familiarizaría a los niños con el manejo de monedas de distinto valor, el ahorro y la compra.

El inicio de las actividades fue interesante porque dejó de ser sólo un trabajo enfocado al cumplimiento de un objetivo para fortalecer los aprendizajes de los niños, ampliándose también hacia un espacio de crecimiento profesional, de unidad y trabajo en colaboración.

³ Por ejemplo, cuando narré a mis alumnos el cuento *El mago en el pueblo*, en cuya trama un mago llega a un pueblo para presentar su espectáculo, los niños de una escuela se dan cuenta y hacen planes para acudir; el personaje central, Luis, no tiene dinero y desea asistir, y deciden —en este caso— lavar carros y cobrar; por lo tanto, debían saber cuánto costaba el boleto de entrada y la cantidad de carros a lavar para poder obtenerlo. En esta actividad los niños ayudaban al personaje a resolver problemas, desde el momento de proponer las actividades que podrían hacer para la obtención del recurso económico, así como enlistar qué otras cosas deseaban comprar, por ejemplo: palomitas, un refresco, algodón de azúcar, etcétera, de manera que los niños decidían, buscaban procedimientos, reflexionaban, hacían estimaciones, comparaban, discutían, graficaban —cuando lo requerían— para lograr una solución óptima. Por mi parte, procuraba complejizarla para que fuera un reto para ellos; por ejemplo, no permitía que el costo del lavado de autos, los boletos o los productos costaran un peso, porque lo harían con facilidad, por lo tanto, aceptaba las propuestas donde el boleto costara 8 pesos y por cada lavado obtenían 2, así que la trama daba pie a plantear muchas situaciones en las que los niños podían poner en juego el uso del número y la resolución de problemas.

Los talleres con padres

Invité a participar a todos los padres de familia de la escuela aunque sólo asistió aproximadamente el 30%. Durante el taller desarrollé actividades acerca de ¿qué son las matemáticas?, ¿cuál es la utilidad que representan para las personas en la vida común?, el valor que posee el campo formativo en el nivel preescolar, ¿qué comprende dicho campo?, ¿cuál es el enfoque actual de la enseñanza?, ¿de qué manera pueden los padres contribuir a favorecer la construcción y uso del número en los niños?, ¿qué es el conteo?, su utilidad, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de problemas en educación preescolar?, y la importancia de correlacionar el aprendizaje escolar con el de casa.

Cuidé que las actividades fueran lo más prácticas posibles, pues era un taller; realizamos algunos juegos que, por ejemplo, permitieron mostrar lo que para los niños implica contar como acontece en la siguiente descripción cuando pregunté a la mamá de Patricio quien había lanzado el dado:

- | | |
|--------|---|
| Mtra.: | ¿Sra., qué número le cayó? |
| Sra.: | El 4. |
| Mtra.: | ¿Cómo sabe que es el número 4? |
| Sra.: | Pues porque hay cuatro puntos. |
| Mtra.: | ¿Son cuatro aunque no esté un número convencional (4) que los represente? |

Sra.: Bueno, si los cuenta son cuatro, entonces sí es el número aunque no esté escrito.

Mtra.: Muy bien señora; ¿se dan cuenta (dirigiéndome a los asistentes) que los números representan el valor de un conjunto de elementos y que no importa la forma de los objetos que contemos ni las características?; podemos contar pasteles, coches, estrellas, lápices y muchas cosas más, pero siempre lo hacemos de la misma manera.

Padres de familia: Sí, es cierto.

Mtra.: Sra., ¿qué hizo usted para contar esos cuatro puntos?

Sra.: (Se sonroja y se muestra un tanto insegura al responder) Contar ¿no?

Mtra.: Sí, muy bien, pero ¿cómo contó?

Sra.: Pues así (señala los puntos en el dado y menciona) uno, dos, tres, cuatro.

Mtra.: Es aparentemente muy sencillo lo que la señora hizo, ¿pero si un niño toma el dado con ese mismo lado y cuenta 3, 8, 20, 2, 30, sabrá contar?

Padres de familia: No, no.

Mtra.: ¿Qué necesita para hacerlo igual que la mamá de Patricio?, a ver señora, usted ya lo sabe porque lo hace muy bien, "no sea mala", comparta su secreto con nosotros.

Sra.: No sé maestra, nomás conté.

Mtra.: ¿La señora conoce la serie numérica, es decir 1, 2, 3, 4, 5, ...etcétera?

Padres de familia: Sí.

Mtra.: ¿Y el niño?

Padres de familia: No, no se la sabe.

Mtra.: Pero dice los números de la serie, o ¿acaso no conocen los que mencionó?

Padres de familia: Sí.

Mtra.: ¿Entonces qué sucede?

Papá de Miroslava: No se los sabe en orden.

Mtra.: Eso es señor, entonces para saber contar necesitamos aprender el nombre de los números en la secuencia correcta, porque siempre los mencionamos en el mismo orden...

Parte de mi intervención consistía en ayudarles a comprender que los niños no aprenden el número porque lo gran representarlo en forma convencional, de manera que en el hogar no impusieran este aspecto como prioridad. Para lograrlo utilicé un ejercicio con el que presenté a los padres un sistema de numeración distinto al decimal con el cual debíamos realizar acciones de conteo y operaciones que implicaran relaciones (razonamiento numérico) entre estos elementos. La actividad fue polémica, se presentaron discusiones y conflictos para resolver algunos planteamientos, pero los padres lograron sensibilizarse sobre lo difícil que puede ser para un niño el aprendizaje del sistema numérico que manejamos; comprendieron que su apropiación requie-

re tiempo, orientación y respeto al proceso de construcción que van desarrollando.

Los comentarios acerca del taller fueron favorables; muchos papás propusieron que deberían realizarse más actividades en las que recibieran orientaciones que les permitieran comprender qué estamos haciendo en la escuela y cómo podrían ayudarnos. La respuesta fue positiva, a tal grado que se volvió a impartir para otros que no habían participado inicialmente, aunque algunos de los primeros asistentes se reincorporaron nuevamente.

Al observar la respuesta positiva de los padres de familia decidimos establecer una jornada de trabajo especial en donde trabajamos los libros *Material para actividades y juegos educativos* y *Juego y aprendo con mi material de preescolar*. Con ayuda de algunos estudiantes de la Escuela Normal, que habían prestado su servicio en nuestro plantel, formamos equipos para trabajar con los padres de familia; cada docente y estudiantes coordinamos un equipo, mientras que la directora monitoreaba y atendía si en algún equipo faltaba material o surgía algún imprevisto, también regulaba los tiempos de trabajo en los equipos. Para finalizar, hicimos una plenaria donde se expusieron los juegos, las intenciones educativas y opciones de realización; finalmente, entregamos a los asistentes el libro de material recortable de los niños y la Guía para padres, tomando los acuerdos sobre la dinámica a emplear para jugarlo en el aula y en el hogar.

La actividad con los padres tuvo un impacto positivo en el trabajo de los niños. Durante las actividades sobre pensamiento matemático se advertía el apoyo en casa; los niños conocían los juegos, sus reglas, manifestaban experiencias de uso en el hogar y solicitaban continuamente su préstamo a domicilio. Algunos de los juegos se integraron a “la caja viajera”, otros formaron parte de las estrategias de conteo y con ellos se diseñaron actividades para el fichero de juegos.



Imágenes del primer taller con padres

En las siguientes imágenes se aprecian diferentes momentos del taller.



Taller de elaboración de material didáctico

El Taller de elaboración de material didáctico abarcó dos sesiones (del horario escolar); habíamos planeado la confección de muchos materiales, sin embargo al realizar los talleres (descritos anteriormente), nos dimos cuenta que teníamos diversos recursos que contribuían al desarrollo de las actividades matemáticas en el aula y en “la feria”; por lo tanto se decidió confeccionar únicamente un boliche, una lotería de número y tres tragabolas con imágenes de dibujos animados.

El fichero matemático

Respecto a la elaboración de fichas de trabajo obtuve una experiencia satisfactoria, sobre todo con aprendizajes que enriquecieron mi competencia en el diseño de situaciones didácticas; algunas de las fichas las vinculé con competencias de otros campos formativos como sucedió en las dos actividades que a continuación describo.

1. El maratón de alimentos

Como parte de las actividades para conocer los alimentos que son benéficos a nuestra salud, elaboré en una lámina un maratón con varios recuadros (casillas) en cuyo interior aparecían los números en forma ascendente; sin embargo, en algunos espacios se omitía el número y en su lugar se presentaba un alimento nutritivo o “chatarra”; si los alumnos, durante su recorrido por el juego (intentando llegar a la meta), caían en una casilla de comida nutritiva avanzaban tres casilleros más, pero si correspondía a un alimento chatarra, retrocedían dos lugares.

Ésta, como muchas actividades más, por simple que parecía, involucraba a los niños en situaciones de reto. Primero jugamos en dos grandes equipos y con un solo maratón, pero cuando comprendieron la dinámica del juego formé subgrupos y distribuí cuatro maratones. Del diario de trabajo se recupera una reflexión y diálogo de los integrantes de un equipo durante el juego.

Pude observar que los niños manejan distintos recursos para el conteo. Cuando le correspondió el turno a Juan, lanzó el dado y, por percepción (sin contar), señaló: ¡qué padre!, me cayó 5, entonces tomó su ficha y recorrió los casilleros sin dificultad, lo que le dio mucho gusto, se levantó y brincó en señal de agrado al saber que iba tomando ventaja ante sus compañeros; después siguió Jorge Luis, quien a diferencia de Juan, al lanzar y caer el dado, lo tomó y comenzó a contar uno a uno los puntos (cuatro), cuando tomó su ficha

282

del maratón y la observó en la casilla número tres, volvió a la “salida” del juego y comenzó un conteo de uno en uno desde la casilla uno a la cuatro, al final dijo ¡ya!; los demás lo observaron, pero Juan le señaló que lo que hacía “estaba mal”, le indicó que se fijara que le había caído cuatro y Jorge decía que sí y colocaba su dedo en la casilla cuatro; Juan tomó la ficha, la regresó a la casilla tres y pidió que lo observara: ¡fíjate!, cuenta uno, dos, tres, cuatro, vas hasta acá, refiriéndose al número 7. Otros niños no respetaban el sentido de orden ascendente en los números, en momentos recorrían casillas hacia adelante y otras a la inversa; noté quiénes –aun con pequeñas cantidades– tienen dificultad, como Ximena, quien contó los puntos del dado, pero al momento de mover su ficha por la casilla olvidaba la cantidad que debía recorrer... Otro problema que identifiqué es que al avanzar en las casillas no inician en la contigua, sino cuentan la misma donde están colocados, pero algunos niños notaron ese error e inmediatamente comentaron a sus compañeros: ¡contaste mal! Me llama la atención cómo una actividad a simple vista tan sencilla, puede despertar en ellos la movilización de diversos recursos, habilidades y capacidades. En un momento pensé que sería conveniente colocar a los más avanzados en un solo equipo, pero al acercarme y escuchar sus diálogos pensé que aunque su visión estaba puesta en ganar, ayudaban a sus compañeros haciendo señalamientos de omisiones, elementos mal contados, la secuencia oral de la serie; por lo que sólo tuve que regular la participación de estos niños, sugiriendo que escucharan y dieran tiempo a que

sus compañeros realizaran las actividades. Me gusta mucho cuando se da ese tipo de vivencias en la clase, me ayudan a comprender y aprender a trabajar con distintos ritmos de aprendizaje, y permiten el aprendizaje entre pares.

2. Los toros

En la secuencia didáctica Fiestas charrotaurinas, con la que los niños conocieron y rescataron costumbres y tradiciones de la comunidad, logré vincular otra situación denominada Los toros (considerando que los niños estarían motivados con el tema). Por equipos se distribuyeron carteles que pegamos en algunas áreas del plantel y jugaron a simular ser toros y toreros: el niño que representaba al toro debía intentar cornear a otros compañeros del equipo (toreros). Los toreros de los equipos estaban organizados en binas o tríos, a cada uno les entregué boletos de papel, de manera que cuando eran corneados debían entregar su boleto al “toro” y éste, al agrupar varios de ellos, se dirigía al registro para anotar y contabilizar la cantidad de cornadas logradas, y ganaba quien obtenía la mayor cantidad de boletos. Lo registrado en el diario me permitió hacer algunas reflexiones de esta actividad.

La actividad de los toros y toreros les gustó mucho a los niños, gritaban y trataban de esconderse entre los juegos del patio para no ser alcanzados por el toro; otros se abrazaban y brincaban al darse cuenta que en ese momento no

habían sido corneados. Creo que he logrado un ambiente de trabajo armónico, lo que a la vez me facilita la puesta en marcha de las actividades; aunque tengo niños que aún no asumen las reglas del aula, en general se percibe un clima de respeto. Este ambiente me ayuda como maestra a enfocar mi observación y escucharlos con mayor detenimiento; pienso que si desde la planeación proyecto actividades de interés y reto para ellos, entonces puedo dejarlos jugar e intervenir motivándolos, hacer observaciones, comentarios, regulando aspectos no previstos; hoy, por ejemplo, me di cuenta que Miguel Emanuel, a pesar de ser un niño poco expresivo, delante de sus compañeros contaba los boletos que como “toro” había obtenido y los registraba en la lámina. Ninguno elaboró un registro convencional del número, y mi consigna fue que registraran la cantidad de cornadas, de manera que les di la libertad de hacerlo.

Los niños comenzaron a comparar qué equipo de toreros tenía menos cornadas y cuál más. Los toros, por su parte, tuvieron que realizar una operación (que no preví en la planeación porque sólo pensé que ganara el toro que tuviera más cornadas) donde contaban la cantidad de cornadas de los equipos y las agregaban (utilizando para ello el registro gráfico que habían realizado, el cual en su mayoría era: líneas o rayitas con valor de 1) para determinar cuál era el resultado final. Identifiqué que entre ellos se apoyaban si “el toro” tenía dificultad para hacerlo. Me llamó la atención que en los registros utilicé colores para diferenciar los equipos de toreros; sin embargo, al registrar, ellos utilizaron simbologías

distintas para cada uno, como lo hizo Ariadne, quien para los toreros “verdes” registró con líneas verticales, mientras que las cornadas de “los amarillos” las representó con círculos azules.



Imágenes de las actividades de los toros

La caja viajera

Entre las actividades de “la caja viajera” surgieron muchas propuestas, pero también tuvimos oportunidad de hacer modificaciones; por ejemplo, con una de ellas pasó lo siguiente.

Les di la noticia a los niños de que la próxima semana tendríamos “la caja viajera” en el aula. Aplaudieron, gritaron y se mostraron entusiasmados por tenerla; la última vez que estuvo en el salón jugamos a las ranas saltarinas y quedaron motivados. Sé perfectamente que sólo se trata de una caja con materiales que muchos de ellos ya los conocen, pero la forma en la cual se les presentan y la motivación que intento transmitirles los involucra, así que la llegada de “la caja viajera” se convierte en todo un suceso.

Revisé el material y la maestra Alma incluyó un juego de ensamble de cinco colores; su actividad consistía en asignar a cada equipo un color, el material se colocaba en un mismo espacio y los equipos lanzaban un dado por turnos; de acuerdo con la cantidad obtenida tomaban el número de ensambles y así, sucesivamente, hasta que se agotara uno de los colores y obviamente se convertía en el ganador. Cuando la leí me pareció conveniente modificarla, la hice compleja de acuerdo con las características de los niños de mi grupo; por ejemplo: los equipos no poseían un color específico, utilicé el dado de número –convencional– y no de punto, coloqué todo el material rojo al centro y cada uno de éstos tenía el

valor de 2, no era obligación contar de dos en dos, algunos niños sí lo hicieron, pero la mayoría usó otros recursos, como contar con los dedos, alinear los objetos y asignarles doble etiqueta, entre otros; posteriormente acudían conmigo donde efectuaban el sistema de cambio: por cada objeto rojo les entregaba dos de cualquier otro color (ya que entre más materiales tuvieran lograrían hacer la torre más alta). En varias ocasiones los cambios ocurrieron cuando cayeron en el dado números impares como el 1, 3 y 5, pero fue útil porque enfrentó a los niños a nuevos retos como buscar qué hacer para tomar la cantidad correcta; por ejemplo: al caer a Luz Elena el número 5 tomó dos materiales rojos, los niños de su equipo le decían que no, que por esos le darían sólo cuatro y que ella había ganado cinco; le pregunté qué iba a hacer y respondió dudosa: tomar otro, ¿estás segura?, reiteré, dijo que sí, y al tomarlo me explicó ¡yo te doy el rojo, tú me das dos de otro color, me llevo uno y el otro lo pongo ahí (en el centro con el resto de los rojos)!

Otra actividad de “la caja viajera” consistió en elaborar un barco. Se formaron cuatro equipos, nombrando a un jefe en cada uno. Se colocó material de ensamble en una mesa al centro del salón y entregué una papeleta a cada equipo; los niños tenían que leerla y tomar de la mesa la cantidad y color de material que se indicaba en la misma. Cuando lograron obtener todas las cantidades, yo tenía que comprobar que hubieran cumplido con la indicación y entonces podrían hacer su barco.

Hubo una gran movilización en el aula, las cantidades (registradas en las papeletas) eran distintas; por ejemplo, a unos correspondió tomar 22 piezas rojas, 14 verdes, siete azules, etcétera; mientras que para otros fue 15 blancas, 12 azules, nueve amarillas, siete rojas. Algunos equipos de manera autónoma leyeron sin dificultad, lo que me sorprendió porque usaron estrategias diferentes; por ejemplo: para leer la cantidad algunos buscaron un referente como Miguel Ángel, quien en el calendario del salón señaló con su dedo ¡éste es! (refiriéndose al 12) y comenzó a contar desde el número uno, enunciando la serie hasta llegar al 12, entonces se dirigió al equipo y dijo: —es el 12—; noté que no todos los miembros del equipo lo esperaban, sólo Valeria lo observó y se involucró con él, pero Monse comentó —sí ya sabíamos que era el 12. Cuando la mayoría de los equipos había interpretado la lectura de las papeletas me coloqué cerca de la mesa del material a fin de regular y verificar que tomaran las cantidades indicadas.

Al observar a mis alumnos involucrados en este tipo de actividades, percibí que todos participan pero de manera diferente: aportan, se integran, dialogan, comparan, toman acuerdos para saber cómo leer un escrito, contar el material, construir el barco, en fin, realmente movilizan capacidades y buscan mecanismos que les permitan resolver sus problemas. En las imágenes de la derecha se observa a los niños construyendo el barco con las piezas de material de construcción adquiridas.



Otras de las actividades de “la caja” estuvieron enfocadas a organizar series numéricas en orden ascendente y descendente, utilizando representación convencional y no convencional, juegos como los *conejos saltarines*, *buscando números en el calendario*, memorama, contando puntos, armando collares (tomando los elementos que el dado señalaba), donde los niños utilizaron diversos recursos de conteo.

Las siguientes imágenes muestran la participación de los niños con estos juegos.





Son los autos que al final cambió al darse cuenta contando las monedas, que con 4 eran suficientes, después de arrepintiéndose y colocó uno más y dos monedas, dijo que Luis debía llevar 2 pesos, para si quería comprar algo en el circo.

Los niños en su festejo

Durante varias semanas estuvimos trabajando con la “tiendita del salón”. Cada alumno tenía una alcancía donde guardaba monedas de plástico –similares a las reales– con denominación de 1, 2 y 5 pesos. Se hacían acreedores a éstas por motivos diversos: buen comportamiento, cumplimiento de tarea, participar en alguna actividad, ser el ganador en un juego de mesa, etcétera. Con los ahorros obtenidos hacían registros para identificar cuánto dinero habían ahorrado, quién poseía más, la diferencia que existía entre uno y otro, y si lo obtenido era suficiente para comprar el producto seleccionado en la “tienda del salón” (dulces, luchadores, pulseritas, trompos, canicas, golosinas y pequeños juegos de su interés, los cuales previamente habían empaquetado y etiquetado para su venta). En un determinado día o días de la semana se daba el aviso de que la tienda permanecería abierta en un horario, así que los niños estaban al pendiente de que el reloj llegara al número mencionado para poder comprar los objetos de su preferencia. Al comprar también ponían en juego estrategias para contar, seleccionar y resolver problemas matemáticos que comúnmente implicaba, hacer estimaciones, desear adquirir un producto y no tener el suficiente recurso o, en su caso, solicitar la cantidad de “vuelto” o monedas restantes, como sucedió cuando José Manuel quería una bolsa de canicas que costaba 11 pesos, pero él tenía 8, y me preguntó: ¿cuánto dinero le faltaba?,

y se dio cuenta que era insuficiente, y como estaba segura que era capaz de resolverlo, sólo le pedí que se fijara cuántas monedas tenía; José –en su afán por conseguir las canicas– comentó: ¡maestra no las vendas a nadie, yo las quiero! Colocó la tarjeta de registro (papeleta donde podían escribir lo que tenían ahorrado) y puso sobre ésta las fichas, debajo de cada uno hizo una raya, en la de 2 pesos dibujó dos, contó entonces todas las rayas, dijo la cardinalidad del conjunto y apoyado en sus dedos utilizando el sobreconteo dijo: nueve, 10 y 11, entonces descubrió que faltaban 3 pesos. Fue con uno de sus compañeros y los pidió prestado (como era factible); lo consiguió y finalmente obtuvo su compra.

Durante el tiempo que trabajamos con la “tiendita del salón”, también estuvimos motivando a los alumnos para participar en “la feria del número”; llegábamos a la última etapa de la situación didáctica. El trayecto representó un esfuerzo conjunto y permanente que durante meses estuvimos fortaleciendo a diario en las aulas; también significaba una manera distinta de festejar el Día del niño, donde podrían divertirse y aprender.

El trabajo de preparación no impidió que cada una de las docentes desarrolláramos, como en otros ciclos escolares, el trabajo diario a partir de competencias de otros campos formativos, respetando el orden de atención que de acuerdo con los resultados del diagnóstico teníamos en cada grupo. Fundamentalmente, con esta situación didáctica creo que logramos un trabajo sistemático y de seguimiento con dos competencias: **El uso de número** y **Planteamiento y resolu-**

ción de problemas; en este sentido pudimos integrarlas a otras competencias, ubicarlas como parte de las actividades permanentes e impulsar una serie de apoyos que enriquecieron la experiencia, como los círculos de lecturas y el trabajo con padres de familia.

En la última semana de preparación de “la feria” participaron todos los grupos empaquetando y etiquetando precios de los juguetes y dulces que podrían comprar. Con los padres de familia (que nos apoyarían en más de 14 juegos que tendría “la feria”) tuvimos una reunión previa, explicándoles los juegos, la cantidad de monedas a otorgar a los ganadores y participantes, el uso de consignas (nos interesaba que al jugar permitiéramos a los pequeños dialogar, realizar operaciones, cálculos y sobre todo que no se vieran limitados; se trataba de darles un espacio, no de resolverles los problemas).

Con ayuda de las maestras de los CAPEP (Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) terminamos algunos materiales y adornos que creímos conveniente renovar. Ese día nos dimos cita temprano en el plantel y con ayuda de padres de familia instalamos los puestos, ambientamos las áreas de trabajo para que todo estuviera de acuerdo con lo planeado.

En la feria se desarrollaron todas las acciones previstas, los niños pudieron jugar en los puestos de su preferencia, contaban y guardaban las monedas adquiridas por su participación; quienes consideraban que tenían suficiente dinero acudían a la “tienda” y observaban los productos, hacían sus

cálculos contando lo reunido y, si consideraban que les faltaba dinero, acudían nuevamente a jugar. Instalamos juegos como: maratón, corre caballo corre, memoramas, el camino más largo, el mandado, tragabolas, las botellas, loterías, el árbol de manzana, ordenando huevos, entre otros.

Esta situación representa una experiencia importante para el trabajo que, a partir de la reforma curricular, hemos desarrollado en el Jardín de Niños; a través de ella hemos aprendido a visualizar una acción distinta en la enseñanza, a vincular y otorgar un verdadero sentido a las actividades colectivas, pero también a ver reflejado el fruto de un trabajo sistemático, organizado y continuo que poco a poco construimos con los niños en las aulas.

A continuación se presentan algunas fotografías de las actividades descritas en este relato:





Reflexión final

En esta experiencia de trabajo confirmé que cuando hablamos de “número” nos referimos a un proceso de construcción paulatina que los niños generan mediante experiencias y oportunidades de aprendizaje; ciertamente no son ajenos a las vivencias cotidianas que el medio les provee, sin embargo, la escuela puede hacer la diferencia en el enriquecimiento, variedad y calidad de los procesos formativos.

Aprendí que al trabajar “los problemas” estaba utilizando un recurso didáctico para la enseñanza, y al enfrentar a los niños en la búsqueda de la(s) solución(es) propiciaba el aprendizaje.

Para comprender el enfoque del campo Pensamiento matemático, reflexioné sobre mi práctica y el dominio de los contenidos; leí textos acerca de la didáctica de las matemáticas, porque no basta con aprender el contenido de lo que “debía enseñar”, sino de saber cómo facilitar y orientar la construcción del pensamiento matemático en los niños; de ahí la importancia de valorar mi práctica, la visión y los supuestos que en ella ponía en juego durante las actividades.

En este cambio surgieron innumerables planteamientos que al momento de diseñar las situaciones didácticas era importante responder; por ejemplo: ¿qué tipo de actividades implicarán reto para los niños?; ¿cuál será la consigna adecuada?, ¿de qué manera establecer planteamientos que movilicen

sus aprendizajes?, ¿cómo plantear situaciones significativas para ellos?, ¿qué observar?, ¿cómo valorar las capacidades que ponen en juego?; en muchas ocasiones sentía que el control de la enseñanza no lo poseía como antes, ahora tenía que compartirlo, la respuesta “correcta” no era única, ni siquiera la mía (como anteriormente); se presentaban muchas respuestas, diversas formas de ver un mismo problema, de resolverlo. Tenía que aprender a esperar, y en esa espera valorar procedimientos y estrategias que los niños ponían en marcha, entonces el resultado dejó de ser lo sustancial, el procedimiento era lo medular en el aprendizaje.

El proceso por el cual he transitado en estos años de implementación del programa ha sido complejo: he tenido que dominar nuevas habilidades, como saber escuchar, plantear problemas, expresar consignas claras, promover el aprendizaje entre pares, la búsqueda de información, el uso funcional de recursos y materiales, etcétera, y sé que aún me falta mucho por aprender sobre la enseñanza, pero estoy en el camino.

Desarrollo personal y social



- ¿Los niños pueden hablar de lo que sienten?

¿Los niños pueden hablar de lo que sienten?

María Guadalupe Preciado Brizuela

Diseñé esta situación didáctica para propiciar experiencias que permitieran a los niños identificar y expresar sentimientos propios, reconocerlos en quienes los rodean, descubrir las situaciones que los originan, los comportamientos que se adoptan y la manera adecuada de actuar con respecto a ellos. Además con esta situación quise contribuir a atender una de las necesidades detectadas durante el diagnóstico inicial en los alumnos del grupo.

Fue a principios de noviembre cuando diseñé la situación, para entonces había leído información acerca de los niños que tenía en el diagnóstico, en notas y registros de los expedientes recopilados desde el inicio del ciclo escolar. En esta información identifiqué intereses, necesidades y formas de relación social en el grupo; me di cuenta que la mayoría de los niños era capaz de identificar un sentimiento, pero no siempre de controlarlo; algunos se mostraban agresivos ante un enojo y ofendían a los demás con palabras altisonantes, mientras que otros optaban por hacer berrinches.

Identificando saberes

Comencé por preguntar a los alumnos qué son los sentimientos y registré sus opiniones. Juan Francisco dijo: “son las cosas que están en el corazón” y Emir replicó: ¡no, porque en el corazón hay sangre y carne!, y les recordó la ocasión cuando trajeron al aula el corazón de un pollo y el de un cerdo. Diego, un niño muy perceptivo, apoyó el comentario de Emir, pero mencionó que ¡en el corazón también se sienten cosas!, y ejemplificó que cuando su papá (quien vive en Estados Unidos) lo llama, él siente ¡muy bonito en el corazón!; Montse al principio contradijo a Diego, pero fue muy clara al establecer que es diferente el corazón de los animales al de la gente; América dijo que no, y comentó lo observado en el video *Cómo es nuestro cuerpo* (que utilizamos para conocer sus funciones, pero no se hizo mención de los sentimientos); la mayoría de los alumnos estuvo de acuerdo con América, pero a través de la conversación tomamos la decisión de registrar que “los sentimientos son aquellos que nuestro cuerpo siente”, y dejamos como tarea de investigación ampliar este concepto.¹

Continué la actividad platicando el cuento *Un día en la granja*, que presento en el recuadro de la página 297. Trata de Alex, quien se encuentra de visita en la granja del abuelo, en donde vive diversos sucesos; entre los que destaca cuando un perro intenta morderlo. Esta historia la construí desde el momento de la planeación, con la intención de que los alumnos escucharan e identificaran en la narrativa distintas expresiones de sentimientos; por ello, al contarla mostré únicamente imágenes de objetos y elementos que aparecen en la trama, como la granja, el campo, la camioneta, casas del pueblo, entre otros; omití las imágenes de personas que mostraran estados de ánimo y sus manifestaciones (enojo, alegría, tristeza, llanto, berrinche, coraje), pues pretendía que los niños los imaginaran, dialogar al respecto y que posteriormente construyeran una representación teatral de la misma con las adecuaciones que se consideraran pertinentes. Cabe aclarar que al contar la historia, mis expresiones corporales, de entonación y gestuales, se hicieron presentes porque era inevitable; sin embargo, creo que no proporcionarles en ese momento una imagen gráfica y específica de algún sentimiento (por ejemplo, alegría), contribuyó a que recrearan no sólo el sentimiento, sino también sus manifestaciones (sonreír, brincar, cantar, etcétera).

¹ Cuando este ambiente de comunicación se logra, disfruto lo que hago; los niños me demuestran cosas de las que son capaces, entonces verdaderamente toma sentido el esfuerzo de ir generando un clima de aprendizaje, y el aliciente máspreciado para mí consiste en ver continuamente el desarrollo de sus capacidades.

Un día en la granja

Alex vive en la ciudad y va con sus hermanos mayores de visita a la granja de su abuelo, la cual está situada en un rancho cercano a un bello y tranquilo pueblo. Alex siempre se muestra feliz cuando visita el rancho, le gustan los animales; su abuelo tiene vacas, caballos y unos borregos. Es muy bueno con sus nietos, pero se enoja cuando alguno de ellos lo desobedece. El domingo estando en el rancho Alex se levanta muy temprano para ir a ver los caballos –que están encerrados en un corral hecho con tablas de madera–, se admira al ver lo rápido que corren dando vueltas alrededor del corral. El abuelo, al ver lo contento que Alex estaba observando los caballos, se acerca y da la noticia que el día de hoy lo invitará a montar con él, pero primero debe acompañarlo al pueblo a comprar algunas cosas que necesita. Alex está alegre y muy entusiasmado por montar. Alex y sus hermanos van al pueblo con el abuelo, pero comienza a desesperarse porque el abuelo se entretiene platicando con algunos amigos, entonces dice a Felipe y Rafa (sus hermanos) “¡estoy aburrido, quiero ir al rancho a montar!”. Los tres hermanos están sentados fuera de la tienda esperando al abuelo, pero pasa mucho tiempo y aún no es hora de regresar. De pronto, una carreta se estaciona frente a ellos y el conductor se mete a la tienda; los niños se dan cuenta que la carreta tiene cajas de madera con muchos pollitos, entonces Alex recuerda que siempre quiso uno, pero su papá no le permite tener animales en casa, pues ésta es pequeña y no hay espacio ni tiempo para su cuidado; sin embargo ¡se le ocurre una idea! y sin decir nada a sus hermanos –quienes estaban jugando con un trompo– se acerca a la carreta, verifica que nadie, ni el dueño ni nadie lo vea y entonces mete la mano lentamente a una reja para robar un pollo y llevarlo al rancho, pero al tenerlo entre sus manos se sorprende y asusta cuando ve saltar desde el fondo de la carreta a un perro que directamente se echa encima de él, Alex, aterrorizado, grita: ¡auxilio, ayúdenme!, intenta correr pero no puede, tiene mucho miedo; de inmediato todos salen de la tienda y agarran al perro. Su abuelo, al darse cuenta de lo ocurrido, se enoja mucho y pide a Alex se disculpe con el dueño de los pollos; lo regaña

por haber intentado robar y, en consecuencia, como castigo le dice que no irá a montar. Alex llora por lo ocurrido, está arrepentido por lo que hizo, y de repente se enoja mucho y golpea con su bota la llanta de la camioneta del abuelo al ver cómo sus hermanos y la gente que estaba alrededor comienzan a reírse de él, en especial un niño que le grita: niño miedoso, te asustó el perro... Es así como desde aquel día Alex recuerda con mucha tristeza esta experiencia.

Durante la narración realicé pausas para que los niños hicieran predicciones, anticipaciones e inferencias en la historia; así como comparaciones entre el relato y vivencias personales; por ejemplo:

- Mtra.: ¿Qué creen que hizo Alex cuando vio al perro ladrar?
- Diego: Corre y se mete a la casa (refiriéndose a la tienda).
- Mtra.: ¿Por qué corre?
- Victoria: Porque tiene miedo, ¿no ves que el perro es bravo?
- Ángel: Sí maestra, pobrecito, tiene miedo. Yo no tengo miedo cuando un perro me ladra, yo sé cuando quieren jugar conmigo, y cuando no ladran están cansados, y cuando ladran, quieren jugar, y si mueve la cola está contento como cuando come.
- Diego: Ah, pero que tal si te grita (se toca la cabeza y afirma nuevamente), que diga, si te ladra, ja

ver, qué tal si es bravo!, no seas mentiroso Ángel, un perro puede más que tú y te muerde. ¿Verdad maestra? (antes de responder Ángel vuelve a intervenir).

Ángel: No es verdad, mi abuelito tiene un perro grande y ladra fuerte y por eso no tengo miedo.

Emir: Mira Ángel, mejor no digas nada, porque el otro día que se metió el perro a la escuela bien que corriste y gritaste, ¡no te hagas, yo te vi!

Ángel: Ah, pero ése era bravo.

Mtra.: ¿Cómo supiste que era bravo?

Ángel: Ladró muy fuerte y su cara se puso fea, enojado.

Mtra.: ¿Entonces qué piensas que sucedió con Alex, el niño de la historia?

Ángel: Se asustó, le dio miedo, yo creo que corrió y se metió a su casa rápido, pero, maestra, él si era valiente, sólo que con ese perro no porque estaba más bravo.

La lámina de los sentimientos

Decidí hacer una pausa en la historia y aproveché para mostrarles una lámina con tres columnas y las siguientes preguntas sobre los sentimientos: ¿qué siente Alex?, ¿por qué lo siente? o ¿qué le hace sentir eso?, ¿qué hace cuando eso sucede?

Pregunté nuevamente lo que Alex sintió, varios alumnos respondieron: “miedo”, y al cuestionar por qué, mencionaron: ¡es miedoso!, ¡lo asustó cómo ladró!, ¡el perro estaba feo!, ¡le vio los dientes filosos y pensó que se lo iba a comer! Respecto a lo que consideraban que pudo haber hecho Alex al sentir miedo, registré: ¡corrió rápido y se metió a la tienda!, ¡se fue debajo de su cama!, ¡su mamá le dio azúcar!, ¡le apretó la cabeza!

No perdía de vista lo que sucedió con Ángel, entonces les expliqué que las personas tenemos sentimientos diferentes y en algunas ocasiones sentimos miedo, pero en otras no, tal como Ángel lo había referido; les pregunté: ¿creen que si ahorita llega un perro ladrando a este salón, yo tenga miedo?, todos respondieron que no, refiriendo que soy grande, que soy maestra; algunos se rieron y mencionaron: ¡cómo crees! Pero se mostraron sorprendidos cuando escribí y señalé la palabra *miedo*, me preguntaron por qué, argumentando que yo soy “grande”. Les platiqué que me dan miedo los animales, especialmente los perros, porque al verlos recuerdo su pelo, el calor que tienen en su cuerpo, lo blandos que son, ¡como si tocaras un pedazo de carne tibia con cabellos! De repente

Fernanda se levantó de su lugar y me dijo —maestra, los animales *blanditos* te dan miedo como el gato, pero una tortuga no, porque está dura de su cuerpo.

Esto me confundió porque expliqué con base en una especie de animales, mientras que algunos niños mencionaban otra y eso contradecía lo que yo argumentaba. En mi diario registré lo que Jorge Luis me dijo:

Mejor ten un pescado en una pecera o en la pila de tu casa, esos no te dan miedo porque no tienen pelo como el de los perros, y si los tocas no están calientitos, están fríos por el agua.²

La actividad resultó muy interesante para los niños; el tiempo de ejecución se extendió más de lo previsto, sin embargo, esto no me preocupó ya que los alumnos dieron muestras de atención y participación, y se mostraron motivados por seguir la historia. Día con día me doy cuenta que los niños fortalecen su capacidad de atención y memoria al participar en actividades que propician el empleo de diver-

² Cuando en las actividades me suceden estas cosas, me doy cuenta de las capacidades de los niños para recordar, asociar, proponer, de sus esfuerzos por reflexionar, de cómo organizan la información y sobre todo de la elocuencia en sus planteamientos. De ahí que al trabajar una competencia del campo Desarrollo personal y social, los alumnos manifiesten aprendizajes que uno relaciona con otros campos, como en esta situación en la que surgen conocimientos sobre exploración y acontecimientos de su entorno.

sas estrategias de lectura; por ejemplo, leer el texto sin mostrarles imágenes, otras leyendo y permitiendo que observen lo descrito, hacer uso de muñecos guiñol, lectura por fragmentos en distintos momentos del día o la semana, etcétera, ya que con esta variedad en estrategias y tipos de texto les brindo mayor posibilidad de poner en práctica la predicción, anticipación, uso de inferencias, creación individual, colectiva, distinción de tramas, personajes, ritmos, géneros, rima en textos, entre otros.

Conociendo nuestros sentimientos

Continué la situación didáctica proponiéndoles algunas actividades que podíamos hacer para conocer mejor nuestros sentimientos y de los compañeros del grupo; entre ellas, platicar nuestra historia en un libro; por lo que decidimos ir a la biblioteca que está frente a la escuela para investigar cómo se titulan los libros en los que las personas escriben sobre su vida. Esta visita la registré en mi diario:

Hoy la bibliotecaria les platicó que los libros que deseábamos hacer se llaman autobiografías y nos agrupamos por equipo para observar cuatro textos que nos facilitó. Los niños los exploraron libremente; formamos una ple-

naria y comentamos los elementos que contenían, como fotos, letras, números, etcétera.

Al regresar al aula, preparamos las hojas para integrar un cuadernillo que sería nuestro libro; decidimos que cada uno elegiría un nombre para titularlo, pero que en un apartado de la portada todos deberían llevar: *autobiografía*, ya que los textos que vimos en la biblioteca poseían esa característica. En la primera página se dibujaron ellos mismos.

En el diario registré cómo di continuidad a la actividad:

Les pedí que se observaran en el espejo con detenimiento e identificaran si les faltó algún detalle; escribieron su nombre, platicamos sobre los apodos con los que les llaman en su hogar, así como también si existe alguna parte de su cuerpo que no les guste... Me llamó la atención que ninguno señaló una parte del cuerpo que no le agrade, sino se enfocaron en lo que no les agrada que los demás les hagan en el cuerpo. Al principio pensé que la pregunta no estaba planteada correctamente, pero lo verifiqué varias veces y el resultado fue el mismo: todos referían, por ejemplo, que no les gustaba su estómago porque ahí los golpean; las manos, porque ahí les pegaba su mamá; sólo Santiago mencionó sus rodillas debido a que frecuentemente le dolían.



Imagen de la portada del libro autobiográfico de Diego

También recuperamos algunos datos de identificación que se integraron a la *Autobiografía*³ de cada uno: domicilio, número de teléfono, las cosas que pueden hacer solos y aquellas en las cuales necesitan ayuda; esta última actividad resul-

³ Cabe aclarar que algunos datos contenidos en la *Autobiografía* no correspondieron estrictamente a este formato de texto, como fue el caso del registro telefónico o el domicilio, no obstante, contribuyeron a que los niños conocieran y aprendieran datos particulares y los compararan con los demás. De igual forma decidimos agregar algunas actividades de investigación que habían desarrollado en su libreta de tareas, donde preguntaron sobre su historia de vida: dónde se conocieron sus papás, por qué se enamoraron, las cosas que le gustaron al uno del otro, en qué lugar nacieron los niños, cómo eran cuando estaban pequeños, quién los cuidaba, si habían tenido una fiesta de cumpleaños, ¿cómo había sido?, entre otras.

tó atractiva para compartir con los demás ya que se presentaron claras diferencias; por ejemplo: algunos pueden vestirse solos, saben abrocharse las agujetas de los zapatos, pueden comprar en la tienda, cuidar a sus hermanos menores, hacer la tarea, escribir; además registraron las cosas que les provocan tristeza, alegría, enojo y los alimentos favoritos, entre otros.



Imágenes de los registros autobiográficos

Un retrato real de la vida de los niños

Volvimos a retomar el cartel o lámina de los “sentimientos” –lámina de preguntas que surgió a partir de la historia– y los fuimos completando al realizar las siguientes actividades:

Primero registraron el sentimiento y las respuestas a las preguntas: ¿qué me hace sentir triste, enojado, contento? y ¿qué hago cuando esto sucede?

Los registros resultaron interesantes, así como los diálogos; por ejemplo: X1⁴ dibujó que se pone triste cuando su papá toma cerveza, porque le pega a su mamá y si a él lo ve, también le pega; fue aquí cuando surgió la idea de incrementar una columna con alternativas para evitar ese sentimiento, de manera que lo registramos (como se muestra en las imágenes): tristeza, el motivo es porque su papá toma cerveza; qué hace: llora, grita y a veces también le pegan. Así que los compañeros propusieron como alternativa de solución, esconderse bajo la cama y taparse los ojos para que no lo vean.

⁴ Se utilizan estas letras para conservar la confidencialidad del nombre del niño o niña.







- X2: (Mostrando su cuaderno mencionó) ¡Yo me pongo triste cuando mi mamá se pelea con mi papá, porque entonces él se va de la casa, y también si mi otro papá (el papá biológico, que está en Estados Unidos) no tiene dinero y no me habla por teléfono!
- Mtra.: ¿Qué haces cuando te sientes triste?
- X1: A veces lloro tantito o no sé, nomás estoy triste.
- Mtra.: ¿Te enojas?
- X1: Sí (se sonroja y sus ojos comienzan a llenarse de lágrimas), me dirigí a él y lo abracé, pedí a sus compañeros que le diéramos un “abrazo del oso” (es un abrazo fuerte y todos a la vez). Al principio puso resistencia, pero después lloró con mucho sentimiento y poco a poco comenzó a sonreír.

Esta experiencia me hace pensar en lo importante que es conocer a mis alumnos ya que seguimos creyendo en la idea de la niñez feliz; sin embargo, los niños de preescolar en ocasiones tienen situaciones de vida difíciles de enfrentar; por ejemplo, la mamá de X2. me platicó que su hijo presentó el suicidio de su tío, por lo cual fue canalizado al área de psicología hace año y medio, no obstante, aún observo que es un niño muy sentimental; a veces se pone nervioso e inmediatamente me pide permiso para ir al baño y secarse las lágrimas. He platicado con él y con el grupo en general para

que no sientan pena por expresar su sentir; de manera que ahora cuando sucede eso comparten lo que sienten.

Las principales causas que relataron y que les generan enojo son: que otros niños peleen con ellos, que sus papás no les permitan ver televisión o dejarlos jugar donde ellos deseen, y el de mayor incidencia fue —que no me compren lo que yo quiero—. Al hacer el registro en la lámina anotamos el enojo como sentimiento y las causas que lo generan (ya mencionadas); al preguntar qué hacen cuando sucede esto, sin titubear afirmaron: un berrinche.

- Mtra.: ¿Qué es eso de berrinche?
- X3: Pues que te pones chiqueado y lloras mucho.
- Mtra.: ¿Cómo se ponen chiqueados?
- X4: Nomás gritas tantito y dices: ¡ándale mamá, mamá! y ya te compran lo que quieres.
- Mtra.: ¿En dónde hacen esos berrinches?
- X5: Yo, en la tienda (se escuchan varios niños diciendo “yo también”).
- Mtra.: ¿Por qué no hacen un berrinche en la escuela?
- X4 y X1: Porque tú no eres nuestra mamá.
- Mtra.: ¿Sólo a las mamás les hacen berrinche?
- X3: No, yo también le hago a mi abuelita.
- X1: Y a los papás.
- Mtra.: ¿Entonces por qué a mí no?
- X6: Es que tú eres maestra y regañas.
- Mtra.: Pero los papás también los regañan.

- X4: No, maestra, no entiendes, es que tú regañas como maestra y ellos como papás.
- Mtra.: Pero cuando no les presto el material, ¿por qué no hacen berrinche?
- X2: Yo nomás me enojo tantito.
- X5: Yo también.

En este diálogo comprendí que los niños comienzan a reconocer y asumir distintas maneras de reaccionar en la casa y la escuela; no supieron con exactitud explicarme por qué no hacen berrinche aquí, pero considero que la toma de acuerdos y respeto al reglamento del aula generan situaciones que tienen una repercusión positiva en ellos; por ejemplo, el ordenar el material que utilicen, escuchar a sus compañeros, respetarlos, evitar gritar o golpearse, solicitar las cosas por favor, compartir, entre otros. Estos aspectos forman parte del ambiente de trabajo en el aula, y pienso que no se necesita recurrir a ninguna práctica antipedagógica, como dejar a los niños sin recreo, sentarlos frente a los demás para que todos observen y sepan lo mal que alguien se comportó, sino que lo esencial es la constancia y congruencia con la que se dan las relaciones sociales en el aula y fuera de ella.

Otras de las actividades generadas al hacer los textos autobiográficos fueron buscar, recortar y pegar o dibujar imágenes de sus colores, juegos y juguetes favoritos, también

eligieron entre sus fotografías⁵ aquellas donde aparecen los compañeros del salón con quienes les agrada relacionarse, y titulamos este apartado: Mis mejores amigos.

Las siguientes fotografías muestran juguetes, juegos y amigos favoritos.



⁵ Por lo general, les obsequio fotos que les tomo realizando distintas actividades, las cuales guardan en sus lapiceras o colocan en un corcho cercano al pizarrón.



Mis papás participan

Continué la situación didáctica y realicé una reunión con padres de familia, con la intención de dialogar sobre algunos casos de niños que, en particular, consideré requerían de atención especial, principalmente en los que existía violencia intrafamiliar o situaciones que afectaban su estado emocional. Expliqué la importancia de ayudar a los niños a expresar sus sentimientos, a tener control sobre éstos, y a desarrollar su autonomía. Para la charla tomé experiencias y conceptos de textos que para mí han sido de apoyo en la práctica docente.⁶

A partir de esta sesión, realizamos una actividad en la que cada mamá o papá, en grupos de binas y tríos, acudían al salón diariamente (por turnos), y platicaban a los niños la historia del nacimiento de su hijo(a); les di algunos puntos para tener una base común: cómo era cuando estaba dentro de su vientre, cuándo nació, dónde, por qué le pusieron ese nombre, qué cosas hacía de bebé, cuándo caminó,

quién lo enseñó, alguna situación cómica que le aconteció, o algún accidente.

Cada uno de los relatos fue emotivo, sensibilizó a los niños, tanto a quien se refería la narración en turno, como a quienes la escuchábamos. Algunas madres llevaron fotografías, objetos y prendas especiales que aún conservaban de sus hijos. Varias mamás lloraron al narrar y algunos niños también (este hecho lo registramos en la Lámina de los Sentimientos).

El maestro Hugo (de Educación Física) me propuso que después de la rotación de los “libros autobiográficos”, se realizara, en los hogares de otros compañeros del grupo, una convivencia recreativa con los niños y sus padres.

El resultado fue positivo, todos participaron y no representó costo alguno, empleamos los materiales de Educación Física: pelotas, aros, pañuelos, veleros y costales. Los padres, por su parte, trajeron un pequeño refrigerio para compartir.

Después de las actividades de juegos y competencias, el maestro coordinó un espacio de reflexión donde los niños eran abrazados por sus padres y juntos seguían la letra y cantaban la melodía que escuchábamos. Al terminar, los padres opinaron sentirse satisfechos y contentos de que la escuela promoviera estas actividades que les permiten detenerse a pensar en cómo están educando a sus hijos, en lo difícil que resulta ser padres, y lo poco habituados que están en expresar corporalmente el afecto hacia los hijos.

En las siguientes imágenes se aprecian a las madres de familia durante la tarde de trabajo.

⁶ Balaban, Nancy (2000), Empezar a ir a la escuela ¿qué se siente?, en *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea, pp. 11-15.

Mújina, Valeria (1999), Condiciones para el desarrollo de la personalidad del preescolar, en *Psicología de la edad preescolar*, Madrid, Visor (Aprendizaje), pp. 139-145.

SEP (2004), El desarrollo de la regulación personal, en *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, Volumen I, México, pp. 73-91.





Finalmente nos trasladamos al área verde del plantel y entre plática, música y juegos (de los niños) compartimos los refrigerios.

Mi aprendizaje en esta experiencia de trabajo

En esta situación logré que los alumnos expresaran sentimientos e identificaran qué los genera, así como las distintas maneras en que podemos responder al experimentarlos y cómo algunas de ellas se pueden mejorar para no perjudicarlos.

Otro aspecto sustancial fue el acercamiento con los padres, pues conocí más sobre ellos y sus hijos; visualicé y sugerí acciones prácticas que desde mi ámbito y el de la familia puede mejorar para el fortalecimiento del autoconcepto y autonomía en los niños.

También identifiqué que hay un buen nivel de participación en los niños, aunque a veces es prolongado porque sostienen una discusión o conversación grupal; claro, hay alguno que se distrae, pero inmediatamente llamo su atención con una pregunta para conocer su opinión o saber si está de acuerdo o no con un compañero, y de esta manera vuelvo a involucrarlo en la actividad.

Con esta experiencia aprendí a valorar y a poner de manifiesto los conocimientos previos de los niños; hoy com-

prendo que la movilización de esos conocimientos no se da en un único momento, ya que un niño pone en juego sus saberes previos todo el tiempo, no sólo al opinar sino en su manera de interactuar, en los procedimientos que utilizan para resolver un problema; por ello el programa dice que esta perspectiva “demanda una práctica más exigente y, en ciertos momentos, un avance más lento del que probablemente se había planeado...”⁷ como sucedió en la discusión grupal de esta situación didáctica que llevó a los niños a debatir, comparar y tomar acuerdos para definir una situación específica. Además mostraron que las experiencias escolares han sido significativas, porque recordaron lo que hemos realizado en otras actividades, como cuando hablaron acerca de los corazones de los animales.

Finalmente, corroboré que las competencias de este campo formativo se abordan en la cotidianidad del trabajo escolar, incluso su tratamiento puede ser transversal en relación con otros campos; sin embargo, no debemos olvidar que dichas competencias son también específicas y deben ser consideradas con un tratamiento didáctico que contribuya a desarrollarlas en los niños; de ahí la importancia de profundizar en ellas, de propiciar y permitir el planteamiento de situaciones educativas que generen en los alumnos verdaderas oportunidades para aprender.

⁷ SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar*, México.

Una última reflexión: La escuela, el aula y la educadora

El trabajo que favorece el desarrollo personal y social es un proceso que se forja en el hacer diario de la escuela, en el ámbito familiar y comunitario donde el niño se desenvuelve. De ahí la importancia del ambiente social y afectivo que la escuela proporcione a los niños, tanto en la manera de relacionarse con las personas como con el ambiente físico. Sobre estos aspectos me gustaría precisar algunas opiniones que considero oportunas.

Pienso que si la escuela brinda a los niños un marco de relación social armónico, aprenderán a convivir en un ambiente de relaciones cordiales, afectivas y productivas para la construcción de la identidad personal, el conocimiento y dominio de reglas y normas sociales. Con mi experiencia he corroborado que los alumnos son perceptivos y para ellos lo que uno enseña trasciende el salón de clases; la maestra es siempre su ejemplo, y no sólo cuando se desempeña dentro del aula, por eso hasta el más mínimo detalle es percibido y constituye un referente sustancial de comportamiento social.

Considero también que cuando el aula está debidamente organizada, con materiales útiles y accesibles no sólo para la educadora, sino principalmente para los niños, comienza a generarse en ellos un sentido de pertenencia (fun-

damental para las relaciones sociales), un espacio propio, donde pueden ser partícipes y responsables de las cosas que en él se encuentren; sin embargo, muchas veces las educadoras nos preocupamos por mantener espacios físicos “bonitos” con decorados atractivos (a nuestro parecer), donde los niños no tienen oportunidad de interactuar con libertad o no lo consideran suyo. De ahí la importancia de hacer partícipe al niño del espacio físico y organizativo del salón; me manifiesto en contra de cuando la maestra es quien siempre distribuye materiales, donde es dueña del espacio y el niño permanece a la espera sólo de las indicaciones (es decir, la docente asume la autoridad sobre el uso del espacio, el tiempo y las posibilidades de colaboración y reconocimiento del esfuerzo de los niños).

He venido señalando la necesidad de generar un clima de trabajo armónico, y para lograrlo es necesario cuidar y mantener una actitud de comunicación eficaz, coherente con el actuar, donde la educadora refleje, a través de sus actitudes, constancia, perseverancia y respeto a los demás, a las reglas y normas de convención social establecidas.

Desarrollo físico y salud

- Cómo cuido mi salud
- Percibiendo lo invisible



Cómo cuido mi salud

María Guadalupe Preciado Brizuela

Una experiencia previa

A lo largo de mi desempeño como maestra de grupo en Educación Preescolar, había tenido oportunidad de trabajar actividades relacionadas con el cuidado de la salud en los niños; con el trabajo por proyectos hacíamos una investigación del tema, coloreábamos frutas y verduras, explicaba qué tipo de alimentos era importante consumir para crecer sanos y fuertes, construíamos carteles de alimentos nutritivos y de alimentos “chatarra”; en fin, realizaba varias actividades. Sin embargo, al analizar mi práctica (mediante los registros del diario de trabajo) me di cuenta que no lograba mucho con los niños, de hecho llegó a ser un tema “tedioso” para abordar, sentía que año tras año repetía las mismas actividades.

Un día decidí elaborar mi planeación con la competencia [Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes en la escuela y fuera de ella](#); mi inquietud por mejorar el trabajo me llevó a diseñar una situación que, según yo, sería interesante para los niños. En la que haríamos carteles con texto e imágenes de alimentos nutritivos y de alimentos chatarra para mostrarlos en otros grupos, además etiquetaríamos botes de basura para clasificarla en orgánica e inorgánica.

Durante el desarrollo de la situación didáctica, el trabajo resultó interesante para los niños, lo notaba en que participaban y hacían gustosos lo que les solicitaba; por mi parte, en los registros de observación hacía valoraciones positivas en cuanto al alcance de la competencia. Sin embargo, creía que algo no estaba funcionando adecuadamente; sentía que mis actividades no tenían ninguna diferencia de fondo con las que hacía cuando trabajaba con el PEP 1992; un hecho que no me daba satisfacción y me recordaba al sistema de escuela “tradicional” es que los aprendizajes no tenían trascendencia, se reducían al conocimiento superficial y sin sentido; de ahí que al paso de las semanas los niños tiraran basura sin respetar los espacios adecuados para hacerlo, volvían a consumir alimentos chatarra, o infringían las normas que ayudaban a prevenir una situación de riesgo.

A partir de estos hechos, analicé nuevamente mi práctica y llegué a la conclusión de que no estaba contribuyendo a desarrollar competencias en los niños, esa era la clave distintiva entre el trabajo que hacía antes y el que demanda el PEP 2004: se trataba de fortalecer no sólo el conocimiento, sino también las actitudes, que los niños logran poner en práctica lo que estaban aprendiendo; la propia competencia lo señala: [Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes en la escuela y fuera de ella.](#)

Por lo tanto, el reto era difícil, pensé que no debía enfocarme sólo al saber hacer, sino conjuntar también el co-

nocer, valorar y actuar simultáneamente. Comprendí que las actividades no requerían estar regidas únicamente por mi criterio; ciertamente éste era importante, pero lo fundamental radicaba en orientar mi práctica bajo los principios pedagógicos de intervención y las oportunidades que otorgara a los niños como retos para movilizar sus competencias.

Un nuevo intento

Durante el ciclo escolar 2008-2009, al trabajar la competencia antes mencionada, me enfrenté al reto de diseñar un conjunto de actividades que generaran una experiencia de aprendizaje significativo en los niños; creí conveniente comenzar por que compartieran sus gustos y preferencias en los alimentos, dialogar con qué frecuencia los comen y la cantidad de raciones. Clasificar alimentos en nutritivos y chatarra, investigar no sólo cuáles son nutritivos, sino por qué, presentarles una pirámide alimenticia y realizar algunos juegos de asociación para clasificar alimentos, y finalizar con la elaboración y preparación de una receta de cocina.

Iniciamos y formamos un círculo en el piso y por turnos cada uno fue presentando lo que traía para comer en el recreo; al mostrar sus alimentos intervenía realizando preguntas como: ¿a ti te gusta comer eso?, ¿por qué?, ¿tú preparas el “lonche” para venir a la escuela?, ¿dónde compran esa comida?, etc., fui registrando algunas respuestas; por ejemplo,

Victoria tenía dos frutas y una botella con agua natural, y señaló —mi mamá tiene un frutero y puedo escoger las frutas que yo quiera para la hora del recreo, y mi agua me la sirve del garrafón—. Edgardo, en cambio, comentó que su mamá también lo deja escoger lo que quiera comer para el recreo, —diario llegamos a la tienda de aquí (una tienda de abarrotes cercana al centro escolar) y agarro lo que se me antoje—; Xitlalli dijo —mi abuelita nomás me da comida en la mañana, y como mi mamá llega temprano por mí para traerme, me dan sopa y tortilla para comer en el recreo o pollo o frijolitos.

Con estas opiniones identifiqué las variaciones en los alimentos que los niños traen de su hogar y cómo se refleja en lo que aprenden acerca de la alimentación; en algunos casos, de manera acertada pero en otros no, como el de Xitlalli, quien usualmente come tres horas después de lo que regularmente debería ser.

Leí del registro anterior algunos de sus comentarios y los comparamos para ver semejanzas y diferencias entre los alimentos de sus loncheras. Después entregué a cada uno distintas ilustraciones de productos alimenticios, solicité que reunieran aquellas que, de acuerdo con su criterio, deberían ir juntos. Al concluir la actividad habían integrado seis clasificaciones: agua natural, galletas, comida de la que hacen las mamás, papitas chatarra, refrescos, fruta y dulces. Posteriormente, pedí que intentaran agrupar esos alimentos sólo en dos criterios: nutritivos y chatarra; me sorprendí, pues lo hicieron con facilidad, lo cual me indicaba que po-

seen un conocimiento previo, pero esto no era suficiente porque la competencia señala [Practicar medidas](#), y en realidad no lo estaban haciendo; es decir, no me refiero a la clasificación, porque sus criterios de agrupación desde los generales hasta los dos específicos que solicité fueron congruentes y lógicos; sin embargo, no tenía sentido saberlo si el consumo de alimentos chatarra seguía prevaleciendo como una práctica común.

Les pedí de tarea que investigaran por qué se llaman alimentos nutritivos y a otros se les denomina chatarra, además de registrar los que son de su preferencia y aquellos que no les agradan (como se muestra en las imágenes); también les dije que después de desayunar en su casa registraran lo que habían ingerido.



Alimentos que son de la preferencia de los niños
y alimentos que no les agradan



Noté que los niños se motivaron por el tema; al llegar a clases querían platicarme qué habían desayunado, mostrarme su producción, así como la tarea de investigación. Por medio de una plenaria retomé los resultados de sus investigaciones; algunas fueron completas, anexaron texto, imágenes y reflejaban el apoyo y explicación que habían obtenido de los padres; otras se limitaron a recortar imágenes de los dos grupos de alimentos y, en otros casos las madres de familia escribieron las definiciones.

Al socializar la tarea los alumnos llegaron a una conclusión: ¡los alimentos nutritivos son los que tienen vitaminas!; pregunté: ¿qué es una vitamina?, Fernanda comentó que —no se pueden ver, se parecen a los microbios, pero éstas son buenas—; Ari la interrumpió —sí, las vitaminas son para crecer y que no estemos enfermos, mi mamá dijo que

los alimentos tienen vitaminas... José Manuel señaló que los alimentos chatarra se llaman así ¡porque son malos!, pero le dije que las papitas no están malas, al contrario, saben ricas; entonces explicó: ¡es que están buenas, pero no tienen vitaminas...! Con este diálogo la información fue tomando más sentido, logramos profundizar en la situación, platicamos del abuso al ingerir alimentos chatarra, y de lo importante que es para el organismo consumir alimentos nutritivos. En muchas ocasiones la información de interés es aquella que surge del diálogo de los niños, de su capacidad para construir y generalizar ideas, debatir, etc.; pero también es necesario que como docente esté informada a fin de tener un marco referencial amplio que me permita no sólo conocer tipos y características de los alimentos, sino también conceptos asociados a éstos, como salud, proceso digestivo, etcétera.

Indagando sobre los alimentos

A continuación mostré y expliqué a los niños la pirámide alimenticia, utilizando una lámina grande donde se ilustran diversos alimentos; fuimos comentando sus características y por qué se agrupaban de esta manera, hice énfasis en la proporción que de éstos debemos tomar en cada comida. Recurrí al empleo de la “pirámide” porque consideré que

es una manera de ejemplificar a los niños la organización de alimentos por grupos, además ayudaría a visualizar una forma de organización distinta a la que propusieron y, permitiría conocer la ubicación y el grupo de alimentos que consumen en mayor cantidad.

Con las imágenes y registros de la tarea relacionada a lo que habían desayunado ese día, les pedí que separaran los alimentos consumidos y trataran de colocarlos en una pirámide que les otorgué a cada uno. Las reflexiones que me llamaron la atención fueron, por ejemplo, cuando tuvieron dudas para ubicar los alimentos, pero más que eso era inseguridad, ya que en realidad sus razonamientos eran correctos, como sucedió con Ximena, quien me platicó que su desayuno tenía huevos con jamón y que no los iba a recortar ya que estaban en el mismo “piso” de la pirámide. Valeria me preguntó que dónde ponía el café, porque se prepara con agua, pero el café no es agua –esta reflexión de Valeria por sencilla que parezca, en realidad da muestra de su capacidad de observación y análisis, no visualizó el café integrado como bebida, sino que separó los elementos que lo componen–, así que le pregunté cómo consideraba que debía colocarlos, entonces optó por dejar en el primer nivel el agua, dibujó los granos de café en el siguiente escalón, y la cuestioné por qué, a lo que respondió —es que se parece a éstos que dijiste maestra (señalando los granos de trigo y maíz), mi papá corta granos de café y luego los ponen en el Sol y con la máquina hacen café—; finalmente dibujó unos puntos que representaban el azúcar y los ubicó en la parte final de la pirámide.

A partir de lo observado decidí aprovechar la situación e implementar una actividad para conocer más acerca de los alimentos; distribuí equipos y registré grupos de alimentos –de acuerdo con la pirámide–; por ejemplo, en la pirámide aparecían en el espacio correspondiente a las frutas y verduras algunos, como manzana, pera, calabaza, zanahoria y plátano; esta sección de la pirámide se la entregué a un equipo para que anexara otros que no estaban contemplados, pero que supieran que pertenecían a ese grupo.

Un poco de juego con adivinanzas

Las aportaciones fueron interesantes y dieron pauta a desarrollar otros juegos; por ejemplo, para dar a conocer qué alimentos habían integrado, el equipo debía decir una adivinanza¹ que se refiriera al alimento, mientras que el resto del grupo intentaba adivinar; obviamente las descripciones no siempre fueron completas ni tampoco rimaban, pero el intento y la capacidad de los niños al describir fueron claras. A continuación se muestran algunas evidencias de sus registros:

¹ En varias ocasiones hemos jugado en el grupo a construir adivinanzas, de manera que los niños están familiarizados.

Evidencias de los registros para adivinanzas

Valeria fue la primera en elegir la fruta y optó por una pera refiriendo que le gusta mucho.

Le pregunté: ¿qué puedes decir de la *pera* para que nosotros adivinemos qué fruta es?, y me respondió ¡pues, que está rica!; Diego intervino —no, Valeria di cómo es, como las adivinanzas ¿verdad maestra? —, asenté lo dicho por Diego y Valeria mencionó lo siguiente —tengo un palito color café, una hoja y soy blanca por dentro.

Versión final: “Tengo un palito color café, una hoja y soy blanca por dentro”.



En coro, Diego, Aixa y Agustín respondieron: ¡la pera!

Diego: (refiriéndose a la sandía) “Me ponen en el mercado, luego me venden y me comen”. Valeria lo interrumpió y dijo: “a veces me regalan para otra gente como a familiares o tíos”, pero Diego le respondió que se esperara y repitió: “me ponen en el mercado, luego me venden y me comen, a veces me rebanan (e incluye parte de la propuesta de Valeria) o me regalan a otros familiares; soy roja por dentro y verde por fuera, ¿quién soy?”. Al decir esta última frase me avisó —maestra, ponle signo porque es pregunta (refiriéndose a ¿quién soy?)

Versión final: “Me ponen en el mercado, luego me venden y me comen, a veces me rebanan o regalan a otros familiares, soy roja por dentro y verde por fuera, ¿quién soy?”



Nota: al realizar el copiado Diego me dijo que ya se había cansado de escribir y dejó la adivinanza sin completar el registro, no obstante al presentarla al grupo la expresó oralmente completa.

La construcción de Juan fue peculiar; de manera inmediata eligió la fruta, después hizo su dibujo y explicó a sus compañeros (de equipo) que las uvas tienen un palito que lo pintan de azul y en él las uvas se detienen. Aixa asintió diciendo —sí, es cierto, yo así las vi en Soriana—, y Juan le respondió que en el tianguis el palito está más café.

Al preguntarle por qué había dibujado con esos colores alrededor de las uvas, señaló que eran las bolsas de plástico del mandado, pero que a veces son azules, otras verdes o rojas.

Versión final: “Unas son verdes que no tienen semillas y otras moradas que sí tienen y también tengo azul”.



Posteriormente me dictó la adivinanza (de manera fluida) como aparece en la versión final, que en este caso fue su primera versión.

Una pirámide alimenticia especial

A través de un sorteo cada niño debía traer dos de los alimentos que, al azar, le hayan correspondido y acordamos que investigarían cómo se obtienen o se producen: de una planta, de un animal, si sólo tienen un color, cómo sabemos qué se puede comer, si se ingiere crudo o cocido, si tiene cáscara, etcétera. Platicué con las madres de familia y les pedí que nos apoyaran a traer los alimentos, de los que fuera posible, crudos y cocidos.

La actividad resultó interesante: el salón se llenó de moldes, ollitas y bolsas con alimentos, luego les propuse llevarnos todo al área verde, colocamos unas mesas y realizamos un juego que a la vez fue útil para socializar lo que habían investigado; cubrimos los ojos de un niño o niña participante, otro compañero elegía cualquier alimento crudo o cocido y se lo daba a oler o probar; al adivinar aprovechaba el espacio para preguntar ¿quién trajo este alimento?, ¿cómo se llama?, ¿se puede comer crudo o cocido?, ¿si se cuece, qué le sucede?, al responder no sólo intervenía el alumno responsable del alimento, sino que otros compañeros compartían también lo que al respecto sabían. Al reflexionar sobre lo acontecido en esta actividad me doy cuenta que encontré en el juego un medio para promover el aprendizaje en los niños; pudieron observar que muchos alimentos cambian

tanto su textura como el color con el calor; identificaron que algunos poseen sabor dulce y que ese dulce es el que nuestro cuerpo necesita, tal como lo señaló Cinthia —por eso no debemos comer muchos dulces, porque otras cosas ya la tienen—. Después en el aula representaron gráficamente (como se muestra en las imágenes) y por equipos el origen de algunos alimentos, la experiencia vivida y emitieron opiniones de saberes que habían descubierto, ampliado o enriquecido.



Los niños explican al grupo el origen de algunos alimentos



Un dato de interés es la sorpresa que me llevé al cuestionar sobre los alimentos que provienen de animales; en realidad subestimé las capacidades de los niños, esperaba enunciaran los comunes como: pollo, pescado y res; sin embargo, enlisté ocho más que dictaron: chivo, iguana, conejo, gusanos, borrego, pulpo, güilotas (ave pequeña que es común en el estado de Colima) y cangrejo. Me admiré, ya que de acuerdo con las referencias de contexto de vida en el que los niños y sus familias se desenvuelven lo creí limitado en múltiples experiencias, pero los comentarios demostraron lo contrario; por ejemplo, al hablar del cangrejo –a pesar de no estar en un lugar cercano a la costa– habían visto su color, estructura, olor –dijeron que era “desagradable y de huesitos chiquitos y espinados”–, como refirió Agustín, es decir, al nombrar tipos de animales añadían comentarios

que ampliaban y contextualizaban la información. Este hecho me hizo recordar una referencia que el PEP 2004 señala acerca del conocimiento de los alumnos, en el que aclara que éste se logra en el transcurso del ciclo escolar mediante las diversas experiencias que los niños desarrollan.

Para esta actividad comenté con otra educadora de mi plantel la necesidad de agrupar los alimentos en una pirámide, pero ya no mediante el dibujo, sino de una manera más real, entonces me ofreció un juguetero de sus hijas, el cual tenía forma de pirámide.

Cuando llevé el juguetero al aula y les dije que formaríamos nuestra pirámide comenzaron a aplaudir y se emocionaron diciendo: ¡qué chido, vamos a hacer una pirámide de verdad!, entonces, por turnos, fuimos colocando los alimentos en los lugares correspondientes; elaboraron letreros y los pusieron en cada rubro. Les propuse invitar a sus mamás a formar la pirámide, entonces después del recreo la desintegramos y colocamos todos los insumos en una mesa. Cuando llegaron los padres de familia –para recoger a los niños– les comenté el objetivo de la actividad, aunque algunos se mostraron apenados quizás por miedo a equivocarse, aceptaron participar. No imaginé que tuvieran tanta dificultad para hacerlo; algunos mencionaron que eso lo habían visto en la escuela hace mucho, hubo quien señaló que lo desconocían o que nunca lo entendieron, y finalmente los niños les ayudaron.

Al día siguiente entregué unas fotocopias de la pirámide alimenticia para que en casa la armaran y analizaran con ayuda de su hijo(a), así como también la compartieran con los integrantes de su familia.

Un menú sano

Propuse a los niños hacer una receta para preparar una ensalada. Seleccionamos los ingredientes de los alimentos de la pirámide a fin de combinarlos y que estuviera balanceada; ellos los nombraban y yo los registraba en una lámina, al hacerlo aproveché para preguntar dos cosas importantes: si su combinación sería adecuada y la cantidad de alimento que se requería. Registramos el proceso de preparación, propusieron un nombre y enfatiqué que ésa sería nuestra receta. Les dije que sus mamás ya habían cooperado en la clase anterior con los alimentos que trajeron al grupo, de manera que no teníamos dinero para comprar las cosas necesarias para preparar nuestra receta. Hubo varias propuestas, por ejemplo, América dijo: ¡hay que vender recetas!, y les propuse también menús para desayuno, comida y cena.

Decoramos unos recuadros de cartulina y cada niño lo llevó a casa para pedir a su mamá que lo ayudara a escribir una receta “nutritiva”, y en el aula elaboraron “menús para co-

mer nutritivo”, se formaron tres equipos, uno confeccionó los correspondientes al desayuno, otros a la comida y uno más a la cena; el requisito en todos fue que integraran al menos tres alimentos de distinto grupo y que “supiera rico” –como propuso Diego-. A continuación se muestra la producción de Felipe, quien participó en el equipo de los desayunos, la propuesta de menú fue: leche y un bolillo con mermelada de zarzamora, como se muestra en la imagen:



Propuesta de Felipe para el desayuno

Solicitaron por escrito permiso a la directora para vender al día siguiente las recetas y los menús, invitamos a las mamás a traer dinero para que compraran. Ese día fotocopié y me ayudaron a armar libros de los menús, los decoraron de forma individual, instalaron los puestos, decidimos quiénes pasarían a las madres de familia, cuáles niños estarían en la caja para cobrar las recetas y cuáles venderían los menús; se determinó que el costo sería de 5 pesos. Con el dinero recaudado fuimos a la verdulería, frutería y tienda de abarrotes cercana a la escuela para comprar los productos; concluimos la situación y preparamos el platillo de la receta que inicialmente crearon.

Con situaciones como la expuesta llega un momento en el que otras competencias comienzan a interrelacionarse; por ejemplo, mi intención era que los pequeños practicasen medidas alimenticias para preservar su salud, pero en la situación los niños calculaban cantidades para preparar la receta, los costos de los recetarios, solucionar las situaciones implicadas en la venta: dar “cambio” de las monedas o billetes con los cuales los padres pagaron el costo de los recetarios, paginar los recetarios, investigar el precio de los alimentos en la tienda, hacer estimaciones para saber si nos alcanzaría el dinero para comprar lo que habíamos proyectado. Trabajamos con portadores de texto, como el recetario, los menús, las invitaciones y la redacción de un permiso.

Mis reflexiones

Al reflexionar en torno a la situación y preguntarme, ¿qué tanto contribuían las actividades al desarrollo de la competencia que elegí?, ¿en qué radicó la relevancia del trabajo de intervención? Identifico que en esta experiencia los niños pusieron en juego habilidades comunicativas, matemáticas y sociales, conocieron el origen de algunos alimentos; observaron, probaron e identificaron la consistencia, color, sabores y variaciones entre los alimentos; construyeron una clasificación propia de alimentos a partir de sus experiencias y conocimientos, pero también reconocieron y los adecuaron a la convencionalidad social de los grupos alimenticios, al considerar particularidades que en otros momentos habían pasado por alto.

La pirámide alimenticia fue un recurso didáctico útil; estoy consciente que no es el único, pero lo creí conveniente, y me ayudó a visualizar el trabajo de la competencia con un sentido funcional y apegado a la realidad que los alumnos viven; por ejemplo, anteriormente los chocolates los consideraban un producto chatarra, pero en su vida cotidiana seguía siendo preferido; pienso que hacían una clasificación sin comprender por qué no debían consumirlo –como antes yo lo decía–, ahora creo que lograron reconocer que el chocolate, más que ser un alimento “chatarra”, posee mucha azúcar e ingerirlo en exceso puede dañar la salud –por eso es ubicado en la parte alta

de la pirámide donde se establecen los alimentos que deben consumirse de manera moderada; entonces, la visión cambia completamente, es decir, no prohibimos algo que es de agrado para los niños y que finalmente estará en su vida cotidiana, pero podemos ayudarlos a comprender la necesidad de su consumo moderado y despertar el gusto por ingerir otro tipo de alimentos. A partir de esta situación llevamos a cabo una campaña en la escuela llamada “lonche nutritivo”, donde los padres de familia apoyaban a sus hijos incluyendo una variedad amplia de alimentos nutritivos en las colaciones que los niños llevan al jardín.

Esta serie de vivencias me permite identificar cambios en mi práctica docente. Por ejemplo, involucré y puse en juego los conocimientos de los niños, conocí sus gustos, preferencias y hábitos alimenticios que prevalecen en sus hogares, e involucré a las madres de familia en la reflexión sobre el aporte nutritivo de los alimentos al apoyar en la investigación de los niños y en actividades en el salón donde intentaron armar la pirámide y conocieron la ubicación de grupos alimenticios, lo que promueve de forma indirecta aprendizajes que comparten con sus hijos.

Otro cambio que incorporé fue el hablar con los alumnos de manera normal, tal como acontece en la vida cotidiana, sin transfigurar o simplificar la información por considerar que hay que dar a los niños información básica o sencilla, como cuando llegué a decirles “si tomas refresco te va a doler la pancita”, “te van a salir lombrices”, esto hacía que la información fuera errónea.

No cabe duda que volver la mirada al aula con un enfoque distinto ayuda a mejorar la intervención docente, las actividades toman un sentido especial y uno descubre que las cosas simples o sencillas brindan ocasiones sustanciales para aprender; la complejidad del proceso consiste en saber brindar oportunidades, escuchar, observar, acompañar y orientar al niño en la construcción de su aprendizaje.

Percibiendo lo invisible

Hermila Concepción Domínguez Durán

El Jardín de Niños donde laboro fue construido en un terreno irregular. Los pasillos y áreas verdes son demasiado estrechos para la cantidad de alumnos que asisten diariamente; como resultado del hacinamiento son frecuentes los accidentes, y en ocasiones hemos tenido que llevar a los niños al dispensario médico para que les suturen alguna herida e incluso para que les entablillen o enyesen algún hueso fracturado. Así que consideré necesario abrir un espacio que les ayudara a identificar situaciones en las que pueden estar en riesgo (ambientes adversos o poco seguros) para que todos modificáramos nuestro actuar; aspirar al cambio frente a este problema –existente pero ignorado, quizás por ser tan cotidiano– era algo ambicioso, pero pensé que si los niños del grupo a mi cargo empezaban, podríamos contagiar a los demás.

Por lo anterior, y por desgracia la violencia es algo con lo que vivimos cotidianamente, tan sutil que no la percibimos en los espacios y con las personas que interactuamos; por eso también me propuse trabajar acerca de la toma de decisiones para evitar actos violentos, el autocuidado para no ponerse en riesgo, y la importancia de tomar medidas preventivas en colectivo.

En fin, deseaba propiciar un espacio en el que las niñas y los niños hablaran de las cosas y/o situaciones que en su casa, en la escuela u otros espacios les resultaran agradables, desagradables e incómodas. Así promovería el desarrollo de la siguiente competencia **Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.**

Un comienzo fallido

Les pedí a los niños que se sentaran en el piso formando un círculo para observarnos y escucharnos al hablar.¹ Mi idea era identificar algunas manifestaciones de la competencia con la que trabajaba, específicamente aquella que dice **Comenta las sensaciones y los sentimientos (agradables o desagradables) que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido.**

Así que les pedí comentar lo que les agradaba o desagradaba de las personas o cosas que pasaban diariamente en la casa, la calle y la escuela. Luego realizaríamos las siguientes actividades: elaborar una lista de coincidencias, indagar sobre personas que pueden ayudarnos en caso de emergencia, peligro, etcétera, y finalmente elaborar una agenda telefónica.

Realicé un primer intento de hablar con los niños sobre los actos violentos que observamos, nadie contestó: se miraban unos a otros, jugaban con sus manos, cuchicheaban con sus compañeros. Más todavía: ¡tú quieres que te diga que mis padres pelean y yo no te lo voy a decir!, algo así me contestó César. ¡Frustración! No siempre lo que uno planifica es de interés para los niños.

Ahora pienso que el obstáculo para que los niños hablaran fue la consigna presentada. Escudada en la idea de conceder libertad a los niños para que escogieran el espacio del cual hablar me hizo advertir estos errores: una consigna mal planteada, demasiado amplia y una actividad poco atractiva para los niños.

¹ El grupo está formado por 10 niños y 16 niñas de entre cinco años y medio y seis años de edad; en los dos años anteriores fueron atendidos por otra profesora.

¿Cómo reencauzar la situación?

Traté de reaccionar rápidamente. Lo primero que se me ocurrió fue buscar materiales que “engancharan” a los niños para que hablaran de lo que les agradaba o desagradaba. Inicié explorando tanto el acervo de la Biblioteca de aula como el de la biblioteca escolar en busca de algún texto cuya temática abordara la violencia; no tuve éxito. Me dirigí

a las bibliotecas públicas cercanas y a los centros comerciales. Finalmente encontré 10 ejemplares del cuento *Shrek Tercero. Cinco princesas al rescate*.² Pensé que sería formidable para los niños; ellos habían tenido la experiencia de observar películas con su anterior maestra, conocen y reconocen personajes de las películas de moda, y ya identificaban a los de la trama del cuento. Así que elegí ese libro como “puente” para que al analizar las escenas (fotografías) asimilaran y aprendieran también a ser cautelosos.³ El plan modificado quedó de la siguiente manera:

Situación didáctica

- Lectura de *Cinco princesas al rescate*.
- Identificar y señalar imágenes de agresividad que se presentan en el cuento.
- Hablar sobre las sensaciones que le provocan las imágenes señaladas.
- Elaborar una tabla rescatando situaciones y/o personas que en casa, la calle y la escuela provocan agrado y/o desagrado.
- Elaborar la agenda de personas y/o servicios que nos ayudan en caso de estar en riesgo. Comprender su uso, sobre todo en caso de necesitar ayuda.

² Steig, William (2007), *Shrek Tercero. Cinco princesas al rescate*.

³ Aquellos libros que permiten construir un puente entre la temática a abordar y el público al que va dirigido.

Primer día

Reinicié el trabajo con la situación didáctica. La consigna fue la siguiente: escuchen con atención, voy a leerles *Shrek Tercero. Cinco princesas al rescate*. Al terminar la lectura deben ubicarse en equipos e identificarán las imágenes que les generen sentimientos agradables o desagradables. Colocarán las cintillas de colores para señalarlas y que no se les pierdan. Cuando lo hayan hecho pasarán frente al grupo, y cada equipo compartirá con el resto del grupo las imágenes localizadas.

Concluida la lectura, en grupo iniciaron sus actividades en equipos. Los niños fueron capaces de agruparse, tomar acuerdos y repartirse tareas: uno leería, otro pasaría la hoja, alguien más colocaría el señalador (cintilla de color). Mientras se desarrollaba la actividad caminé entre las mesas observando lo que hacían, cómo se ponían de acuerdo y si respetaban turnos. Advertí lo siguiente:

En el equipo formado por Emiliano, Migdal, Sarita, Cecilia y Paulet, uno a uno tomaron el libro y realizaron actos lectores (como lo hacemos los adultos); es el acuerdo al que llegaron y los demás esperaron pacientemente. Se acercaron más a las imágenes que al texto, se detuvieron, regresaron a la página anterior, y quienes vieron la película comentaron algún fragmento. Poco después discutieron entre ellos sobre las imágenes: las que les agradaron y las que no, su

color, los gestos de los personajes (a quienes reconocieron por su nombre), y también fijaron su atención en el texto. Varios comentaron detalles de la película y, además, recrearon el momento: dónde la vieron, el viaje al cine, quiénes fueron con ellos, las confituras que comieron, etcétera. Por cierto, me enteré que algunos no fueron al cine: sus padres compraron películas “pirata” y la vieron en casa.

Con mucho interés cada equipo se dedicó a su tarea. Al final tomaron acuerdos sobre qué imágenes señalar, en cumplimiento de la consigna planteada. Quizás el deseo de ser los primeros en terminar les permitió centrarse en lo que hacían: dejaron de prestar atención a lo que sucedía en otros equipos, lo que me hizo disfrutar de la actividad y hacer anotaciones acerca de lo que pasaba.

El primer equipo en terminar fue el de Arianna, César, Yahir, Hanna y Zulema. A mi juicio terminaron muy pronto. Me acerqué y les pedí que volvieran a explorar el libro, que quizás no tomaron en cuenta alguna imagen. Luego me senté junto a ellos y les pedí que me explicaran qué imágenes seleccionaron:

- | | |
|----------|--|
| César: | Ésta, maestra (señalando la imagen): aquí le arrejó el garfio a Gingy; mira, le ahorcó, lo va a matar. |
| Mtra.: | ¿Qué sientes cuando observas esta imagen? |
| César: | Me enoja, porque no se vale, él está chiquito (señala a Gingy). |
| Arianna: | Sus ojos no me gustan, me da miedo. |

Yahir: Que ellos son malos, los malos me dan miedo.
 Mtra.: ¿Cómo podemos saber quiénes son los malos?
 Arianna: (da vuelta a la página del libro y lee: ha-bí-a co-n-venci-do a do-ce-na-s de vi-lla-nos de cu-e-n-tos de ha-das.⁴ Inmediatamente comentó, mientras señaló el texto con su dedo —aquí dice villanos, los villanos son malos.

Les pedí que cuando pasaran al frente —para presentar su trabajo a todos los compañeros del grupo— comentaran lo que descubrieron para saber si el resto de los equipos logró advertir lo mismo que ellos (un personaje que convence a otras personas para hacer el mal). Sonrieron —quizás en señal de triunfo— cuchicheaban y colocaron sus cabezas muy juntas como para evitar que los demás escucharan.

En el equipo formado por Ángel, Víctor, Carlos, Isaac, Sarita y Luis se suscitó un pleito: Carlos y Luis pelearon por un libro. Sarita —desde otro equipo— gritó: ¡cállense! Les pedí que guardaran silencio ¡porque interrumpen la tarea de los demás! Isaac aprovechó para plantearme otro motivo de la discusión: tú leíste *interrumpir*, ¿verdad maestra? La palabra es *irrumper*, pero Isaac la confundió con *interrumpir*; le pedí que recordaran lo que me dijo para comentarlo en la plenaria. Carlos y Luis continuaron jalando el libro, y les pedí que me lo devolvieran “porque ese no es el trato que deben darle”. Decidí aprovechar la inquietud de Isaac, y les sugerí leer

el texto nuevamente; leí y ellos escucharon. Al momento de pronunciar “los villanos *irrumperon* en la habitación...” Isaac insistió: ¿viste maestra?, ahí dice *interrumpir*. ¿Qué significa esa palabra?, les pregunté. Fue Carlos quien contestó —lo que está haciendo Isaac no te deja seguir leyendo, eso quiere decir *interrumpir*.

Una vez que Carlos se interesó por la actividad deseaba mantener su atención, por lo que le cuestioné: Carlos, ¿te agrada que interrumpan la lectura? —No, es grosería—, me comentó. Isaac reaccionó inmediatamente —tú eres grosero—, le dijo a Carlos. Decidí incitarlos a que continuaran la tarea:

Mtra.: ¿Recuerdan cuál es la tarea que tenemos que realizar? Observen a sus compañeros, ellos casi terminan.

Luis: Tenemos que leer y luego le ponemos el listón aquí.

Mtra.: ¿Dónde, Luis? ¿Dónde hay que colocar el listón?

Ángel: Donde no nos guste lo que pasa o también donde nos guste.

Mtra.: Bien, Ángel tiene razón. Le prestamos el libro y que busque una imagen, ¿te parece Carlos?, cuando Ángel ubique la imagen tú colocas el señalador.

Carlos: Bien.

Isaac: Yo también quiero.

Mtra.: ¿Vamos a permitir a Isaac buscar otra después?

Niños: Síííí.

⁴ El original dice: “Había convencido a docenas de villanos de cuentos de hadas...”

Los dejé realizando su trabajo y fui con otro equipo que requería mi ayuda.

Mi participación consistió en releer partes del texto y, en ocasiones, intervenir para mantener el orden. También les ayudé cuando notaba que se desesperaban porque no podían llegar a una conclusión que convenciera a todos o a la mayoría, y para reencauzar el trabajo cuando escuchaba discusiones que se salían de tono; en este último caso oía el motivo y les hacía escucharse unos a otros. Además, los niños solicitaron mi presencia para hacer respetar los acuerdos.

Cuando finalizó la tarea les pedí que colocaran sus sillas en medio círculo frente al pizarrón, luego pegué el pliego de papel que me sirvió para recabar las ideas que fluyeron de los diferentes equipos. Así que, cada equipo designó un representante y otro participante: el primero habló señalando las imágenes y el otro detuvo el libro.

Los equipos colocaron las cintillas de colores, coincidentemente, en algunas ilustraciones. Comentaron lo siguiente:

Ilustraciones	Comentarios de los niños
1. Príncipe valiente, empuñando y levantando la mano.	“Está peleando”
2. Capitán Garfio.	“Su cara da miedo”, “y su garfio”
3. Capitán Garfio pone su garfio en el cuello de Gingy.	“Es abusivo”. Al equipo de Arianna le desagrada porque “los grandes luego quieren pegarle a los chicos”
4. Príncipe valiente, levanta el dedo, amenaza.	“Sus ojos dan miedo”
5. Las lanzas que les ponen a las princesas.	“Las quieren matar, da miedo”. Sarita agregó: “los hombres no deben pegarle a las mujeres, es malo”
6. Las princesas van a pelear (última hoja).	Cecilia, “las mujeres no pelean”

Para cerrar la jornada pedí a Isaac que manifestara su duda al resto del grupo. Le tuve que ayudar porque había olvidado la palabra: ¿saben qué significa *irrumpir*?, les pregunté a todos. Los niños me respondieron a coro: ¡Noooo! Dejé de tarea investigar su significado en casa. Un representante de cada equipo pasó al estante a recoger las libretas de sus compañeros.⁵

Miranda me pidió que le escribiera la palabra en su libreta. En lugar de hacerlo opté por indicarle a Arianna que mejor en el pizarrón; ella se apoyó en el libro, buscó la palabra y, con mucha atención, la copió para todos.

Enseguida les expliqué otra tarea. Primero le pregunté a Arianna, a quien tenía cerca: ¿recuerdas qué hacen los villanos de los cuentos? ¡Son malos, muy malos!, me respondió. Luego me dirijí a todos: ¿quieren saber qué hacen los *villanos*? ¡Síííí!, respondieron a coro. Emiliano se ofreció a escribir la palabra para todos. Arianna tomó el libro, volvió a su lugar y comenzó a explorarlo hasta encontrar una página con la palabra. Todos llevaron la tarea a casa.

A la salida observé cómo, emocionados, comentaban con sus padres o con quienes habían llegado por ellos la actividad realizada: el libro que exploramos. Hablaban del villano, de Isaac, que no supo lo que es irrumpir y por eso tuvimos que investigar en casa. Frente a mí cuestionaban a

sus padres respecto a algunas escenas; algunos padres me preguntaron si podían volver a ver la película porque ya no la recordaban. Jessica Paola se acercó para pedirme que le recordara a su abuelita lo importante que es su apoyo para que realice la tarea. También hacían comentarios sobre la película y me enteré que habían visto tres o cuatro partes de *Shrek*. Yo desconocía que existieran tantas y me propuse conseguirlas.

Considero que esta jornada fue valiosísima por varias razones:

- El libro “puente” fue un detonador de los sentimientos que provocan las acciones violentas, los gestos y miradas de los adultos; si bien es cierto que se refiere a una historia que surge de la imaginación de alguien (autor), nos sirvió para rescatar y dar lugar a la expresión de los sentimientos de los niños, algo que fue imposible al preguntárselos directamente.
- Los niños interactuaron, compartieron sus opiniones y asumieron con responsabilidad la tarea común que les fue encomendada. Exploraron y manipularon el texto, intercambiaron sus propias ideas a partir de la observación de las imágenes: identificaron las escenas violentas. Expresaron verbalmente por qué razón les desagrada o intimidan los ojos, gestos, actitudes de los otros, y respetar lo que otros piensan o dicen aunque difieran de lo que pienso es construir canales de comunicación.
- Descubrieron palabras que significan violencia y que desconocían, como “irrumpir” o “villanos”. Muchos alumnos

⁵ En el aula tenemos un espacio con las libretas de cada niño. Para evitar amontonamientos frente al estante que podrían provocar un accidente, desde el inicio del ciclo escolar se designó un responsable de cada equipo para recoger las libretas de sus compañeros.

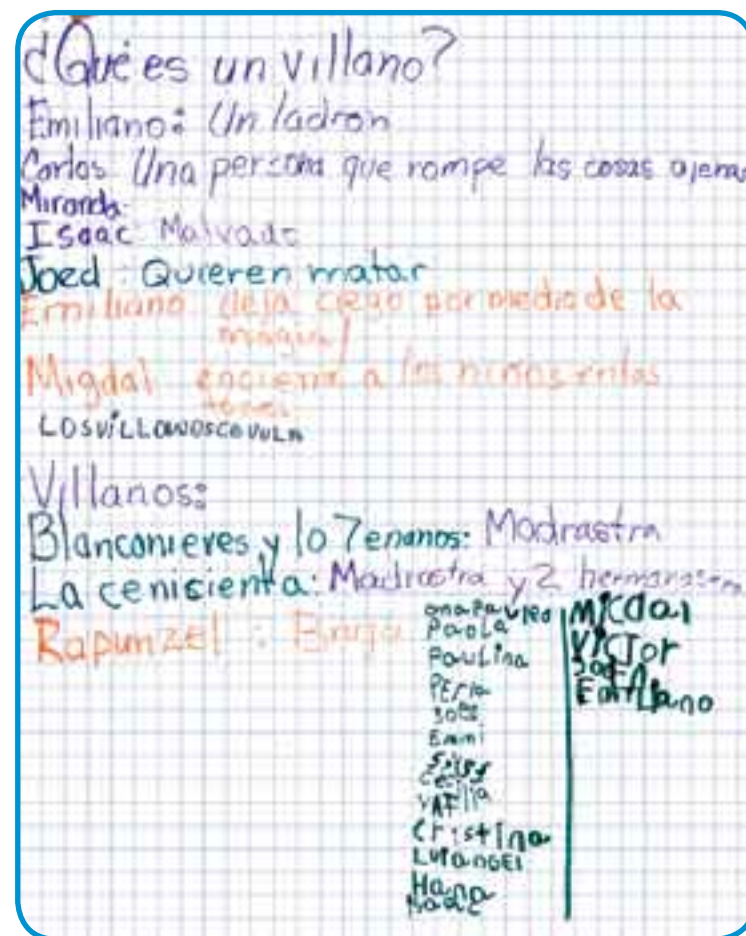
tienen pocas oportunidades de escuchar y entender palabras abstractas, y los libros ayudan en esa tarea de enriquecimiento del lenguaje. De hecho, la competencia implica comunicar (hablar sobre...). El desarrollo del lenguaje, como bien dice el PEP 2004, "debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares" (p. 62), por eso consideré importante aprovechar todas las oportunidades para desarrollar las competencias comunicativas.

Por la tarde conseguí las tres películas, las observé y decidí utilizarlas (en el aula tenemos un aparato de televisión) para identificar las escenas violentas en cada una de ellas. Así profundizé en la atención a la competencia.

Segundo día

Algunos niños comenzaron a entrar al salón como a las 8:45, 15 minutos antes del inicio formal de actividades, e inmediatamente tomaron algún libro y lo revisaron. Así lo han hecho en otras ocasiones, por eso no les presté mucha atención, pero en ese momento lo hicieron con un propósito: identificar a los villanos de los cuentos. Entonces me di cuenta de que esta tarea (saber qué es un villano) atrapó su interés.

Cuando Miranda llegó al salón, después de saludarme, me dijo: ¡ya sé, maestra, *irrumper* quiere decir entrar a la fuerza, con violencia! Al escucharla los demás niños comentaron, desde donde estaban, los resultados de su tarea. ¿Y qué significa villano?, les pregunté. Con sus aportes elaboré un cartel:



Al sonar el timbre de la escuela –que anuncia el inicio de clases para todos– algunos niños del grupo que andaban por los pasillos, en las canchas o en el área de juegos infantiles, llegaron corriendo pero se detuvieron de golpe al darse cuenta de que ya estábamos compartiendo la tarea: en qué o en quién se habían apoyado para realizar la tarea, dónde habían hallado la información, qué habían encontrado.

Mientras tanto Arianna, Zulema y Miranda –en el área de biblioteca del salón– exploraban los libros de la colección de cuentos de hadas que tenemos en el salón y copiaron en sus libretas de tareas los nombres de los villanos. Ya que estaban entusiasmados en esa tarea, se me ocurrió integrar como actividad la elaboración del “perfil de los villanos”, integrando la información que obtuvieron durante el día anterior cuando identificaron las imágenes violentas.

Cuento	Villanos	Características identificadas por los niños
<i>Bella Durmiente</i>	Bruja Maléfica	Era una malvada anciana que hechizó a la Princesa
<i>Blanca Nieves</i>	Bruja (madrastra)	Vanidosa, malvada, y se disfrazó de viejita y hechizó a la manzana
<i>Cenicienta</i>	Madrastra, Hermanastras	Alta, fea, vieja, mala, regañona, envidiosa, egoísta, celosa, pelo lacio. Feas, narizudas
<i>Pulgarcito</i>	Ogro	Se comía a los niños
<i>Shrek Tercero. Cinco princesas al rescate</i>	Príncipe encantador	Quería ser rey. Vivir en <i>Muy, muy lejano</i>
	El capitán	Entra sin tocar
	Rapunzel Árbol	Espantan a las princesas

Ya había decidido utilizar las películas y ellos trajeron algunas más. Pero, además, observé que no identificaban la violencia en su hacer diario: seguían las faltas de respeto y los accidentes. Hacía falta trabajar con las escenas violentas a fin de hacer visible la violencia que nos rodea. Consideré que era el momento propicio para proyectar las películas: les pedí que identificaran las escenas violentas.

Tercero, cuarto y quinto días

Adecuamos el salón como una sala de proyecciones; los niños ayudaron a mover las mesas y acomodaron las sillas. Con cinta adhesiva de color rojo –para que pudiera ser observada por todos– pegamos la extensión eléctrica; seleccionamos este color porque algunos niños dijeron que era el color del peligro, y hubo consenso. Los acuerdos para esta actividad fueron los siguientes:

1. Observar la película después de escuchar la consigna atentamente.
2. Evitar hablar o molestar a los compañeros.
3. Detener la película cuando saliéramos a Educación Física o Música.

4. Comentar sin interrumpir al que está hablando, para escuchar mejor.

Cuando Edgar aportó esta idea (acuerdo 4), Vitelio platicaba con otros niños en voz baja. El cuchicheo no me dejaba oír, entonces me acerqué y les pregunté qué platicaban: Vitelio me confesó que él no sabe lo que es comentar; así que les pregunté a los demás. Alguno de los niños –no recuerdo quién– dijo que nos daría un ejemplo, y nos contó lo siguiente:

“El otro día íbamos en el transporte y el chofer nos comentó que dejó la *combi* y vino otro carro y le golpeó el espejo. Llegué a mi casa y se lo comenté a mi papá, mi mamá escuchó el comentario, y cuando llegó el chofer le preguntó (la mamá) sobre el comentario que (yo) había dicho. Eso es comentar: ¿lo entendiste?”

Iniciamos la observación de películas con un objetivo: identificar las escenas violentas. Disfrutaron observar las películas, pero no olvidaron la consigna. En mi diario registré, palabras más, palabras menos, lo siguiente:

Al observar una escena de la película *Shrek Tercero* (Fiona y Shrek se están vistiendo, y las agujetas del corsé de Shrek se sueltan), Isaac afirma que es una escena violenta. Migdal le dice que no, que es una “escena de accidente.” Comienza la discusión en el grupo: algunos niños comentan que Isaac tenía razón; otros dan la razón a Migdal. Los cuestiono sobre cómo podemos saber si es uno o lo otro. Ellos refieren que es necesario repetir la escena y mirarla con mayor detenimiento; así que al pasar la escena nuevamente, Isaac se fija en un detalle: ¡fue sin querer!, dice. Arianna explica que —cuando uno no lo hace intencionalmente, es un accidente—. Isaac afirma que es un accidente porque no fue intencional. El resto del grupo acepta —sí es cierto, es un accidente porque no fue intencional.

Villanos	Muertos	Características
Lobos	Bella Dumbos	Ellos
Grullas	Blanca	Ellos
Adelante	4.14	Ellos
Otro por los	Pulgarcito	Ellos
Príncipe		Ellos

Emiliano comentó que el otro día en casa, él manejaba su bicicleta, pero no vio a su hermano y lo tiró; explicó que eso fue un accidente porque él “no quería” tirarlo. Platicó además que mamá lo regañó, pero él no tuvo culpa, y se enoja mucho cuando alguien lo regaña sin tener culpa. Aproveché la oportunidad para plantear al resto del grupo: ¿qué podría hacer Emiliano para no ser regañado?

Migdal: No montar la bicicleta en casa porque no hay espacio. El parque o la calle es un buen lugar.

Isaac: No, la calle no porque pasan carros y lo pueden atropellar.

Rescaté este fragmento porque me pareció interesante la manera en que los niños hicieron inferencias, argumentaron sus ideas y defendieron su punto de vista a partir de la observación de las películas. Ellos seguían interesados en identificar a los villanos, por eso elaboramos, con base en las películas, una tabla (p. 342).

También realizamos otra tabla sobre acciones violentas en el castillo y dos espacios más: la escuela y la calle (p. 343).

El último día de la semana, durante el recreo, Axel Enrique fue lastimado cuando los niños jugaban fútbol. Isaac corrió a levantarlo y se disculpó; al acercarme se dieron la mano en señal de disculpa. Comentamos este hecho al regreso del recreo y todos coincidimos en que los amigos se ofrecen disculpas. Cuando se retiraron a casa, Isaac se acercó y me dijo que no diera la queja a su mamá porque ya había

Características de villanos en películas. Producto elaborado en grupo		
Película	Villanos	Características
<i>Cascanueces</i> (15 minutos)	Rey rata Roca muro	Tenía un cetro Tenía un hacha Tenía una corona Convertía a sus esclavos en piedra
<i>La sirenita</i> (60 minutos)	Úrsula	Color azul Tenía pirañas Era un pulpo Era malvada Mentirosa Usaba magia Le robaba a...
	Anguilas	Convencieron a Sirenita Mentirosas Espías de la malvada Úrsula
<i>Shrek</i> ⁶ (120 horas)	Catepi ekiaao (Príncipe encantador)	Malvado Sorisamacabar (Sonrisa macabra) Desturllleacosasagnas (Destruye las cosas malignas) QuieReceR ielN (Quiere ser rey)

⁶ La escritura de esta última fila de la tabla la realizó una niña.

pedido disculpas. Le comenté que sólo avisaríamos que fue un accidente, pero no podía callarme porque quizás se enojaría la mamá de Axel. Isaac aceptó mi explicación.

Compartiendo el tiempo con las clases de Música y de Educación Física (que ocupaban 25 minutos de martes a viernes, y 50 el día lunes, en el que coincidían), el trabajo con las películas se llevó tres días. Además, tomar el refrigerio llevaba 15 minutos, y cada día había que concluir 10 minutos antes de las 12 por los niños que usaban el transporte escolar. En fin, continúa la organización antigua de horarios inamovibles, rígidos, que interfieren con la propuesta curricular vigente; así que el tiempo que resta es verdadera-

mente poco, pero es el que se dedica para trabajar de lleno con situaciones didácticas.

Sin embargo, me pareció que en esa semana avanzamos: nos comunicamos, los niños tuvieron oportunidades para pensar, hablar y escribir; también han ido asimilando lo que disgusta o no a los otros: reconocieron que no todos pensamos igual, que en ocasiones nos desagrada que alguien nos toque, ofenda y que pueden ocurrir accidentes. Y, lo que considero el mayor logro: aprendieron a ofrecer disculpas a quien se lastima o daña por accidente. Estos avances me motivan a continuar con entusiasmo mi labor para profundizar en la competencia y observar otras manifestaciones de la misma.

Acciones violentas en los cuentos, en la casa y en la calle (producto completo con escritura normal). Elaborado mediante dictado de los niños a la maestra

Acciones violentas		
Castillo	Escuela	Calle
<ul style="list-style-type: none"> • Los villanos irrumpen • Garfio puso el garfio en el cuello de Gingy • Encierran en el sótano • Lo mira amenazando • Los villanos rodean a las princesas • Fueron encerradas en un calabozo 	<ul style="list-style-type: none"> • Un niño golpea a otro • Empuja en la resbaladilla • Jala para ocupar el columpio • Patea al compañero al jugar, y no a la pelota • Corren y empujan 	<ul style="list-style-type: none"> • Atacan a las personas y los amenazan • Amenazan a los niños • Roban (a los niños), los quitan de su mamá • Atropellan

Sexto día

Es lunes. Comenzamos con el homenaje a la Bandera. Al llegar los niños al salón de clases ya tenía en el pizarrón la tabla siguiente:⁷

Si te encontraras en situación parecida a la de los personajes, ¿a quién pedirías ayuda?		
Situación	Familiares	Otras personas
Secuestro		
Accidente		
Incendio		

Los niños manifestaron curiosidad por la información que pegamos en las paredes y/o en el pizarrón, identificaron la que elaboramos, y en la nueva (como ésta) intentaron interpretar la información; pidieron a Migdal, Zulema, Abigail

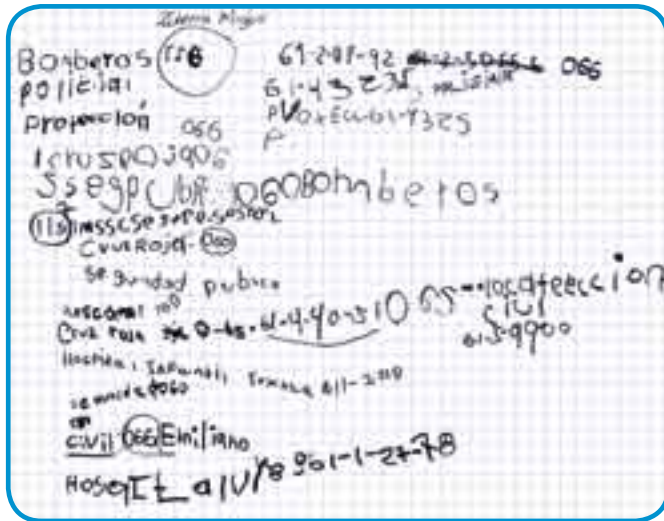
o Arianna que les ayudaran a leer. Cuando leí la pregunta y cada columna expresaron con facilidad lo que pensaban, y completamos la lámina con apoyo de las niñas o los niños que escriben convencionalmente:

Si te encontraras en situación parecida a la de los personajes, ¿a quién pedirías ayuda?		
Situación	Familiares	Otras personas
Secuestro	Familiares	Soldados, policías
Accidente	Papá	Cruzroga (Cruz Roja)
Incendio	Mamá	Oemio (Bombero)

⁷ Cabe recordar que la competencia está centrada principalmente en alertar sobre las actitudes, gestos, acciones que dañan o lastiman a los pequeños, pero también en construir esquemas acerca del autocuidado, la prevención y la toma de conciencia para reconocer los espacios de riesgo en los lugares donde cotidianamente conviven con otras personas.

Luego salimos a explorar las áreas dentro del Jardín para identificar zonas de riesgo. Ellos adelantaron medidas de cuidado:

- *La resbaladilla*: es necesario hacer cola, esperar que baje un niño para que suba otro. En caso de que alguien no obedezca, retirarlo del lugar, y avisar a la maestra para que ella corrija.
- *Las alcantarillas*: pedir a don Raúl que las coloque bien. Se traban los pies y el zapato puede quedar adentro, alguien puede empujar a un compañero y lastimarlo. Pasar con cuidado, despacio, decir a los amigos que no corran aquí.
- *El desayunador*: evitar correr, brincar, pararse; es para sentarse. Poner las cosas de comida con cuidado; cuando comes no platiques porque te puedes ahogar.



Después, con el uso de la computadora y apoyados por un adulto se elaboraron carteles con palabras como ¡cuidado!; se buscaron imágenes para que ellos las iluminaran utilizando una cruz que señalaba no hacer eso que la imagen expresaba y se pegaron en los espacios identificados.

Ese día tocó Educación Física y Música. Así que tuvimos poco tiempo para trabajar con la situación didáctica. Al despedirnos les pedí en voz alta la tarea: en la calle y la casa buscar lugares de riesgo, traer los teléfonos de emergencia.

Séptimo día

Al parecer la tarea no fue precisa. Todos cumplieron, pero solamente traían los teléfonos de emergencia. Anotamos los datos poniendo cuidado en lo que apuntaba cada compañero para no repetir la institución o el número. Los niños reconocieron que la Policía, la Cruz Roja y los Bomberos son importantes para atender un accidente o algún incendio. Respecto a los incendios comentaron que es mejor no jugar con fuego ni con cerillos, y que los niños no deben hacer comida ni encender la estufa.

Acordamos no jugar con el teléfono ni “llamar de a mentiritas” porque es malo; por cierto, los niños mencionaron que conocen algunas personas que juegan con el teléfono.

Realizamos simulacros con los niños sobre el uso del teléfono fijo cuando se quedan solos en casa; las diversas maneras de responder ante desconocidos: ¿qué contestar a quien desee se le abra la puerta para dejar algún paquete, regalo o para arreglar el teléfono, luz, agua, o que desee información personal de nuestras familias? Comentamos enseguida acerca de cómo actuar en las siguientes situa-

ciones para evitar ponerse en riesgo. Ellos me dictaron su idea (ver siguiente lámina).

¿A quién acudir en caso de algún accidente y/o peligro (incendio, fractura, envenenamiento, etcétera)? ¿Qué personas pueden ayudarnos? Para contestar estas preguntas comenzamos a elaborar la agenda y trabajar sobre la importancia de su uso. Los niños llevaron a casa este producto.

Autocuidado. Ideas verbales de niñas y niños

Cuando estoy solo en casa	Cuando salgo a lugares públicos
<ul style="list-style-type: none"> • No abrir la puerta • No jugar con agua ni fuego • Si suena el teléfono, no decir que estoy solo • Anotar lo que desean las personas • Ver televisión • Jugar nitendo* (<i>Nintendo</i>) • Dormir • No subir a las escaleras para no tirar cosas • Mejor no quedarme solo • Portarme bien para que me lleven 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir bien agarrado de mamá • Obedecer • No quedarme porque me pierdo • Obedecer siempre a mis padres • Vigilar a mis hermanos • Cuidar las bolsas del súper (mercado) ayudar a mamá • No me alejo de mamá y papá aunque platique, estar en donde me vean, para no dejar que me roben • No hablar con extraños

* Se deja así por ser escritura de un niño.

Una valoración general

Existió responsabilidad ante las tareas encomendadas, dentro y fuera del salón, y en casa al solicitar ayuda de los padres y familiares; el deseo de aprender fue el motor que impulsó la indagación, tanto en diccionarios, videocintas, como con personas adultas. Todo eso hizo posible, además de otros logros específicos que he apuntado antes, que los niños comprendieran que es necesaria la participación de todos para estar en condiciones de cuidarnos. Al propiciar expresar las discrepancias ante las ideas de otros y apoyarlos para que

hablaran de lo que les desagrada (en la sociedad está mal visto hablar de lo que no nos gusta), creo haber contribuido a que los niños adquirieran confianza y seguridad en sí mismos. No se “jugó” a prevenir accidentes y riesgos, sino que se abrió un espacio de discusión, diálogo y de participación; propiciar estos encuentros, socializar una idea en el grupo permite avanzar tanto en el respeto como en la apertura hacia las ideas de otros. Un aula democrática es aquella en la que convergen todas las ideas en un ambiente de respeto y discusión de lo que se considera debe profundizarse, con el fin de obtener mayor aprendizaje colectivo.

Dos reflexiones finales

El paso por la educación preescolar ha permitido a los niños –a punto de concluir el tercer grado– construir herramientas: hacer uso de la palabra para expresar sus ideas y colocarlas en la mesa de discusión, argumentar en casos necesarios (como al explicar a profundidad lo que se piensa, las experiencias vividas), ejecutar distintos roles (de escucha, hablante o intercambiando saberes en lo que se dice, en cómo y para qué), establecer prioridades, tanto para participar como para escuchar. En suma, utilizar el lenguaje como herramienta para expresar lo que se piensa y conoce del tema.

Desarrollar competencias en los niños requiere de docentes con competencias profesionales. Esto implica, según nos exige esta reforma, pensar, repensar, valorar y transformar nuestras propias concepciones sobre lo que los alumnos son capaces de hacer y saber. Por esto, en reiteradas ocasiones es necesario guardar silencio y principalmente escuchar lo que ellos argumentan, cómo y por qué.

Bibliografía

- SEP (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, Educación básica, México.
- Steig, William (2007), *Shrek Tercero. Cinco princesas al rescate* (Adaptación por Annie Averbach), México, Norma, 24 pp.

Notas

.....



*Documentar prácticas pedagógicas centradas en los niños
y el desarrollo de sus competencias a través de la publicación
de relatos de experiencias de trabajo. El placer de aprender; la alegría de enseñar*

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de noviembre de 2010.
El tiraje fue de 200 000 ejemplares más sobrantes de reposición

