



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 – AZCAPOTZALCO, CDMX

**“Reestructuración de saberes docentes en mi ejercicio profesional”
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

PRESENTA:
Diana Hernández Ruiz

ASESORA:
Dra. Claudia Madrid Serrano

Ciudad de México a 8 de abril de 2024.



Ciudad de México, a 9 de abril 2024

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

DIANA HERNÁNDEZ RUIZ

Presente:

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su Tesina en la modalidad Trayectoria Formativa: "**Reestructuración de saberes docentes en mi ejercicio profesional**", que usted presenta como opción de titulación de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

MBGH/CEC/pzc

ÍNDICE

Presentación.....	4
Introducción	4
Semblanza	7
Trayectoria profesional.....	10
Problematización: ¿Cómo establecí la reestructuración de mis saberes docentes?	15
Marco referencial contextual	17
Articulación de evidencias	19
Detrás de la enseñanza del Pensamiento matemático	19
La necesidad creativa para el aprendizaje en preescolares	23
La planificación didáctica como herramienta docente.....	26
Normativa, derechos de la infancia y práctica docente	30
La diversidad como eje rector en mi práctica profesional	33
Reflexiones finales	36
Referencias	41
Anexos	45

A mi inseparable guía y compañero de vida.

A mi familia, a mis eternos amigos nómadas.

A mis maestros, a mis dadores de oportunidades.

A todos los alumnos que me han hecho lo que soy.

Presentación

Introducción

La presentación de mi portafolio de evidencias se ha de regir bajo la consigna de su propia definición, la cual consiste en la elaboración de un documento que tiene como objetivo la reconstrucción de mi proceso de aprendizaje a partir de un conjunto de evidencias organizadas, reflexionadas, analizadas y evaluadas según su relevancia, pertinencia y representatividad en función de mis competencias profesionales, y con la cual doy cuenta del nivel de logro que he tenido en el ámbito docente (SEP, 2014).

En el presente documento integro las cinco actividades que considero fueron mayormente significativas en función de la problemática que planteo alrededor mi ejercicio profesional, encaminadas a dilucidar los saberes docentes que hubieron regido mi práctica y la forma en la que, poco a poco fui transformando esas concepciones para mejorar mi desempeño. Primeramente, estaré dando cuenta de mi trayectoria formativa y de mis inicios en la profesión, los cuales corresponden a un recorrido como tallerista, capacitadora, profesora de idiomas y profesora titular a nivel preescolar.

Dado que mi primera capacitación “formal” en materia educativa se llevó a cabo en el ámbito de *Pensamiento matemático*, ahí comienza la articulación de mi problemática con el trabajo del módulo “**Pensamiento Matemático en la primera Infancia**”, exponiendo las competencias con las que contaba hasta el momento y cómo las concepciones tradicionales sobre la enseñanza de las matemáticas influyeron en mi actuar, por lo que fue crucial ir atendiendo la necesidad de *dar nombre* a lo que ya conocía e integrarlo con los conceptos

que fui relacionando a lo largo de este módulo, culminando con una propuesta de actividad en el aula que respondiera a las necesidades de mi grupo.

Para el siguiente apartado, elegí mi trabajo del módulo **“Arte, Creatividad y Juego”**, pues lo encuentro fuertemente vinculado con mi estilo de enseñanza, en donde procuro priorizar un ambiente dinámico y activo, cambiante en todo momento pero sin perder de vista la necesidad de una planificación. Aquí describo la importancia de hablar sobre la necesidad sensorial de los niños preescolares y su participación en el aprendizaje, además de la libertad de interpretación y expresión del entorno ligada a sus capacidades creativas.

Continúo con la relevancia de la planificación didáctica que circunscribe mi práctica profesional, presentando mi trabajo del módulo **“Planificación y Evaluación para la Intervención en los Procesos de la Primera Infancia”**, este trabajo me hizo poner en perspectiva la rigurosidad de la planificación como herramienta docente, para conseguir replantear e introspectar la manera en la que elaboro mis actividades, siendo que éstas no culminan cuando se llevan a cabo en el aula, sino que tienen una progresión longitudinal con impacto en la evaluación continua de los educandos.

El penúltimo peldaño de mi documento integra mi trabajo del módulo **“Derechos de la primera infancia”**. Este trabajo representó un parteaguas en mi esquema docente, pues figura como el puente vinculante con la comunidad educativa, ya que esta no se delimita únicamente por el trabajo colegiado, sino que implica la comunicación que se tiene entre casa y escuela, por ende, debemos tener al estudiante y a sus familias en un lugar privilegiado del proceso educativo, pues sin el apoyo y la comprensión de los esquemas escolares en ambas direcciones, se dificulta el desarrollo integral de los niños, y el ejercicio de sus derechos en la infancia.

Finalmente, presento la actividad del módulo “**Atención a la Diversidad e Inclusión en la Primera Infancia**” como un golpe de realidad hacia mi ejercicio docente ante los cambios de lo que representa ser profesor en nuestro aquí y ahora, y de las adecuaciones que debo realizar constantemente para modificar mi práctica entendiendo mejor a mi comunidad educativa, considerando la individualidad de mis estudiantes y priorizando un ambiente de inclusión.

Semblanza

Las primeras memorias

Mi primer recuerdo de la escuela, y probablemente el que más atesoro, es el de una niña de apenas cinco años entrando a un salón de clases en preescolar mientras se impartía la clase de inglés, los niños de la clase repasaban los colores repitiendo al unísono con la profesora, y ese día instantáneamente me enamoré del colegio.

Durante mi infancia siempre amé ir a la escuela, tenía listo mi uniforme, mis zapatos bien boleados y mi mochila junto a la entrada de la casa lista para cada día del ciclo escolar. Disfrutaba las actividades, los juegos, las canciones, las clases de danza regional y los festivales; disfruté personificar a Blanca Nieves en una obra escolar y sentir la motivación y el apapacho que una pequeña personita de preescolar recibe a diario con saludos, sonrisas y cumplidos, esta etapa de la vida en la que tu única labor es ser feliz. También recuerdo con gran aprecio y estima a mis profesores, y la expresión en sus rostros cuando al preguntarme “qué quería ser de grande” respondía que yo sería “maestra”.

Pasando a la primaria y a los grados subsecuentes las cosas se complican, pues los deberes aumentan y siempre existe esa expectativa de lo que pasará el año siguiente, qué maestro tendrás y si estarás con tus amigos o tendrás que conseguir a “alguien nuevo” para sentarte en el salón o compartir el almuerzo. Pero en mi memoria siempre encontré algo positivo en cada adulto que cuidaba de mí dentro del colegio, y escuchando algunas historias compartidas entre el gremio docente, sale a relucir el nombre de “un maestro que me daba clase de...”, con calificativos muy positivos o nefastos. Nuestra vida está siempre marcada por algún profesor o profesora que dejó huella en nosotros, y cómo no hacerlo después de años y años de escolarización.

Pasó el tiempo y yo seguí adquiriendo conocimientos y experiencias, fue por construcciones del destino que comencé a incursionar en la docencia y aunque probablemente no tenía claro qué es lo que esperaba ofrecer a los estudiantes, digamos que comencé como muchos educadores jóvenes que he conocido: a través del ensayo y el error. Dentro de esa cosmovisión educativa propia, en esos ayeres yo conceptualizaba dar una clase como un mero proceso de decir y escuchar, el profesor dice y el alumno escucha y “aprende”, siendo así que el proceso de aprendizaje lo delegaba a los recursos que el alumno pudiese tener para lograr procesar lo que yo tenía que “enseñarle” (suena rebuscado pero la simpleza del contenido en sí mismo asusta), y así su trabajo era enteramente traducirlo y convertirlo en un conocimiento a largo plazo, un pensamiento trágico en verdad.

Con el paso del tiempo me fui percatando de muchos aspectos en los que debía poner atención, y aunque pareciera que la forma en la que ejercía la docencia se volvía más “sencilla” conforme impartía clases con mayor frecuencia, en realidad sólo comenzaba a visualizar el abismo que existía entre lo que yo conocía y lo que realmente era adecuado hacer, surgiendo así el interés de profesionalizarme en la docencia. Esta anécdota la retomo porque de un modo u otro, a mis ojos, la educación percibida como un proceso de interiorización y asimilación, como bien lo promueve Vygotsky en tantos textos, tiene un sentido que emana de la propia naturaleza del proceso de aprendizaje, no es factible seguir planteándose que el infante podrá tener una formación integrativa si no le brindamos las herramientas necesarias que estimulen el desarrollo de competencias y habilidades a lo largo de su vida académica. Así pues, a mi parecer, el docente adquiere una responsabilidad de colosales dimensiones, al educarse a sí mismo para educar al otro.

Un lugar llamado docencia

En lo personal, la docencia fue exactamente el lugar donde pude poner en práctica lo profesionalmente aprendido, hablando de etapas de desarrollo y procesos de aprendizaje que en mis años de estudiante fueron tramos de texto para aprender y repetir. Lo cual me genera una profunda reflexión dirigida a que el docente se encuentra en un ciclo: aprendemos a ser, aprendemos a aprender y aprendemos a enseñar, ya sea planeado o no.

Quizás la afirmación anterior forma parte de una historia común entre docentes, esa convergencia del momento en el que comprendes que de un suceso fortuito surge una oportunidad que antes no habías considerado pero en la cual te sientes familiar, y poco a poco reafirmar que ese es el lugar que te había estado esperando como profesionista y al cual le debes el gusto de compartir años de experiencia, rutina, innovación, cambio, alegrías y retos, que tiene su desenlace en el brillo que expresa un alumno cuando ha comprendido lo que le quieres enseñar y lo hace parte de sí como una fracción del conocimiento interminable del mundo a su alrededor, que ahora, de una forma u otra, le pertenece.

Trayectoria profesional

Mi nombre es Diana Hernández Ruiz, soy oriunda de la Ciudad de México y nací el 6 de febrero de 1992. Desde hace más de ocho años he desarrollado mi vocación por la enseñanza, he fungido como tallerista, asesora pedagógica, Product Manager de un programa educativo, profesora de idiomas y profesora titular a nivel preescolar.

Este proceso comienza en 2010, al matricularme en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este punto, mi motivación estaba dirigida hacia un enfoque clínico, aunque lo cierto es que no tuve definido cómo ejercería de forma profesional hasta el último año de la carrera. Sin embargo, siempre sentí afinidad por el trabajo con niños, el cual experimenté durante esta etapa en diversas prácticas aplicando pruebas psicológicas, impartiendo talleres para jóvenes y realizando labor social en casas hogar.

A la mitad de mi carrera en Psicología, llevé a cabo prácticas profesionales durante un semestre en una Asociación de Asistencia Privada llamada “Hogares Providencia del Padre Chinchachoma”, motivada por un genuino interés de beneficiar a los pequeños en situaciones vulnerables y lograr acciones de impacto social; aquí mi función se enfocó al área de apoyo a tareas y la creación de dinámicas de juego con los niños. En un momento posterior, casi llegando a la culminación de mi carrera, tendría nuevamente la oportunidad de participar en labores de asistencia social apoyando a la Casa Hogar “Florecer”.

La primera experiencia fue gratificante e impactante a la vez, ya que son tantas las áreas de apoyo que requieren los pequeños residentes en todo sentido que no me pareció haber marcado la diferencia debido al poco tiempo de convivencia con ellos, aunado a que la

supervisión por parte de los responsables directos del programa dejó mucho que desear, pero evidentemente otra realidad era que aún contaba con habilidades y conocimientos restringidos para realizar tareas de índole pedagógico, en este tenor, conseguir apoyar a los niños a comprender mejor sus tareas escolares diversificando los canales de aprendizaje, estos entendidos según Schmeck (1988) como aquellas vías de aprendizaje definidas por el estilo cognitivo (auditivo, visual o kinestésico) que manifiestan los individuos ante una tarea de aprendizaje, reflejando las estrategias y habilidades naturales del estudiante para aprender.

Después de esta vivencia me percaté de que, además de haber aumentado mi interés por el ámbito educativo, debía enriquecer mis competencias profesionales en este rubro, por lo que a partir de entonces inscribí en la carrera algunas materias del área educativa, que esclarecieron varios aspectos que previo a ello no pude entender y llevar a la práctica.

Dicha preparación profesional, a la postre, me otorgó herramientas que ayudaron a afinar habilidades de observación, interacción y análisis del comportamiento infantil, las cuales ya en el ejercicio de la docencia, se ven involucradas al complementar y pluralizar las estrategias que aplico día a día en el aula. Ahora bien, a la par que cursaba la licenciatura en Psicología, tuve algunas oportunidades laborales en diferentes ámbitos, pero la experiencia que más me marcó fue la oportunidad de impartir clases.

En 2014 me ofrecieron iniciar la capacitación en una metodología emergente en México pero con gran presencia en España por parte de un franquiciado asociado a la empresa KidsBrain México, esta metodología consistente en un esquema de clases de matemáticas en inglés empleando el ábaco japonés, era complementada con actividades múltiples de gimnasia cerebral -o neuróbica, entendida como el conjunto de ejercicios de coordinación y destreza mentales que apoyan la interconexión hemisférica y mejoran el rendimiento cognitivo (Katz

& Rubin, 2000) - y patrones rítmicos integrados en una dinámica lúdica; por supuesto quedé fascinada con este método y una vez cubierta la capacitación comencé a dar “clases muestra” a la par de desempeñarme como Product Manager, en resumen, promovía mis propias clases. Tiempo después también realizaría capacitaciones y supervisiones de esta metodología con los colegios que la impartían y hacia los profesores que se integraban.

Fue así que incursioné en este nuevo aspecto que antes no había considerado, pero debo resaltar que mi constitución como docente aún debía versar en prácticas pedagógicas más específicas, las cuales eran muy escasas o replicaba sin conocer su sustento teórico; aunque por supuesto, era de esperarse que una estudiante de Psicología casi por egresar, tuviera los conocimientos para impartir una clase, dicha afirmación sólo quedaba en el imaginario de mis empleadores.

En este sentido, mis aprendizajes en la carrera de Psicología me ofrecieron herramientas invaluable, pero estas no eran determinantes en la pedagogía áulica *per se*. Cabe resaltar, que mis primeras experiencias significativas para conocer el manejo de grupo, los momentos y la estructura que debía tener una clase de esta índole (refiriéndome con esto al formato de taller) las adquirí por aprendizaje vicario, que de acuerdo con Bandura (1984) se refiere al aprendizaje por medio de la observación y la imitación, siendo que yo observaba profesores experimentados, quienes además de haberse capacitado en la misma metodología, se desempeñaban como docentes de idiomas o contaban ya con algunos años de experiencia frente a grupo.

Posteriormente en 2016, realicé labores mixtas continuando como tallerista a la par de ser contratada por un kinder pequeño desempeñándome como profesora de inglés, aunque ya ejerciendo de planta en el turno matutino. Aquí laboré durante año y medio, pero este empleo

fue significativo dado que contemplaba horarios establecidos, más tiempo de clase, grupos fijos y grados específicos, además de adentrarme en una dinámica colegiada.

En 2018, al tiempo que ingrese a mi actual empleo en GHS (escuela de enseñanza bilingüe y modelo bicultural) como profesora titular, me matriculé en la Licenciatura de Nivelación en Educación inicial y Preescolar en la UPN con la finalidad de profesionalizarme en la educación.

En este empleo he sido profesora titular de tiempo completo por 6 años, aunque durante la pandemia por COVID-19 me asignaron al taller de matemáticas y al taller de arte por un par de ciclos escolares debido a mi experiencia en esos campos; así mismo, en este periodo de contingencia sanitaria, recibí capacitación para impartir clases en línea y continué como profesora de estos dos talleres hasta el regreso a aulas de forma presencial, donde me reasignaron al cargo de profesora titular. Debo resaltar que, aunque mi experiencia en el ámbito matemático es predominante, esto no limitó que lograra estructurar un taller dedicado a la enseñanza del arte en preescolares, por el contrario, fue una experiencia que permitió aflorar mi parte creativa en muchos aspectos.

Es por ello, que a la luz de estas circunstancias variables y diversas, uno de mis propósitos fue continuar ejerciendo como docente consiguiendo un mayor grado de profesionalización. El trabajar de colegio en colegio como tallerista, me abrió las puertas para conocer diferentes ambientes hasta que por fin me ofrecieron un trabajo como profesora titular en un colegio, a raíz de este suceso, requería un aval mucho más especializado cuyas credenciales dieran cuenta de que todas aquellas cualidades que con la experiencia logré obtener, estaban ahora justificadas por una concordancia entre el conocimiento y la práctica.

Finalmente, estoy convencida de que al haber obtenido la oportunidad de realizar una Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, logré abrir un canal de enseñanza más efectivo, contemplando innovaciones multidisciplinares que responden a las exigencias de los educandos hoy en día.

Problematización: ¿Cómo establecí la reestructuración de mis saberes docentes?

A lo largo de mi trayectoria profesional, considero que cada etapa ha representado un reto y un aprendizaje, y aunque mi llegada a la profesión sucedió de manera fortuita, una fracción de esa trayectoria ha implicado constantes ajustes a las formas, técnicas, herramientas y competencias que he adquirido profesionalmente, entendiendo las competencias como la movilización de saberes ante circunstancias específicas (SEP, 2017, p. 101).

Es así que la problemática que expongo respecta a cómo conseguí reestructurar mis concepciones sobre la educación y la forma en que ello influyó en mi práctica profesional, por consiguiente, este proceso me llevó reflexionar mis áreas de mejora y estrategias que fueran redirigiendo mi actuar con base en sustentos teórico-metodológicos, aunados a las exigencias de los programas educativos vigentes.

En este sentido, empleo la palabra “reestructuración” para titular mi escrito en aras de resaltar la modificación de mis saberes previos y mis percepciones sobre la docencia, dado que no comencé este camino desde cero, en consecuencia, contemplo tres aspectos que reflejan dicha base estructural: 1) la reafirmación de lo que conocía y pude aplicar con certeza, 2) el replanteamiento de situaciones pedagógicas dentro del ambiente colegiado y 3) la adquisición de conocimientos nuevos. Entender dicha estructura, al final, ayudó enormemente a la profesionalización que hoy día poseo.

Luego entonces, hablar de una reestructuración a mis **saberes docentes** implica comprender la vinculación del término como un conjunto coordinado de acciones que dan cuenta del “saber qué” y “saber hacer” dentro de las tareas que realiza un docente, expresando así un

conocimiento formal que guía nuestra actuación y la dota de sentido en función de nuestro rol (Villoro,1982). Sin embargo, tal como refiere Tardif (2004), estos saberes poseen un carácter social, colectivo y formador, dado que los docentes van entretejiendo saberes desde la subjetividad basándose en el trabajo con sus pares, sistematizándolos e intercambiando información y pareceres que resultan en estrategias que van dando mejores resultados, de tal suerte que el saber docente se “pluraliza” al formarse por aspectos disciplinarios, curriculares y experienciales.

Por consiguiente, mi reflexión también reside en plasmar los obstáculos a los que me he enfrentado estos años bajo el rol de profesora, y las respectivas situaciones que he logrado modificar basada en un cuerpo de conocimientos más amplio. Tanto así, que ahora entiendo que las acciones pedagógicas se constituyen alrededor de factores como los saberes previos de los alumnos, y que la responsabilidad de generar un espacio de aprendizaje adecuado a cada grupo recae en nosotros como docentes, pues somos quienes llevamos la batuta en materia del “cómo y para qué” de las actividades que planteamos en el aula.

Es así que a lo largo de mi trabajo, estaré desarrollando dos puntos cruciales que surgen de esta introspección: el primer punto se refiere a los saberes que como docente hubieron regido, hasta cierto punto, mis propuestas educativas dentro del espacio áulico (las cuales evidentemente se transformaron con la experiencia y mi profesionalización en la docencia), y el segundo punto respecta a la forma en la que, como profesora, he resuelto situaciones de aprendizaje e intervención en el aula (también llamadas situaciones didácticas, las cuales implican tareas con significancia en el aprendizaje (SEP, 2017, p. 327). Ambos aspectos los considero complementarios, ilustrando para mí dos caras de la misma moneda.

Marco referencial contextual

Durante mi trayecto por la Licenciatura en Educación Preescolar, todas las actividades que presento las llevé a cabo en el Jardín de niños GHS, ubicado en Avenida San Bernabé número 960, colonia San Jerónimo Lídice en la alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.

El colegio se encuentra dividido en secciones de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, todas las secciones se encuentran delimitadas, especialmente preescolar, el cual posee una extensión rodeada de reja para una mejor distribución de los espacios y demarcación de las actividades propias del preescolar. En todo el plantel existen seis puertas de acceso y dos rampas para discapacitados. El preescolar cuenta con una área amplia de juegos, un aula de música, una para el taller de matemáticas, otra para la clase de arte y dos aulas para deportes cuando es necesario tomar la clase bajo techo. Asimismo cuenta con algunas áreas verdes, cocina, bodegas y servicios sanitarios.

La plantilla del kinder se compone por la directora, la coordinadora, la directora técnica de SEP, el equipo de psicopedagogía, maestras titulares de grupo que imparten clases de español e inglés, una profesora de música, una que imparte el taller de matemáticas, una maestra que imparte la clase de arte, un maestro de Educación Física, un maestro de Capoeira, personal de apoyo para las aulas, personal médico y personal de limpieza y mantenimiento.

Las aulas en el kinder cubren las necesidades de los alumnos, se encuentran en buenas condiciones, son amplias con apropiada iluminación, material, recursos digitales y mobiliario necesario para trabajar con los alumnos. La relación entre el personal es cordial, amable y se hace excelente trabajo en equipo; existe constante retroalimentación por parte de las

autoridades educativas para mejorar el desempeño y la relación de trabajo de todos los miembros del colegio.

Está dirigido a un segmento de la población de clase social media y alta (de acuerdo con los parámetros referenciales de clases sociales del INEGI (2021). Estas personas asisten normalmente a clubes privados, suelen tener casa de campo o de tiempo compartido, más de la mitad de las familias de nivel alto ha viajado en avión en los últimos seis meses, van de vacaciones a lugares turísticos de lujo visitando el extranjero al menos una vez al año y varias veces visitan sitios al interior de la República. La televisión y redes sociales son parte de sus pasatiempos y le dedican la mayoría de su tiempo libre a actividades deportivas y socialización en clubes con membresías.

Articulación de evidencias

Detrás de la enseñanza del Pensamiento matemático

Como ya he mencionado en mi trayectoria profesional, parte de mi formación comprende un área de intervención enfocada en el desarrollo de habilidades de pensamiento matemático en educación básica, tanto a nivel preescolar como a nivel primaria. En el texto “Aprendizajes clave para la educación obligatoria 2016” (SEP, 2016, p. 101), se destaca el campo formativo de pensamiento matemático como el espacio que comprende el desarrollo del pensamiento lógico, involucrando nociones de número, articulando y organizando el tránsito de la aritmética y ampliando nociones geométricas y procesos de medición, así como la capacidad de resolver problemas, plantear hipótesis, hacer predicciones e interpretar información, pasando de lo intuitivo a lo formal.

Algo que debo resaltar es que, a partir de mi primera capacitación como tallerista en la enseñanza de habilidades matemáticas bajo una metodología que sale de lo ortodoxo, pude comenzar a ponerme en perspectiva a mí misma y a trazar un punto de referencia entre la enseñanza “tradicional” de las matemáticas -la cual yo recibí durante la gran mayoría de mi escolarización-, y la multiplicidad pedagógica en el empleo de estrategias didácticas en el aula, que en ese momento comenzaba a conocer, recordando así que una estrategia didáctica es el conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan lograr los aprendizajes y guían los pasos a seguir (SEP, 2022, p. 1).

A pesar de que este ejercicio de reflexión no sucedió de inmediato, pronto logré darme cuenta de un área de oportunidad muy grande en mi práctica profesional, hablando categóricamente

de la enseñanza de habilidades matemáticas en preescolares. Esta aludía a mi comprensión sobre los procesos de aprendizaje de las matemáticas, basada en la idea tradicional de ser una serie de mecanizaciones que perseguían el objetivo de llevar a cabo repeticiones y asociaciones reiterativas de conceptos, y para lo cual los niños ya debían poseer ciertos conocimientos para comprenderlos.

Para mi sorpresa, la concepción que expongo tiene sus orígenes en el imaginario del término “matemáticas” *per se*. Ernest (1991, como se cita en Moreano et al., 2008, p. 318) comenta que dentro del colectivo docente, a veces surgen concepciones sobre cómo *deben* ser enseñadas las matemáticas, pues los profesores solemos mostrar una tendencia a concebir éstas como un conjunto de procedimientos. Esta concepción corresponde a una visión instrumentalista en donde las matemáticas son un conjunto de resultados, colmado de reglas y procedimientos sin vinculación teórica o práctica específica (Santos, 1993).

Retomando mi reflexión, considero que mi práctica sí se vio altamente influenciada por esta idea, y a lo largo del módulo **Pensamiento matemático en la primera infancia**, logré ir identificando conceptos que no me habían quedado claros, algunos otros los ponía en práctica pero no conocía los tecnicismos y finalmente otros tantos sí entraban en mi esquema docente para entonces. Por poner ejemplos, los principios del conteo, y la configuración de los aspectos de forma, espacio y medida.

Para el tiempo en el que cursé este módulo, impartía clases en el tercer grado de preescolar, y uno de mis mayores desafíos fue lograr que mis alumnos identificaran las nociones de espacialidad con respecto de sí mismos y con respecto a otros objetos, lugares o personas. Este aspecto fue particularmente complejo, dado que mis estudiantes poseían pocos referentes concretos -en comparación con el proceso de aprendizaje numérico y aritmético-,

por lo que me vi en la necesidad de idear actividades que los alumnos logaran llevar a cabo de forma vivencial para integrar dichas nociones a través de sus sentidos y así cimentaran ese conocimiento. Tal como lo menciona Chamorro (2008), buscar una enseñanza basada en el alumno y en la forma en la que éste construye su conocimiento a través del juego o centrada en el conocimiento desde el cual se quiere partir y que entonces el niño lo perciba como tal, así, el proponer a los niños situaciones de carácter lúdico y apegadas a la realidad y a su vida cotidiana, implicarán un obstáculo cognitivo a superar con el fin de construir el conocimiento y desarrollar el lenguaje matemático.

En mi actividad intitulada “El que toma la foto” (véase anexo 2), tuve el propósito de incentivar en los niños la construcción de sistemas de referencia con relación a la ubicación espacial, tal como lo marcaba esta competencia en el campo formativo de Pensamiento matemático en el Plan de estudios SEP 2011. Luego de realizar mi diagnóstico grupal, noté que era viable presentar esta dinámica a mi grupo basada en los conocimientos previos de los alumnos y en la premisa de que los niños van reconociendo las relaciones espaciales dada su necesidad de desplazarse, la cual inclusive se da desde edades muy tempranas y se va construyendo de manera natural, es decir, en situaciones no didácticas, para adaptarse a su entorno (Fuenlabrada, s.f.).

Al concluir este módulo, llegué a la reflexión de que es fundamental dejar que los estudiantes sean capaces de observar y definir diferencias en las características de los objetos, entonces es momento de ir introduciendo un vocabulario más específico e irle dando nombres más acertados a lo que observan (Chamorro, 2008). Así mismo, comprendo que la enseñanza de habilidades matemáticas, más que colmarse de repeticiones y procedimientos estandarizados, implica propiciar en los niños actitudes para la resolución de problemas a través de la

construcción de nuevos conceptos partiendo de esquemas previos que reestructuren y/o amplíen los conocimientos existentes.

Para efectos ilustrativos de lo anterior y como complemento al cierre de mi reflexión en este módulo, presento el siguiente diagrama de elaboración propia sintetizando así la relación que encuentro entre los diferentes aspectos implicados en la construcción de nuevos conceptos llevados a cabo por los estudiantes preescolares.

Figura 1.

Aspectos implicados en la construcción de nuevos conceptos.



La necesidad creativa para el aprendizaje en preescolares

A mi parecer, el preescolar posee un lugar privilegiado en la educación básica, pues los profesores gozamos de cierta flexibilidad y libertad pedagógica teniendo como pieza clave la integración de conocimientos en los niños a través de la creatividad y el juego, valiéndonos de un fértil campo de estrategias y herramientas didácticas -aludiendo a todo tipo de material de los que hace uso el docente, con el único objetivo de hacer el proceso de enseñanza más dinámico y pedagógico (Zambrano et al, 2021)- para facilitar el aprendizaje de los educandos.

Dichos conocimientos ingresan por diferentes canales de aprendizaje, los cuales son contemplados en las actividades colegiadas para consolidar diversas habilidades, de ahí la relevancia del aprendizaje a través de experiencias cercanas, familiares, que a la postre otorgan al alumno herramientas para conocerse y conocer el mundo. Al respecto, Medina y cols. (2015) mencionan que el desarrollo sensorial es el medio por el cual el niño recibe información de su entorno y de su propio cuerpo, y estos procesos aluden a capacidades que permiten al niño relacionarse en su entorno.

Así pues, la actividad que elegí en el módulo **Arte, creatividad y juego** (véase anexo 3), da cuenta de lo expuesto en el párrafo anterior, dado que consistió en un proyecto donde busqué incentivar a los niños a hablar en público y realizar una exposición en inglés eligiendo un tema de interés, elaborando sus materiales a la par que construyeron su discurso e idearon la forma en la que presentarían dicha información a sus compañeros. Este proyecto integraba entonces, sus gustos y preferencias, fue una actividad con mucha libertad hacia el estudiante pero a la vez configurada para que ellos obtuvieran los recursos y la guía necesarios, de forma que sintieran ese acompañamiento, sin ser restrictivo ni directivo, más bien aflorando su esencia y plasmándola en su exposición.

Este proceso les demandó indagar, organizar y clasificar información, así como elaborar su discurso con el vocabulario y la comprensión gramatical que poseían, cada uno a sus posibilidades, también elaboraron sus materiales de apoyo y vincularon todo con algo alusivo a su historia personal.

Muchas veces llegué a pensar que teniendo un “acordeón” o guía para la ejecución de la clase bastaba para poder enseñar los contenidos planteados, pero para mí ha sido vital valorar la forma en la que cada clase se imparte, ninguna es igual por mucho que nos basemos en el mismo programa el cual perdura con los ciclos escolares, y cada sesión y actividad frente a grupo adquiere personalidad propia. Entonces, medito esta cuestión con la siguiente pregunta, ¿qué papel juego como profesora en esta adquisición del conocimiento y cómo logro ampliar los horizontes de los pequeños?

Considero que muy buena parte de la respuesta a esta pregunta reside en promover lo que Baroccio (1998) nombra como “aprendizaje activo”, permitiendo así que los niños generen experiencias para la creatividad, el lenguaje, el movimiento, la música, etc., sin embargo Baroccio añade que “el aprendizaje activo sólo es posible si un adulto lo promueve y lo apoya”, creando así un clima adecuado para esta finalidad.

La reflexión de este trabajo, y del módulo en general, la dirijo a la manera en que, como profesora, puedo lograr la creación de espacios dinámicos, enriquecedores y creativos para los niños, y a su vez, los alumnos van construyendo a partir de sus experiencias, por lo que considerar el contexto de mis estudiantes es fundamental. De igual forma, la generación de estrategias que tengan un impacto positivo en los estudiantes, va de la mano con la estructuración y objetivos que visualice para cada dinámica. Por ende, uno de los saberes que fui ajustando a lo largo de mi trayectoria profesional, fue el de tener siempre una especie de

“guión” para cada actividad, manteniendo la ilusión de “control” sobre mi práctica y sobre mis alumnos, y esperando una reacción o respuestas afines a mis propios esquemas, esto no puede estar más alejado de la realidad, ya que constantemente nos enfrentamos con un mundo en cada cabeza, y la visión que cada alumno trae consigo sobre su entorno depende de una multiplicidad de factores, lo cual impulsa al docente a permanecer en un ciclo constante de transformación.

En este sentido, Leal (2006) afirma que la práctica pedagógica se da en un ambiente que demanda al docente conocimientos y habilidades, y que aunque muchas veces el docente se desempeña guiado por la experiencia (o la rutina), habrá situaciones inusuales o que salgan de lo conocido, en las que se le exigirá una respuesta distinta, es decir, situaciones que le demandarán mostrar un pensamiento reflexivo y crítico a modo de tomar las mejores decisiones.

Es así, que considerar al arte y al juego como experiencias educativas facilitadoras para la expresión de la individualidad e identidad de cada niño representa para mí un bastión en la enseñanza día con día.

La planificación didáctica como herramienta docente

Si hay algo que me ha quedado claro al haber incursionado en la docencia, es que ante los ojos de muchos espectadores, “dar una clase” cualquiera lo hace, y francamente cuando tomé la decisión de comenzar a impartir clases, yo también pensaba de esa forma. Me pesa redactar esta confesión, pero es parte de mi historia, y precisamente cambiar esta popular concepción es lo que ha forjado mi carácter y ha representado un aliciente al momento de profesionalizarme.

Lo que recupero al cursar el módulo de **Planificación y evaluación para la intervención en los procesos de aprendizaje**, es entender el desarrollo de las “competencias profesionales” en el docente, las cuales se definen como el conjunto de recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales construidos y resignificados frente a las tareas de la dimensión práctica docente e identidad profesional (Najar, 2017). Estas tienen la finalidad de movilizar todos los recursos disponibles en pro de las demandas educativas de los aprendientes, y a su vez, ser agentes de cambio demostrando dominio de los contenidos de enseñanza curricular.

Luego entonces, la travesía que he redactado en los apartados anteriores, retorna siempre a la cuestión acerca del “saber construir” y “saber resolver” una situación pedagógica. Al respecto, Nespor (1987, como se cita en Leal, 2006) comenta que cuando las estrategias cognitivas usuales no son efectivas ante situaciones poco claras, el docente se encuentra en incertidumbre al no lograr hacer uso de una estructura de conocimiento adecuada, por ende, recurre a sus concepciones o creencias, las cuales llegan a tener limitaciones, complicaciones e inconsistencias.

La cita de este autor me parece relevante pues guarda mucha razón en decir que, a falta de conocimiento recurrimos a otras estrategias, a veces compensatorias, y es cierto que muchas veces, por rutina dí por sentado que sabía cómo ejecutar una actividad, al final de cuentas, ya conocía a mi grupo y sabía de lo que les quería hablar, de manera que no había reparo en improvisar una dinámica, pero dicho actuar a la postre reflejó las áreas de oportunidad en mi ejercicio profesional, por lo que paulatinamente fue necesario replantearme estas ideas. Y no es que desde el inicio relegara la planeación didáctica, pero considero que el marco proporcionado por la Licenciatura respecto a saber su origen y su propósito, dio cimientos a mi construcción como profesora.

La actividad integradora que elegí de este módulo (véase anexo 4) fue una propuesta de planeación didáctica que recopiló los conceptos trabajados en el mismo, y debo decir que quedé muy satisfecha con ella pues cumple con la rigurosidad de los elementos que se esperan de una planeación con base en los lineamientos y la bibliografía proporcionada, pero lo más importante, es que pude ir espejeando mis conocimientos previos y las habilidades aprendidas, de tal suerte que se entiende con facilidad la secuencia didáctica, el sentido de la actividad y su forma de evaluación bajo el eje formativo seleccionado. Cabe resaltar, que las secuencias didácticas, como parte del universo de la planeación, constituyen una unidad clave en la organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2013, p. 1).

Es así que me parece imprescindible recordar que la planeación didáctica, es la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad, constituyendo un modelo o patrón que

permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2009). Para mí, la planificación es el “esqueleto” de la didáctica en clase, con esto me refiero a que da soporte y estructura, es el cauce para poder colocar lo que es requerido en cada parte y sustenta en buena medida las acciones y decisiones tomadas con respecto a la consecución de una actividad y la longitudinalidad (refiriéndome a la estabilidad o no a través del tiempo) de los aprendizajes.

Como bien menciono, la planificación es un instrumento valioso, que se articula a partir del programa educativo vigente y focaliza los conocimientos en función de los objetivos de clase y los saberes previos, sin embargo, este debe ser flexible, colaborativo, y en mi opinión, motivante. En mi práctica, intento resaltar la expresividad del alumno en función de lo que conoce y que ésta sea el punto de partida en el diseño de la clase, pues dichas acciones, a la par, evidenciarán las necesidades individuales y grupales.

Ahora bien, considero que mi actividad integradora presentada al culminar el módulo antes mencionado, pudiera parecer a la vista algo rutinario, pero en lo personal, llegar a algo tan aparentemente “simple” requiere de la ardua tarea de comprender el “cómo” y el “para qué”, así como elegir la forma más apropiada de evaluar dichos aprendizajes, es como cuando dicen, “lo hace ver fácil”, pero en realidad todo el trabajo detrás de la propuesta es un camino recorrido con conciencia, conocimiento y planeación.

En este trabajo integrador, propongo tres actividades que buscan desarrollar en mis alumnos el sentido de la corporeidad relacionada a expresiones artísticas; es concisa y comprende todos los elementos necesarios para llevar a cabo diferentes dinámicas bajo un mismo campo formativo.

Para cerrar este apartado, regreso a la introspección de que muchas veces me he encontrado en la necesidad de recurrir a la improvisación, por diferentes razones, algunas de ellas ha sido por falta de materiales, la actitud del grupo ante la dinámica, revalorar el nivel de reto, entre otras. A la par de ello, he entrado en el dilema de si es conveniente o no, si eso implicaría relegar la planeación que ya elaboré -porque es un hecho que la modifica-, y finalmente, los criterios de evaluación también se transforman.

Este dilema conmigo misma, ha representado una dificultad que poco a poco he ido conciliando a través de la experiencia y el estudio, y hoy puedo comprender que no es “una o la otra”, pero sí es priorizar objetivos claros y cimentados en el conocimiento y herramientas que nos proporcionan una actividad bien estructurada, tomando como referente las necesidades de nuestro grupo, el contexto del colegiado y el propio contexto de los alumnos, el cual siempre será un faro de luz que dará cauce a mi actuar profesional.

Normativa, derechos de la infancia y práctica docente

Abro este apartado poniendo a la niñez al centro de la discusión, ya que considero al desarrollo integral de la infancia como la finalidad del apropiado ejercicio de mi profesión. A lo largo de la historia, la construcción social del niño se ha entendido de manera diferente, de tal suerte que la visión de ser un ente frágil con necesidad de protección es una creencia popular gestada con relativa actualidad (Casas, 1992), aunque las acepciones de este calibre son sensibles a la época y al contexto cultural.

Y sí, francamente vuelvo a caer en la cuenta de hallarme en retrospectiva izando esta bandera por un largo tiempo durante mi trayectoria profesional. El poner al infante en un pedestal ya que aún “no posee” nociones de sí, de cómo regularse y resguardar sus intereses, indefenso; y por el otro lado, adoptar la máxima responsabilidad cargada al hombro de que, cualquier situación que suceda, es de injerencia enteramente mía como profesora.

Primeramente, quisiera aclarar que mi esquema actual ha dejado de visualizar a los niños de esa forma, y por el contrario, he entendido que son personas que merecen atención, cuidado y guía basados en la equidad en todas sus aristas, con la particularidad de que, al encontrarse en un proceso de desarrollo que establecerá las bases de su personalidad, intelecto y socialización, debo velar por sus intereses con base a derecho y entendiendo la interconexión existente entre la familia y la escuela, otorgando a cada aspecto su debido valor y prioridad.

Y justamente, en mi actividad integradora “Padres a la escucha de las emociones y necesidades de nuestros hijos” (véase anexo 5), del módulo **Derechos de la primera infancia**, realicé una propuesta de taller para implementarlo en pro de reconocer las necesidades socioemocionales de mis alumnos y apoyar a las familias en la comprensión de

la dinámica escolar y familiar. Dentro del contexto de mi población no se percibe precariedad económica ni se encuentran en situación vulnerable, sin embargo, me percaté de que muchas veces los padres y/o cuidadores no se hallan pendientes de las emociones y sentires de sus hijos, o ambos padres poseen poco tiempo para destinarlo a una convivencia de calidad en familia dadas sus ocupaciones, de igual forma se gesta confusión o se delegan responsabilidades de crianza enteramente al colegio, lo cual se refleja en los niños a través de eventos de estrés, mala conducta y sentimientos de abandono. Precisamente por estos motivos, identifiqué la importancia de mitigar estas situaciones y promover acciones de empatía por parte de los padres y cuidadores. El objetivo central de mi propuesta fue apoyar a madres, padres, cuidadores y niños, a reconocer sus emociones y necesidades afectivas, para lograr transmitir las con seguridad y de forma bilateral, promoviendo también mayor comunicación en el binomio casa-escuela.

En ese entonces, no tuve oportunidad de llevar a cabo el taller dado que en el colegio donde trabajo existe un área de Psicopedagogía y estas cuestiones se coordinan ahí, sin embargo considero que toda la estructura de mi propuesta da cuenta de una verdad muy grande, y es que debemos siempre estar aperturados a tener una retroalimentación constante en nuestro actuar, como colegiado y desde nuestra trinchera en el aula, pues es ahí donde saltan muchas cuestiones que forman parte del desarrollo integral de nuestros pequeños y tal como lo marca el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la familia representa el núcleo central de la protección de la infancia ya que para los niños el contacto con su familia y comunidad es un derecho plenamente reconocido que se garantiza a través de la integración familiar y social, y esto alude de forma paralela a las instituciones educativas.

Por supuesto, pese a que se han ido reformando las leyes con respecto a los derechos de la infancia, tales derechos están sujetos a las posibilidades tanto del estado como de las familias, por mencionar un ejemplo, el niño tiene derecho a una educación de calidad, y quienes pueden les otorgan educación a través de instituciones privadas que están en función de la oferta y la demanda (Casas, 1992).

Es así que, una cuestión que retomo de forma global del módulo, es que con el paso de las generaciones la forma en la que se entiende la educación de un infante varía con referencia a lo que está “permitido” o no, es decir, lo que las leyes indican que es una “vida digna” y feliz del niño, y más allá de lo que ya por derecho les corresponde, cada sociedad impone sus usos y costumbres en el trato y educación de los niños, comenzando por el núcleo familiar.

Ahora bien, lo que verdaderamente medito es que sí existe una responsabilidad colosal al estar frente a un grupo, pues como profesora represento una figura de autoridad profesional y moral, soy el ejemplo y la guía de cada alumno al que educo, pero he ahí la epítome de este enunciado: educar.

Finalmente, cito a Rodolfo Rude (como se cita en Guzmán, 2007) quien afirma que “educar” es dirigir la formación de una personalidad plena de valores, tomando a la educación como dirección, de manera que esta acción social y humana se relaciona mucho con la guía o conducción de una persona hacia la formación de su personalidad.

La diversidad como eje rector en mi práctica profesional

Este último apartado me pareció pertinente como cierre en la integración de mis actividades del portafolio, dado que sintetiza la esencia para comprender la individualidad de los educandos, como seres orgánicos, sociales y de derecho. Tal como menciono en la presentación de mi documento, el comprender la diversidad de los espacios educativos y la diversidad en sociedad es para mí una herramienta de vida.

Es importante destacar que para adentrarme en lo que engloba la diversidad *per se*, debí recuperar las nociones sobre su conceptualización y toda una familia de términos que son adyacentes y vinculantes a ella, como la cooperación, la participación igualitaria, la convivencia, la inclusión, la justicia, el diálogo y la democracia. Esto ya que, como bien refiere López (2012), dichas nociones se aterrizan en el espacio colegiado a través de la transformación de prácticas pedagógicas y currículos inclusivos, en este sentido, el autor resalta la contemplación de las adecuaciones con respecto a características orgánicas particulares (como discapacidades cognitivas, visuales, auditivas o físicamente impeditas), el fomento a la solidaridad y la creación de ambientes de respeto y convivencia, en el proceso de una escuela democrática, considerando en los proyectos colegiados las ideas comunes entre profesores y alumnos y transformándonos los unos a los otros forjando valores compartidos a través de modelos educativos inclusivos.

De esta manera, formar desde y con la diversidad significa acompañar y enseñar de diferentes maneras según cada alumno o grupo, significa también integrar diferentes enfoques y perspectivas en relación a los saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro (alumno, padre, docente, director) y valorarlo (Ortega, 2012).

En mi trabajo “Vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores” (véase anexo 6) del módulo **Atención a la diversidad e inclusión en la primera infancia**, plasmo algunas reflexiones enfocadas en 1) ¿qué persona quiero ser y significar para los que me rodean?, 2) mi rol como docente, y 3) ¿cómo lograrlo en mi entorno escolar?. En esencia, el folleto que elaboré tenía la consigna de estar dirigido a docentes, por ende, representó para mí un ejercicio de introspección, en donde pude hacer la auto-observación de mi práctica en colectivo, generando empatía por mis compañeros y comprendiendo el cosmos de la escuela como un espacio de convivencia, y también como lo define Cingolani y cols. (2001), un lugar de encuentro entre estudiantes y docentes, unos “aprendiendo a aprender” y otros “enseñando a aprender”.

Estos tres aspectos encumbran el trasfondo de lo que refleja la figura docente, pues invitan a pensar en que debemos ser profesionistas empáticos, asertivos, inclusivos, capaces de plantear soluciones y tomar decisiones que fortalezcan la confianza y cooperación entre todos los actores de la comunidad escolar. Nuevamente, implica una gran responsabilidad y un reto personal. Inclusive, también hablar sobre el contexto pandémico vira los reflectores hacia los rezagos educativos actuales que adquieren una cualidad de atención a la diversidad.

Así mismo, pienso que el atributo de “diversidad” no se pierde al enfrentarse a situaciones generalizables, y en otro sentido, las adecuaciones se dan acercándonos a la individualidad de los alumnos, no con el afán de segregar a quienes logran los objetivos planteados o no, sino con un propósito superior en el que el docente logra “incluir” las necesidades de varios, a su nivel, en una actividad de gran significado pedagógico.

Este proceso transformador implica también una capacidad adaptativa para mí como docente, y si a su vez lo acompaño del cuerpo de conocimientos adquirido a través de una trayectoria profesional, me hallo a mí misma en un banco de recursos a través de los cuales logro

planificar, aplicar y evaluar lo aprendido con mayor confianza, que en suma, me ayudará a trazar las rutas de mejora y los objetivos que quiero lograr obteniendo un progreso continuo y mayores beneficios para mis estudiantes.

Reflexiones finales

A lo largo de mi experiencia docente, me he visto en la imperiosa necesidad de replantear muchas de las acciones que aluden a “educar” niños en edad preescolar, y en vísperas de la culminación de la **Licenciatura en educación inicial y preescolar**, aunado a mis estudios en Psicología, esa palabra adquiere una forma mucho más clarificada en cuestiones de mi rol como profesora. Lo que quiero acentuar es que he entendido que las dimensiones asociadas a la palabra “educación” desde la perspectiva docente, van más allá de ser un conducto para la asimilación de los conocimientos que los alumnos de estas edades “deben” adquirir, y llegar a esta construcción y cosmovisión de la profesión trajo consigo un largo camino de retos y transformaciones académicas, laborales y personales.

De tal suerte que comenzar la redacción del portafolio con una semblanza, tocó fibras de mi historia personal en las que no había reparado, pero que tuvieron gran influencia en mi conformación como profesora, además de que en mi trayectoria profesional, pude localizar las vivencias con las que acumulé experiencia y conocimiento a lo largo del tiempo. Siguiendo esta línea, hablar primeramente desde el ámbito de Pensamiento Matemático fue muy importante pues este se establece como uno de los núcleos de mi formación siendo el detonante de mi acercamiento a la docencia.

Cabe destacar que las evidencias elegidas para este portafolio, tomaron un lugar particular en mi trayectoria formativa, y todas, a pesar de pretender ser productos “terminados”, no siempre fueron susceptibles de ser aplicadas, por lo tanto los resultados y replanteamiento de las mismos es una limitante en sí misma. Sin embargo, cada uno de los productos tuvo su momento en la línea del tiempo de mi trayectoria profesional donde se contemplaron

diagnósticos grupales y el contexto de los estudiantes, así como sus necesidades y pertinencia de las propuestas.

Aunado a ello, en todo este proceso fue igualmente importante ir cuadrando mi práctica en función de los modelos educativos, pues durante la Licenciatura experimenté la transición del PEP 2011 al modelo de Aprendizajes Clave 2016, y aunque ambos guardan un cuerpo de conocimientos común entre ellos, sí existieron adecuaciones que hice en el trayecto de mis estudios y que también significaron un reto al momento de planificar mis actividades. Hago mención de esta acotación dado que, a pesar de la experiencia, las transiciones pueden llegar a mover determinadas rutinas que a los docentes nos mantienen en una zona de relativa comodidad y nos dan seguridad sobre la práctica que efectuamos en el día a día, pero percatarnos de la real necesidad de hacer cambios sustanciales es complejo dentro del propio proceso metacognitivo del docente.

Al respecto, el estudio de Moreano y cols. (2008) llevado a cabo a través de exhaustivas entrevistas y técnicas observacionales, revela que en muchos casos se hallan inconsistencias entre el discurso de los docentes y la práctica desarrollada al momento de implementar reformas educativas, dado que el docente da la impresión de mostrar adhesión al nuevo enfoque pedagógico, pero las observaciones de campo denotan que sus métodos de enseñanza continúan basándose en las concepciones tradicionales de enseñanza, pues a pesar del esfuerzo por integrar este nuevo enfoque, no se tiene una clara comprensión de éste dado el vacío conceptual y la falta de reflexión para contrastar lo que se conoce y lo que se piensa implementar. Los autores también agregan que otra limitante para el cambio es la falta de tiempo para implementar lo que se propone, aunado a la preocupación por las exigencias de

las autoridades educativas, por ende, los profesores continúan auxiliándose de estrategias tradicionalistas.

Todo lo anterior me cayó como balde de agua fría, pues en cierta medida encontré varios puntos de razón en ello, dado que la rutina ha llegado a impactar en mi forma de enseñar y por eso es crucial la actualización constante, limitando caer en prácticas reiterativas y carentes de significado para los alumnos. Así, replantear mi práctica a través de mis vivencias y del conocimiento adquirido, configura las técnicas y habilidades que poseo y aún debo adquirir, saliendo de lo habitual para involucrarme en las necesidades reales de mis estudiantes. Por otro lado, considero que los contenidos de la Licenciatura representaron un aporte de gran valía, pues las actividades solicitadas en cada módulo ampliaron mi haber profesional y me brindaron la oportunidad de reafirmar muchas de las prácticas, técnicas y herramientas que yo ya ejercía. En cada tarea encontré un desafío diferente, que en ocasiones fue sencillo, en otras fue demandante, y en otras fue constructivo, de ahí que el eje articulador de mi portafolio se base en la reestructuración de saberes que poco a poco establecieron mi criterio actual.

Aunado a ello, entendí que los saberes socialmente construidos (Tardiff, 2004) los he adquirido a lo largo de la carrera docente, y han roto ese esquema rigorista que mantenía conmigo misma, pues como profesora elaboro estos saberes con mis alumnos y compañeros de trabajo en el espacio colegiado, al intercambiar experiencias que nos permiten construirnos los unos a los otros. El ser capaces de expresar empatía y de explorar la conjunción de aprendizajes con y desde la colaboración, nos abre la puerta a posibilidades educativas vigentes, creativas y simbióticas: “la práctica educativa es todo eso: afectividad,

capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy” (Freire, 2004, p. 64).

Por consiguiente, encuentro que otro pilar en mi formación fue la capacidad de tornarme flexible ante las adversidades, por eso como bien he mencionado, la planeación de las actividades no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo (SEP, 2013).

De igual forma, considero el término de mi Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar como un punto álgido, que para nada fue fácil de conseguir dado que trabajar y estudiar me exigió todo un reto, y no siempre puse la calidad que me hubiera gustado en mis tareas, otras ocasiones no lograba entenderme con mis tutores pues aunque existía una rúbrica de evaluación, la expectativa de mis evaluadores difería en la interpretación de mis trabajos, y la retroalimentación de mis productos fue limitada.

Finalmente, distingo un aspecto mucho más cercano, desde el sentir personal para entenderme a mí misma bajo la figura docente, y este se gesta en la necesidad de percibirme como parte de un todo. Dicho ejercicio de introspección me remonta al término “alfabetización emocional” empleado por Ortega y Del Rey (2002), el cual permite traducir lo que sentimos en diferentes momentos y ante diversas situaciones siendo autorreflexivos y sabiéndonos capaces de crear cambios que beneficien la armonía de la comunidad. A través de este término comprendo que soy parte de un eslabón en el microuniverso colegiado, y que

todos los que participamos en el proceso educativo también somos individuos con necesidades afectivas, de reconocimiento, de colaboración y de comunidad, y nos modificamos los unos a los otros, por lo que asumir nuestro papel implica una gran responsabilidad para que podamos ser partícipes y gozar el fruto de las experiencias que construimos en la colectividad.

A su vez, esta reflexión enaltece la idea de que los saberes docentes poseen un componente *experiencial*, como bien lo refieren Tardif, Bromme y Shulman (Carpio, 2020), de tal suerte que la transformación vivida en el transcurso de la Licenciatura no implica la corrección de errores a lo largo de mi desempeño profesional, sino la reestructuración de saberes con base en lo adquirido, por lo que las evidencias aquí presentadas, son en esencia esta integración de conocimientos con una base social, pero también disciplinar y epistemológica, que da como resultado un producto congruente de mi trayectoria formativa.

Culmino puntualizando, que mi relación con este portafolio de evidencias se basó en la presentación de una radiografía del camino recorrido para resignificar mi práctica docente, enalteciendo todos aquellos recursos de los que cuales me valí para argumentar lo aprendido en la Licenciatura y externando mi sentir más profundo sobre lo que para mí representa ser profesora y profesionista en educación preescolar.

Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baroccio, R. (1998). *Ambientes para el aprendizaje activo: compendio de lecturas*. México: Trillas, pp. 7.
- Carpio, R. (2020). *Los saberes docentes en la enseñanza*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa>.
- Casas, F. (1992). *Anuario de Psicología*, 53, pp. 27-45. Barcelona.
- CDN. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño y sus tres Protocolos facultativos. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/CDN_2014.pdf el 8 de junio de 2023.
- Chamorro, M. (2008). *Didáctica de las matemáticas*. Prentice Hall: México, pp. 2-10.
- Cingolani, M., Salgueiro, A., & Luque, M. (2001). El respeto por la diversidad: un desafío educativo. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Cuaderno*, 8(8).
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de Conocimientos UNAM, pp. 1-15. Recuperado el 18 de junio de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000200005&lng=pt&tlng=es.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra, pp.64.

- Fuenlabrada, I. (s.f.). *Anexo 5. ¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad*. Recuperado el 3 de mayo de 2023 de http://www.zona-bajio.com/PM_Anexo5.pdf .
- Guzmán, M. (2007). *Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional Abierta. Caracas.
Recuperado de www.universidadabierta.edu.ve/Biblio/G/GuzmanRayo_Filoedu.htm. Recuperado
- INEGI. (2021). *Cuantificando la Clase Media en México 2010-2020*. Dirección General Adjunta de Investigación. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf.
- Katz, L. & Rubin, M. (2000). *La mente despierta: Ejercicios de neurobic para mantener el cerebro en forma*. España: RBA Integral.
- Leal, F. (2006). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), pp. 131-160.
- Medina, M. y cols. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022&lng=es&tlng=es.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(2), 299-334. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000200005&lng=pt&tlng=es.

- Najar, R. (2017). *Planeación didáctica y desarrollo de competencias profesionales*. Síntesis.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, pp. 128-146.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento de Estrategias de Prevención para la violencia. Mediación y Diálogo. *Cruz Roja Juventud*. Madrid, pp. 41-63.
- Santos, L. M. (1993). La naturaleza de las matemáticas y sus implicaciones didácticas. *Mathesis*, 9(4), 419-432.
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*, New York, Academic Press.
- SEP. (2009). Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales. Recuperado el 19 de abril de <http://www.itesca.edu.mx/>
- SEP. (2013). Planeación educativa. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: SEP.
- SEP. (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Secretaría de Educación Pública, México, pp. 101-110.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para educación integral*. Secretaría de Educación Pública, México, pp. 118-122.

- SEP. (2022). Guía para el diseño de estrategias didácticas. México. Recuperado de <https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/ZU9A7I6ewP-Gu%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticasV3%20080819.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Zambrano, G., Moreira, M., Morales, F. y Amaya, D. (2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación de emergencia. *Polo del Conocimiento*, 6(4), pp. 73-87.

ANEXOS

Anexo 1

Síntesis de evidencias

Para introducir esta sección, presento la siguiente tabla que destaca la organización de las actividades integradoras conformadoras de mi portafolio de evidencias.

Tabla 1.

Síntesis de actividades que componen el portafolio de evidencias.

MÓDULO	ARTICULACIÓN DE EVIDENCIAS	ACTIVIDAD INTEGRADORA	IDEA CENTRAL
Pensamiento Matemático en la Primera Infancia	Detrás de la enseñanza del pensamiento matemático.	“El que toma la foto”	Construcción de nuevos conceptos con base en los saberes previos del alumno y la complejización de situaciones no didácticas originadas en las necesidades del infante, asociadas al desarrollo de las relaciones espaciales.
Arte, creatividad y juego	La necesidad creativa para el aprendizaje en preescolares.	“Show and Tell”	La flexibilidad pedagógica en la elaboración y desarrollo de proyectos vinculados a la expresión de la individualidad y la creatividad estudiantil.
Planificación y evaluación para la intervención en los procesos de aprendizaje	La planificación didáctica como herramienta docente	“El ritmo está en mi cuerpo”	La planificación de actividades basadas en modelos educativos sustentados y la capacidad adaptativa del quehacer docente ante las condiciones del alumnado en el ciclo de aplicación-evaluación-replanteamiento de las dinámicas colegiadas.
Derechos de la primera infancia	Normativa, derechos de la infancia y práctica	“Padres a la escucha de las emociones de	Los ejes rectores de la Educación en función del interés superior de la niñez y

	docente.	nuestros hijos.”	el desarrollo pleno del infante en el binomio casa-escuela.
Atención a la diversidad e inclusión en la primera infancia	La diversidad como eje rector en mi práctica profesional.	“Vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores.”	La cualidad reflexiva de nuestro quehacer profesional desde la inclusión, con respecto a los esquemas cooperativos en el espacio institucional que enriquecen la relación entre los actores de la comunidad educativa.



Anexo 2

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

Módulo: Pensamiento Matemático en la Primera Infancia

Bloque IV - Actividad Integradora

“El que toma la foto”

Asesora: Gloria Castillo Jiménez

Alumna: Diana Hernández Ruiz

Fecha: 3 de abril de 2020

ÍNDICE

Introducción.....	50
Diagnóstico del grupo.....	52
Propósito y Justificación.....	53
Planificación de la actividad.....	54
Registro y evaluación.....	55
Reflexión.....	56
Referencias.....	57

“El que toma la foto”

Diana Hernández Ruiz



Introducción

- Si bien se ha mencionado que el niño antes de ingresar a preescolar ya comienza a establecer los principios de conteo; también desde edad temprana van reconociendo las relaciones espaciales. Irma Fuenlabrada (s.f) en su escrito “¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños?” menciona los ejemplos del biberón o cualquier objeto familiar, de manera que el infante comienza también a construir mapas mentales al hacer desplazamientos dentro de su entorno. Es decir, el conocimiento del espacio es un conocimiento que va adquiriendo el niño de forma natural. Sin embargo, con respecto a la geometría, su aprendizaje requiere ser enseñado, porque responde a una particular manera de representar el espacio.
- Dentro de este nuevo enfoque no existe un solo procedimiento para resolver el problema, sino que se puede aplicar un sinnúmero de posibilidades para resolverlo. Los problemas significativos se resuelven lentamente.
- *...Las competencias son una consecuencia de la enseñanza. La competencia no se enseña. El niño tiene que desarrollarla por sí mismo” Irma Fuenlabrada.*

Introducción

- Para la Mtra. Fuenlabrada, el propósito es el desarrollo de la percepción geométrica (no aprender los nombres de las figuras geométricas) en el caso de las formas (por ejemplo) puede ser el uso de un rompecabezas. Sea el material que se use, debe haber un razonamiento y la búsqueda de una solución hecha por el niño.
- En el rubro de Pensamiento matemático existen infinidad de actividades que se pueden llevar a cabo, pero lo importante es el objetivo que tiene esta actividad y que las consignas de esta sean claras y sin dar respuestas anticipadas. Con cada actividad el niño tiene que posibilitarse para resolver un problema y que así se construya el conocimiento.
- El programa de estudios actual tiene un enfoque constructivista. Pero ¿a qué se refiere esto? El aprendizaje constructivista postula que aprender significa construir conocimiento, nuevos esquemas (o conceptos) a partir de los esquemas previos y reestructurar o ampliar los que ya existen (estructura cognitiva)(Domínguez, 2010). ¿Por qué reitero esto? Porque para que realmente haya un aprendizaje significativo el alumno tiene que construir su conocimiento a partir de lo que conoce de su entorno, su forma de ser (o más bien su ritmo de aprendizaje), pensar e interpretar la información.
- La presente propuesta está basada en esta recopilación de información así como en mi diagnóstico grupal.

Diagnóstico del grupo

	Alumnos/ Aprendizajes esperados	Roberto	Luis Pablo	Antonella	Diego	Camila	Enrique	Ma. José
CONSTRUYE SISTEMAS DE REFERENCIA EN RELACIÓN CON LA UBICACIÓN ESPACIAL	Utiliza referencias personales para ubicar lugares	S	L	L	S	L	S	L
	Establece relaciones entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad	S	L	L	S	L	S	L
	Comunica posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante, etc.	S	L	L	S	L	S	L
	Explica cómo ve objetos y personas desde diversos puntos espaciales.	L	L	L	L	L	L	L
	Ejecuta desplazamientos y trayectorias siguiendo instrucciones	L	L	L	L	L	L	L
	Describe desplazamientos y trayectorias de objetos y personas utilizando referencias propias	S	L	L	S	L	L	L
IDENTIFICA REGULARIDADES	Distingue la regularidad de patrones*	L	L	L	L	L	L	L
	Anticipa lo que sigue en patrones e identifica elementos faltantes en ellos, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo**	L	L	L	L	L	L	L
	Distingue y continúa patrones en forma concreta y gráfica*	S	L	L	S	L	S	L
CONSTRUYE OBJETOS Y FIGURAS GEOMÉTRICAS TOMANDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS	Hace referencia a diversas formas que observa en su entorno y dice en qué otros objetos se ven esas mismas formas.	L	L	L	L	L	L	L
	Observa, nombra, compara objetos y figuras geométricas, describe sus atributos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional; nombra las figuras.	L	L	L	L	L	L	L
	Describe semejanzas y diferencias que observa al comparar objetos de su entorno, así como figuras geométricas entre sí.	S	L	L	S	L	S	L
	Reconoce, dibuja -uso de retículas- y modela formas geométricas (planas y con volumen) en diversas posiciones	S	L	L	S	L	S	L
	Construye figuras geométricas doblando o cortando, uniendo y separando sus partes, juntando varias veces una misma figura.	S	L	L	S	L	S	L
Usa y combina formas geométricas para formar otras.	A	S	S	S	S	A	S	
UTILIZA UNIDADES NO CONVENCIONALES	Ordena de manera creciente y decreciente, objetos por tamaño, capacidad, peso	L	L	L	L	L	L	L
	Realiza estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios.	A	S	S	A	S	A	S
	Utiliza los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos.	S	S	S	S	S	S	S
EVALUACIÓN ESPACIO Y FORMA	Sigue las instrucciones que utilizan palabras de posición, ordenamiento y distancia.	S	L	L	S	L	S	L
	Puede describir las partes de un objeto	S	L	L	S	L	S	L
	Utiliza formas para separar y clasificar	A	L	L	S	L	S	L

L= Logrado S= Suficiente A= Requiere apoyo

*Rúbrica valorada en patrones AB y ABB

**Con números únicamente en patrones AB

Propósito y justificación

- Planifiqué mi actividad para indagar qué saben y pueden hacer los niños, basada en la competencia “Construye sistemas de referencia en relación con su ubicación espacial” del aspecto de forma, espacio y medida del campo formativo Pensamiento matemático (SEP, 2011). Antes de describir la actividad quiero señalar que pensar en esta dinámica me requirió buscar elementos que los niños pudieran realizar de forma autónoma y con lo que pudieran interactuar, implicando una transición de lo concreto a lo abstracto.
- A partir del diagnóstico previo pude percatarme de que los elementos de valoración en cuanto a los rubros de “espacio, forma y medida” son amplios y se requiere una estructura de actuación que vaya en el sentido de lo concreto a lo abstracto, sin embargo, como bien lo exploramos en los textos de la Mtra. Fuenlabrada, es necesario planificar actividades sobre un currículo que no se segmente sino que se profundice con el paso de los grados escolares.
- La finalidad de esta propuesta es que los niños construyan un aprendizaje significativo con base en productos generados por sí mismos y las diferentes perspectivas que puede adoptar la construcción de conceptos y la interpretación de los alumnos cuando se modifican uno o más factores. Así mismo, las necesidades de mi grupo apuntan a fortalecer el sentido de direccionalidad y las perspectivas espaciales, dando sentido a lo que observan.

Planificación de la Actividad

Nombre de la actividad *El que toma la foto*

Competencia	
Aprendizaje esperado	Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
Intención didáctica	Explica cómo ve los objetos y personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, etc.
Duración	Que los alumnos identifiquen el lugar desde el cual se mira un objeto o persona a partir de los elementos que perciben de una imagen dada.
Materiales	50 min
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Computadora• Proyector• Cámara fotográfica <p>En un primer momento nos acomodaremos en foro y mostraré una secuencia de imágenes en el proyector, la consigna será la siguiente: “Niños, ahora veremos algunas imágenes y, por turnos, jugaremos a adivinar ¿dónde estaba el que tomó la foto?”</p> <p>Haremos el juego con algunas imágenes y los niños irán respondiendo el lugar desde donde se tomó la foto y se promoverá que expliquen por qué consideran que es así.</p> <p>Acto seguido dividiremos al grupo en dos equipos, el equipo 1 saldrá primero a tomar fotografías al patio con mi ayuda, les apoyaré tomando el ángulo y el objeto deseados. Después hará lo mismo con el segundo equipo. Les pediré que no comenten con sus compañeros cuál es su fotografía para que sea una sorpresa y sobre todo porque el juego se trata de adivinar dónde estaba el que tomó la foto.</p> <p>Una vez que ambos equipos hayan tomado sus fotos, regresaremos al salón y pasaré las imágenes en orden a mi computadora para poder proyectarlas. Posteriormente comenzaremos con el equipo 1, proyectaré las fotos del equipo 2 y por turnos los niños del equipo 1 irán diciendo dónde estaba el que tomó la foto y explicando su respuesta.</p>

Registro y evaluación

- Realizaré un registro por alumno con la siguiente escala estimativa:
- Además incorporaré anotaciones en el diario de campo y guardaré las fotografías como evidencias para portafolio
- Con los resultados de registro elaboraré gráficos para anexarlos a las carpetas de evaluación continua

	Identifica el lugar donde está tomada la fotografía			Distinguió y argumentó la posición en que se encontraba			Determina cuál es su izquierda, derecha, arriba, abajo, cerca y lejos.		
Nombre/Valores	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Antonella									
Camilo									
Luis Pablo									
Enrique									

1 = No lo logró 2= Lo logró con apoyo 3= Lo logró solo



Reflexión

- El diseño de actividades pensadas y con un objetivo y propósitos claros dentro de la planeación didáctica es fundamental para que los alumnos logren adquirir las habilidades y competencias que les ayuden a dar sentido a los aprendizajes escolares.
- También debemos tener muy claro como docentes que no sólo debemos limitarnos a la trasmisión de conocimientos y a los principios de conteo.
- Dentro de este módulo de (no sólo en esta actividad) aprendí que son ellos los que tienen que desarrollar las competencias, nosotros sólo debemos darles las herramientas para que se posibiliten a solucionar la consigna requerida.
- Es fundamental que la enseñanza se ocupe de propiciar en los niños actitudes frente a lo que desconocen, como lo es la actitud de búsqueda de la solución de un problema, en lugar de esperar que alguien (nosotras como educadoras) les diga cómo resolverlo.

Referencias

- Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. Pearson Educación, Madrid
- Domínguez, H. (2010). *El placer de aprender, la alegría de enseñar*, Subsecretaría de Educación Básica. SEP: México, páginas 239 -256.
- Fuenlabrada, I. Anexo 5. ¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad. Recuperado de Fuenlabrada Cómo desarrollar el pensamiento matemático.pdf, el 3 de abril de 2020.
- SEP (2011) *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Preescolar*. SEP: México.
- Sperry, S. *Space & Shape*, Early Childhood Mathematics, 2a ed., Boston, Allyn & Bacon, pp. 58-78 [Traducción de la SEP realizada con fines académicos, no de lucro.] Recuperado de Espacio y forma.pdf el 3 de abril de 2020.

Anexo 3



Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

Módulo: Arte Creatividad y Juego en el Desarrollo Infantil

Bloque IV - Actividad Integradora

“Show and Tell”

Asesor: Óscar Amado Bonilla Chavez

Alumna: Diana Hernández Ruiz

Fecha: 31 de agosto de 2019

ÍNDICE

Introducción.....	60
Desarrollo del proyecto.....	61
Planeación de la situación didáctica.....	65
Evaluación.....	67
Resultados.....	68
Conclusión.....	69
Autoevaluación de desempeño docente y reflexión.....	70
Referencias.....	72

INTRODUCCIÓN

Contrario a la idea sobre el papel del profesor como simple emisor de información que los estudiantes reciben de forma pasiva, el rol del docente como mediador implica crear oportunidades de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades, intereses, capacidades y emociones de los alumnos, luego entonces, nuestro papel a través de la mediación supone establecer formas de comunicación que promuevan el aprendizaje autónomo de cada estudiante eligiendo estrategias participativas, creativas e idóneas que produzcan un impacto positivo en el proceso de aprendizaje.

Es así como la tarea del docente es intentar expandir el interés de los estudiantes hacia todos los campos formativos considerando sus fortalezas y áreas de oportunidad de forma individual, así mismo, debemos recordar que el enfoque constructivista en educación presenta al aprendizaje como el resultado de un proceso complejo de interacciones en el cual el estudiante cumple un papel activo en la construcción del conocimiento en torno a cuatro elementos según Serrano y Pons (2011, como se cita en Zapata, 2016): 1) los alumnos que aprenden, 2) los contenidos que se aprenden, 3) el profesor que ayuda a esos alumnos a construir significados y atribuir sentido a los contenidos que aprenden y 4) los objetivos de aprendizaje como metas a conseguir a través de los contenidos haciendo alusión a competencias, capacidades o habilidades que los estudiantes han de alcanzar.

Con base en lo anterior, se define que el profesor mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta su consecución; organiza y dirige el ritmo del curso generando responsabilidad y disciplina; diseña el proceso formativo con base en estrategias para el aprendizaje colaborativo enfocadas en la interacción y la comunicación con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en dicho proceso. El profesor mediador hace de intermediario entre los contenidos y el estudiante ofreciendo ayuda para que éste descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos y “culmina” con la evaluación de los aprendizajes permitiendo identificar aspectos a mejorar del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En suma, existen funciones que el profesor mediador debe atender como (Zapata, 2016):

1. Propiciar espacios de colaboración de participación activa
2. Fomentar el desarrollo de la autonomía encaminando el proceso de aprender a aprender
3. Facilitar el aprendizaje significativo con estrategias guiadas que apunten al desarrollo de habilidades y a la solución de problemas de la vida real
4. Fomentar la creatividad ofreciendo espacios adecuados para ello
5. Incentivar el desarrollo de valores humanos
6. Desarrollar habilidades comunicativas
7. Promover habilidades metacognitivas y de autoevaluación

Con base en los fundamentos anteriores, se presenta una estrategia didáctica basada en proyecto que pretende mostrar un trabajo sustentado en el modelo pedagógico constructivista, adjuntando el proceso y análisis de la misma.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Para esta actividad tomé en consideración un proyecto que realicé con mis alumnos el ciclo escolar 2018-19, de forma que retomo lo observado.

Este proyecto consistió en la realización de una muestra con los niños para promover sus habilidades de hablar en público y exponer en un segundo idioma (inglés), además de estimular su creatividad e integrar sus gustos y preferencias en una presentación con sus compañeros.

El proyecto será ***Show and Tell***

1. Seleccionar el aprendizaje esperado:

Campos Formativos: Lenguaje y Comunicación; Expresión y apreciación artísticas.

Competencias:

- Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
- Aprecia la diversidad lingüística.
- Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural y de lo que hace para conocerlo.
- Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados.

Tema: *Show and Tell*

Aprendizajes esperados: Utiliza el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos, utiliza información que conoce, datos sobre sí mismo y su familia, comparte sus preferencias y expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística.

Enfoque: Expositivo y creativo, de investigación y planificación del discurso.

2. Establecer las relaciones curriculares con base a lo esperado: Indagar y organizar información específica acerca de un tema de interés.

- Indagar
- Organizar y clasificar información
- Elaboración del discurso
- Elaboración de materiales de apoyo
- Exponer

3. Seleccionar la estrategia didáctica por medio de la cual los alumnos van a lograr el aprendizaje esperado y desarrollarán las competencias.

- El objetivo es el proyecto mismo.

- Que los alumnos seleccionen un tema de interés e indaguen al respecto a través de diferentes fuentes de información.
- Que logren seleccionar y clasificar la información que encontraron, decidiendo si les es útil o no.
- Los alumnos estructurarán un discurso con base en lo que desean compartir de su investigación previa.
- Cada alumno elaborará sus materiales o presentará el objeto elegido en cuestión.
- En grupo compartiremos ideas acerca de cómo fue su proceso de investigación.

4. Ponerle nombre al propósito. Intención didáctica. Para localizar un punto de llegada.

Verbo/ Contenido/ Estrategia/ Organización/ Contexto/ Criterio de exigencia.

Nombre del propósito: Indagar con base en fuentes de información confiables acerca de un tema de interés.

Los niños realizarán todo un proceso de investigación y elaborarán sus materiales para compartir una idea.

5. Secuencia de actividades para desarrollar este proceso/Ejecución

-Semana 1

- **Día 1:** Platicamos acerca de la elaboración del proyecto: Les comentaré en grupo la intención de realizar el proyecto Show and Tell, discutiremos sobre lo que es y cómo consideran que pueden llevarlo a cabo.
- **Día 2:** Les mostraré un video de niños realizando exposiciones en grupo y les daré una guía para que puedan ir estructurando su discurso.

- **Día 3:** Pediré a los alumnos un listado de al menos cinco temas que les interesen y les daré retroalimentación individual.
 - **Día 4:** Una vez elegido su tema, elaboraremos en grupo un listado de pasos para realizar su exposición.
 - **Día 5:** Los niños harán de forma individual su plan para la presentación, incluyendo el tema, dónde buscarán y los materiales visuales que pueden emplear. El fin de semana comenzarán a buscar información.
- **Semana 2**
- **Día 1:** Revisaré de forma individual los avances y daré retroalimentación. Los alumnos comenzarán a realizar su material visual.
 - **Día 2:** Practicaremos la guía del discurso en inglés para pulir detalles de pronunciación y comprensión. Se dará una revisión final y los niños comenzarán a exponer a partir de la siguiente clase.
 - **Día 3:** Este primer día de ponencias pasarán seis alumnos, compartirán sus exposiciones y hablaremos de cómo se sintieron en el proceso de su trabajo.
 - **Día 4:** Este segundo día pasarán cinco alumnos más a compartir sus exposiciones y comentaremos en grupo.
 - **Día 5:** Pasarán los últimos cinco alumnos, realizaremos una retroalimentación grupal y los alumnos participarán diciendo cuál trabajo les gustó y si consideran que su trabajo fue bueno o podría mejorar, además de su nivel de satisfacción en el proceso de elaboración.

6. **Redacción de los indicadores de evaluación de desempeño:** Indicadores: Indaga en diferentes fuentes de información y la selecciona, participa, habla sobre lo que hizo y cómo, desarrolla su creatividad y su imaginación.
7. **Elaborar herramienta de calificación:** Escala estimativa, videos/fotos, productos de elaboración de material visual.

Planeación

Secuencia didáctica

El proyecto se desarrolló de la siguiente manera:

1. Empezamos con la propuesta del proyecto, estableciendo el propósito y los lineamientos para llevarlo a cabo.
2. Se les proyectó un video muestra y los alumnos opinaron al respecto de lo que observaron y cómo consideran que el ponente logró obtener la información.
3. Los niños eligieron un tema y definieron dónde buscarían la información.
4. Se realizó la elección del tema de manera individual con las respectivas revisiones por parte de la profesora.
5. Comentamos los pasos a seguir para lograr el proyecto de manera ordenada.
6. Con base en lo investigado, los alumnos definieron lo que necesitarían para elaborar su material visual.
7. Los alumnos elaboraron sus materiales en un espacio durante las horas de clase con elementos de casa.
8. Se llevaron a cabo las presentaciones por turnos y se realizó una retroalimentación grupal de la actividad. Los alumnos dieron comentarios alentadores a sus compañeros.

INICIO

-Acercamiento al desarrollo del proyecto, qué es una presentación en público y cómo elegir un tema sobre el cual hablar, presentación de un video muestra y establecimiento de pasos para realizar el proyecto, así como una guía para el discurso.

DESARROLLO

- Definir el tema, elegir los medios de búsqueda de información y organizarla.
- Definir los materiales que necesitan para elaborar su material visual y recolectar los elementos necesarios.
- Recibir retroalimentación y presentar su trabajo ante el grupo.

CIERRE

-Los alumnos comentarán respetuosamente acerca de los trabajos de sus compañeros con comentarios positivos.

EVALUACIÓN

Escala estimativa

- 1 - Bajo
- 2 - Regular
- 3 - Suficiente
- 4 - Alto

Características/Alumnos	Mélie	Emilio	Salvador	Luca	Diego C.	Mariana	Mateo	Valeria G.	Pablo	Emiliano	Didie	Valeria R.	Ana Sofía	Diego S.	Inés	Santiago
Comprende los elementos para exponer un tema	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4
Participa y comenta sobre el video que observó	4	2	2	3	2	1	1	2	4	4	4	2	3	1	2	4
Selecciona un tema de interés	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Conoce y elige fuentes para buscar información	3	3	3	4	4	3	2	3	4	4	4	4	3	2	3	4
Entiende y puede explicar el proyecto a realizar	2	3	2	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	2	3	4
Indaga sobre el tema y pregunta sobre lo que desconoce	3	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Selecciona la información relevante	2	3	1	4	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4
Elige sus materiales para elaborar los apoyos visuales	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Elabora un producto comprensible y creativo	4	4	2	2	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	2
Se percibe un esfuerzo por expresarse acorde con la guía del discurso	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Muestra una actitud positiva ante la presentación en público	3	4	3	4	2	2	2	3	4	4	4	3	3	4	3	2
Retroalimenta respetuosamente a sus compañeros.	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Completó el proyecto satisfactoriamente	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
Promedios	3	3.6	2.7	3.6	3.2	3.3	3.2	3.6	3.9	4	3.9	3.5	3.5	3.1	3.4	3.5
Promedio General	3.4															

Acorde con los resultados, el proyecto cumplió el cometido de que los alumnos integraran sus habilidades, aprendizajes previos y nuevos aprendizajes en la elaboración de un trabajo innovador, considerando el seguimiento de instrucciones y el proceso de indagación a través de diferentes fuentes de información.

RESULTADOS

Fortalezas

Con base en los resultados obtenidos de la escala estimativa de aprendizajes y actitudes, observé que el promedio grupal se mantuvo en un rango medio-alto de desempeño, que da cuenta del empeño y esfuerzo de los alumnos. De forma individual, ninguno mostró un desempeño por debajo del rango medio, lo cual me indica que el objetivo de la actividad se vio cumplido, principalmente por la naturaleza de la propuesta didáctica en formato de proyecto. Cabe destacar que las anotaciones en el diario de campo reflejan más a detalle la forma en la que los alumnos respondieron a cada parte del proceso y la manera en que fueron construyendo la conceptualización de una exposición a este nivel (preescolar) partiendo del empleo de sus recursos y el trabajo colaborativo. Si bien los alumnos aún no dominan un discurso tan complejo en un segundo idioma, sí se vio reflejado el empleo del vocabulario conocido -saberes previos- para la integración de su discurso; lograron aterrizar y constituir sus ideas empleando un organizador gráfico tan básico como un collage, y emplearlo como apoyo para mostrar y explicar una idea. Al momento de la evaluación, las estrategias que elegí dieron la pauta de otorgar mayor importancia a la calidad de los aprendizajes que a la cantidad.

Áreas de Oportunidad

A lo largo de las presentaciones pude percatarme que los expositores fueron los protagonistas de la clase, y por supuesto, para ello habían trabajado durante los días previos, sin embargo, los oyentes tendían a no prestar tanta atención a sus compañeros pasadas dos o tres presentaciones, pues como sabemos los periodos de atención en esta edad son reducidos, es aquí donde considero que existe un área de oportunidad en la cuestión grupal para lograr integrar esta dinámica, posteriormente noté que la integración de un producto escrito (dibujo) por parte de los oyentes sería una buena forma de integrarlos con empatía a las presentaciones de sus compañeros, algo como “dibujen lo que más les haya gustado de la presentación de su compañero” en cada ocasión, y aunque la teatralidad de mi parte al introducir a cada “participante”

del show no faltó, sí me parece importante no dejar de lado la parte socioemocional, sobre todo si el objetivo es brindarles herramientas para desenvolverse con otros y estimular su autoestima.

CONCLUSIÓN

Como mediador, se valora el aprendizaje que los niños adquieran y demuestren en su diversidad de fuentes, desde casa, con los amigos, los medios de comunicación, etc., entendiendo también que el entramado del aprendizaje significativo contempla un trabajo colaborativo a gran escala, y como docentes debemos tener identificado lo que cada alumno necesita en función de sus características individuales, este acompañamiento en el que nosotros somos los encargados de “modelar” el aprendizaje, no representa el conocimiento último ni la transmisión de conocimiento del docente al alumno de manera exclusiva, como se venía manejando en el modelo tradicional de aprendizaje. Es imperativo aclarar que la mediación y la estimulación a niños en la primera infancia debe contar con la familia en el rol protagónico (Parra, 2014), y en ese sentido el docente adquiere un papel de guía, el cual deberá contemplar esto así como las diferentes capacidades de los alumnos en su individualidad permitiéndoles expresar su personalidad, escuchar sus intereses y atender sus necesidades. Luego entonces, el papel del docente como mediador implica la creación de espacios equitativos, seguros, dinámicos, enriquecedores y creativos para los niños, tomando en cuenta la integración de la culturalidad y el contexto de los alumnos, así como estrategias que pueden incidir de forma positiva en estos, siempre que el docente tenga claro el propósito y la ideación de actividades adecuadas a la edad, contexto y momentos histórico y social. En suma, el docente se constituye como un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias.

AUTOEVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE Y REFLEXIÓN

Con base en lo visto a lo largo de módulo, en mi experiencia, se pretende que el docente adquiera conocimiento a través de una perspectiva distinta en educación y arte enfocada a la infancia, dirigido a que cada uno de los que cursamos el módulo integre los conocimientos para la creación de espacios equitativos, seguros, dinámicos, enriquecedores y creativos para los niños, tomando en cuenta la integración de la culturalidad y el contexto de los alumnos, así como estrategias que pueden incidir de forma positiva en estos, siempre que el docente tenga claro el propósito y la ideación de actividades adecuadas a la edad, contexto y momentos histórico y social.

Aunado a esto, se considera al arte y el juego como experiencias educativas facilitadoras para la expresión de la individualidad e identidad de cada niño, reconociéndolas como medios de manifestación de afectos y emociones, ideas e intenciones hacia lo que aprenden. Las propuestas para lograr esto son diversas y van de la mano con un trabajo multidisciplinar en el que los diferentes campos formativos pueden beneficiarse de dinámicas creativas y significativas, por mencionar alguna, la inclusión de la literatura en el arte está ligada a las representaciones teatrales, a la forma en la que los alumnos se enriquecen de los textos y los integran a las vivencias, de modo que al comprender las situaciones son capaces de interpretar roles distintos y cooperar con sus pares para montar una idea.

Con la finalidad de registrar de una manera más ordenada los aspectos y aprendizajes propuestos para este módulo, me baso en la presentación de una escala cualitativa a modo de autoevaluación con base en los contenidos desarrollados y mi experiencia a lo largo del módulo.

Criterio/Rúbrica	No logrado	En proceso	Logrado parcialmente	Conseguido
Se adquirieron los saberes docentes bajo una perspectiva distinta en educación y arte para la infancia.				*
Lo aprendido contribuye a la ética e identidad docente en la creación de ambientes equitativos, seguros, respetados y confiables para los niños.				*
El docente encontró argumentos para reconstruirse como sujeto responsable, creativo y transformador de su propia práctica.				*
El docente adquirió una visión del arte y el juego como experiencias culturales y educativas del niño para expresar afectos, emociones e individualidad.				*
El docente ha comprendido al niño como un ser inteligente, constructor y creativo en múltiples lenguajes expresivos.				*
El docente considera al arte y el juego como una variable en la solución de problemas.				*
El docente considera que el arte y el juego promueve un ambiente áulico de cooperación y libre expresión.				*
El docente ahora comprende que el pensamiento creativo influye en el pensamiento crítico, por ende, debe adquirir esta habilidad en su práctica.				*
El módulo ha resignificado su práctica docente en relación al arte y el juego para movilizar los aprendizajes de los niños.				*
Reconoce los elementos que deben ser transformados en su práctica pedagógica a través del análisis de los componentes con los que la organiza.				*
El docente incorporará a su práctica los lenguajes alternos en que los niños den cuenta de su aprendizaje.				*
El docente es capaz de construir situaciones didácticas que respondan a necesidades específicas del aula para potenciar el desarrollo personal y social del niño.				*
El docente es capaz de observar, generar un diagnóstico de necesidades y replantear sus actividades en el aula incorporando el arte y el juego.				*

Finalmente, considero que esta fue una actividad en la que el rol del docente como mediador se percibe claramente, ya que con base en criterios establecidos fueron los alumnos quienes decidieron el tema de su interés y elaboraron su discurso en colaboración con la profesora y su familia, siendo estos dos últimos- en efecto- los mediadores para la integración del aprendizaje de los alumnos.

Como lo mencionan Zapata y Ceballos (2010), el educador tiene hoy el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural y personal que abandone modelos tradicionales de enseñanza basados en una concepción del niño que comprende poco o nada y donde el aprendizaje se entiende como una acumulación de conocimientos, introduciendo nuevos paradigmas donde el docente, como bien se ha descrito, posea un rol de mediador más que de autoridad todo-sapiente.

A lo largo del proyecto, se colocó al estudiante y su aprendizaje al centro de su proceso educativo, desde la toma de decisiones, hasta la elaboración de sus materiales y la forma en la que organizaría su exposición, tomando en cuenta los saberes previos de cada alumno y promoviendo que el estudiante expresara sus conceptos y propuestas en función de su propio proceso de aprendizaje, y a partir de ello tomar como punto de partida lo que puede lograr e impulsarlo brindándoles una guía adecuada a sus capacidades (nuevamente, el docente bajo el rol de mediador del aprendizaje). Este acompañamiento que les brindé durante el proyecto respondió a las necesidades de cada alumno pues algunos alumnos tuvieron mayor facilidad de palabra, mayor preparación o menos timidez para hablar frente a sus compañeros, algunos otros requirieron emplear otros recursos desde sus fortalezas para “compensar” y sentirse más seguros. Además, el acompañamiento se mantuvo con cada alumno hasta el punto en el que pude asegurarme de la solidez de los aprendizajes de forma individual.

Referencias

- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), pp. 155-180.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 1069-1082.
- Zapata, M. (2016). *El papel mediador del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Programa Integración de Tecnología a la Docencia, Universidad de Antioquía. Recuperado de https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/4126/mod_resource/content/1/Elpapelmediadordelprofesor_Julio29%202016.pdf

Anexo 4



Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

Módulo: Planificación y Evaluación para la intervención
en los procesos de la primera infancia

Bloque IV - Actividad Integradora

“El ritmo está en mi cuerpo”

Asesora: María Azucena Martínez Olea

Alumna: Diana Hernández Ruiz

Fecha: 15 de agosto de 2020

ÍNDICE

Introducción.....	75
Planeación de situación didáctica.....	77
Herramientas de evaluación.....	80
Justificación y pertinencia del proyecto.....	81
Reflexiones y consideraciones éticas.....	83
Referencias.....	84

INTRODUCCIÓN

En la educación preescolar es imprescindible atender áreas de desarrollo bastante específicas en los alumnos, es la etapa escolar en la que aprendemos hábitos, normas, conformamos los cimientos de nuestra personalidad, nuestra autoestima y algunos aspectos morales y sociales, principalmente la forma en la que nos entendemos y comenzamos a relacionarnos con otros en una estructura social y cooperativa, y en un entorno que tiene como fin generar aprendizajes y experiencias que nos permitan un desarrollo óptimo e integral.

Es por ello que el eje de la clase debe ser una actividad de aprendizaje que represente un desafío intelectual para el alumnado y que genere interés por encontrar al menos una vía de solución. Se deben formular dos aspectos de la práctica docente: el diseño de actividades de aprendizaje y el análisis de dichas actividades, su aplicación y evaluación, es aquí donde el docente se pregunta ¿qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen sobre los contenidos tratados en clase?

La solución a estas incógnitas se verán reflejadas en la planeación didáctica, la cual nos permite analizar y reflexionar el manejo y la intervención que se ha de realizar en el aula a través de situaciones didácticas dirigidas a objetivos específicos. La planeación, nos permite tener una mejor organización que nos ayuda a conseguir los aprendizajes esperados en los alumnos; dentro de la planeación, es importante la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, así como tener claras las metodologías de trabajo para brindarles un ambiente de trabajo adecuado. Aquí mismo se definen las estrategias de evaluación que nos permitirán observar los avances de los alumnos (SEP, 2011).

Como es sabido, los elementos a considerar en el Plan de trabajo son los aprendizajes esperados, los campos formativos, las situaciones de aprendizaje, la previsión de recursos y por ende, el resultado se reflejará en la evaluación de las situaciones

didácticas planteadas para así realizar una retroalimentación respecto a lo obtenido, al respecto la SEP (2011) señala:

“Para el docente la planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños; en esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente.” (Programa de estudio. Guía para la Educadora. Pág. 167).

Es así, que la planeación didáctica marca la pauta para el proceder de acuerdo con observaciones constantes a partir de las cuales se generarán estrategias que respondan a las necesidades específicas de cada grupo, para ello es importante considerar las situaciones didácticas a emplear pues estas representan las formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños al generar la movilización de sus saberes y la adquisición de otros (SEP, 2016). De igual forma, la flexibilidad en la planificación posibilita que el docente cuente con la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros.

En concordancia con lo anterior, se presenta la propuesta de una situación didáctica enfocada a la experimentación corporal de sensaciones, emociones e integración sensorial motriz con relación a la música y el movimiento integrando componentes artísticos y creativos acorde a la edad de los estudiantes y sus capacidades.

SITUACIÓN DIDÁCTICA

COLEGIO GREEN HILLS		
Tema: Cuerpo-espacio-tiempo	GRADO: K3 C	Profesora: Diana Hernández Ruiz
Título: “El ritmo está en mi cuerpo”		
CAMPO FORMATIVO Desarrollo personal y social	EJE Elementos básicos de las artes	DURACIÓN 3 sesiones de 50 min
ORGANIZADOR CURRICULAR 1 Expresión artística		
ORGANIZADOR CURRICULAR 2 Familiarización con los elementos básicos de las artes		
OBJETIVO Desarrollar en los alumnos la vivencia de la corporeidad a través de diferentes actividades que integren el movimiento de su cuerpo, reconocimiento de patrones corporales de otros en ellos mismos, el trabajo colectivo, el sentido de ritmo, la integración de patrones y secuencias de movimiento y la promoción de la autonomía, la seguridad y la motivación por actividades físico-deportivas a través del juego.		
APRENDIZAJES ESPERADOS <ul style="list-style-type: none">● Produce sonidos al ritmo de la música con distintas partes del cuerpo, instrumentos y otros objetos.● Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales de manera individual y en coordinación con otros, con y sin música.		
Sesión 1 INICIO		

Comentaremos en plenaria en el aula si consideran que la música y el movimiento pueden realizarse juntos. Reuniremos opiniones al respecto en plenaria y comentaremos, aterrizando ideas de cómo se lo imaginan elaborando un dibujo.

DESARROLLO

Jugaremos un juego de ritmos con vasos en el cual formamos un círculo, les daré un vaso de plástico a cada alumno, modelaré una secuencia de movimientos y percusiones e iremos rotando el vaso que teníamos hacia la derecha una vez acabada la secuencia. Jugaremos con diferentes ritmos y tiempos (más rápido o lento) y hacia diferentes direcciones en la rotación del vaso.

CIERRE

Terminando la actividad, comentaremos nuevamente acerca del tema música y movimiento y retomaremos los dibujos que elaboramos; en la parte de atrás de la hoja dibujarán su nueva perspectiva acerca de la música y el movimiento.

Sesión 2

INICIO

Retomaremos nuestra sesión anterior y refrescaremos las ideas sobre el movimiento y la música en plenaria. Haremos una reflexión con base en la pregunta ¿Podemos crear música con nuestro cuerpo? Y elaboraremos una lista de ideas principales en el pizarrón con las participaciones de todos.

DESARROLLO

Proyectaré una serie de siluetas en movimiento, con base en las cuales los alumnos podrán escoger una o varias y tratarán de imitarlas, esto se llevará a cabo con 3 diferentes conjuntos de imágenes, al final de la proyección, les pondré música y ellos se moverán de acuerdo con las posiciones y movimientos que observaron.

CIERRE

Hablaremos acerca de lo que sintieron al moverse y contrastaremos las ideas del pizarrón con nuestras nuevas impresiones, haciendo un collage de imágenes dibujadas con las siluetas que imitaron en un rotafolio como trabajo grupal para pegarlo en el aula.

Sesión 3

INICIO

Hablaremos acerca del ritmo en nuestro cuerpo y reflexionaremos acerca de las actividades que hemos hecho los días anteriores. Les comentaré que la intención es crear nuestro circuito de música y movimiento y pensaremos en los materiales que usaríamos para construirlo en el aula.

DESARROLLO

Colectaremos los materiales entre todos y comenzaremos a construir nuestro circuito en el patio con conos, barras de equilibrio, colchonetas y aros. Una vez listo, la siguiente actividad consistirá en que reproduciré música y los alumnos irán atravesando el circuito de la forma en la que ellos gusten, integrando los movimientos y ritmos que se trabajaron anteriormente.

CIERRE

Abriremos un foro de discusión en el que los alumnos puedan comentar cómo se sintieron, qué movimientos se les dificultaron, si lograron realizar algún movimiento que parecía muy difícil y si consideran que pueden conjugar el juego con la música y los ejercicios físicos.

EVIDENCIAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

- Productos elaborados, registro de participaciones por actividad en la bitácora, fotografías.
- Se elaborará una escala estimativa que dé cuenta de los aprendizajes y actitudes de los alumnos de manera individual, con un rubro de observaciones.
- Sigue el ritmo de la música integrando los movimientos reproducidos en un momento previo.
- Comenta en grupo los aprendizajes que rescata de las actividades realizadas.

RECURSOS:

- Proyector
- Grabadora
- Conos de colores
- Barras de equilibrio
- Aros
- Marcadores
- Rotafolio blanco

- Pegamento blanco

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

ESCALA ESTIMATIVA/ INDICADORES	A l u m n o 1	A l u m n o 2	A l u m n o 3	A l u m n o 4	A l u m n o 5	A l u m n o 6	A l u m n o 7	A l u m n o 8	A l u m n o 9	A l u m n o 10
Participa con entusiasmo en la imitación y reproducción de movimientos corporales.										
Muestra percepción y sentido de ritmo y lateralidad.										
Se observa disfrute en la realización de la actividad y motivación por intentar mover su cuerpo acorde a lo que observa.										
Consigue memorizar y continuar una secuencia de acciones a través de su cuerpo.										
Comparte de manera verbal con sus compañeros y profesora sus logros y las situaciones que más dificultad le causaron.										
Participa en la realización de actividades colaborativas.										
Reflexiona sobre lo que realizó de manera individual.										
Comparte lo que siente al expresarse con movimiento y música.										
Promedio individual										
Promedio grupal										

OBSERVACIONES

Alumno 1

Alumno 2

Alumno 3

Niveles de logro:

- **1 - Regular**
- **2 – Bien**
- **3 – Muy bien**
- **4 – Excelente**

Justificación y pertinencia del proyecto

El planteamiento de la presente situación didáctica está basado en la ideación, diversificación e integración entre el arte a través de la música y el movimiento, desde su precepto básico: comprensión y generación de ritmos, evocación y apreciación de emociones espontáneas ante la música, interpretación de la música a través del cuerpo y control de movimientos en la motricidad gruesa. Debido a que el momento en el ciclo escolar es previo al comienzo de clases, esta planificación didáctica es una proposición basada en el perfil de ingreso de los alumnos que estarán en Kinder 3, pues se contemplan habilidades motrices y apreciativas (en cuanto percepción artística) correspondientes al grado.

Al establecer una situación de aprendizaje como situación didáctica contemplando diferentes momentos para llevarla a cabo de forma longitudinal, se brinda a los alumnos la flexibilidad para poder poner en práctica sus habilidades de manera individualizada, es decir, cada alumno aterrizará el objetivo de la actividad y retomará saberes previos para poder integrar los elementos clase tras clase que, además de

significar un aprendizaje a través de la propia experiencia, implica la utilización de su capacidad particular, evidenciada en el desempeño de clase. De igual forma, se implica la participación de componentes actitudinales, los cuales estarán dados por la motivación y el empeño del alumno en el desarrollo de la actividad, y un aspecto importante es la forma en la que logra integrar para sí mismo ese conocimiento, pero también logra compartir de forma colaborativa lo que siente y observa, enriqueciendo así el aprendizaje áulico, partiendo de su personalidad y su forma de expresar su “versión” del arte y el movimiento.

Dicho lo cual, la observación continua y el registro anecdótico serán importantes en la recopilación de evidencias de aprendizaje, si bien la escala estimativa nos ayudará a estructurar la información con base en indicadores específicos de los propósitos de la actividad, este otro formato – registro anecdótico- dará la pauta para integrar observaciones de primera mano que suelen ser susceptibles a pasarlos por alto por el docente, pero que en conjunción con los resultados de nuestra escala, cumplirán el propósito de tener un panorama tanto personalizado como de carácter grupal.

En suma, el registro anecdótico es un punto medular en la integración de las evidencias de aprendizaje, en su calidad de ser descriptivo y puntual de sucesos o situaciones concretas e importantes para el alumno y/o el grupo, incluyendo comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos de forma sistemática (SEP, 2012).

En conclusión, la forma de evaluación en torno a los indicadores de la escala estimativa, sólo generarán una estadística del desempeño de la actividad misma, más no serán únicos y determinantes del desempeño del alumno, ya que tanto el registro anecdótico, como los productos que se adjuntan al portafolios de evidencias de cada alumno serán tomados en cuenta, siendo éstos, en conjunto, un elemento a considerar en las evaluaciones periódicas.

Cabe destacar que se consideran de antemano las características individuales de los alumnos, y es por ello que la presentación de esta situación de aprendizaje se vislumbra como una opción viable a incluir en mi práctica docente.

Reflexiones y consideraciones éticas

Como docentes, emitimos juicios constantemente en torno al logro de los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio, las evidencias obtenidas en cada situación de aprendizaje que planeamos y llevamos a cabo en el aula nos permiten realizar los juicios respecto al desempeño de los alumnos, es decir, en sus aprendizajes y no en sus características personales.

Tener en mente la introspección de una autoevaluación acerca de lo que logramos con las actividades planteadas nos ayuda a mejorar y resignificar nuestra práctica. Si bien proponemos una herramienta de evaluación que se considera la “más adecuada” para los fines de la situación de aprendizaje, no siempre se termina evaluando todo lo que pretendíamos, y hay que recordar que el fin último es siempre favorecer el aprendizaje particular del alumno, tratando de ser objetivos en lo que sea “justo” acorde a su ritmo de aprendizaje y respetando los avances de manera individual, contrastando siempre con el alumno en sí mismo, partiendo del nivel en el que este demuestra cierta competencia y contemplando nuestro juicio evaluativo con respecto de los avances con este aspecto como referente, más no con el resultado promedio esperado del grupo. Se incluye esta reflexión como fe de erratas para los fines que enmarcan la evaluación educativa.

Referencias

Frola, P. y Velázquez, J. [Aprendiendo a Evaluar en Clase Patricia Frola] (2015). *De la situación didáctica a las evidencias de enseñanza*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mfv3pY89aY4>.

Frola, P. y Velázquez, J. (2015). *12 tareas clave para la evaluación del desempeño docente*. Frovel, México.

Najar, R. (2017). *Planeación didáctica y desarrollo de competencias profesionales*. Síntesis.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

SEP. (2010). *Gestión de ambientes áulicos. Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. SEP: México.

SEP. (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía de la Educadora. Evaluación para el logro de los aprendizajes*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. Secretaría de Educación Pública, México.

SEP. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación básica*. México, p. 43-44.

SEP. (2016). *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada*. México. SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para educación integral*. Secretaría de Educación Pública, México.



Anexo 5

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

Módulo: Derechos de la Primera Infancia

Bloque IV - Actividad Integradora

**“Padres a la escucha de las emociones y
necesidades de nuestros hijos”**

Asesor: Óscar Baños Huerta

Alumna: Diana Hernández Ruiz

Fecha: 16 de agosto de 2020

ÍNDICE

Introducción.....	87
Detección de necesidades y problemática.....	87
Diseño del taller.....	88
Conclusiones.....	90
Referencias.....	92

INTRODUCCIÓN

La familia representa el núcleo central de protección de la infancia; para los niños, el contacto con su familia, amigos y comunidad es un derecho plenamente reconocido por la CDN, en su artículo 9, tratándose además de un aspecto especialmente relevante al momento de garantizar la integración familiar y social de los niños que se encuentran en instituciones de protección o cuidado, no necesariamente en casas hogar, sino que en este entendido, también las instituciones educativas son meritorias de esta responsabilidad.

Las obligaciones de los estados – por ende de las instituciones- con relación a la temática son múltiples; en primera instancia, es preciso mencionar la necesidad de desarrollar políticas de fortalecimiento familiar, es preciso que se brinde una clara orientación acerca de las políticas hacia la implementación de programas efectivos de protección a la familia que superen las dificultades de cobertura, financiación y eficacia (UNICEF, 2013).

El artículo 3 y 4 de la CDN indican que se debe asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y responsabilidades de sus padres, tutores o responsables, y brindando atención por medio de las instituciones estatales correspondientes, algunos países prevén la intervención de los órganos judiciales con competencia en materia de infancia o familia.

Es así que la legislación de la mayoría de los estados reconoce formalmente el derecho del niño a ser escuchado. En términos generales, es muy limitada la información sobre el cumplimiento del derecho a ser escuchado, de manera que hace falta un mayor esfuerzo para garantizar de mejor manera su derecho a ser escuchados.

Detección de necesidades y problemáticas

Se propone el desarrollo de un diseño cualitativo para la detección de necesidades, bajo el cual se recabará información sobre los tópicos a incidir en la salud socioemocional de los alumnos, ya que, debido a que la población del alumnado no muestra precariedad económica ni situación vulnerable de recursos, se busca incidir en una forma más receptiva de los padres para comprender las emociones de sus hijos y aminorar situaciones de estrés, depresión o maltrato en el núcleo familiar, además de brindar estrategias asertivas para optimizar la comunicación bidireccional entre padres e hijos. En el grupo, se ha identificado la importancia de mitigar situaciones de frustración por la falta de empatía de los padres/cuidadores hacia los niños.

Para esta detección de necesidades se tomará en consideración:

- Entrevistas y observaciones de campo que serán recabadas en el lapso de un mes con información de los alumnos y los padres en los rubros:
 - Sociodemográficos (sexo, edad, nivel de estudios)
 - Pautas de crianza
 - Establecimiento de normas
 - Relación percibida padre-hijo
 - Valores en el hogar considerados como los más importantes
 - Emociones que experimentan en diferentes momentos de convivencia con entre padres e hijos
 - Cuidadores y personas que intervienen en la educación de los alumnos.

DISEÑO DEL TALLER

Propuesta para el diseño de taller: “Padres a la escucha de las emociones y necesidades de nuestros hijos”

Justificación: Se ha observado que los padres no están poniendo atención al desempeño de sus hijos en el colegio, y muchas veces confunden el “no querer ir a la

escuela” con situaciones que suceden en el colegio más que con la dinámica familiar, de modo que establecer una forma efectiva de escuchar y conocer las necesidades de sus hijos es crucial para mejorar la actitud de los niños hacia la escuela y lograr un mayor apoyo que a la par haga sentir al niño querido y atendido.

Objetivo general: Que niños, madres, padres y/o cuidadores reconozcan cómo sus sentimientos y necesidades pueden ser transmitidas con seguridad de manera bilateral, para generar una mejor comunicación y apoyo en el binomio casa-escuela.

Duración: 2 sesiones de 1h

Participantes: Madres, padres de familia y/o tutores (as) de niños de tercero de Preescolar.

Quién imparte el taller: Profesora titular supervisada por el área de Psicopedagogía.

Sesión 1

Presentación (5min)

-Se dará la bienvenida a los padres de familia y se les dará a conocer el objetivo principal del taller.

Actividad 1 (30 min). “Una carta para mi hijo”. Consiste en colocar un póster con un código de símbolos que representan las letras del alfabeto, con este código los papás deben escribir una carta a sus hijos, con sentido y coherencia, proyectando lo que sienten por ellos, pero sólo tienen 5 minutos. Al terminar la actividad, los papás participarán compartiendo el esfuerzo que les tomó escribir la carta con el código y cómo se sintieron. El propósito es que los padres comprendan el trabajo que les toma a los niños el proceso de lectoescritura y aprendizaje en general y que reflexionen sobre ser empáticos al momento de apoyarlos con sus tareas. A la par, se les entregará un folleto con estrategias de apoyo a tareas en casa.

-Actividad 2 (20 min). “Sueños rotos”. Consiste en que cada papá escribirá en un papelito su sueño más grande, después debe meterlo en un globo e inflarlo. Se pondrá una canción y los papás deberán mantener el globo en el aire sólo con la mano derecha, si el globo se cae, usan la otra mano o toca a alguien más se les reventará el globo y perderán su sueño. El propósito de la dinámica es que los papás caigan en la cuenta de la fragilidad de las emociones de los niños y que toda acción o comentario que se haga hacia ellos puede repercutir en los sentimientos y perspectivas de sus hijos. Al concluir la actividad, los papás comentarán cómo se sintieron en el proceso de conservar su sueño, al perderlo o al lograr conservarlo.

Sesión 2

Presentación (5min)

-Se dará la bienvenida a los padres de familia y se les dará a conocer el objetivo principal del taller.

-Actividad 1 (30 min). “Interpretando colores y figuras”. La actividad se llevará a cabo en el patio con mesas previamente colocadas y material listo. Los niños realizarán un collage acorde a lo que sienten cuando quieren “decirle algo a mamá o papá”, con trozos de papel celofán y fomi de colores y figuras diferentes (redondeadas, picudas y mixtas). Después de terminado el collage los papás tratarán de interpretar el trabajo de sus hijos y compartirán en equipos de 4 (padres e hijos), al final se pedirá la participación de los niños para conocer si la interpretación de los padres fue acertada con base en las preguntas:

- ¿Qué sientes cuando quieres decirle algo a mamá o papá?
- ¿Sientes lo mismo cuando te acercas a platicar con mamá o con papá?
- ¿Qué colores usaste en tu collage?
- ¿Por qué decidiste usar esos colores?
- ¿Cómo te sentiste mientras realizabas tu collage?

Después de la participación de los alumnos, los padres comentarán lo que interpretaron y por qué lo consideraron así. Se hará una breve explicación de que a veces los padres omiten o malinterpretan lo que sus hijos les comunican acorde a sus expectativas, conocimientos o creencias, de modo que es necesario e importante monitorear cómo se sienten sus hijos y realizar las preguntas adecuadas, escuchando toda la información sin dar por hecho.

Cierre (30 min)

Se realizará una segunda dinámica en la sesión 2, en la que se dará a cada familia una bolsita con 10 frases incompletas, los padres irán leyendo las frases, p.e. “Me gusta cuando mis papás y yo...” y el niño debe responder lo primero que le venga a la mente. Los papás compartirán sus impresiones de lo que escucharon y cómo los hizo sentir además de generar compromisos hacia sus hijos para poder ser más receptivos en la escucha de sus necesidades y emociones.

Como complemento, se les entregará un folleto con los puntos clave de con contenidos del taller que se impartió, y un directorio de instituciones de asistencia para familias.

Sugerencias (5 min)

Pedir a los padres y/o tutores que dediquen en casa un tiempo para platicar con sus hijos y diversifiquen las actividades en los tiempos libres, monitoreando cómo se sienten en convivencia con otros niños, en la casa y el colegio, para ayudar a resolver conflictos y fortalecer la comunicación, la confianza y el vínculo familiar.

CONCLUSIONES

Por principio de cuentas, lo que se requiere para desarrollar el taller para padres es realizar una detección de necesidades de nuestro grupo, considerando las problemáticas sobre las cuales existen mayores incidencias, como la cuestión de conducta y falta de límites, o la malnutrición de los niños con chatarra y golosinas que a la larga afectan su desempeño en el colegio.

Ahora bien, hay que recordar que un taller para padres es un espacio para pensar, reflexionar y actuar acerca de la relación con sus hijos, a través del intercambio de información relevante y de experiencias cotidianas que les permitan desarrollar habilidades personales necesarias para resolver los problemas y satisfacer las necesidades de sus hijos en el tránsito hacia su vida laboral adulta (Romero Gallego, 2005). Es por esto que ahora se entiende que las prácticas parentales influyen directamente en el desarrollo académico y aprendizaje de los niños, Redding (2011) menciona que ciertas prácticas familiares se relacionan positivamente con el aprendizaje del niño, tales como la comunicación que se tenga en el día a día con ellos, las muestras de afecto, la estimulación con respecto de la búsqueda de información en diferentes fuentes y la ampliación de su vocabulario, visitas en familia a centros culturales y museos, rutinas familiares (tiempos para las diferentes actividades incluyendo tareas), priorización de actividades frente al ocio, control parental sobre lo que los niños ven o juegan y monitorear su progreso en el colegio. Así mismo. Los niños se benefician cuando las relaciones padre-hijo cuentan con un lenguaje rico y están basadas en el apoyo emocional.

Por lo anterior, debemos ser conscientes que nuestra labor no sólo está dirigida a los alumnos dentro del aula, sino que es un compromiso constante el tener comunicación con los papás y hacerlos partícipes de la formación de sus hijos, más allá de los deberes escolares. Si bien en el colegio les enseñamos rutinas y modelamos su conducta para que logren aprovechar los aprendizajes de la manera más efectiva, cuando los padres desde casa están al tanto de lo que se realiza en el aula pueden dar seguimiento y establecer en casa rutinas y tareas del hogar que refuercen hábitos favorables, buena comunicación y niños resilientes y asertivos al paso de los años. Es por esto que el docente debe continuar proponiendo estrategias que, de manera individual o grupal, funjan como herramientas que les permitan comprender y apoyar a sus hijos en los cambios que sufren durante los procesos de desarrollo que afectan directamente en su conducta y por consiguiente en su desarrollo académico.

Referencias

- Redding, S. (2011). Familias y escuelas. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones4.pdf
- Romero Gallego, M. (2005). Escuela para padres. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2047041.pdf>.
- UNICEF. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2006). *Derecho a la Participación de los Niños, Niñas y Adolescentes. Guía Práctica para su Aplicación*. 3ª Edición. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Anexo 6



Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar

Módulo: Atención a la Diversidad e Inclusión en la
Primera Infancia

Bloque IV - Actividad Integradora

“Vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores”

Asesor: Francisco Javier Vázquez Ortiz

Alumna: Diana Hernández Ruiz

Fecha: 14 de abril de 2020

ÍNDICE

Introducción.....	95
Folleto lado A.....	96
Folleto lado B.....	97
Reflexión.....	98
Referencias.....	99

INTRODUCCIÓN

Para comprender la diversidad en el entorno educativo, debemos comenzar a visualizarla sin ser equivalente de “lo diferente”, sino como la llave a una puerta de oportunidades en el sistema educativo inclusivo. El desafío de poner en práctica esta perspectiva de diversidad en las instituciones educativas va de la mano con la ideación de formas para su instauración y el desarrollo de modificaciones sustanciales que realmente reflejen la intencionalidad misma de atender a la diversidad entre el alumnado. Este desafío implica poner en los reflectores el derecho a aprender de todo ser humano y el respeto por lo que es y por lo que es capaz de ser y hacer, lo cual nos lleva a una reflexión aún más profunda de cómo debemos entender la convivencia misma con los otros a modo de aceptar y formar parte de las diferencias como una cualidad intrínseca de nuestros congéneres, en muchos niveles y siempre manteniendo esa igualdad de ser y hacer (Ferreyra, s.f.)

Estas premisas no sólo se desarrollan desde el punto de vista del alumnado, sino desde la perspectiva de la comunidad docente, es por ello que considero que el respeto a la diversidad como colectivo yace en el sentido primigenio del reconocimiento a la heterogeneidad, donde cada sujeto es distinto del otro pero al mismo tiempo guarda una relación de identidad afín al contexto colegiado y a nuestra cualidad de personas, lo cual nos remite a recapacitar en que los términos “igualdad” y “diferencia” no sean términos excluyentes sino complementarios. Ferreyra y cols. (s.f.) afirman que:

Formar desde y con la diversidad significa acompañar y enseñar de diferentes maneras según cada alumno o grupo, significa también integrar diferentes enfoques y perspectivas en relación a los saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro (alumno, padre, docente, director) y valorarlo.

En el presente tríptico, se incorporan algunas reflexiones dados los aprendizajes del bloque, con la finalidad de reflexionar sobre lo dicho en torno a esquemas cooperativos

en el espacio institucional que enriquezcan la relación que establecemos en la comunidad educativa.

FORMANDO PARTE DE LA PROPUESTA DE MEJORA

MOTIVACIÓN POR EL CAMBIO

Considerando la participación del colectivo educativo podemos establecer acciones que modelen un esquema de cooperación en el que todos nos veamos involucrados y beneficiados a la vez.

Tomemos en cuenta las acciones básicas para promover la convivencia:

- *Comunicación
- *Cooperación
- *Normas democráticas
- *Expresión positiva de las emociones
- * Resolución constructiva de conflictos

Un pequeño ejercicio de empatía...

En familia o entre tus colegas, peguen un papel con cinta a su espalda y escríbanse frases positivas y cualidades acerca de cada uno, esto les ayudará a darse cuenta de lo valiosos que son y a impulsar el bienestar y la confianza en sí mismos.



EL CAMINO HACIA UNA SANA CONVIVENCIA

VÍNCULOS AFECTIVOS, HÁBITOS, ACTITUDES Y VALORES

Diana Hernández Ruiz

“Convivencia es, ante todo, compartir, participar en la vida ajena y hacer participar al otro en la propia”

- Enrique Rojas, *El amor inteligente*-

REFERENCIAS

Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). *Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento en Estrategias de Prevención para violencia*. Mediación y Diálogo. Cruz Roja Juventud. Madrid, pp. 41-63

Veiga, E., Rodríguez, E. y Mato, M. (2009) *Propuesta de prevención e intervención en la mejora escolar: El éxito a través de la convivencia*. Actas do X Congresso Internacional Galeno-Português de Psicopedagogia. Universidad do Minho, Braga.



REFLEXIONES INICIALES



¿QUÉ PERSONA QUEREMOS SER Y SIGNIFICAR PARA LOS QUE NOS RODEAN?

Esta es una gran pregunta, que más allá de alejarnos en el pensamiento filosófico, nos aterriza en la forma en que nos relacionamos y convivimos con otros, en este caso, focalicémosnos en el entorno escolar.

NUESTRO ROL COMO DOCENTES



Nuestra labor nos ubica en un perfil específico de conducta y capacidades, sin embargo, habrá que reflexionar en pensarnos como personas empáticas, inclusivas y asertivas, capaces de plantear soluciones y tomar decisiones que fortalezcan las relaciones de confianza y cooperación entre todos los actores de la comunidad escolar.



¿CÓMO LOGRARLO EN NUESTRO ENTORNO ESCOLAR?

La propuesta debe ir encaminada a generar, primeramente, una “alfabetización emocional” que nos permita traducir lo que sentimos en diferentes momentos y ante diversas situaciones siendo autorreflexivos y sabiéndonos capaces de crear cambios que beneficien la armonía de la comunidad.



LA INSTRUMENTACIÓN COMO HERRAMIENTA ESENCIAL



Las propuestas para mejorar la convivencia pueden ir desde actividades cortas llevadas a cabo con regularidad hasta proyectos permanentes, pero el punto medular es que dichas propuestas sean significativas y alcancen el objetivo -desde su origen y construcción- de sensibilizar a los docentes, cuidando la implementación de:

- o Mejoras continuas
- o Actualización de la información
- o Presentación novedosa de los contenidos

OBTENER LOS RESULTADOS DESEADOS

- La planificación, aplicación y evaluación de forma estructurada siempre brindará mayor confiabilidad respecto de la ruta que queremos trazar y los resultados que se quieren lograr, con base en ello tendremos un referente para mejoras continuas.

ELEMENTOS ESTRATÉGICOS PARA LAS MEJORAS

- COLABORACIÓN, INTERDEPENDENCIA Y COOPERANZA

Toda comunidad que tenga por finalidad principal formar personas debe partir de la cooperación, ya que la convivencia no perdura en la individualidad y no se puede nutrir sin cambios que estrechen las relaciones entre todos los que intervienen en el colectivo.



EL ENFOQUE HACIA LA CONVIVENCIA SIEMPRE DEBE SER “EN POSITIVO”

Buscando potenciar los aspectos más nobles y naturales de las relaciones humanas, de ahí que otro elemento crucial en el sano engranaje de la convivencia sea la interdependencia que se mantiene entre todos los participantes del colectivo, pues la actuación de cada uno influye en otros de forma bidireccional, por ende, lo que sentimos eventualmente impactará en otros, de ahí la necesidad de generar vínculos afectivos, hábitos, actitudes y valores positivos.

REFLEXIÓN

La intención de realizar este material de difusión está estrechamente relacionada con traer a la consciencia la idea de las relaciones que establecemos en colegiado, como menciona Ortega (2012) respecto a la Pedagogía del “Nos-Otros”, define al “otro” como un individuo con derechos, ideas, criterios y un bagaje cultural que debe ser aterrizado desde esa particular perspectiva para poder comprender su forma de ser y su forma de interpretar el mundo, y a su vez es este reconocimiento del otro y de sí mismo en el otro, adoptando la responsabilidad y el compromiso de colaborar en la construcción de un mundo común.

En el entorno escolar, es fácil caer en el desinterés y delegar responsabilidad hacia otros, lo cual genera conflicto en la comunidad. Debemos entender que, en efecto, las responsabilidades individuales son indispensables para que nuestro engranaje funcione y así los demás también se beneficien de lo que aportamos, pero es mayor el aporte y el beneficio cuando estamos en posición de proponer o realizar una acción que sume en nuestro día a día, con cordialidad hacia profesores, directivos y alumnos. La colaboración solidaria y la comunicación entre todos los escalafones del colectivo son de vital importancia para generar acuerdos y estrategias en pro de la comunidad educativa.

Ahora bien, todo esto no podría ser posible si dejáramos de lado la cuestión gestiva respecto a la identificación de necesidades en nuestro contexto y no se visualizaran las posibles modificaciones y ajustes que son importantes dado que los cambios sustanciales a nivel institucional también implican el establecimiento de acuerdos con respecto de las políticas pedagógicas entre el desempeño de los docentes y las metodologías adecuadas confluyendo en soluciones justas y evitando dejarlo en el punto de adaptaciones curriculares, pasando así a un currículum nuevo e integrado con un enfoque organizativo que comprenda la diversidad (Díez-Gutiérrez, 2012).

Entonces, tal como lo marca Estéven, Martínez y Jiménez (2009), encontramos un vaivén entre lo psicosocial y lo institucional, ambos en constante conjunción para la construcción de la comunidad educativa, pasando de lo macro a lo micro-social en

donde la célula de análisis nuclear guarda una profunda asociación con los vínculos psicosociales y los ajustes personales de todos los participantes de la comunidad educativa, a través de sus actitudes, afectos, valores, identidad y vínculos.

Referencias

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2012). *Educación Intercultural*. Manual de grado. Aljibe, España. pp. 60-100.
- Estéven, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Revista Psicología Educativa*, 15(1), pp. 5-12.
- Ferreyra, H. et al. (s.f.). *El respeto por la diversidad: un desafío educativo*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivire escuela/CUADERNO8.pdf>.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Convivencia y formación del profesorado: el diálogo como instrumento en Estrategias de Prevención para la violencia. Mediación y Diálogo. *Cruz Roja Juventud*. Madrid, pp. 41-63.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, pp. 128-146.
- Velga, E., Rodríguez, E. y Mato, M. (2009). *Propuesta de prevención e intervención en la mejora escolar: El éxito a través de la convivencia*. Actas do X Congresso Internacional Galeno-Portugués de Psicopedagogía. Universidad do Minho. Braga.