



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD
UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“Concepciones, obstáculos y oportunidades de la
planeación en preescolar”**

Tesina

**Que para obtener el título de
Licenciada en Educación Preescolar**

Presenta:

Ana Laura Vigil de la Rosa

Director de Proyecto:

Mtro. Hernán González Medina

CDMX, mayo de 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría
Dirección de Unidades
Unidad UPN 098 CDMX, Oriente

Ciudad de México, 14 de mayo de 2024
Oficio.no.098Dir-ext /0256/2024

Ana Laura Vigil de la Rosa

PRESENTE

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado: **"Concepciones, obstáculos y oportunidades de la planeación en preescolar"**

Opción: **Tesina**, Plan **Licenciatura en Educación Preescolar** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se **DICTAMINA** favorablemente su trabajo y se le autoriza proceder a realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ANABELA LÓPEZ BRABILLA
DIRECTORA



U.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
CDMX ORIENTE
DIRECCION

ALB/CLG
c.c.p. Coordinación de Titulación

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.	
REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA DOCENTE PROPIA	12
1.1. Primera Etapa. Cuando la idea de planeación era ajena	12
1.2. Primera formación en CECATI	17
1.3. Incorporación a la UPN	19
1.4. La experiencia en otros jardines de niños	29
1.5. Equivocadas presiones de autoridades y de padres	40
2. EL CRITERIO PEDAGÓGICO, PRIMER FUNDAMENTO	42
2.1. El ejemplo del Campo Formativo E.C.M.	46
2.2. El ejemplo del desarrollo de la lectoescritura	61
2.3. El criterio pedagógico guía en todos los Campos Formativos	77
3. LA COMPRENSIÓN DE LA PLANEACIÓN	
3.1. Concepción “tradicional” de la planeación	81
3.2. Porqué es necesaria... para qué se hace	84
3.3. Qué es en realidad la planeación	85

3.4. Elementos que la componen	88
3.5. Cómo se elabora	94
3.6. El PEP y la planeación (<i>planificación</i>)	97
3.7. Carácter flexible de la planeación	107
3.8. El papel central del interés del niño	113
3.9. Un ejemplo con niños pintarrajeados	119
3.10. Presiones hacia planeaciones inadecuadas	126
4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	130
4.1. Revalorar nuestra practica docente	131
4.2. La emoción de las docentes y la planeación.....	133
4.3. Consecuencias de una planeación inadecuada.....	134
4.4. Aprender de la práctica docente.....	136
4.5. Propuestas hacia la mejora educativa	
4.5.1. Las instituciones formadoras de docentes educadoras	139
4.5.2. Hacia los directivos, supervisores y ATPs	140
4.5.3. Hacia los padres de familia	141
4.5.4. Hacia las y los docentes de preescolar	142
5. CONSIDERACIONES FINALES	
5.1. La experiencia de cursar la L.E.P.....	145
5.2. Aprendizaje y formación al elaborar la tesina.....	147
BIBLIOGRAFIA	150

AGRADECIMIENTOS:

- A mi Madre por el apoyo incondicional que me ha brindado a lo largo de esta Licenciatura (LEP), siendo el pilar más grande que tengo para lograr alcanzar mis metas y mis sueños. También agradezco su amor y comprensión lo que me da seguridad, confianza y fuerza para enfrentar los retos en el camino llamado vida.
- A mis hijos por existir en esta etapa de mi vida y ser parte de mis logros profesionales y personales que nos llevó a vencer cualquier obstáculo que pretendía dejarnos a mitad de la lucha. Agradezco su paciencia y amor por estar presentes aun cuando el proceso era distante.
- A los profesores y profesoras de la U.P.N. Unidad 098 ; de quienes he recibido diversos tipos de motivación y aprendizaje para concluir una gran etapa Académica.

INTRODUCCIÓN

La elaboración de la presente Tesina se realiza de acuerdo a la definición establecida en el artículo Art. 20, y su inciso e), del Reglamento de Titulación de la UPN. Ahí se especifica que la tesina se elabora “en torno a un problema educativo sobre el que se articula una reflexión, desde la descripción y análisis, que refleja el dominio que el estudiante posee sobre el tema”. En su variante de Ensayo¹, la tesina expondrá “juicios personales sobre el tema educativo”, considerando que la “profundidad y extensión en el tratamiento son variables”. El trabajo contiene “condiciones y relaciones sobre el tema educativo” que se expresan en mis interpretaciones, y que se basan en los textos revisados que me permitieron confrontar varias perspectivas para tener una síntesis propia.

El tema educativo elegido para este ensayo se refiere a las Concepciones, obstáculos y oportunidades de la Planeación en el nivel Preescolar. Un problema agudo y extendido en el sistema educativo.

En la UPN, su programa de Licenciatura en Educación Preescolar (LEP-08) promueve que la formación que adquirimos las alumnas tome como base la experiencia docente previa que por años hemos adquirido las educadoras de hecho; se trata de retomar ese conocimiento y

¹ *Reglamento General para la obtención del Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*, dictaminado por el Consejo Académico de la UPN el 12 de Junio de 2018 y aprobado por Rectoría el 16 de Abril de 2019; publicado en el No. 139 de su Gaceta; Art. 20, inciso e).

fortalecerlo con los nuevos elementos que adquirimos ya de forma académica en la Universidad. Es por eso que nuestro ensayo inicia describiendo y reflexionando sobre lo vivido en mis años de experiencia como educadora, marcando cómo desde el inicio la Planeación ha significado grandes dificultades en cuanto a para qué y cómo realizarla, y también sobre su aplicación. Abordaremos cómo se fueron conformando mis nociones sobre planeación, tanto con sus aciertos como con sus fallas; cómo fueron surgiendo nociones contradictorias entre la planeación como exigencia administrativa rígida y la planeación como herramienta pedagógica real que pueda guiar y mejorar nuestra labor docente.

La experiencia docente que se describe irá mostrando la cantidad y tipo de dificultades que surgieron no sólo de cómo se ha ido transformando y cambiando mi visión sobre la planeación, sino también el papel que juegan los otros actores educativos como supervisores, directivos y padres de familia. En ese periodo la convivencia y diálogo con otras docentes además ha aportado orientación, así como también inquietudes, dudas e inconformidades, especialmente sobre la exigencia de planeaciones a las que no se les ve clara utilidad pedagógica, pero que a cambio sí son una absorbente demanda tanto al elaborarlas como con las fuertes presiones administrativas de 'cumplimiento' rígido.

El Capítulo 1 del texto se dedica entonces a esta labor de mostrar cómo se nos ha presentado el problema a lo largo de mis años como educadora, dividiéndolo en cuatro partes: cuando en mi trabajo la planeación era simplemente ausente, luego los elementos que surgen durante mis primeros pasos formativos como docente en un CECATI (Centro de Capacitación para el trabajo Industrial) (nuevos conocimientos, pero también nuevas inquietudes-dudas y nuevas contradicciones), luego cómo tanto preguntas como conocimientos como avanzan al incorporarme a LEP-UPN, y finalmente cómo la

experiencia en otros jardines de niños confirma y redondea todos éstos elementos.

Pero no basta con la descripción y la reflexión de una práctica que aún no contaba con formación académica completa. Si bien el primer capítulo alcanza a mostrar la situación y a ser un importante primer paso para el inicio de nuestra labor de reflexionar críticamente, una adecuada comprensión de la planeación que nos pueda llevar a mejorar su elaboración y su uso efectivo en aula necesita que también esforcemos por revisar los elementos (teoría pedagógica y teoría de planeación) que se mostrarán como factores necesarios para tener un conocimiento suficiente y adecuado sobre la planeación.

Los elementos teóricos fundamentales de nuestro ensayo están divididos en dos diferentes capítulos:

El primero de ellos (Capítulo 2) tiene que ver con el factor inicial de clarificación que adquirimos en la LEP: que de conjunto toda la labor de la institución educativa y de la docente debe guiarse en primer lugar por las necesidades de formación de los niños, y que una planeación no debe guiarse centralmente por criterios o requerimientos administrativos sino por el criterio pedagógico. Y ese criterio surge en primer lugar de la claridad sobre los procesos de desarrollo del niño y lo que la pedagogía aporta sobre las actividades que requiere para su pleno desarrollo. Sólo cuando contemos con esas herramientas podremos entonces organizar, planear y realizar nuestras actividades orientándonos en verdad a los propósitos educativos fundamentales establecidos para el nivel Preescolar, que nosotros retomaremos del PEP-2011.

El PEP divide la formación y desarrollo de los niños y niñas en seis Campos Formativos. Para mostrar cómo es que el conocimiento sobre el desarrollo del niño (el criterio pedagógico) es el principal y primer factor

a considerar, revisaremos la forma en que se deben abordar dos de ellos. Eso es lo que debería ser el eje principal de nuestras planeaciones.

Tomaremos como primer ejemplo la forma en que, bajo criterio pedagógico fundamentado, tendríamos que desarrollar nuestras actividades para el campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo (en adelante ECM), respaldándonos en una investigación que aborda las limitaciones docentes que suelen presentarse respecto a ese campo formativo así como los criterios pedagógicos que debemos considerar para estar en condiciones de abordarlo adecuadamente.

Como segundo ejemplo, de manera similar al primero, revisaremos igual limitaciones y presiones de diferentes actores educativos que orillan a muchas docentes a abordar inadecuadamente la aproximación de los niños al lenguaje escrito. Aquí también se mostrará el criterio pedagógico que debiera guiar la labor de la educadora, y que entonces podría convertirse en base para después poder incluir este tema en alguna planeación.

Estos ejemplos en dos áreas formativas serían un a ilustración sobre cómo el criterio pedagógico tendría que ser aplicado también para las otras cuatro, incluyendo un rasgo particular del preescolar: las planeaciones deben tender a ser flexibles y no rígidas.

Si realizáramos una planeación que no considerara en primer lugar el criterio pedagógico, más probablemente estaríamos realizando sólo un requisito administrativo. Y si luego pretendemos que se aplique de forma cuadrada y rigurosa corremos gran riesgo de estar realizando actividades que no son las que mejor convienen a nuestros niños y niñas para su desarrollo. Pero esto no significa que sólo el criterio pedagógico sea suficiente, sino que tomándolo como base debemos luego revisar la elaboración teórica sobre Planeación, que es lo que constituye otro capítulo de nuestro texto.

En el Capítulo 3 revisaremos qué es la planeación para comprender que aunque el criterio pedagógico es el primer y fundamental factor a considerar, la planeación es importante, es necesaria y elaborarla requiere de fundamentos que serán abordados en esta parte de nuestro trabajo. También revisaremos componentes y factores que se consideran al elaborarla y que entonces nos llevan a considerar distintos tipos, confirmando que para Preescolar la planeación debe tener un carácter flexible el cual se tendría que expresar tanto en su elaboración como en su entrega, implementación y evaluación.

Al combinar los principales aspectos de criterio pedagógico con los elementos de la teoría de planeación confirmaremos entonces que su principal finalidad tendría que ser la académica antes que la administrativa, que desafortunadamente es la que predomina en los hechos. También como síntesis, retomaremos partes del PEP-2011 que confirman la necesidad de un carácter flexible para la planeación en el nivel preescolar.

Los dos ejemplos de trabajo para Campos Formativos que abordamos en el Capítulo 2 nos muestran que el interés de los niños es un factor primario para nuestras actividades; si no contamos con este factor, forzar las actividades a alguna planeación rígida nos llevará casi seguro a que los alumnos no se involucren de forma adecuada. Por ello terminaremos el Capítulo 3 retomando un ejemplo real que discutimos en grupo y con nuestro profesor en una de nuestras asignaturas de la LEP. El ejemplo nos ilustra cómo en preescolar es especialmente necesaria la flexibilidad de la planeación, tanto en su elaboración como en su implementación.

El Capítulo 4 estará dedicado a las primeras conclusiones de nuestro análisis. Incluyen la consideración de que las planeaciones que actualmente se exigen en la mayoría de los centros preescolares se

alejan de lo que plantean la teoría en primer lugar y la normatividad en segundo lugar; por tanto no resultan adecuadas como herramienta para promover el desarrollo de los niños y niñas.

Comentaremos también cómo la carga administrativa con las planeaciones esquemáticas que actualmente se exigen y se entregan dificulta o impiden la elaboración de planeaciones adecuadas. Al mismo tiempo, la acción de Directores, Asesoras Técnico-Pedagógicas (ATPs) y Supervisores tiende a que su función resulte opuesta a la teoría y a la normatividad en cuanto a la planeación y aplicación. Eso lleva a su vez a que las educadoras se vean alejadas de actividades que se reflejen de manera real en el desarrollo de nuestros niños y niñas.

Casi como final de nuestro documento presentamos un Capítulo 5 dedicado a algunas reflexiones sobre cómo convertir la planeación cotidiana del preescolar en una real herramienta docente.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA. REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA DOCENTE PROPIA.

La formación como educadoras en el plan LEP-08 se respalda en nuestra experiencia docente previa. Por ello iniciamos describiendo y reflexionando cómo se fueron conformando mis nociones sobre planeación, tanto con sus aciertos como con sus fallas. La contradicción entre tomar planeación como exigencia administrativa rígida o elaborarla como herramienta pedagógica.

Vamos a hablar en éste capítulo de cómo ha ido surgiendo y cambiando mi visión sobre la planeación y también el papel que juegan otros actores educativos que terminan siendo importantes en para qué y cómo planeamos, y luego en cómo la implementamos esa planeación.

1.1. Primera Etapa. Cuando la idea de planeación me era ajena.

Mientras estaba estudiando en el Centro de Lengua Extranjera del IPN (Instituto Politécnico Nacional) inicié mi trabajo de educadora como maestra de inglés. La directora de ese centro preescolar era vecina y había sido mi maestra en el preescolar como lo era también de mis hijos; me pidió apoyo con las clases de inglés para los alumnos y acepté porque que desde mi infancia me ha gustaba la docencia. Al estar dentro del jardín como maestra, realicé con los niños y niñas las actividades de inglés de acuerdo a lo que creía correcto y conveniente con actividades básicas como, por ejemplo: los colores, números, nombre de los animales, oficios entre otros.

Aún no comprendía realmente que, aunque debemos procurar que los niños y niñas aprendan ciertos conocimientos operativos específicos (los colores, canciones, respetar turnos, ciertos juegos, números, letras y palabras.) Los objetivos del nivel preescolar están fundamentalmente al desarrollo integral del niño, como está expresado en los Propósitos fundamentales del PEP-2011.

Si ya el aprendizaje de conocimientos operativos en preescolar mostró que requeríamos de métodos y enfoques que aún no manejábamos del todo, los objetivos formativos fundamentales que plantea el PEP-2011 volvían completamente necesario prepararnos como docentes de una manera que para nosotros era muy nueva y muy amplia. Aunque la presión en la institución nos llevó en inicio a comenzar por atender la realización de cierto tipo de planeaciones, éstas no parecían darnos las herramientas necesarias para el trabajo en el aula.

Ahora me queda más claro que en ese momento lo que teníamos enfrente era la necesidad de elegir entre hacer planeaciones mecánicas y luego tratar de implementarlas aplicando nuestro criterio pedagógico, o primero ampliar nuestro criterio pedagógico y utilizarlo para generar planeaciones adecuadas orientadas a los objetivos centrales del nivel preescolar. Cubría mis clases sin organización de actividades y sin registro de evaluación; seleccionaba las actividades centralmente por observación de lo que iba funcionando o no.

Conforme pasaron las semanas se me complicaban las clases porque me di cuenta que los niños y niñas requieren modos de enseñanza muy específicos para poder aprender y no tenía el conocimiento de cómo se debía hacer. La implementación de actividades se volvía entonces aburrida para los niños, que empezaban a levantarse, a jugar entre ellos, aventaban los materiales. El problema se agudizaba porque la maestra

me pedía que les diera a todos los grados las actividades por igual; en un dado momento, sin embargo, le comenté las complicaciones que tenía y que los más grandes terminan más rápido y que los pequeños, por lo que opté por separarlos aunque eso significó brindar más tiempo en el jardín y sin pago extra. Pero acepté quedarme por responsabilidad que tenía con los niños, niñas y los padres de familia. Como era poca la exigencia que se me hacía y trabajaba con libertad supuse que era lo correcto.

Ya a punto de acabar un ciclo escolar la directora me pidió apoyarla con un grupo, pero como asistente en actividades pedagógicas pues su maestra se había ido. Acepté pero iba a seguir con las clases de inglés pues se me facilitaban ya que me había adaptado creyendo que era parecido por la libertad que tenía y sentía que las clases eran buenas. Empecé así a involucrarme con las actividades educativas más generales aunque de rutina en el centro, como el saludo, el desayuno, el recreo, lavado de manos, dientes y despedida.

La maestra que estaba en otro grupo como compañera me habló de las áreas administrativas y pedagógicas, lo que constituyó mi primer acercamiento a la idea de planeación. No sabía ni a grandes rasgos para qué era, ni cómo se usaba; de acuerdo a lo que escuché de mi compañera entendí que se tenía que entregar solo porque la pedían las maestras que supervisaban y porque todas las docentes debían realizarla. Fue entonces cuando una maestra titula de 3er grado que ya tenía mucho tiempo en el C.A.I.C. (Centro de Atención Infantil Comunitario) me mostró una planeación didáctica de grupo, la cual fue mi guía para realizar mi primer diseño curricular.

Como no entendía los apartados que se tenía en las planeaciones prestadas (Campos Formativos, competencias, aprendizaje esperados, propósitos), copiaba las actividades de internet y me dedicaba a sacar

planeaciones que ya estaban hechas y las entregaba. La directora no revisaba estos documentos ni me hacía comentario sobre si estaban bien o mal; en tanto, la indicación que sí me daba era tener los expedientes pedagógicos con las evidencias correspondientes por si llegaban la supervisión, así como las planeaciones y el diario de la educadora. Todo se tenía a través de estas herramientas via internet y lo importante para el jardín era trabajar con los cuadernos y libros que se manejaban, ya que era el rasgo con el que pretendían evidenciar que era un kinder privado, bajo la pretensión de que la gestión del centro comunitario era "autónoma".

Para la directora no era importante de dónde copiaba las planeaciones en tanto las tuviera al corriente. Lo realmente importante eran las actividades que se realizaban en los cuadernos. Ahí se dio mi primer percance pues cuando la directora revisó los cuadernos y vió que hacían faltas actividades se molestó. Sin intención de discutir ni de pasar por encima de la autoridad yo respondía a lo que observaba; si las actividades se realizaban o si había niños que no las lograban adecuadamente, por ejemplo, porque no podían sostener el lápiz y trazar. Sólo me indicó que ante cualquiera de esas situaciones se las comunicara "antes de tomar decisiones" propias.

Mi segundo percance fue porque se me pedía que el salón estuviera en silencio. El grupo debía de estar sentado, callado y trabajando (realizando las actividades en los libros o cuadernos). Sin embargo yo dejaba que el grupo platicara y de repente algún niño gritaba o se reían fuerte, hacían chistes o hablaban en voz alta. Aunque yo sentía que no tenía nada de malo y que tal vez les ayudaría para que no se aburrieran al estar haciendo planas, cuando la directora pasaba al aula (varias veces por día) me reclamaba que no debía dejar que hablaran "así de fuerte y con gritos"; ella consideraba que lo importante de una buena maestra es tener el control de su grupo para que estén callados y sentados, para

lo cual de ser necesario había que cantarles la "canción candadito" para que guardaran silencio.

Toda esta situación me causaba un sentimiento de frustración por que todo el tiempo era suprimir las ideas de los niños y no dejarlos expresarse. A pesar de que en ese momento yo aún no tenía adecuados conocimientos sobre el desarrollo del niño y de la niña y mucho menos de cómo debía enseñar, sabía que no era manera adecuada de educar en preescolar.

En una ocasión que hubo bastante calor y los y niñas estaban más inquietos de lo acostumbrado me pareció buena idea llevarlos debajo de los árboles del jardín, sin comunicárselo a la directora. Cuando se dio cuenta dijo que "no podía hacer esas cosas, los alumnos y alumnas deben saber que ellos no mandan, y que deben obedecer y aguantarse". Yo sólo pude responder, con educación pero con voz algo molesta que ellos no habían pedido salir y que para mí llevarlos al jardín era mejor que tenerlos en el salón por el calor adentro; que lo hacía por su salud pues podían pueden llegar a desmayarse, presentar hemorragia nasal o deshidratarse, y entonces la responsabilidad sería para la docente también para la escuela. Sólo después de esos argumentos se me indicó "no dejar que los niños tocan las plantas ni que se ensuciaran".

En ese momento de mi trayectoria entendí tres puntos importantes:

1- Un Directivo no está necesariamente preparado para manejar una institución. Sus propósitos puede ser limitados al interés personal.

2- No se cumple la normatividad, pues cada escuela opera bajo los lineamientos del directivo, sean correctos o no.

3- A las docentes nos dejan o limitarnos a obedecer o tener que estar en pugnas constantes si queremos enseñar adecuadamente.

1.2. Primera formación en CECATI.

Cuando entendí los puntos que mencioné supe que yo misma no hacía lo correcto porque mi práctica se parecía a la de la directora: trabajaba bajo mis propias ideas y prioridades. Por ello decidí comenzar a elaborar mis planeaciones basadas en las necesidades de los alumnos y alumnas. Aunque todavía no conocía el Programa de preescolar (PEP), trataba de que las actividades fueran acordes a la edad y a lo que yo iba observando.

En la primera visita de supervisión para evaluación de mis planeaciones, expedientes y diario de la educadora obtuve una mala calificación, ya que "no coincidía lo planeado con la evidencia". Ante eso le sugirieron a la directora contar con personal más capacitado, por lo que a través del C.A.I.C ingresé a un programa de profesionalización docente impartido por la SEDU (Secretaría de Educación, ahora SECTEI o Secretaría de Educación Ciencia, Tecnología e Innovación). Este curso para asistente educativo en el CECATI 162 se impartió por las tardes saliendo del centro comunitario. Cerca del metro San Cosme tomábamos esas clases, orientadas a la atención de niños y niñas lactantes, maternas, preescolar, asistente educativo en general, e informática básica.

La parte más importante y en la que nuestra asesora hizo énfasis durante los 3 cursos de esa capacitación fue la elaboración de una planeación didáctica, tema que empecé a escuchar desde que entré al C.A.I.C.

Las prácticas y las planeaciones que realizamos en los cursos contenían actividades de rutina, un inicio, desarrollo y cierre. Nos proporcionaron formatos que me parecieron fáciles y entonces los ponía en práctica dentro del jardín. Elaboraba mis planeaciones pensando que lo hacía correctamente pero seguía sin entender con qué

objetivo las elaboraba, pensando que se trataba de un requisito para entregar y para que no me regañaran o tener inconvenientes con las supervisoras.

Otra parte importante abordada en los cursos fue el desarrollo del niño y de la niña. Fue la primera vez que escuché de los autores que hablan sobre el aprendizaje; fue poco pero específico y comenzó a cambiar mi manera de pensar sobre el preescolar. No sólo se trataba de jugar por jugar, idea que tenemos quizá la mayoría de las personas en el jardín de niños, sino que involucraba propósitos claros para el desarrollo del niño y la niña. También pude reflexionar sobre la actitud de los directivos y me quedó claro que requería cambiar su práctica y actualizarse a una nueva enseñanza educativa por lo que entendí que las observaciones que me hacía cuando teníamos los percances no eran necesariamente por jerarquía, sino que era la idea de su formación profesinal.

Para cuando terminé mis cursos de asistente educativo ese conocimiento básico que adquirí resultaba más completo y adecuado que el de la maestra que nos supervisaba. Cuando ella se fue a trabajar a una primaria yo quedé como mano derecha de la directora y comencé a conocer las actividades administrativas en cuanto a las platillas docentes y matrícula de alumnos; también asistí a las juntas técnicas de las directoras sin saber de qué se trataba, y me involucré en las problemáticas del centro no sólo de mi aula sino en general (infraestructura, protección civil, asuntos con la alcaldía). La directora me permitió entonces estar con ella en todos los cursos que impartía SEDU para las directoras de los centros comunitarios, ya que por ser de edad avanzada requería de alguien joven y con interés por aprender sobre docencia. Fueron cursos de una semana cada uno para abordar cada Campos Formativo; otro fue una semana en Papalote Museo del Niño sobre “cómo hacer experimentos con los niños y niñas”, otro más

fue sobre el método Montessori.

Pese a esas actividades de capacitación, todavía las planeaciones no eran lo que zona y ATP pedían, aún cuando contenían los datos que se me habían indicado y según los maestros en el CECATI mis planeaciones eran de las mejores. Pero se me seguía diciendo: “tienes que profesionalizarte en una licenciatura porque tus actividades y planeaciones no son correctas, sin conocimientos para formar a los niños, y solo vienen contigo a jugar”.

Esas descalificaciones siempre me hicieron sentir mal y ya no quería seguir en el kínder pues no parecía suficiente hacer lo que me decían y aplicar lo aprendido. Entonces me preguntaba ¿Cómo quieren que las haga o porque no aceptan esas planeaciones?. Y la respuesta más lógica que encontraba es que podría ser porque provenían de un CECATI y no de una Universidad.

1.3. Incorporándome a la U.P.N.

Para poder ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me entrevistaron los coordinadores de SEDU. No resulté seleccionada la primera vez pero en la segunda, con más confianza y conocimiento sobre lo que manejaba con la directora en cuestión administrativa y pedagógica, tuve la oportunidad de quedarme. Fue algo muy significativo porque ha resultado una experiencia con mucho aprendizaje de lo que ofreció el conocimiento y la experiencia de mis compañeras y de mis maestros. Considero que fue en esta etapa cuando obtuve mis mayores conocimientos en el área académica, laboral y personal en el cual crecí como persona, mujer y docente.

La universidad me dio herramientas para poder argumentar con más confianza lo que pensaba sobre la manera en que se brinda la educación a los infantes, y entonces así lo hice con la directora del jardín. Le

comente la importancia de las nuevas formas que hay para enseñar, de manera que los niños y niñas se relacionen, argumenten y tomen decisiones.

Al estar como titular de grupo preescolar y dentro de la licenciatura, la directora me daba más libertad de relacionarme con los padres de familia. Mas esa relación no era sólo positiva sino que las creencias y presiones de los padres afectaban nuestra labor como educadoras, incluyendo nuestras ideas sobre la planeación. Frecuentemente teníamos reclamos de varios tipos: desde quienes consideraban que al kinder los niños iban sólo a jugar y entonces nuestra labor principal sería sólo evitar que los niños pelearan; o en otro extremo que forzáramos a que los niños se centraran diariamente en las labores indicadas por los libros y los cuadernos. Estos reclamos eran facilitados por la falta de aprecio o respeto que nos tenían al considerarnos personas no-capacitadas para la labor docente, al grado de que en algún momento pretendían tenernos vigiladas via redes sociales. Todo ello de conjunto nos alejaba de la idea de planeación como herramienta y nos acercaba a la idea de planeación como control-compromiso fijo y riguroso para las labores cotidianas.

Con el tiempo los padres fueron ganando confianza en la preparación que la L.E.P. (Licenciatura en Educación Preescolar) y tuvimos de ellos mayor comprensión, por ejemplo, ya no haciendo reclamos cuando los niños regresaban llenos de arena o manchados con la pintura o materiales utilizados en las diversas actividades, o colaborando para aportar otros materiales que se les pedían. Cada actividad didáctica en la que requeríamos de su apoyo lo teníamos.

En esa nueva situación lograda con mi superación como docente comencé a ver la necesidad que los avances en mi conocimiento pudieran ser aterrizados a la labor que estaba realizando y a poner en

práctica lo que estaba aprendiendo en la universidad, como por ejemplo el lenguaje no verbal de las docentes, que a veces ocasionaba la falta de apoyo por parte de algunos padres de familia.

Algunas madres nos pedían mostrarles qué actividades se iban a realizar y sin problema les mostraba y les explicaba. Pero eso siempre llevaba a reflexionar sobre mi práctica y sobre todo a analizar ¿qué tan buenas son mis planeaciones?, ¿tienen lo necesario para evaluar?, ¿realmente son basadas en las necesidades del grupo?, ¿el diagnóstico que realicé me arroja lo necesario para poder hacer mi planeación?. Estas preguntas me hacían darme cuenta que, al igual que las compañeras de la escuela y de otros jardines, sólo realizaba una planeación para entregar y no porque realmente fuera una eficaz y pedagógica para las actividades con los niños y niñas.

El inicio de mi profesionalización en la LEP fue parte así de un cambio de actitud de los padres acerca del preescolar y de sus maestras me llevó a convencerme de que yo tenía entonces que corresponder de manera favorable. Y lo que se mostraba como la mejor forma de hacerlo era esforzarme por elaborar planeaciones que me sirvieran para desarrollar poco a poco las necesidades de los los alumnos y alumnas y así no decepcionar a quienes estaban confiando en la escuela. O sea, mi mejora como docente y el avance en la actitud de los padres me acercó a ver la necesidad de las planeaciones, pero no como un requisito administrativo sino como una herramienta que me permitiera organizar los nuevos conocimientos sobre el desarrollo del niño y echarlos a andar de forma concreta y organizada.

Este esfuerzo por dar a las planeaciones un contenido más pedagógico comenzó cuando me acerqué a la directora del centro escolar para explicar mi propuesta de brindar un mejor desempeño docente y aprendizaje significativo a los niños y niñas; el cual se basaba en el PEP-

2011 que era el que estaba vigente cuando inicié mi profesionalización en la UPN. La directora reflexionó sobre el cambio y aceptó permitiéndome explorar mis primeros diseños de planeación, con libertad de manejar el grupo bajo mi conocimiento pedagógico y normativo.

Comencé realizando una planeación sobre experiencias de exploración del mundo natural y la implementé con los alumnos. En cada experimento descubrieron sensaciones nuevas de ansiedad por saber que iba a pasar decían que se sentían raros e inquietos, pero también felices. La actividad les permitió también expresar emociones que no les eran tan familiares, como por ejemplo con el experimento del globo frotado sobre el cabello para tener electricidad; se sorprendieron pero también reflexionaron sobre las veces que han sentido toques entre ellos y lo relacionaron con otras experiencias en sus vidas.

Para la evaluación elaboramos una presentación de los experimentos donde los alumnos los explicaban de acuerdo a lo que entendieron y vieron. A los padres de familia les gustó, los alumnos y alumnas se sintieron con confianza, y la directora me dijo que le pareció bueno el cambio que se estaba dando.

Como parte de esta nueva forma de trabajar, también inicié con las representaciones teatrales en el grupo; les encantaba Los Cochinitos y el Lobo. También incluí actividades sobre los oficios y, por ejemplo cuando éramos chef, se hacían postres sencillos. Estas primeras planeaciones elaboradas con criterio pedagógico y no como requisito administrativo me permitieron también observar qué les interesaba a los niños y en cuáles actividades eran productivos y activos. Eso a su vez llevó a que la directora me pidiera opinión sobre otras situaciones de la escuela, dado que me fui involucrando más y más en la gestión escolar. Con ello logramos que por varios años la supervisoras nos dieran buena

calificación en la carpeta escolar, mientras en las juntas técnicas se mostraba nuestro trabajo y por un importante periodo se nos consideró buen jardín y centro comunitario de la zona.

A pesar de que todo iba mejor con mi grupo y mis planeaciones ya eran aceptadas, apareció un nuevo reto que fue la implantación de “consignas” en las planeaciones. No quedaba muy claro qué eran esas consignas y entonces la supervisora, que se había vuelto ya más accesible, me decía que eran “preguntas concretas para la reflexión de los alumnos” pero no era claro porqué de esas propuestas rígidas o cómo implementarlas, ya que mis planeaciones siempre comenzaban con preguntas abiertas que me ayudaran a registrar los conocimientos, pensamientos e inquietudes previos de los niños y niñas.

Movida por esa falta de claridad tomé la Guía de la Educadora que acompaña al el PEP 2011 y ahí se planteaba que “la planeación es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños”. (SEP, 2011; p. 167). Esto fue un choque de ideas porque descubrí que una planeación puede ser realizada como mejor mi criterio pedagógico dicte, ya que es una herramienta para la educadora, antes que para administración escolar.

A pesar de que no entendía las llamadas consignas me dispuse a saber más del Plan y Programa, específicamente acerca de la planeación en la Guía de la Educadora. Ese apartado contiene cómo es que se puede elaborar una planeación, indica los elementos específicos y nos aclara los tipos de planificaciones (planeaciones) que se pueden realizar. A partir de esa información empecé a elaborar proyectos. Al entregar el primero significó de nuevo percance con un directivo; pero ahora estando más informada tuve argumentos para defender mi trabajo, lo que también tuve que hacer ante la supervisión, la cual dejó de apoyar

mis decisiones porque no era lo que ellos pedían.

Esta diferencia en la forma de abordar el trabajo significó el desagrado de la directora y de la supervisión y no pude realizar más los proyectos. Y sin una guía de cómo se tenían que hacer nuevamente la planeación pregunté a mis compañeras de clase en la UPN y a mis colegas del trabajo y de otras escuelas sobre cómo realizaban sus planeaciones con el Nuevo Modelo Educativo. Sus respuestas fueron que las conseguían compradas en internet o se las vendía su directora; otras sólo cambiaban el formato y los organizadores curriculares.

Esta podía haber sido una experiencia negativa. Pero al poderla reflexionar y cuestionar en las asignaturas de la LEP-UPN, con mis compañeras y mis profesores, tuvo la gran utilidad de volver a poner frente a mí la pregunta central que motivó éste trabajo: si las planeaciones no se guían por el criterio pedagógico que nos permita en primer lugar promover el desarrollo de los niños de cada diferente grupo, de cada diferente escuela, sino que es un laborioso requisito burocrático que en realidad no resulta útil en el aula para promover el desarrollo de los niños, entonces en qué momento y cómo organizo las actividades que sí me lo permitan.

Para la siguiente reforma educativa de la SEDU en 2017 (Aprendizajes Clave) se realizaron cursos que se suponía ayudarían a aprender a manejar el programa, pero fueron enfocados a los Organizadores Curriculares y las Áreas que la componen, los propósitos generales y de preescolar. Pero seguían siendo principalmente una exigencia administrativa y no había una parte dedicada a la estructura de la Planeación.

Así las cosas, las docentes terminamos nuevamente por copiar planeaciones de Internet. Eso era algo que no me agradaba pero seguía siendo más fácil de hacer pues las consignas seguían siendo

incomprensibles para las docentes y las cargas administrativas que me asignaban no permitían dedicar el tiempo adecuado ni para realizar mis planeaciones y menos aún para implementarlas. Se volvió cómodo simplemente presentar simples papeles copiados; me las aceptaban a pesar de que las hacía casi iguales, pues lo importante era 'cumplir'.

Eso me puso nuevamente en ceros, sin poder darle la importancia central necesaria al desarrollo de los niños y niñas. Y tal situación siguió hasta que un profesor nos habló sobre la ética profesional; nos cuestionó sobre qué tan leales somos como docentes, qué clase de docentes somos, si soy consecuente entre lo que digo y lo que hago, o sólo digo lo que los superiores quieren escuchar pero hago otra cosa. Esas preguntas me hicieron pensar en que ya estaba en una zona de confort porque aunque la autoridad de Zona aceptaba nuestras planeaciones era porque correspondieron a lo que ellos querían, en tanto la directora no cuestionaba sobre mi práctica docente, el centro tenía suficiente matrícula y en toda la gestión íbamos bien. Podíamos entonces seguir haciendo lo mismo.

En esa época pensé en muchas maestras con quienes conversé sobre el trabajo. Pocas entendían la docencia como vocación y con responsabilidad; la mayoría de ellas sólo veían la profesionalización como requisito para seguir dirigiendo un centro escolar o ganar más dinero en los CENDIs, aunque no aprendieran y en realidad tampoco les interesara mucho la educación.

Aquí nosotros estaremos asumiendo la profesionalización, entendida conforme al concepto de María Matarranz (2022), que refiere a la mejora de la formación del profesorado, facilitándole "la adaptación a los cambios de la sociedad y le dota de las herramientas necesarias para atender y responder de forma eficaz a las demandas, intereses y expectativas del alumnado" (p. 137). Es parte de un proceso de

formación permanente que, según la misma autora "permite al docente tomar decisiones acertadas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y anticiparse a las necesidades del alumnado", lo cual requerirá además una constante redefinición del perfil docente procurando "el desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al quehacer docente, que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento práctico que sea trasladado a la formación" (p. 138)

Aquí comparto la valoración de Sánchez y García (2002) acerca de que las docentes solemos no valorar la formación docente y la consideramos "como una actividad rutinaria que no rentabiliza la dedicación de tiempo" (p. 154). Aquí esforzamos por una comprensión diferente y por ello retomamos el enfoque de Baloco (2020) quien considera la profesionalización también abarca "todas las experiencias de aprendizaje personal y aquellas actividades conscientes y planificadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto para el individuo, grupo o escuela, que contribuyen, a través de éstas, a la calidad de la educación en el aula" (p.180)

Retomaremos entonces el enfoque profesionalizante como vía para superar toda esta rutinización y mecanización de la labor como educadoras, que lleva en mucho a olvidar el propósito de planear, de hacer un diagnóstico, de conocer a los alumnos que tengo a mi cargo. Orilla a olvidar de la visión y misión que tenemos como docentes y como centro educativo, para casi quedarnos en lo que algunos padres tienen como creencia equivocada sobre el preescolar: que los niños y niñas vienen sólo a jugar y a que los cuidemos por un rato.

Toda esta rutinización y mecanización de la labor como educadoras lleva en mucho a olvidar el propósito de planear, de hacer un diagnóstico, de conocer a los alumnos que tengo a mi cargo. Orilla a

olvidar de la visión y misión que tenemos como docentes y como centro educativo, para casi quedarnos en lo que algunos padres tienen como creencia equivocada sobre el preescolar: que los niños y niñas vienen sólo a jugar y a que los cuidemos por un rato.

Cuando me di cuenta del error que se cometía con el grupo volví a retomar los procesos de planeación e inicié con mi diagnóstico. Aunque ya conocía al grupo, tenía que realizar todo desde el inicio; después hice mis planeaciones de acuerdo a las necesidades que me arrojaba el diagnóstico y las aplicaba, con lo que de nuevo (después de un tiempo) logré tener de nuevo todo bajo control.

A este estira y afloja sobre cómo y para qué planeamos se le agregó otro reto cuando las reformas educativas dieron importancia a la “inclusión”, es decir, incorporar a los niños y niñas con Necesidades Especiales a nuestros salones regulares, que nos decían significaba además que los los alumnos y alumnas podían entrar a cualquier hora a clases y se les debía recibir.

Cuando se hizo una junta en Zona para comunicarnos de esos cambios me cuestioné cómo iba a haber educación de calidad cuando las educadoras no teníamos la capacitación para adaptarnos a ese cambio. Se nos dijo que se contaría con dependencias como USAER o UDEI, con las que en realidad difícilmente se cuenta. Si el qué, para qué y cómo de la planeación ya era muy poco claro, ahora quedaba mucho peor.

Las dificultades al elaborar las planeaciones se hicieron mayores y luego igual ninguna se llevaba a cabo en tiempo y forma. En ocasiones las tenía que modificar como podía o cambiarlas por otras secuencias didácticas las cuales improvisaba para los niños que llegaban tarde y para los que ya estaban en aula.

Decidí entonces realizar 2 planeaciones paralelas; una para los los alumnos y alumnas regulares y otra para el alumno con necesidades diferentes. Pensaba que quizá podíamos ayudar a los niños con Necesidades Especiales utilizando actividades obtenidas via Internet, aunque en realidad eso no me convencía mucho pues no se puede dar una atención de calidad sin tener el conocimiento adecuado sobre necesidades especiales como el TDAH.

En la LEP-UPN cursamos la asignatura Procesos de Integración Educativa y nuestra profesora nos mostró en clase un video llamado “cuerdas” que me ayudó con ideas para que los los alumnos y alumnas empezaran a tomar en cuenta a su compañero. Logramos que se sensibilizaran y lo buscaran para ayudarlo, y entendieron la diferencia que había, cuando realizábamos actividades físicas; lo tomaban de la mano y lo acompañaban en los ejercicios. Poco a poco se le logró incluir; ya no gritó y jugaba con sus compañeros en el recreo.

Del ciclo escolar se aprendió mucho, tanto para los alumnos y alumnas regulares, el alumno con TDA y para mi práctica docente incluyendo mi persona, aunque fueron meses bastante difíciles el resultado fue favorable, porque se logró el propósito de la inclusión para toda la escuela.

En la LEP aprendimos entonces que la integración implica que las actividades se realizan con todo el grupo sin segregar a nadie. Y este cambio en mi conocimiento educativo se reflejó en mis planeaciones, que también fueron cambiando y ya no hacía dos sino una sola.

Esta experiencia me hizo comprender que no siempre es la docente quien tiene la culpa por los errores o el conformismo. La disposición se pierde más fácilmente cuando no se tienen las herramientas necesarias. Realizar y aplicar planeaciones cuadradas y mecánicas puede llevar a

disminuir la eficacia en nuestra labor de promover el desarrollo de los niños y niñas, pero además también lleva a las docentes a la frustración y a subvalorarnos a nosotras mismas.

Hasta éste punto de mi experiencia docente predominó la falta de conocimientos disciplinares y con ello de herramientas para comprender nuestras fallas. Al inicio todo fue complicado, estresante y erróneo, en primer lugar por no estar capacitada para atender con plenitud la labor y en segundo porque no tenía una formación que me permitiera planear una labor que fuera realmente educativa y de calidad. Al inicio de mi experiencia, y de la gran mayoría de colegas que conozco, las planeaciones no tenían un contenido pedagógico confiable, no estaban realmente orientadas a las necesidades específicas de los grupos. Pero nuestras crecientes experiencia y formación profesional tampoco resultaban suficientes porque institucionalmente (Dirección y Supervisión) no se nos permitía aplicar ese conocimiento en beneficio de la labor educativa debido a que nos vemos forzadas a dedicar nuestro tiempo y energía a realizar planeaciones que tenían como objetivo fundamental llenar un archivo en administración. Como resultado, aún cuando la experiencia y formación nos daban cada vez más elementos para mejorar, las horas en el jardín de niños eran de actividades improvisadas y de tiempos muertos donde las actividades de los niños y niñas en gran medida se limitaban a jugar con material que había en los salones.

1.4. Experiencia en otros jardines

Cuando en el C.A.I.C. me sobrecargaron de trabajo preferí renunciar y salirme de ese centro. Tras ello me localizó quien creí era directora de un kínder particular y acepté pensando que ella era la dueña; pensé que la buena disposición que me mostró podía significar que tendría yo

mayores márgenes para trabajar de una mejor manera.

Desafortunadamente estuve equivocada; la dueña era una señora que no tenía nada que ver con la educación. En la entrevista me dijo "que la directora sólo me había recomendado porque ya había trabajado con niños y niñas de 3er grado". Me dio un recorrido por las instalaciones mientras me indicaba los modos de trabajo en la escuela y lo que tenía que realizar, resultando que seguía siendo parecido al C.A.I.C.: me indicaron que era obligado que les enseñara a leer, escribir, sumar y restar. Por mi mente cruzó un mundo de argumentos de porque no se podía trabajar bajo esa rígida orientación, pero me pareció interesante quedarme y conocer otro lugar de trabajo.

Cuando entré al aula con la directora los los alumnos y alumnas estaban en silencio y cuando un niño habló la maestra le gritó que no hiciera ruido. Al ver eso crecieron mis dudas sobre quedarme ahí. Al día siguiente fue mi primer día con el grupo y al llegar al kínder observé que las docentes de otros grupos estaban uniformadas, pero no sólo las batas, la ropa y las zapatillas que llevaban puestas. Esa visión de uniformidad rígida fue también un momento de choque para mí. Yo iba de mezclilla con tenis y playera. Únicamente la bata era igual porque ahí me la prestaron pero igual inicialmente sentí que no pertenecía a ese mundo en donde había una visión tan cuadrada y rígida sobre la formación de los niños y niñas.

La primera hora dentro del grupo fue toda excelente (nos presentamos, cantamos, platicamos) pero a la hora de implementar las actividades en los 'cuadernos' que la maestra había dejado fue totalmente un caos y muy diferente a lo que había visto en el centro comunitario, porque los los alumnos y alumnas aventaban los colores, se querían picar con los lápices, las tijeras las sacaban para cortar el mantel, un niño se echó el resistol en la ropa; intenté calmar los gritos,

empujones, los que lloraban y los que estaban debajo de la mesa, al término del día realicé una planeación donde incorporara normas, y regulación emocional. Aunque había planeado la actividades para una semana, creí conveniente dar prioridad a esa falta de reglas y límites y a la convivencia dejando para después trabajar en las actividades de los cuadernos.

Para la semana siguiente planeé actividad orientada a reglas, límites y convivencia, con láminas y un cuento. Era necesario un claro ambiente de libertad, positivo e interesante, que saliera de la rutina. Acomodé el piso para que se sentaran y agregamos algunos tapetes para el momento en el que estaba contando en cuento.

Cuando la dueña del centro pasó se quedó un rato en la puerta viendo toda mi actividad. Terminamos el cuento y los niños contestaron algunas preguntas revisando imágenes en las láminas y platicaron sus experiencias. Al finalizar pedí a los los alumnos y alumnas s acomodaran las bancas y las mesas para poder seguir haciendo las actividades siguientes.

La dueña me llamó después y me dijo que era muy buena la actividad, pero ella lo que quiere es "que lean y escriban, sumen y resten, no perder tiempo en cosas de SEP... te contraté para que me des resultados en esas materias". Fueron palabras por las que me dieron ganas de decirle lo mal que estaba esa visión respaldándome en la profesionalización que ya llevaba y en los autores que en la UPN me pusieron a leer. Sin embargo lo que le dije fue que mis observaciones eran otras pero que iba a trabajar en lo que me pidió no pude más que recordar las palabras de uno de mis profesores que me decía "dales lo que quieran, pero en tu aula tu mandas". Creí poder hacer lo mismo que en el centro comunitario: tratar de que vean lo que en verdad significa la educación y la importancia y responsabilidad que tiene el enseñar en

un preescolar. Sin embargo por más que trataba de que los los alumnos y alumnas tuvieran una educación integral la dueña nunca me lo permitió pues para ella era simplemente un negocio y quería cumplir con equivocadas promesas que se hacen a padres que tienen muy poco claro el proceso de desarrollo de sus niños y el papel del preescolar. Desde ese momento todo el tiempo la jefa subía a checar me y estaba en el aula.

Cuando en una ocasión decidí llevar a los niños al patio pues los vi particularmente inquietos, con calor, fastidiados tras todo un día con varias de las actividades que la jefa indicó como prioritarias. Estuvimos trabajando pensamiento lógico matemático contando los números del 1 al 100 pero a la hora de reconocerlos no lo lograban; cuando se requería de resolución de problemas no llegaban a concretar, a expresar las ideas, o verle uso en su vida.

Me pareció entonces buena idea cambiar ese ambiente. Pero la jefa, al ver los cambios hizo claros gestos de molestia. Aunque me dejó seguir, al finalizar el día me dijo nuevamente que “los niños y niñas no pueden perder el tiempo sino que deben estar trabajando”. Fué ahí donde ya no fue posible callarme y le dije que no me parecían bien esas restricciones, pues lo que había alcanzado en mis estudios sobre el desarrollo del niño preescolar y sobre la enseñanza me decían que lo que hacíamos en ese kinder era inadecuado. Y la respuesta que tuve fue el asombro de la jefa, dudando de “cómo pude haber egresado a un grupo de 3ro en la otra escuela” y que ya podía imaginar ahí la “falta de educación”.

Al final de esa confrontación de visiones tan distintas sobre el desarrollo de los niños y el papel del nivel preescolar, sólo pude dar las gracias y dejar claro que esa no era manera adecuada de hacer mi práctica docente.

Después que me salí de ese jardín de niños encontré a una directora

de otro preescolar particular en donde a su socia, que atendía el 2° grado, le hacía falta una maestra.

Desde el inicio se me pidió planeación, la cual realicé para una semana y la entregué. Se me hicieron observaciones en el sentido de realizar una planeación muy diferente de los otros jardines. De echo me pidió entregarlas a mano en un cuaderno al igual que el diario de la educadora. Como en otros kinders particulares, también se usaban cuadernos pero de manera distinta porque no se podían usar hojas y tenían que ser actividades marcadas.

Yo en general me adapté a esos requerimientos pues aunque la escuela era muy pequeña me resultaba agradable el ambiente con las otras maestras, y se me daba cierta libertad en cuanto al diseño de la planeación; sin embargo mi práctica docente estaba condicionada a que aceptará tomar como lo más importante los “Cuadernos” (el nombre que le daban a los libros de ejercicios) y las tareas que se dejaban.

En ese kinder las dificultades que tenía era por la conducta de los los alumnos y alumnas, que eran agresivos entre pares y con las maestras. En una ocasión una niña estaba en desacuerdo con su compañero por una silla e intenté hablar con los niños y las niñas para resolver el problema. Pero la niña se me lanzó a los golpes y patadas al grado de aventarme los materiales, aunque se tranquilizó al salirse del aula. Otros alumnos escupían, se tiraban en el piso pataleando y cosas similares, y entonces mi prioridad pasaba a ser mejorar esos comportamientos.

A lo anterior se agregó que las políticas de integración e inclusión educativa significaron que nos llegaran a la escuela niños con problemas como retraso de lenguaje o en su desarrollo general.

Lo que teníamos bien claro es que a estos niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) debíamos integrarlos a las mismas

actividades que el resto del grupo. Pero, las condiciones no se prestaban ya que la escuela era muy pequeña, no había tiempos de recreo, y si los llevaba a los juegos tenía que estar vigilando a los los alumnos y alumnas, no era como en el C.A.I.C., todos salen a recreo al mismo tiempo y las compañeras ven a todos, esta vez era más complicado, además de que (nuevamente la falta de capacitación) no sabía cómo manejar las necesidades específicas especiales de los niños integrados y no se nos proveía del personal y apoyos para atender NEE.

Estos niños que me causaban preocupación y retos tanto en la elaboración de mis planeaciones como en su implementación. No tenía idea de las actividades que podía planificar que a la vez favorecieran los Campos Formativos pero que incluyeran a todos. Traté de buscar en internet pero no encontraba didácticas que resultaran útiles; las clases se volvían frustrantes en algún momento del día cuando los alumnos con necesidades diferentes requieran de didácticas distintas a las que estaban en los cuadernos.

Mis clases se volvieron nuevamente improvisadas. Creí que podría hacer lo mismo pero las condiciones eran muy distintas. Volví entonces a caer en las planeaciones que se elaboraban y se entregaba sólo por requisito. Para los fines verdaderamente educativos no tenía idea de cómo resolver ese problema en mi aula y práctica docente. Al sentir que no estaba preparada para ello mi planeación ya no era realizada con el fin de lograr el desarrollo de mis alumnos y mi labor docente quedó en buena medida extraviada.

La experiencia en estas escuelas privadas también era diferente por el papel que jugaban las ATP y la supervisión. Eran las mismas de las otras escuelas pero ahora simplemente hacían mis observaciones en planeaciones y las aceptaban. En el centro comunitario sí me las recibían pero era notoria la diferencia de supervisión y desigualdad que se

llevaba en los jardines privados.

Las docentes que trabajaban en esos kinders privados utilizaban zapatillas pese al peligro que significan en instalaciones de hasta tres pisos y con espacios difíciles y peligrosos en donde las labores diarias o algún temblor hacen de los tacones algo completamente peligroso. Sin embargo ATPs y Supervisión no eran estrictas con ellas; las dejaban y les ponían excelente en todo. Era una relación kinder-autoridad en donde lo menos importante era el bienestar y educación del alumno y alumna.

El anterior es un ejemplo de cómo la labor docente, incluida la planeación y su implementación, se ven afectadas por la acción de la autoridad, ya sea la Dirección, las ATPs o la Supervisión. Estas autoridades no nos aportaban los lineamientos y apoyos pedagógico-didácticos que necesitábamos; pero mientras a centros preescolares públicos que intentan brindar una educación integral y de calidad como lo plantea el PEP se les hacían observaciones injustas y restrictivas, hacia los centros privados actuaban de manera muy flexible.

Mas la gran flexibilidad de la autoridad hacia los centros privados no fomentaba una planeación orientada a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas sino que sólo les permitía imponer métodos que seguían siendo poco adecuados, en especial los llamados 'cuadernos'.

Las visitas de zona seguían entonces siendo una carga y no un apoyo. Y tras una de ellas me quejé con la directora, quien se limitó a decirme que nosotras siguiéramos trabajando igual, pues estaba agradecida porque los padres de familia de los infantes con necesidades diferentes estaban felices, sus niños habían cambiado, eran sociales, platicaban y decían más palabras, también los demás padres de familia habían notado el cambio de conducta. Ese reconocimiento me hizo sentir bien pero también pensaba en la forma improvisada en que lo había logrado, sin organización ni planeación. Eso me llevó, a pocos meses de concluir

periodo, a tratar de retomar los diagnósticos por mes, planeaciones quincenales y evaluaciones. Decidí que era necesario planear, pero no bajo órdenes o reglas, si no desde mi perspectiva y mi entendimiento profesional, que sean para mí y mi grupo, donde sea la vida real plasmada en las actividades diarias.

Mas esta experiencia se interrumpió por razones financieras pues diversos materiales debía pagarlos yo y al final el kinder no podía cubrir un salario algo mejor. Al final yo misma busqué a mis sustituta dejé por un tiempo ese empleo, al que regresaría por las circunstancias de la pandemia COVID. Al iniciar ese confinamiento me llamaron para dar una clase en línea, cosa que se les complicaba a ellas, y se me pidió organizar una actividad de una hora, que era el tiempo en que se iban a conectar los alumnos.

Llegado el día impartí la clase en línea que me pidieron, pero nada de lo que había planeado no se llevó a cabo por bastantes inconvenientes: no se conectaron a tiempo, internet lento, audio entrecortado y otras cuestiones operativas. Pero lo más complicado fue que los padres de familia todo el tiempo estaban con sus hijos y no dejaban que contestaran, platicaran, expresaran lo que tenían ganas, cuando los los alumnos y alumnas querían hablar les tapaban la boca y los regañaban, los pequeños se aburrían y no querían hacer nada.

Con el paso de los días organicé más actividades cortas, canciones, ejercicios, didácticas que pudieran realizar los los alumnos y alumnas solos en cuanto a movimientos. Mi manera de planear se volvió diferente, aunque mas cómoda porque eran menos actividades, no tenía quien me las revisara ni me las rechazara.

Pero esa nueva experiencia de planeación y de trabajo terminó también porque ya no pudieran pagarme mi salario, pero a cambio sí lo harían si apoyaba con una hora de ingles y una de educación física.

Organicé mis clases de inglés con planeaciones que se basaban en canciones, palabras y actividades que indiqué debían hacerse con los padres de familia pues por la observación de las didácticas anteriores supuse que sería buena idea su participación. Planificaba para un mes utilizando proyectos ya que eran pocas clases y las tomaba como sesiones.

Cuando terminó el confinamiento y los niños y niñas regresaron a clases los padres de familia propusieron que yo continuara la clase de inglés en presencial, pero como no todos asistían me pidió hacerlo en híbrido, unos en el aula y otros a distancia. Entonces mi proyecto cambiaba por la modalidad y no supe cómo elaborar este nuevo tipo de planeaciones. Pregunté a la directora y a la otra maestra pero tampoco supieron decirme, por lo que todo ese periodo se quedaron de la misma manera.

Al revisar estas experiencias en otros jardines recordé que en uno de mis grupos de la LEP discutimos un ejemplo aportado por Meece (2000) en el que también se refleja que dentro de las instituciones de diversos niveles educativo existen entornos totalmente distintos de maestros y maestras.

“El tema da origen a una animada discusión. Daniel dice: "Miren. Llevo años enseñándoles a los muchachos y creo que es simplemente una etapa por la cual pasan todos los adolescentes. No hay mucho que podamos hacer. Recuerdo cuando tenía su edad. Tan pronto mis hormonas comenzaron a funcionar, lo único que quería era mirar a las muchachas, jugar fútbol sóccer y juntarme con mis amigos. Con el tiempo superan esta etapa. Mientras tanto, no nos queda más que convivir con ellos".

Lucía replica: "Es verdad que no tengo mucha experiencia en la enseñanza, pero no creo que las cosas sean tan sencillas. Claro que

estos muchachos están experimentando cambios físicos, ¿pero no hay algo más que podamos hacer por ellos? Creo que simplemente están aburridos de la escuela y por eso es tan difícil enseñarles. Quizá hay algunos métodos que nos permitan hacer el aprendizaje más importante para su vida. ¡No les interesan en absoluto los científicos muertos! Como les gusta tanto estar con sus amigos, voy a iniciar un aprendizaje más cooperativo en mi clase. También voy a hacer que participen más en la decisión de cómo hacemos las cosas. Son lo bastante grandes para asumir una mayor responsabilidad".

Francisco, profesor de estudios sociales, se limita a mover la cabeza en un gesto desaprobatorio. "¿Pero ¿qué les pasa a ustedes? ¿Acaso no han leído los periódicos? ¡Los muchachos vienen a la escuela con armas, y los de 11 años disparan a otros en las pistas de patinaje! Estos muchachos necesitan una mano firme. Necesitan disciplina. Podemos cambiarlos si premiamos a los buenos y castigamos a los malos. Los contribuyentes están pagando por su educación; los estudiantes deben aprender para que consigan empleo cuando se gradúen. El aprendizaje no es divertido, es un trabajo muy duro. En mis clases no permito que nadie pierda el tiempo. Mis alumnos saben que o terminan la tarea o se quedan después de la clase. Es así de simple" (pág. 4)

Desafortunadamente la lucha de profesores entre si tienen un gran impacto para la educación en general porque muchas veces se busca el poder y no la importancia de la enseñanza con los alumnos y alumnas, razón por la que todavía en la actualidad tenemos maestros con ideas donde los niños y niñas deben estar callados, sentados y obedeciendo, palabras que para padres de familia y directivos son vitales para una buena educación.

Gracias a este ejemplo es que también nos enseña lo poco capacitados que están los maestros en las escuelas, sin embargo desde una

perspectiva jerárquica y tradicionalista estos profesores son los mejores por tener a sus hijos disciplinados. Elemento por lo que escuelas particulares se benefician de estos maestros haciéndolos creer que son los mejores en su enseñanza y se imponen estas prácticas a través de planeaciones que se venden con la idea de mejorar en la labor docente transformando la educación en negocio.

Por ello es importante que quitemos estos obstáculos desde nuestra planeación a la evaluación contando con información y argumentación válida que nos permita justificar que importancia tiene el desarrollo del niño y la niña como principal fundamento en la planificación.

Otro ejemplo de como se clasifican a los maestros y nos impide tener una dirección estable donde los profesores tengamos claridad de como ver la planeación es de Meece (2000) en la cual es una investigación realizada con 40 profesores de preescolar que reveló que efectivamente las creencias que tienen los docentes del desarrollo del niño influyen directamente en las enseñanzas. Al realizar esta investigación los profesores explicaron por qué los alumnos tienen problemas de aprendizaje y estas fueron sus respuestas: “a la mitad de ellos se le calificó de "naturalistas", porque concebían el desarrollo como un proceso de maduración que se realizaba "principal o completamente sin la influencia de los padres ni de los maestros, creían que la madurez escolar recibe el influjo de profesores, padres de familia y otras fuerzas ambientales, pero diferían respecto a la clase de intervención que recomendarían para un niño aún inmaduro para la escuela. Una gran mayoría de este grupo estaba convencida de que con instrucción complementaria se mejoraría la madurez se corregirían ciertos déficit. Sólo 3 de cada 40 profesores veían en la adquisición de la madurez escolar una compleja interacción entre las características del niño y el ambiente que le ofrecían los cuidadores” (p. 6)

De acuerdo a las respuestas de esta investigación conocemos entonces que la mayoría de los profesores y las profesoras como ya lo mencionamos son poco profesionales dado que en mi opinión no hubo un buen acercamiento con el desarrollo del niño y la niña y el aprendizaje, sobre todo siendo en edad preescolar, desafortunadamente esta mayoría de maestros son los que encontramos en las escuelas con mayor demanda de matrícula.

1.5. Equivocadas presiones de autoridades y de padres.

Como en parte ya he ido dejando ver, uno de los factores que más están afectando la planeación y la realización de la actividad de las educadoras es la presión de autoridades y de padres. Y aunque puede pensarse que se trata de dos cosas que serían muy diferentes en realidad tienen en común que ambas desconocen las verdaderas necesidades de los niños y niñas.

De parte de los padres podría verse como relativamente normal que supongan que sus niños pueden ser superiores o avanzados meramente forzándolos a avanzar en “lo que sigue”, o sea en lo que viene en la primaria; no saben que en las edades de preescolar los niños desarrollan aspectos de sus capacidades que aún no se notan como “conocimiento” operativo y que esas capacidades son las que después les permitirán avanzar en su desarrollo y aprendizaje. Ese desconocimiento les lleva a ser presa fácil de los centros preescolares (principalmente privados pero por desgracia también muchos públicos) que se les ofrecen como superiores, formadores de niños avanzados, o con ofertas simplificadas como “aquí a fuerza los niños sí egresan leyendo, escribiendo, con inglés y computación”. Y si bien en preescolar ponemos a nuestros niños y niñas en esos caminos, ejercer simplemente presión sobre ellos (sin el conocimiento, los métodos y las condiciones necesarias) es algo que a

los padres les puede sonar adecuado para que avancen sus hijos pero puede llegar a ser incluso lo contrario.

Tenemos así a padres que esperan o incluso reclaman que a sus hijos los llenen de tareas diarias como llenar planas de escritura o llenar cuadernos y cuadernos con ejercicios mecánicos de sumas. Suelen ser esos los padres que demandan que sus hijos siempre estén sentados, derechitos, callados y atentos al pizarrón atendiendo a la clase de la maestra, o que reclamen cuando las experiencias lúdicas y/o de exploración de sus hijos llevan a que se ensucien la ropa.

Lo anterior podría ser relativamente comprensible (nunca justificable) por parte de los padres. Pero cuando la insuficiencia de muchas directoras, ATPs o Supervisoras les llevan a concepciones similares (y ajenas a lo que prescribe el PEP oficial) ellas no sólo tienen las capacidades de reclamar como los padres, sino que además tienen en sus manos una enorme autoridad y poder para imponerles a las docentes, concepciones, ideas y métodos de trabajo que no son adecuados, todo eso en perjuicio del desarrollo de los alumnos.

En muchos años de experiencia como educadora he visto que ante esas presiones las docentes tendemos a ceder. Y eso sucede no sólo porque no queremos perder el empleo, sino también porque carecemos de las herramientas de conocimiento que nos permitan sentirnos fuertes como para convencer o confrontar concepciones equivocadas.

Los esfuerzos se mejora que llegamos a hacer (y también los que no nos animamos a hacer) tienen entonces grandes dificultades que surgen cuando tienes presiones jerárquicas o sociales.

2. EL CRITERIO PEDAGÓGICO, PRIMER FUNDAMENTO

Hasta este punto la gran conclusión que ha quedado es que las planeaciones que nos solicitan son mecánicas y en general inadecuadas para la labor cotidiana como educadora. Pero nos consume enorme cantidad de tiempo y esfuerzo elaborar esas que nos indican, como nos las indican. Si además nos piden que el trabajo real se guíe por esas planeaciones, entonces quienes comienzan a pagar las consecuencias son nuestros niños.

¿Pero entonces cómo debiera ser la planeación? ¿Hay alguna técnica maravillosa que haya que aprender y ya con eso resolvemos el problema?

Ese fue uno de los grandes saltos que dimos en la UPN las alumnas de la LEP: la planeación es necesaria y útil; para realizarla hay que aprender su teoría así como algunos métodos y técnicas. Pero el fundamento de la planeación no son sus métodos y técnicas, sino que ellas son sólo una herramienta con la que llevamos adelante el fundamento pedagógico, que va en primer lugar y que es el que nos define las necesidades, posibilidades y caminos adecuados para el desarrollo de nuestros niños. Ambos aspectos, el fundamento pedagógico y la teoría y métodos de planeación, son cosas que tenemos que estudiar en ese orden de importancia y de tiempo.

Como indicamos en la introducción, “toda la labor de la institución educativa y de la docente debe guiarse en primer lugar por las necesidades de formación de los niños”... “una planeación no debe

guiarse centralmente por criterios o requerimientos administrativos sino por el criterio pedagógico. Y ese criterio surge en primer lugar de la claridad sobre los procesos de desarrollo del niño y lo que la pedagogía aporta sobre las actividades que requiere para su pleno desarrollo”. SEP (2011). A ello está dedicado éste Capítulo de nuestro trabajo.

Para explicar cómo funciona la relación fundamento-planeación primero revisaremos el fundamento psicopedagógico que nos indica cuál sería la forma de abordar con los niños los Campos Formativos en preescolar. Para ello tomaremos como ilustración dos de los que más conflicto significan para las docentes: Exploración y Conocimiento del Mundo, y Lenguaje y Comunicación. Es decir exploraremos el fundamento que nos permite establecer qué tipo de interacción con el entorno es lo que el niño puede y debe recibir en el aula preescolar al abordar cada uno de esos Campos; a partir de ese conocimiento estaríamos ya en condiciones de elaborar luego una planeación adecuada.

En los centros preescolares es común encontrar planeaciones en las que simplemente se reproducen mecánicamente actividades de textos o ficheros tanto oficiales como provenientes de fuente académica dudosa, o simplemente fusilados de cualquier página Internet. Bajo esas reproducciones mecánicas, esas actividades no se guían necesariamente por el nivel de desarrollo del niño y por sus necesidades, sino que suelen tratar de “enseñarle” cosas que serían inadecuadas para un preescolar.

Como ejemplo, en una de nuestras clases encontramos que muchas compañeras suelen utilizar tal cual están escritas las actividades del fichero “Ciencia y tecnología al alcance de todos” publicado por Neyra en Internet².

² URL: https://issuu.com/sonnyv.neira/docs/fichero_ciencia (al 25 de Abril de 2023)

Una de esas actividades se plantea como objetivo "Aprender... a identificar que... materiales que hay en la cocina... también son sustancias químicas, así que podemos analizarlos y transformarlos". Y en la parte final de la descripción del desarrollo de la actividad plantea "comentar con el grupo la actividad y proporciona la información sobre las propiedades del colorante de la col, para que los participantes conozcan lo que propicia la obtención de los colores que observaron".

Lo que describieron las compañeras que usan esta ficha, es que al implementar la actividad procuran que el niño aprenda la información científica de los ácidos y los álcalis, como forma de irse adentrando en el conocimiento científico. Esto es aún cuando las mismas docentes no manejan adecuadamente ese conocimiento de química. Así, la planeación e implementación de esta actividad la llevan a cabo en las aulas tal cual está y cometen el importante error de tratar de enseñar 'ciencia en chiquito' o sea, "pretendiendo que los niños aprendieran descripciones, definiciones, demostraciones, clasificaciones o conceptos". Esa es una orientación notoriamente equivocada pues como establece Gutiérrez (2017) aunque suele ser que esas docentes tienen "la honesta intención de adaptar esas ideas sobre los contenidos y trataron de simplificarlas para el nivel de los niños" sigue significando una idea inadecuada acerca de "lo que nuestros niños y niñas pueden y deben realizar en esta etapa de su desarrollo". (p.4)

Gutiérrez (2017) plantea que "la 'ciencia' que en el preescolar se aprende no tiene que ver con el aprendizaje de abstracciones (enunciados, modelos, definiciones, clasificaciones y conceptos) para las cuales su madurez cognitiva no es aún suficiente. Aprende justamente la "ciencia" que indica desde su mismo nombre el Campo Formativo a que nos referimos: explorar y conocer el mundo".(p.5)

En el mismo trabajo, Gutiérrez (2017) explica este fundamento

..."lo que los alumnos en las edades de preescolar pueden y deben aprender es a explorar el mundo, a manipular los elementos de su realidad, a hacerse preguntas, a formularse posibles respuestas y saber que pueden ponerlas a prueba; es decir, aunque no concluyan necesariamente en demostraciones, enunciados, clasificaciones o conceptos precisos, esas actividades son las que simultáneamente desarrollan sus mentes y les significan sus primeros pasos en el conocimiento del mundo, para más adelante avanzar en un conocimiento de la realidad más sistemático y con mayores niveles pensamiento abstracto, es decir, lo que solemos llamar 'ciencia'".(p. 51)

En resumen, no poner por delante el conocimiento de niños y niñas y sus procesos generales de desarrollo puede llevarnos a aplicar "actividades" que pueden no sólo ser inadecuadas sino incluso lo contrario, por más que cumplieran los requerimientos institucionales de una planeación. Por el contrario, aún si las docentes se avocaran principalmente a reproducir esas actividades tal cual las hallaron, si conocen a sus alumnos y tienen un adecuado conocimiento de sus procesos generales de desarrollo pueden lograr que la actividad se convierta en una adecuada interacción de nuestros niños y niñas con su entorno.

Lo anterior significa que en los contenidos de preescolar no abordamos, ni siquiera "en chiquito" temas científicos específicos como la teoría de los colores, la naturaleza de los ácidos, de los alcalinos y sus reacciones, la electricidad y la electrostática, la gravedad, la fotosíntesis, las leyes de los gases, las leyes termodinámicas. No abordamos a éstos como temas científicos, sino que fomentamos o guiamos al niño a involucrarse con el entorno, a explorar y conocer el mundo mediante actividades que las adultas docentes sabemos tienen relación con esos fenómenos que estudia la ciencia.

Recalcamos: los elementos del mundo natural son abordados en preescolar no como ‘temas académicos’ sino como actividades de interacción y exploración del mundo que les rodea. Por supuesto, es fundamental la labor del docente y su preparación de situaciones de aprendizaje, pues pueden ayudar a multiplicar enormemente lo que el niño y la niña realiza por sus propios medios.

De forma similar al Campo Formativo Exploración y Conocimiento del Mundo, al abordar el desarrollo de la lecto-escritura encontramos diversas fallas docentes que surgen de la falta del fundamento pedagógico necesario, lo cual a su vez facilita que nos veamos sujetas a presiones que vienen de creencias erradas de muchos padres, que los llevan a exigir que a sus niños se les impongan labores repetitivas, aburridas e inadecuadas como hacer planas y planas, o concentrarse en el aspecto gráfico de una “escritura bonita”. Estos aspectos los abordaremos en el subcapítulo 2.2.

2.1. El ejemplo del Campo Formativo E.C.M.

La comprensión de lo que en cada etapa de su desarrollo el niño puede o no puede hacer, lo que sí puede y sí debe hacer, comienza con entender los avances y limitaciones de su desarrollo cognitivo. Por ello nuestro recorrido para comprender estos requerimientos del niño preescolar comienza con la revisión de fragmentos principales de los que Gutiérrez (2017) propuso como autores centrales idóneos para tal fin: Piaget, Tonucci y Candela (p. 54)

Según Piaget, citado por Meece (2000) el desarrollo del niño. Según Meece de sus aportes podemos entender que los llamados aprendizajes esperados no pueden ser el punto de partida para diseñar las actividades pedagógicas debido a que el niño construye sus conocimientos de acuerdo al mundo en el que vive, y con el objetivo de

basar el aprendizaje desde su propio interés y logre cambiar o reforzar sus estructura mental del mundo y su entorno. (p. 101.)

Según Piaget, el desarrollo del niño se da por su interacción con el entorno. Debido a esa interacción surgen procesos de asimilación y acomodación.

Asimilación

La asimilación es la primera estructura que genera el niño al conocer algo dicho por Piaget citado por Gutierrez (2017) es “cuando absorben cuanto se encuentra a su alcance” (p.21). Esa asimilación conforma las primeras estructuras cognitivas del niño y se va limitando a ellas en tanto adquiere otras; un ejemplo de este proceso lo muestra Meece (2000) cuando “un niño de corta edad que nunca ha visto un burro lo llamará caballito con grandes orejas”. (p.103)

Acomodación

La acomodación dentro de mi interpretación surge en base a Piaget citado por Meece (2000) cuando nuevas interacciones con el entorno generan un conflicto cognitivo, o sea, una contradicción entre lo que nos presenta esa interacción y los esquemas que previamente había asimilado. Se da entonces un proceso de ajuste que se caracteriza por transformar los esquemas actuales (p.104). Se refiere al cambio de ideas o las afirma acoplando el conocimiento previo con el nuevo saber. Esto es importante para las docentes, pues nos plantea que las actividades a impulsar no surgen en primer lugar de una lista preestablecida, sino de tener en cuenta lo que el niños ya ha experimentado, qué ha asimilado del mundo que le rodea y qué despierta su interés.

De acuerdo con Piaget, referido por Meece (2000) “los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida” (p.104)

La interacción con el entorno y los consecuentes procesos de asimilación y acomodación impulsan el desarrollo del niño, en el cual

Piaget plantea que existen Etapas necesarias y secuenciales (sólo se avanza a la siguiente cuando la previa se ha desarrollado sustancialmente).

Refiriendo a Wadsworth, citado por Gutiérrez (2017) plantea que de la amplia investigación de Piaget sobre el desarrollo cognitivo de las personas concluye que éste se da en cuatro etapas:

I. Inteligencia Sensomotora (0-2 años). La conducta es en esencia motora. El niño aún no se representa internamente los acontecimientos o fenómenos ni 'piensa' utilizando conceptos. Su desarrollo cognitivo se muestra más bien comienza a elaborar esquemas o representaciones mentales de lo que percibe.

II. Pensamiento Pre-operacional (2-7 años). Se caracteriza por el desarrollo del lenguaje y otras formas de representación, un rápido avance (no total) de su desarrollo conceptual. En esta etapa el razonamiento es pre-lógico o semilógico.

III. Operaciones Concretas (7-11 años). Durante estos años el niño desarrolla la capacidad de aplicar un cierto nivel de pensamiento lógico a los problemas concretos.

IV. Operaciones Formales (11-15 años o más). Durante esta etapa, las estructuras cognoscitivas de la persona alcanzan su máximo nivel de desarrollo y adquiere la capacidad de aplicar el razonamiento lógico a toda clase de problemas, incluidos los abstractos. (p.26)

Los niños y niñas en preescolar se encuentran entonces en la Etapa que Piaget llama Pre-operacional. Refiriendo a Kendra y a Cherry, Gutiérrez (2017) asienta que "inicia cuando el niño comienza a aprender a hablar, a la edad de dos años, y dura hasta los siete". Este periodo se da un tránsito que comienza con que "los niños no entienden aún la lógica concreta y no pueden manipular información mentalmente" al tiempo que hay un incremento "del juego y la pretensión

(simulación)”(p.29). Inicialmente tienen además problemas para lograr ver las cosas desde puntos de vista diferentes o ajenos al suyo.

En ésta etapa el juego de los niños tomado de Gutierrez (2017) “se caracteriza principalmente por ser simbólico y de manipulación de símbolos” como cuando simulan “que las fichas de damas fueran galletitas, trozos de papel que fueran platos, o una caja como si fuera una mesa”. También vemos cómo comienza a crecer su capacidad de manejar símbolos cuando los vemos jugar “con la ausencia de los objetos reales involucrados” (p. 29).

Para ubicar qué actividades resultarían adecuadas para nuestras actividades en preescolar, debemos tener en cuenta que la Etapa Pre-Operacional según Gutierrez (2017) “es dispersa y lógicamente inadecuada en cuanto a las operaciones mentales” y los niños “son capaces de formar conceptos estables (aunque elementales) al igual que creencias mágicas”, aunque aún “no son capaces de realizar lo que denominamos ‘operaciones’, que son tareas que se realizan mentalmente, más bien que físicamente”. (p. 29).

Siguiendo con Gutierrez (2017), la etapa preoperacional se divide en dos sub-etapas: la de la función simbólica, y la del pensamiento intuitivo. En la de función simbólica los niños ya son “capaces de entender, representar, recordar y dibujar objetos en sus mentes” sin necesariamente tenerlos frente a ellos. La de pensamiento Intuitivo es “cuando los niños tienden a proponer las preguntas de ‘¿porqué?’ y ‘¿cómo?’ ” de forma insistente (p. 29).

Según Dunn y Huges citados por Gutiérrez (2017) describen del modo siguiente esta parte de las ideas de Piaget:

Subetapa de la Función Simbólica.

Se da en general entre los dos y los cuatro años y por tanto nos indica de qué proceso viene la mayoría de nuestros alumnos al incorporarse al preescolar.

En ésta subetapa los niños “progresivamente utilizan símbolos para representar modelos del mundo que les rodea”. Esto se expresa por ejemplo cuando realizan un dibujo de su familia “en el cual las personas no están dibujadas con rasgos físicos exactos o a escala... saben que no es exacto pero no parece ser algo que a ellos les resulte importante”. En éste momento “aún no pueden manipular y transformar información de una manera lógica. Sin embargo, sí pueden pensar en imágenes y símbolos”.

También se dará un cambio en otras habilidades mentales de los niños y niñas, como el lenguaje y el juego de pretensión (simulación). El juego de simulación “es cuando el niño desarrolla amigos imaginarios o juegos de rol con amigos-compañeros”, como podrían ser jugar a la casita o a la comidita. El juego simbólico se da cuando el niño ejerce nuevos “niveles de creatividad y su habilidad para conectarse con otros”. Hay que anotar que la calidad de este tipo de juego “puede tener consecuencias en su desarrollo posterior”. (p. 30)

Habrán aún limitaciones como el egocentrismo y el pensamiento pre-causal, que implican desarrollo de áreas y capacidades cerebrales que están en pleno proceso de desarrollo.

El Egocentrismo es cuando al niño se le dificulta comprender que su perspectiva es diferente a la de otras personas. Más aún en muchos

casos aún no se dan cuenta de que exista eso de "punto de vista diferente". Están centrados en su propio pensamiento y lo que ellos piensan y sienten lo asumen como el sentir y el pensar de los demás. Esto sucede porque el desarrollo cerebral y las experiencias del niño aún no son suficientes para tener lo que es llamado "teoría de la mente", o sea, la capacidad de construir en sus mentes un 'modelo' de lo que otra persona percibe, siente y piensa. (Gutierrez, 2017; p.30)

Durante esta etapa, adecuadas interacciones con su entorno permitirán al niño desarrollar la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva de otra persona, incluso si piensan que esa perspectiva es incorrecta.

Gutiérrez (2017) cita a Rathus para explicar que, similar al pensamiento egocéntrico del niño preoperacional, lo es también su construcción de relaciones causa-efecto (p. 31).

Según Gutierrez (2017) Piaget nombró "pensamiento precausal" cuando los niños "usan sus propias ideas o visiones existentes, como en el egocentrismo, para explicar relaciones de causa-efecto". También menciona que en esta sub-etapa de la pre-operacional encontraremos los siguientes conceptos sobre causalidad que ilustran tanto el avance como las limitaciones de los niños: animismo, artificialismo y razonamiento transductivo

Animismo es la creencia de que "los objetos inanimados son capaces de realizar acciones por sí mismos y tienen características de un ser vivo. Un ejemplo podría ser un niño que cree que la banqueta estaba enojada y por eso hizo que él cayera, o que el parpadeo de las estrellas en el cielo es porque están contentas".

Artificialismo es la creencia de que "las características ambientales pueden ser atribuidas a las acciones o intervenciones humanas. Por

ejemplo, un niño podría decir que hay viento en la calle porque alguien está soplando muy fuerte, o que las nubes son blancas porque alguien las pintó de ese color”.

El razonamiento transductivo expresa también el pensamiento precausal. Es “cuando un niño fracasa en entender las verdaderas relaciones entre causa y efecto”. Diferente al razonamiento deductivo o inductivo (de lo general a lo particular, o de lo particular a lo general), el razonamiento transductivo “se refiere a cuando el niño razona de lo específico a lo específico, trazando una relación entre dos eventos separados que de otro modo no tendrían relación. Por ejemplo, si un niño oye el ladrido de un perro y luego que un globo se revienta, el niño podría concluir que el globo estalló como consecuencia del ladrido del perro”. (p.32).

Subetapa del Pensamiento Intuitivo

Gutiérrez (2017) se apoya también en Santrock para desglosar que "entre los cuatro y los siete años, los niños tienden a volverse muy curiosos y hacer muchas preguntas, comenzando el uso de un razonamiento muy elemental". Aquí surge “un interés por razonar y por querer saber porqué las cosas son como son”. Piaget la llamó 'subetapa intuitiva' “porque los niños se dan cuenta de que tienen una vasta cantidad de conocimiento, pero no se dan cuenta cómo lo adquirieron”. (p.32).

Gutierrez (2017) retoma la afirmación de Santrock de que el pensamiento preoperacional tiene entre sus características a la centración, incompreensión de la conservación, irreversibilidad, inclusión de clase, e inferencia transitiva.

Centración es el “acto de enfocar toda la atención en una característica o dimensión de una situación, sin poner atención en las

demás”.

Conservación es “la conciencia de que alterar la apariencia de una sustancia no altera sus propiedades básicas”. (p.32)

Según Gutiérrez (2017) “tanto centración como conservación pueden ser comprendidos más fácilmente una vez que nos familiarizáramos con el trabajo experimental más famoso de la teoría del desarrollo cognitivo”, que es el de conservación de cantidades de líquido en vasos. En el experimento, a un niño se le presentan dos vasos conteniendo la misma cantidad de líquido.

“El niño usualmente nota que los vasos contienen lo mismo. Pero cuando uno es vaciado a un contenedor más alto y delgado, el niño menor de siete años típicamente dice que los contenedores ya no contienen la misma cantidad y que el contenedor más alto contiene más cantidad de líquido (presentando entonces centración), sin considerar el hecho de que antes vio que ambos contenedores contenían la misma cantidad. Aún cuando se trató de un cambio superficial, el niño fue incapaz de comprender que las propiedades de la cantidad de agua seguían siendo las mismas (conservación)”. (p.33)

Irreversibilidad.- Es un concepto muy cercanamente relacionado a las ideas de centración y conservación. Es “cuando los niños son incapaces de invertir mentalmente una secuencia de eventos”. Otro ejemplo lo vemos en “la comprensión imperfecta del ‘menos que’ o ‘más que’” que se muestra en experimentos donde se muestran a los niños hileras de ladrillos o de dulces que contienen la misma cantidad de objetos pero distribuidos de manera que ocupen mayor distancia una hilera que la otra; los niños dirán que hay más en donde los objetos formen una hilera más larga, aunque su cantidad sea la misma en ambas.

Inclusión de clase.- Apoyada en Andrews, Rathus y Branco, Gutiérrez explica que se refiere a la “incapacidad de los niños de enfocarse en dos aspectos de una situación a la vez les dificulta de entender el principio de que una categoría o clase puede contener varias subcategorías o clases diferentes”. Y plantean como ejemplo que “se le puede mostrar una imagen de 8 perros y 3 gatos a una niña de cuatro años. La niña sabe lo que son los gatos y los perros, y es consciente de que ambos son animales. Sin embargo, cuando se le pregunta ‘¿hay más perros o animales?’, es probable que responda ‘más perros’. Esto es debido a su dificultad para concentrarse simultáneamente en las dos subclases y en la clase superior... Ella pudo haber sido capaz de ver a los perros como perros o animales, pero tuvo problemas al tratar de clasificarlos como ambos simultáneamente”.

El pensamiento intuitivo es entonces “una forma cuasisimbólica de pensamiento” y en esta etapa el niño “no controla los juicios sino por medio de regulaciones intuitivas, análogas”, es decir usando comparaciones elementales muy básicas.

Inferencia transitiva.- Es una forma de razonamiento en la que el niño o niña “utiliza los conocimientos previos para determinar la pieza que falta, utilizando la lógica básica”... “Un ejemplo de inferencia transitiva sería cuando presentamos a un niño la información: “A” es mayor que ‘B’ y ‘B’ es mayor que ‘C’. En este caso, el niño en etapa preoperacional muy probablemente tendrá dificultad para deducir que ‘A’ es también mayor que ‘C’”. ”.(Gutierrez, 2017; pp. 33 -34)

Significado como Fundamento Pedagógico para ECM.

La etapa de desarrollo de los niños y niñas preescolares en mi opinión en base a lo que se ha descrito nuestros preescolares se caracteriza entonces porque en ella aprovechan la curiosidad y el interés por

aprender y explorar, y con ello avanzan a otro nivel. Se ve multiplicada su capacidad y disposición para interactuar con el entorno, 'para meter mano al mundo y curiosearlo' y cuenta con mayores herramientas cognitivas y sociales para hacerlo. Sin embargo lo que se ha descrito aquí significa que pretender 'enseñarles' lo que llamamos 'ciencia en chiquito' sería inadecuado pues implica centrarse en descripciones, definiciones, demostraciones, enunciados rigurosos, clasificaciones, conceptos, o modelos; todo ello constituye abstracciones para las cuales su madurez cognitiva no es aún suficiente.

Así una muy socorrida actividad del volcán de plastilina (elaborado por la docente o por los padres) para vertir ahí vinagre y bicarbonato se vuelve inadecuada cuando se pretende que con ella 'se muestra qué pasa dentro de un volcán'. Esto no sólo sería científicamente equivocado, sino que no se está promoviendo centralmente que el niño explore y conozca el mundo. El ejemplo empeora cuando la docente pretende explicar la reacción ácidos-alcalinos y pretende que los niños llanamente memoricen esas denominaciones.

La actividad mencionada puede efectivamente promover que el niño explore, curioseee, se haga preguntas, manipule, elabore conjeturas elementales. Pero si se desconoce que el niño no está cognitivamente preparado para las versiones de "ciencia en chiquito" de muchas educadoras, corremos el riesgo de que sólo muy limitadamente les resulten interesantes a los alumnos y tengan un limitado papel de "auditorio" de la exposición de la docente. Pero sobre todo, actividades que resulten aburridas o faltas de interés para los alumnos comienza a generarles una imagen en la que la escuela no es ese maravilloso lugar para echar a volar su inquietud instintiva por aprender sino, por el contrario, un lugar en el que acuden a repetir y padecer una "enseñanza" ajena a sus necesidades y posibilidades.

No pocas de las actividades de ECM de las que ya encontramos planeaciones pre-elaboradas promueven en realidad labores que sólo serían adecuadas para niños más desarrollados, que incluso hubieran entrado ya a la etapa de las Operaciones Concretas (7-11 años) que es cuando el niño puede ya comenzar a pensar lógicamente (ahora entienden la reversibilidad y la conservación, que antes les resultaban esencialmente ajenas) aunque están limitados a lo que pueden manipular físicamente. Es hasta ese momento cuando los niños y niñas dan un salto en sus habilidades de clasificación (necesarias para aprender la diferencia entre colores básicos y colores secundarios o entre ácidos y alcalinos), aunque sólo logran abordar exitosamente problemas que se aplican a eventos u objetos concretos (Gutiérrez, 2017; p. 35).

No tener suficientemente claro lo que significa que nuestros niños y niñas estén ubicados en la etapa pre-operacional, y ponerlos a trabajar con actividades que en buena parte se acercan ya hasta a la Etapa Operacional.

La falta de claridad sobre las necesidades y posibilidades de los preescolares al prepararlos para la 'ciencia' se nota también los 'Festivales de Ciencia' infantiles que llegan a realizarse en diversos países latinoamericanos. García y Peña (2009) realizaron una investigación sobre este tipo de eventos y una primera conclusión que exponen es que en ellos y en las instituciones educativas la forma de entender la ciencia suele estar "comprometida con la concepción positivista de la ciencia", que significa ya en la práctica concreta del aula se planifica considerando un enfoque centralmente transmisionista; si ello no es adecuado en niveles como secundaria o preparatoria, es mucho peor para preescolar.

En el estudio de estos autores se muestra que las docentes ven esos

Encuentros Científicos como “espacios para que los niños desarrollen prácticas teatrales, teniendo como argumento de fondo la actividad científica, lo cual hace suponer que los propósitos de los ‘Encuentros’ son desvirtuados” pues no se enfocan centralmente al desarrollo del niño. (p. 309)

Esos eventos se distinguen por tener un “carácter fuertemente artificial y simplista de la actividad científica”. Como interpreta Gutiérrez (2017) “parece predominar la creencia de que el avance del conocimiento científico de un niño se expresaría cuando repite mecánicamente explicaciones científicas (dejando en segundo lugar qué tanto las comprende realmente)” (p. 71).

Bajo el análisis de García y Peña, (2002) aunque en esos eventos pretenden mostrar avances en la educación de los preescolares que tienen a cargo, en realidad lo que se ve es que son “una representación teatral en la cual el niño ‘declama’ su libreto previamente elaborado y ensayado por el maestro”. Por ello asumen que “en la selección de la actividad científica expuesta por el niño, sólo participó el maestro y que el niño debió realizar una actividad de repetición gestual y verbal hasta lograr la total memorización que pudiera garantizar el éxito de su representación” en detrimento de la construcción de algún saber real de los niños (p. 309).

Gutiérrez (2017) sostiene entonces que “muchas docentes y una parte de las autoridades educativas presentan deficiencias en ciencias, tanto por lo que no conocen como por lo que creen sí conocer”. Y la razón de que esto vuelva muy crítico es que “la capacidad para acompañar y guiar el desarrollo del preescolar requiere que las docentes cuenten con conocimientos que les permitan no sólo responder preguntas sino también hacer las adecuaciones para que las actividades empalmen con los intereses e inquietudes de los niños, con su nivel de desarrollo

cognitivo, y con las circunstancias particulares del contexto, del grupo y de cada alumno” (p. 71). Tomando mi opinión en base a Candela (1991) las escuelas siguen proponiendo a la ciencia como “magia” y se dedican a impresionar a los niños y niñas en vez de valorar sus ideas sobre su exploración del mundo. (p.517)

Con todas éstas creencias sobre la educación en ‘ciencias’, en nuestro trabajo diario las docentes nos aceptan fácilmente planeaciones de experimentos en donde las mismas educadoras no tienen claridad científica de lo que ocurre en tales actividades. En las planeaciones programamos hacer preguntas a los infantes esperando que sus respuestas sean las que den continuidad a la actividad, pero no contamos con que los niños y niñas tienen ideas distintas de los adultos y no siempre sabemos cómo actuar ante otras respuestas. Conviene entonces considerar a Candela (1991) cuando menciona que ante estas respuestas equivocadas significa que incluso las docentes están investigando y reconstruyendo sus esquemas de conocimientos (p.526)

Poniendo en acción aciertos y limitaciones.

Parece útil considerar ejemplos de cómo cuando el fundamento pedagógico es débil o ausente las actividades de las docentes pueden contar con planeaciones que quizá la autoridad considere administrativamente adecuadas y las acepte, pero no necesariamente significarían una herramienta para promover el desarrollo de los niños y niñas.

Un ejemplo sobre las ideas acerca del sistema circulatorio.

Partiendo de una explicación pedagógica de Tonucci, Gutiérrez (2017) retoma ejemplos. El primero es de “cuando una maestra explica el tema del sistema circulatorio y como actividad se pide que los niños y niñas

dibujen una silueta humana por donde corre la sangre. Uno de los niños pinto toda la silueta de rojo, posteriormente la maestra para conclusión muestra una silueta humana junto a la de los los alumnos y alumnas representando las arterias y venas de color azul y rojo” Eso sería una ofensa grave al valor de los alumnos y alumnas así como una falta de respeto a sus ideas, pues según Tonucci sostiene que es como si les hubiera dicho: “les he permitido a ustedes que digan tonterías, pero ahora les enseñaré cuál es en verdad...” (p.42)

Con base en mi experiencia, mi opinión sería que más que una ofensa es la falta de capacitación que se tiene en muchas docentes preescolares. Como la educadora del ejemplo, en diversas instituciones planean de acuerdo a una lista de ‘aprendizajes esperados’ o de las ideas de ‘ciencia en chiquito’ que tienen sobre el campo ECM. Se orientan a “impartir” descripciones, concepciones y “aprendizajes” específicos, sin conocer o tomar como prioritarios las características y situaciones específicas con los alumnos, ni el conocimiento sobre sus procesos de desarrollo.

El ejemplo de la “Pedagogía del Agujero”.

Tonucci citado por Gutierrez (2017) aporta otro ejemplo que se desarrolla cuando los alumnos llegaron de vacaciones y traían conchitas con unos pequeños y muy perfectos agujeritos, preguntándose cómo o quién los había hecho. Como acontecimiento importante para los infantes lo primero que hicieron es ir con su maestra a contarle lo que vieron, escucharon, tocaron y sintieron; mostraron confianza y seguridad en buscar respuestas sobre el mundo exterior que les rodea.

Cuando la maestra investigó con un científico y encontró la respuesta de que el responsable era un microbio, quiso de inmediato ir a contarles a sus alumnos y alumnas. Pero cerca estaba Tonucci, quien le preguntó

“por qué quería llevarlos a los niños una respuesta que cerraría su curiosidad”. (p. 43)

Es una pregunta que las docentes solemos no considerar porque estamos acostumbradas a estar presionadas y a que las planeaciones se concentren en “aprendizajes específicos”, limitando a algunos “conocimientos” y habilidades, alejándonos de la forma en que los infantes ven y conocen el mundo en la etapa peroperacional. Pretendemos restringirlos a las limitadas perspectivas adultas que muy comunmente olvidan lo que es la curiosidad, la incertidumbre y la magia del proceso para conocer.

La maestra de este ejemplo reflexionó la observación de Tonucci y se enfrentó con miedo al nuevo reto de guiar hacia el aprendizaje a través de un proyecto lejano a su planificación, dejando a lado su diseño didáctico que tenía planeado, tal vez con todos los elementos administrativos requeridos. El motor del desarrollo pasó a ser, como debe ser, el interés que cada niño o cada grupo muestre ante algo que se le presenta.

Siguiendo con el ejemplo de Tonucci los niños, apasionados, comenzaron a traer agujeros en maderas, en piedras, en hojas, en ramas, en papeles, etcétera. Luego intentamos analizar el material con el objetivo de buscar quién o qué era el responsable de dichos agujeros... Por ejemplo, en el caso de las hojas al darles vuelta descubrían la marca de algún bicho y así fue como luego lograron traer hojas con el bicho responsable del agujero... La investigación continuó y los niños llegaron a pensar como conclusión, que el responsable del agujero en cuestión había sido un bicho” (Gutierrez, 2017; p.43).

Con un gran prestigio internacional, Tonucci dirige gran parte de su labor a que las docentes despertemos y concienticemos que nuestra labor no es centralmente la ‘instrucción’, sino la formación, el desarrollo

de habilidades y de experiencias que serán marcadas en la vida; por ello es necesario tener claro que nosotras, las guías de este desarrollo no podríamos pedir que los infantes asimilen las experiencias y saberes de manera adulta, sino que miremos el mundo de manera que ellos lo hacen. “Con ojos de niño” es la consigna de mucho del trabajo de Tonucci y de uno de sus libros, para que las educadoras se capaciten en ver la educación desde las necesidades del niño y la niña, antes que el error de pretender que el inicio del niño a la ciencia es impartir ‘ciencia en chiquito’.

Es importante reconocer que los niños y las niñas investigan con los sentidos cuando exploran el mundo no es extraño que rompen objetos, se manchan de pintura, lodo o tierra. Si se mojan manifiestan diversas sensaciones y todo aquello que vio, escuchó o sintió lo interpretan o lo cuestionan y es de ese modo que exploran y conocen el mundo.

A partir de los aportes teóricos que hasta aquí hemos revisado podemos considerar establecidos los elementos más básicos del fundamento pedagógico que tendría que ser la base de nuestro trabajo docente al abordar el campo ECM. El caso del campo Lenguaje y Comunicación comparte muchos de éstos elementos pues el conocimiento de los procesos generales del desarrollo del niño son vitales aquí. Tomaremos entonces esos elementos para ampliarlos y con ello procuraremos ilustrar cómo también en este campo es esencial y primario conocer el fundamento pedagógico, tras lo cual estaríamos para trasladarlo a planeaciones adecuadas.

2.2. El ejemplo del desarrollo de la lectoescritura.

De forma similar a ECM, suele haber problemas cuando realizamos planeaciones que no ponen por delante el fundamento pedagógico al

abordar actividades orientadas al campo Lenguaje y Comunicación. También aquí encontramos prácticas con escaso fundamento y creencias erróneas, aún cuando muchas de ellas hayan tenido planeación aceptada por sus directores.

Es muy común que entre los padres de familia exista la creencia de que el desarrollo de la lecto-escritura se reduce principalmente a las habilidades mecánicas que conlleva (el seguimiento visual de la lectura, la habilidad psicomotora para el trazo en la escritura). A partir de ello consideran adecuado presionar a que sus hijos realicen mucho trabajo repetitivo de ejercicios de asociación (imagen-letra) y de habilidad psicomotriz tanto en la lectura como en la escritura.

Conforme asienta Tinajero (2019), “las diferentes y no necesariamente correctas concepciones sobre el aprendizaje de la escritura no sólo se presentan entre las docentes, sino que nos llegan como una insistente presión por parte de los padres de familia”.(p.16) De modo que, si acaso llega a estar presente, el fundamento pedagógico sobre el proceso de la escritura se llega a anular por las imposiciones institucionales que nos orientan hacia aprendizajes mecánicos como el alfabeto, las planas de su nombre, los dictados, la caligrafía, actividades impresas de internet, creando repeticiones y no desarrollando un aprendizaje significativo.

Desafortunadamente no son pocos los directores que hacen eco de esta errada concepción, ya sea porque tienen un conocimiento insuficiente o porque se trata de un argumento de venta de su institución. Se trata de una idea que vende bien a sus instituciones ante muchos padres de familia quienes, especialmente en escuelas privadas, presionan a que a sus niños 'se les enseñe por lo que están pagando'.

El problema con esa orientación de repetición y repetición no es nada más que el acercamiento a la lectoescritura es sólo aparentemente. Ante tales tareas los niños y las niñas reaccionan con aburrimiento,

hastío y desagrado. Pero más importante aún, los estamos orillando a ya no ver la escuela como ese lugar para echar a volar sus ansias y su interés por conocer, para en lugar de ello verla como ese lugar obligado al que acuden a realizar cosas a las que no les ven sentido. Aun cuando se llegan a hacer esfuerzos como incluir imágenes para realizar asociaciones repetitivas con las letras, eso no resulta suficiente para anular el tedio y el sinsentido para los niños.

Como Tinajero (2019) recupera, Ferreiro y Teberosky hacen notar que los educadores nos orientamos en relación a los métodos tradicionales de la enseñanza de la escritura, de la siguiente forma: “inicialmente, el aprendizaje de la escritura, es una cuestión mecánica, se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral” (p. 50).

Desde los años 1970's ya se conoce generalizadamente que el Campo Formativo de Lengua y Comunicación no se desarrolla por adiestramiento repetitivo en aprenderse las letras para seguir las en la lectura o para reproducirlas en la escritura. La aproximación de los preescolares a la lecto-escritura se da cuando ellos protagonizan procesos de acomodación ante los conflictos cognitivos que les surgen para descifrar el sistema del lenguaje escrito. Esta es una dinámica en la que los niños y niñas van teniendo distintas ideas o hipótesis sobre cómo entenderlo y van pasando por diferentes etapas de avance. Y tal avance (como todo el proceso de desarrollo del niño) tiene como motor principal el interés del niño por comunicarse, el interés por entender ideas que están contenidas en esa cosa que tienen figuras en líneas y el interés por expresar en un papel ideas suyas que quiera que otros las puedan entender. Es por ello que se le denomina enfoque comunicativo.

Si queremos ser más precisos, ya desde hace casi dos décadas la misma autoridad educativa y el PEP tienen al enfoque comunicativo

como el adecuado para el acercamiento del niño a la lectoescritura. Así lo podemos ver en el texto de formación docente asociado al PEP-2004 el que se plantea que las educadoras “reflexionen acerca de la importancia del uso de la lectura y la escritura como prácticas sociales”, que son las que hacen que los alumnos y alumnas “avancen en el dominio del lenguaje escrito y sus diversas funciones, a la vez que descubren algunas convencionalidades del sistema de escritura”. Y entonces al tomar como central esa labor de descubrimiento “la enseñanza del lenguaje no se reduce al conocimiento de las formas gráficas y de los sonidos de las letras”. (SEP, 2004; p. 11)

En ese mismo documento de capacitación para las educadoras, se les dirige a estudiar “El espacio de la lectura y la escritura en preescolar”, que es una obra central de Emilia Ferreiro dentro del enfoque comunicativo. Tras esa lectura y la de fragmentos de ese Campo Formativo en el PEP-2004, se lleva a que las docentes reflexionen la forma en que se entiende el acercamiento a la lectoescritura y les pide que recuperen y consideren tres elementos:

a) Las ideas o “saberes previos” que tienen los niños sobre el lenguaje escrito, que es de donde partirán sus esfuerzos de ajuste poniendo a prueba las hipótesis que tienen.

b) Lo que el PEP establece acerca de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza (diferenciándose de los enfoques de repetición y de mero adiestramiento).

c) La forma en que se sugiere aproximar a los niños preescolares al lenguaje (lo que surge de combinar el PEP con los textos de Ferreiro). (p.11)

De esta forma queda claro que el niño no simplemente “aprende” las letras y cómo se deben ir “juntando”. Lo que necesita es un proceso de

acercamiento de lectura y escritura con didácticas favorables en comunicación sobre lo que piensa y siente, por la curiosidad de conocer palabras y de cómo expresar sus emociones. Si no lo hacemos así les estaríamos en realidad negando “la oportunidad de que descubran el sentido de la escritura, y por consiguiente que se vuelva para ellos algo significativo, y se vean impulsados a conocerla, explorarla y a reflexionar sobre la utilidad y gran valor que tendría en su vida diaria”. (Tinajero, 2019; p. 24).

Como una de las conclusiones de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky , tenemos que el desarrollo de la lectura y de la escritura se da cuando van dando respuesta o soluciones a las incógnitas que para ellos representa el sistema de lenguaje escrito. Son las ‘hipótesis’ del niño acerca de por dónde, quizá, está la forma de asociar significado-código. Ir dándoles salidas es la forma en que la intención comunicativa del niño va ganando aproximaciones en el lenguaje escrito.

La lectura y la escritura son procesos interdependientes y que se desarrollan en paralelo. Por ello es común referir como lecto-escritura a este proceso. Sin embargo una y otra parte tienen algunos rasgos particulares cada una, por lo que para estudiar su forma de desarrollo suelen ser separados.

El acercamiento a la escritura significa el paso por varias etapas en la que los infantes se van familiarizando con las letras y los sonidos que representan, y además ir asociando cómo las palabras cortas o largas se escriben con menos o con más letras.

Este trayecto de responder incógnitas, al menos en el idioma español, se da a pasos, en donde las etapas e hipótesis son esencialmente secuenciales. Sin embargo, el ritmo y proceso de cada niño tendrá importantes variantes. Por ello, aunque las etapas son las mismas y las hipótesis de los niños son muy similares, no es factible pensar en un

esquema rígido preestablecido que pudiera aplicarse eficazmente para todos los niños.

Tinajero (2019) concluye entonces que “el aprendizaje de la comunicación escrita, va más allá del desarrollo de alguna técnica; es todo un proceso que se relaciona con el desarrollo infantil del niño” (p. 51). Y a partir de ello rescata lo que podemos considerar principios generales de la teoría de piagetiana interpretada por Ferreiro (1991) para aplicarlos al desarrollo de la alfabetización:

- Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento; tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades; experimentan con el objeto para poner a prueba sus “hipótesis”; piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.

- Es precisamente ese último punto –la búsqueda de coherencia- lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esos sistemas constituyen algo así como las “teorías infantiles” sobre la naturaleza y función del sistema de escritura...

- Esos sistemas que los niños construyen durante su desarrollo actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget. Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios. Esos sistemas, una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier esquema) sin grandes modificaciones, en la medida en que pueden cumplir con la función de “dar sentido” a los observables.

- Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio conceptual. Generalmente tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible del esquema anterior.

- No obstante, en ciertos momentos cruciales de la evolución se sienten compelidos a reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de los elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema. La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente. La otra razón para acometer una tarea tan dura es la necesidad de encontrar coherencia interna: por ejemplo, cuando los resultados obtenidos al aplicar dos esquemas diferentes llevan a soluciones contradictorias” (pp. 22-24).

Entonces según Tinajero (2019) la labor de acercamiento al lenguaje escrito no es mecánico-repetitiva pues lo que los niños escriben “no se limita a las marcas que elaboran, sino debemos considerar todo el proceso de esa elaboración, sus intenciones, las racionalizaciones y las modificaciones que introdujeron durante la escritura, y la interpretación que el mismo niño hace tras terminar la labor” (p. 51)

De esta forma, la SEP (1988) define este aprendizaje como “el proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés”. Y entonces el niño se acerca al conocimiento construyendo “hipótesis con respecto a los fenómenos, situaciones u objetos, los explora, observa, investiga, pone a prueba sus hipótesis, y construye otras o las modifica cuando las anteriores no le resultan suficientes”. Si queremos que haya aprendizaje “no basta con que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones... el aprendizaje se da solamente a

través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento ya sean físicos, afectivos o sociales que constituye su ambiente”.(pp. 19-20)

Como las hipótesis que va enfrentando cada niño y las soluciones que le va dando no dependen sólo de lo que se hace en el aula preescolar, sino en buena medida de sus ideas previas y del entorno que les rodea en el ámbito familiar, entonces tampoco podemos pensar en que los niños deban avanzar todos al mismo tiempo. El que haya niños más avanzados y otros más retrasados en la aproximación comunicativa a la lecto-escritura no es en sí un problema preocupante siempre y cuando estén en el camino adecuado. El proceso de mayor uniformación se dará al incorporarse a Primaria.

Revisemos entonces los aspectos más generales de este proceso, dividiéndolo en lectura y escritura, haciendo más énfasis en el segundo pues es el que más suele existir una comprensión inadecuada entre nosotras como docentes.

EL PROCESO DE LECTURA.

Según Teberosky y Ferreiro (2005, cap.6), las diferentes fases por las que atraviesa el desarrollo de la lectura dependen de cómo el niño va ganando respuestas a sus inquietudes sobre dos aspectos centrales: el cuantitativo (la cantidad de letras que forman una palabra, si es larga o corta) y el aspecto cualitativo (contenido fonético de la palabra, qué letras tiene, en qué orden). De tal modo, se desarrollan secuencialmente las etapas siguientes:

Etapas presilábica

En esta etapa el niño no puede entender el significado de las palabras debido a que no comprende ni su aspecto cuantitativo ni el cualitativo.

Por ello lo que hacen a la hora de “leer” es principalmente usar su imaginación para asignar a las palabras significados llanamente inventados o hasta invenciones que surgen de su fantasía.

Etapa silábica

Cuando el niño ya ha comprendido en general el aspecto cualitativo de las palabras entonces ha pasado a la etapa silábica. O sea, ya se fija y distingue el tamaño de cada palabra que se le presenta. Pero no comprende aún cada letra individual (su significado o sonido, que es el aspecto cualitativo en la lectura); sabe que una palabra más larga lleva muchas letras y que una palabra corta lleva pocas.

Pero como no sabe cómo se lee o pronuncia cada letra, al “leer” lo que hace es decir palabras que él piensa que tienen la longitud que correspondería a la cantidad de letras.

La gran diferencia con la etapa anterior es que ahora el niño no inventa, sino que realmente comienza a hacer esfuerzos por leer la palabra real, comúnmente usando su dedo para seguir el texto.

Etapa alfabética

Cuando el niño ya puede distinguir la mayoría de las letras y sabe cómo se pronuncian entonces decimos que ya domina el aspecto cualitativo. Con ello el niño estará ya tratando de hacer una verdadera lectura del texto que se le presenta. Conforme al tiempo y la experiencia (que no significa simplemente repetición) al final de esta etapa los niños y niñas adquieren ya una verdadera capacidad de lectura, aún cuando lo más común es que sigan presentándose “errores” con palabras que tienen combinaciones de letras especialmente dificultosas.

Resumiendo, durante la etapa presilábica de la lectura los niños y niñas no dominan los aspectos cuantitativo ni cualitativo. En el momento en el que consiguen interiorizar el aspecto cuantitativo se

avanza a la etapa silábica y, una vez se adquiere el aspecto cualitativo se rebasa la etapa silábica y se avanza a la etapa alfabética.

EL PROCESO DE LA ESCRITURA.

En el proceso de acercamiento a la escritura las etapas son muy parecidas a las de la lectura, aunque hay una extra que es previa a la silábica. Los retos a los que los niños y niñas se enfrentan en la adquisición de la escritura se parecen a los de la lectura, pero no son iguales.

Etapa concreta (también llamada primitiva o indiferenciada)

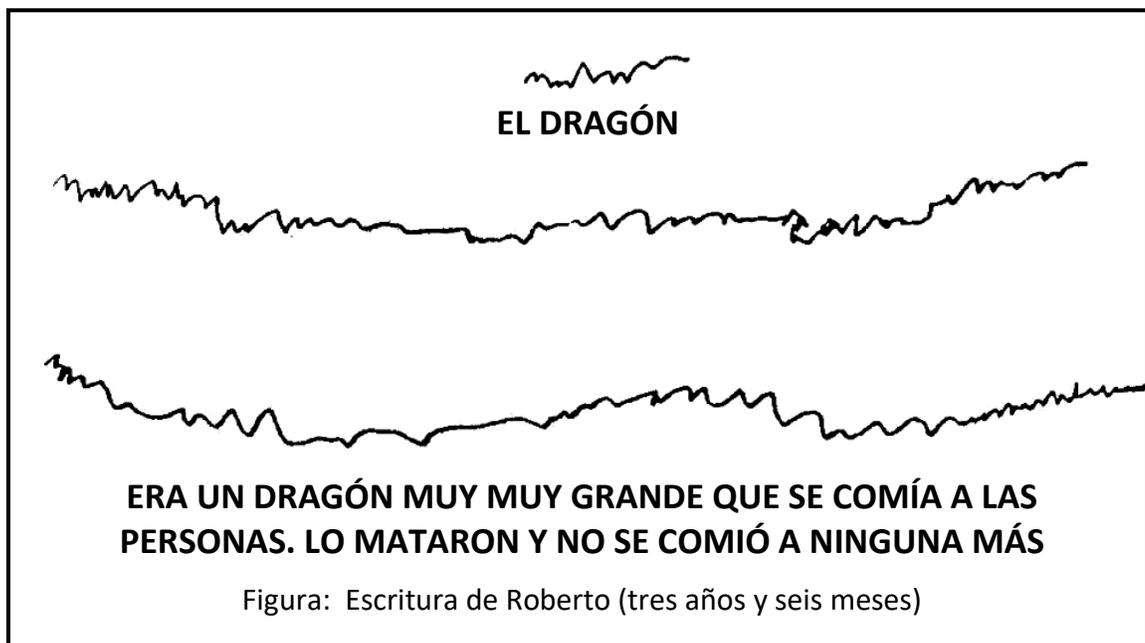
Según Tinajero (2019), al inicio los niños “buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura... después de una serie de exploraciones activas, llegan a la conclusión de que “no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura... para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos. Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas” (p. 57).

Continuando con Tinajero (2019) el niño dibuja, las líneas representan el contorno de objetos concretos. Pero cuando escribimos las líneas no siguen al objeto, por lo que nos encontramos “fuera del dominio icónico” que es a donde por el momento llega la formación del niño. “Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto”. Y al establecer esa diferencia los niños tienen su primer aprendizaje acerca del lenguaje escrito pues ya reconocen los dos rasgos básicos de los sistemas de escritura: “que las formas son arbitrarias (por que las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo

lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños (p. 58).

Entonces los niños y niñas aún no comprenden lo más elemental de cómo funciona el lenguaje escrito ni la forma de las letras, pero aun así su intención comunicativa puede llevarlos a intentar imitar la acción de escribir garabateando en el papel, como si realmente estuviera escribiendo.

Lo anterior puede ser apreciado en el gráfico de la página siguiente, en donde vemos cómo lo escrito por un niño ya no intenta ser un dibujo, sino que “la linealidad y la arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción” (Nemirovsky, 2004; p. 41).



Fuente: Nemirovsky (2004; p. 42).

Como se ve, según Tinajero (2019), los niños “no concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea, en las leyes del sistema) (p. 59).

Para Ferreiro (1991) los avances principales en este nivel, y que se convierten en permanentes, son:

- 1) considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y
- 2) hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura).

Una vez que se han diferenciado esos dos modos de representación gráfica, los niños comprenden que las letras pueden hacer algo que los dibujos no pueden: decir el nombre de las cosas y las personas. Y eso los lleva a la necesidad de explorar cómo se hace eso de “escribir” para que puedan decir algo. Y a partir de ese momento “los niños empiezan a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: cuantitativa y cualitativa”. “Conforme avanzan en este nivel, los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras): ambas exigencias constituyen “dos principios organizadores” (p. 27).

Etapa presilábica

Es cuando el niño logra escribir algunas letras. Todavía no saben bien cuál es su sonido o significado, pero ya han comenzado a comprender que cada una tiene su propio sonido. Va a intentar escribir usando lo que hasta este punto ha logrado comprender, en su particular forma de ver el lenguaje escrito. Se esfuerza por escribir palabras combinando las diferentes letras que va “conociendo” (algunas efectivamente las conoce y a otras les da significaciones atribuidas).

Su escritura todavía es en mucho azarosa y aún llega a utilizar una sola

letra para significar sílabas o incluso palabras concretas (ver imagen ilustrativa en la página siguiente).

Según Teberosky y Ferreiro (2005) en esta etapa el niño ya parte de la hipótesis central de que "para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras". Una de esas diferencias surge al distinguir que para que haya algo escrito debe haber una cantidad mínima de símbolos-letra. Llegan a tomar las letras que conocen, muchas veces las de su nombre, para combinarlas atribuyéndole significados a esas construcciones.

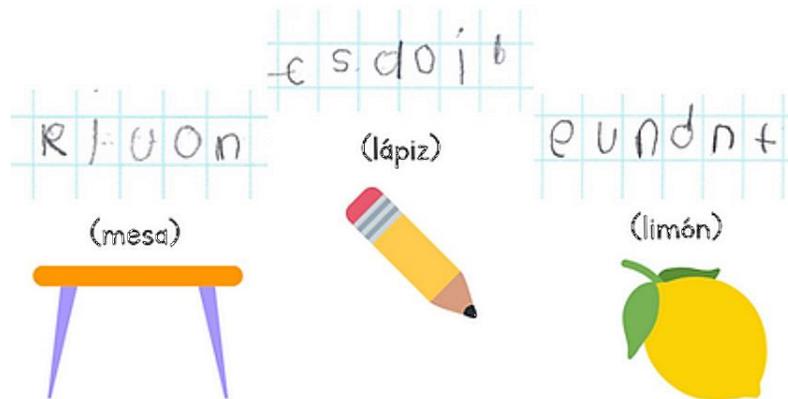


Imagen ilustrativa. Fuente: Blog Miss Norbiel - Etapas de escritura

3. Etapa silábica

En esta etapa el niño aún no termina de conocer el sonido de todas las letras pero ya entiende que las palabras se conforman de grupos silábicos y trata de expresarlo en sus esfuerzos de escritura. Como señalan Teberosky y Ferreiro "por primera vez trabajan claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla".

El niño ya intenta asignar un sonido a cada una de las letras y, al escribir sílabas trata de deducir las letras que no conoce usando las que sí conoce. Por ejemplo, puede pensar que la letra "m" se lee como

“eme” o como “me”, y la letra “g” se lee “ge”.

El niño en gran medida ya puede dividir las palabras en sílabas y las escribe con bastante aproximación. Aunque ya reconoce las letras, aún hay algunos sonidos silábicos o fonemas que no escribe de forma adecuada.

Podemos decir que hay dos momentos de esta fase. Primero, cuando el niño trata de escribir letras con valor sonoro convencional y sin valor sonoro convencional, es decir, cuando la letra que escriben por sílaba no corresponde a la palabra o cuando sí incluye letras que corresponden a la palabra.

Algunos niños comienzan por escribir las vocales que corresponden a la palabra, por ejemplo, en pato pueden escribir "ao", en tanto otros también logran usar algunas consonantes "po".

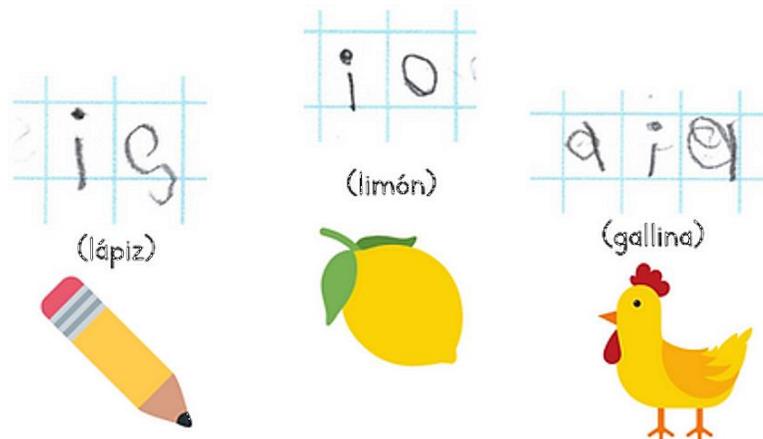


Imagen ilustrativa. Fuente: Blog Miss Norbiel - Etapas de escritura

Etapas alfabética

Aquí el niño ya descubrió qué sonido o sonidos representan cada una de las letras del alfabeto y puede combinarlas adecuadamente para formar palabras. Recalquemos aquí que, aunque es esta la etapa en las

que los adultos solemos notar más el valor de nuestra ayuda en el proceso, el proceso central es el de exploración, ensayo, hipótesis y descubrimiento por parte del niño.

La escritura alfabética es el final de este proceso de acomodación y ajuste cognitivo que permite al niño “deducir” y conceptualizar el proceso de la escritura.

En esta fase ya comprendieron que cada letra corresponde a valores sonoros menores que una sílaba. Aún no podemos esperar que ya escriban ‘adecuadamente’ pues todavía falta asimilar reglas de ortografía como el uso de la letra “g” cuando le sigue o no le sigue una “u”, ce, ci, el uso de la “q”, etc. Sólo cuando ya se ha logrado este nivel es que podemos pasar a orientar al niño a esforzarse más específicamente a la ortografía, la caligrafía ("buena letra"), la pronunciación (“c” como “s”, “g” como “j”, uso de la “z”, etc.), la acentuación, y la velocidad de lectura en voz alta. (cap.5)

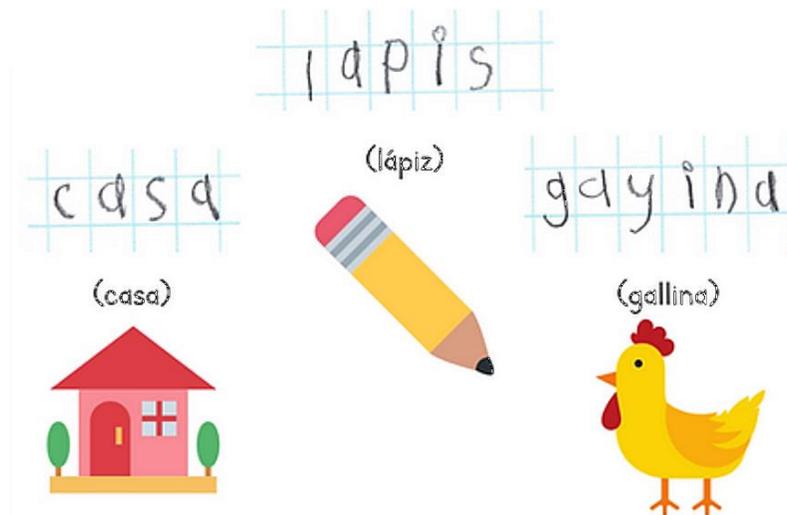


Imagen ilustrativa. Fuente: Blog Miss Norbiel - Etapas de escritura

A partir de este momento consideramos que el niño ya no tiene problemas importantes con la lectura y la escritura pues ha interiorizado la lógica general del sistema de lenguaje escrito. Aún si por la edad, la falta de práctica o circunstancias de entorno algunos niños van más lento en lectura o escritura, en lo esencial ya se han apropiado de la lecto-escritura.

Si ya se han logrado los procesos y exploración de hipótesis por parte del niño que lo llevan a esta etapa, entonces sí llega a ser prudente considerar que el paso siguiente es ejercitar y ejercitar el proceso para lograr mejorar la velocidad de escritura.

El fundamento pedagógico en la lecto-escritura

De forma muy breve hemos visto como el acercamiento a la lecto-escritura se da como un proceso en el que el niño y niña va deduciendo cómo funciona el sistema del lenguaje escrito, utilizando para ello las preguntas o hipótesis que le van surgiendo conforme va dando sucesivos pasos.

No puede pensarse entonces que la tarea consiste en “enseñar” por repetición (aún si es repetición asociada a imágenes de cosas o animales). La labor de la educadora en preescolar es ir observando en qué momento y a qué ritmo se encuentra cada niño y apoyarle en la formulación de sus hipótesis y en los ejercicios-intentos que realiza para resolverlas.

Presionar los ritmos de estas etapas y habilidades en los niños o niñas en general y en alguno en particular no sólo no sería útil o adecuado, sino que estaríamos conduciendo al niño a la frustración o a resignarse a repetir miserablemente cosas que no le resulten significativas.

La obligación o presión no son métodos adecuados, pues el niño entra a este proceso sólo cuando está presente su interés comunicativo, por

descifrar ese sistema que permite conocer lo que hay en textos que le interesaría comprender y poner sus ideas e inquietudes en papel de forma que otros los puedan conocer.

Nuestros esfuerzos, por ejemplo, al momento de “aprenderse” las letras (avanzar en reconocer la forma gráfica y el sonido al cual corresponde) puede llegar a ser útil sólo si nos acoplamos a las etapas en que se encuentra cada niño y niña, y además siempre y cuando no sea a costa de generar desinterés, aburrimiento o tedio de nuestros alumnos.

Esta revisión que hicimos del proceso de acercamiento al lenguaje escrito nos permite ya tener claro el fundamento pedagógico en el cual respaldar nuestro diseño, implementación o adecuación de actividades. Nos da claridad de lo importante que es que cuando se diseñe la planeación la docente tenga el interés por adentrar a los infantes al mundo de la lectura y escritura, bajo sus propias inquietudes y procesos, y no bajo las exigencias de planeaciones rígidas preestablecidas o de demandas de métodos inadecuados por parte de directivos o padres de familia.

2.3. El criterio pedagógico guía a todos los Campos Formativos

En los dos subcapítulos anteriores se procuro mostrar cómo al abordar un Campo Formativo debemos conocer en primer lugar el conocimiento que las ciencias educativas nos aportan respecto a ellos. De ahí deriva la forma adecuada para diseñar o programar las actividades que les corresponden. Y esto es igualmente válido y necesario para todos los otros Campos Formativos en el preescolar.

El PEP -2011 establece en general los Propósitos Fundamentales y los

objetivos de cada Campo Formativo. También aborda parcialmente sobre los métodos en un apartado central (Bases para el Trabajo en Preescolar). (SEP, 2011). Sin embargo las docentes solemos hacer nuestras planeaciones dirigiéndonos fundamentalmente al cerrado listado de ‘aprendizajes esperados’. No sólo no leemos esos pocos elementos de fundamento pedagógico sino que tampoco procuramos atender a los materiales que existen para ello en las bibliotecas y en algunos anexos de documentos oficiales.

En base a los subcapítulos anteriores ningún Campo Formativo puede funcionar sin el fundamento pedagógico adecuado, el cual debemos acoplar a las circunstancias de cada grupo, de cada niño, y de su entorno, lo que para la educadora según el PPE -2011 “significa conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, e introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar”.(SEP, 2011; p.76). Esto significa que el acoplamiento del fundamento pedagógico a las necesidades e intereses de los niños sigue siendo el punto de partida en la planificación para todos los campos.

La educadora ante estos nuevos conocimientos debe diseñar las didácticas que apoyen a que el niño y niña avance en su desarrollo. Las planeaciones son importantes al igual que en otros niveles pero en preescolar requiere más atención a sus fundamentos pedagógicos, pues son los primeros años de escuela y las primeras bases de la educación.

Si tomamos como ejemplo el campo de Pensamiento Matemático, encontraremos que también ahí hay muchas ideas equivocadas sobre cómo abordarlo. El más vendido por las escuelas privadas es que el objetivo a presionar o forzar es que obligadamente los niños egresen sabiendo sumar y restar, y para ello presionan a que se sigan métodos

mecánicos y repetitivos con poca significatividad para la mente del niño.

El riesgo de no utilizar métodos y orientaciones que surjan del fundamento pedagógico, para luego vaciarlas hacia planeaciones reales, no es solamente que los infentes no ‘aprendan’ significativamente. También o incluso de manera más importante, podemos estar implementando actividades muy bien planificadas que dañen a el niño y la niña con frustraciones o estrés al pretender generar en ellos competencias o habilidades para las cuales no tiene los elementos necesarios o la capacidad congitiva adecuada. Esta forma de malentender la planeación lleva a presionar a aprendizajes inviiables y llevarlos a mera repetición.

En el caso de las matemáticas, es tan común y tan antigua la pretensión de “adelantar” al niño, que el mismo PEP trata de prevenirla cuando indica que abordar el campo de Pensamiento Matemático “no significa apresurar el aprendizaje formal de las matemáticas, sino potenciar las formas de pensamiento matemático que los pequeños poseen hacia el logro de las competencias que son fundamento de conocimientos más avanzados, y que irán construyendo a lo largo de su escolaridad” (SEP, 2011; p.56)

Est tan amplia y generalizada la falta de importancia que se da en las planeaciones al fundamento pedagógico, que Guzmán (2015) considera que “hay que visualizarla en un sentido más amplio y renovar el término planeación a planificación didáctica, ya que pone de manifiesto que se utilizan conceptos de forma cotidiana y se deja de lado la actualización que demanda el programa y uno es más amplio que el otro, en el sentido de que planificar pone al descubierto necesidades profundas donde intervienen todos los actores educativos a favor del logro de aprendizajes significativos en los mismos, pero principalmente en el niño”.(p.6)

En éste capítulo hemos procurado aclarar que entendemos por Fundamento Pedagógico, su importancia, y porqué debe ir en primer lugar cuando planeamos nuestra actividad. Con ello como base, podemos pasar a la forma de realizar e implementar las planeaciones mismas.

La planeación nos permite por un lado preparar nuestras actividades de forma que podamos previamente reflexionarlas aplicando el criterio pedagógico, y por otro lado hacer más eficaz el proceso, los recursos de la institución y el tiempo de las docente. Para lograrlo examinaremos el tema más profundamente en el capítulo siguiente.

3. LA COMPRENSIÓN DE LA PLANEACIÓN

3.1. Concepción tradicional de la planeación

Castañeda y Díaz (2018) concluyen en su investigación que los docentes dicen darle importancia a la planeación “porque es la que regirá su actuar docente”. Pero su concepción sobre la planeación viene de creencias “instauradas por medios de comunicación y una difusión de los planes de estudio” que no resulta necesariamente adecuada. Y pese a la supuesta importancia que se le asigna, “los docentes no le encuentran un valor práctico... no se sienten identificados con su elaboración, realizándola como requisito y no por convicción, creyendo que es lo mejor porque así se ha venido trabajando, o es o que les han dicho, sin cuestionar su veracidad”. (p.9)

Según esa investigación al no tener una profunda y adecuada concepción de la planeación “repiten lo escuchado en algún curso, conferencia o pláticas entre maestros acerca de los componentes de una planeación sin confirmar qué tan cierto sea lo que se expresa”. Se crea así una distorsión de información tipo ‘teléfono descompuesto’, lo que queda evidenciado “en el diseño de su planeación por concepciones creadas en conjuntos, la falta de actualización de los conceptos y su entendimiento de lo que se quiere lograr”. (p. 9)

Para estas autoras el funcionamiento de la planeación es regularmente el de “una exigencia formal... en este sentido se reduce a un mero instrumento burocrático, y se le despoja de su función primordial, que es la de guía organizadora de la práctica”. (p.1)

Bajo esta situación, las docentes educadoras pierden de vista que no hay un procedimiento 'exacto' (que funcione como receta) de cómo llevar a cabo una planeación, ni de qué contenidos debe tener, sino que nuestra guía central es el conocimiento sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas y la atención fundamental a aquello que va resultando interesante y motivador.

Según Carrillo (2001), “hemos esperado impacientemente una receta específica, a fin de poder aplicarla en el aula. Pero, tal receta no existe, pues los PPA [programas académicos] no son más que una estrategia de planificación de la enseñanza globalizadora, que obedece a una realidad determinada”. (p. 336)

La presión de planeación ‘tradicional’ viene en realidad de los sistemas conductistas, que partían de la suposición de que era una operación de transmisión en la que el alumno sería principalmente un receptor pasivo. Dado que los objetivos educativos eran cerrados (conocimientos útiles para incorporar a la población al proceso de revolución industrial y masivización del consumo) y que los alumnos serían receptores pasivos, se concebía que entonces el proceso sería ‘repetible’ para todos ellos y entonces se podía “eficientizar” de forma parecida a una línea de producción industrial (Benejam y Pagés, 1997 caps. II y VII) y el alma de esa eficientización educativa era la planeación.

Ese rasgo técnico-mecánico sería contrario a lo que sostienen Castañeda y Díaz (2018) cuando, retomando el Plan 2011, plantean que “es imperativo ser consciente que la planeación didáctica nos permite una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que será clave para orientar la intervención en el aula”. (p. 1)

Actualmente, a pesar de la relevancia y difusión que se le asigna al diseño de la planeación en los planes y programas de estudios para potencializar los aprendizajes esperados de los estudiantes,

encontramos que los docentes la visualizan de ese modo ‘tradicional’ y como un mero requisito para entregar a su autoridad inmediata (directivo), quien tampoco realiza una retroalimentación de la misma, por la concepción que se ha ido construyendo durante los últimos años. Se tiende a asumir esta tarea como un trámite con el que hay que cumplir frente a la Dirección del Centro Educativo y frente a los diversos agentes educativos como el de supervisión y sectoriales.

Desde este enfoque, hay quienes por cumplir olvidan analizar y concientizarte que significa cada uno de los elementos, componentes y aspectos a considerar en la planeación, realizando interpretaciones propias de experiencias, no fundamentadas en un marco teórico, remitiéndose a una interpretación personal, y con ello perdiendo el sentido profundo de la planeación.

En parte debido también a la cuestionable formación de directivos y agentes educativos superiores, a la planeación áulica se le considera como un documento administrativo. Esta idea es alimentada por las exigencias a las que son sometidas las educadoras por parte de su autoridad inmediata: la directora y/o supervisora constata el ‘cumplimiento’ a partir de la revisión física del plan en tanto los asesores técnico-pedagógicos (ATP) sólo validan ese procedimiento. La planeación se convierte así en un compromiso obligado alejado de la intención de que constituya “una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula” y elaborar “una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños” (SEP, 2011; p. 167).

En resumen, aunque la planeación tiene elementos que surgieron de orientaciones conductistas y de tecnología educativa, en la situación de nuestro sistema educativo ha terminado haciéndose tradición

principalmente como requerimiento administrativo. Y lo que predomina en esa labor administrativa es que las educadoras para planear se dirigen a seleccionar actividades y aprendizajes esperados que se toman como la meta de lo que el niño tiene que ‘aprender’, pero que no tienen adecuada articulación entre sí (Cardoso y Ramos, 2011; pp. 221-234).

Bajo la necesidad de cumplir la exigencia administrativa, las docentes no planean siguiendo un fundamento pedagógico, sino reproduciendo de forma mecánica actividades mecánicas y memorísticas, sin al menos alguna organización u orden científicamente justificados.

3.2. Porqué es necesaria... para qué se hace

Cuando el PEP 2011 indica que la planeación es indispensable “para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar”. (SEP, 2011; p.25)

Es entonces un proceso de primera importancia para el docente ya que le permite que el maestro plantee acciones para orientar su intervención en el aula. Al mismo tiempo es una herramienta que también apoya al crecimiento personal y profesional del docente, contribuyendo a la mejora continua que surge de la autoevaluación y subsanando áreas de oportunidad que se tiene para intervenir con el grupo.

La necesidad de saber qué puede pasar o no pasar en el aula puede ser estresante para una educadora sobre todo porque los niños y las niñas son impredecibles; no se sabe si llegan con todas las ganas de jugar o si llegan adormilados o enojados. Tener que cambiar totalmente la didáctica planeada también es frustrante cuando no llegan pues el

interés y la disposición al trabajo en equipo son los elementos centrales para el aprendizaje... y entonces nuevamente a modificar planeación. Por estos cambios impredecibles en nuestras circunstancias planear ayuda a “reducir el nivel de incertidumbre, y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase, otorgando rigurosidad y coherencia a la tarea pedagógica en el marco de un programa” (CPIE, 2010; p. 2).

Debido al gran trabajo que se tiene en el aula, es de suma importancia que las educadoras se sientan emocionalmente tranquilo y seguro de los que realizan en su práctica. Muchas veces se piensa que son niñeras, o que solo tienen como responsabilidad jugar con los niños o las niñas, pero ser maestra de un preescolar va más allá que las creencias más extendidas en la sociedad. Por ello es indispensable que nuestro trabajo tenga, hasta donde sea posible, orden diario de lo que hará en su entorno. Esta sería la función de la planeación, que es uno de los principales mecanismos de apoyo docente.

3.3. Qué es en realidad la planeación

Como vimos antes, la concepción tradicional de la planeación es en gran medida algo que quedó de las ideas conductistas y de tecnología educativa. Para ilustrar la diferencia que hay con una planeación menos mecánica, Monroy (2009) plantea la diferencia imaginando dos tipos de planeación: un profesor planea "considerando el orden de los contenidos del programa. No juzga conveniente 'saltar temas' y respeta la secuencia. Además, considera que lo importante es cubrir todos los contenidos programados" (p.453). A diferencia, otra profesora la considera como "guía flexible... está dispuesta a cambiar el orden de los contenidos porque tiene la convicción de que es necesario tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes" (p. 454).

Este segundo tipo de planeación es al que está referida la concepción

educativa en México, y se refleja en políticas educativas, planes y programas.

En base a la planeación abierta o cerrada, es que voy a revisar algunos autores y sus definiciones que tienen hacia lo que se refiere una planeación didáctica para que con ello podamos tener claridad en visualizarla, entenderla y utilizarla.

Los primeros son Hernández y Cerda (2019) los cuales plantean que la planeación “es un recurso que el docente utiliza para organizar su intervención en el aula de forma sistemática, reflexiva, crítica y acorde a las necesidades del contexto áulico para propiciar el aprendizaje de sus alumnos” (p. 161)

Monroy (2009) retoma a Llarena, Fernández y Álvarez para indicar que “la planeación busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir de éstas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables” (p. 456).

Según Gine, citado por Castañeda y Díaz (2018) “planear la intervención educativa requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones como a los medios para intentar llevar a términos aquellas intenciones”. Según estos autores, ello “implica tomar conciencia del análisis de la práctica educativa y poder tomar las decisiones que puedan mejorarla” (p. 7).

Estebaranz (1999) refiere que Clark y Peterson entienden la planeación como, “proceso mental interno del profesor, por el que este representa el futuro, pasa revista a medios y fines y construye un marco que le sirva de guía en sus actividades futuras”, en tanto Monroy sostiene que es una actividad profesional y por ello “un espacio

privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula" y "está vinculada estrechamente con la evaluación de la práctica educativa" (p. 457).

Es importante entonces resaltar que no puede considerarse un trámite administrativo, sino que "constituye una herramienta necesaria en el accionar docente" y que por tanto "es un instrumento... no un objetivo ni un fin en sí mismo" (Carriazo y Pérez, 2020; p. 88). Y en ese sentido Toledo (2002) plantea que "este diseño curricular como también es llamada la planeación, independientemente de ser una herramienta exclusiva de la educadora es 'una representación de ideas acciones, objetos'..." (p.10)

Siguiendo a Moreno (2006) asumimos entonces a la planificación como "como un proceso intelectual en el que la educadora piensa, organiza y desarrolla su práctica a partir de un claro conocimiento de sus alumnos y de las competencias que a cada campo formativo corresponden".

La planeación entonces no es la labor de seguir o crear instructivos o recetas rígidas. Aunque es una labor que implica pensar en el logro de objetivos organizando anticipadamente nuestras disposiciones, recursos, tiempos, no es una labor esencialmente operativa, técnica o administrativa. A diferencia, el PEP-2011, al explicar que se requiere de una planeación flexible (que denomina 'planificación flexible') indica que es "un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje" y por ello "debe considerar que el trabajo con ellos es un proceso vivo, de ahí que sea necesaria la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma".(SEP, 2011;p.25)

3.4. Elementos que la componen

En su libro Psicología Educativa Monroy (2009) dedica un capítulo completo a la planeación, que constituye una buena base inicial para examinar los elementos que la componen. Toma las consideraciones más importantes que hemos ya expuesto sobre la planeación, especialmente que se trata de un proceso vivo y flexible, y ya más sintéticamente enlista como elementos principales a los siguientes (pp.455-456):

- Los objetivos
- El método o los procesos
(debe incluir conocimiento previo de los alumnos y motivación)
- Contenidos (y los criterios para su selección)
- Estrategias de enseñanza y de aprendizaje
- Recursos o apoyos didácticos
- Calendarización y tiempos
- Especificación de la Evaluación

Este parecería un listado mecánico. Pero no hay que olvidar que al momento de elaborar su planeación cada docente debe considerar que estos elementos se guiarán por el fundamento pedagógico que indicamos como criterio previo, y eso se ve reflejado en el modo que pensamos cada uno de estos rubros.

Objetivos. –

Como vimos en 2.4. (p.77), solemos considerar que los objetivos educativos se establecen y organizan en función del cerrado listado de aprendizajes esperados; pero al establecer sus objetivos la docente lo que debe considerar en primer lugar es el conocimiento sobre los procesos de desarrollo del niño, que en el PEP 2011 se ven reflejados

principalmente en los apartados de Propósitos Fundamentales, en los aspectos metodológicos señalados en las Bases para el Trabajo en Preescolar y parcialmente en las competencias que se enlistan para cada Campo Formativo.

Contenidos y métodos. –

Sobre este aspecto abundaremos más adelante. Pero adelantamos que aquí tendremos en cuenta las mismas consideraciones que en el punto anterior, agregando aspectos esenciales del contexto específico de nuestras aulas como el llamado conocimiento previo que, además de los elementos declarativos, habilidades, actitudes que señala Monroy (2009), abarcan en general todo lo que hay en la mente de cada niño en un momento dado: sus saberes, sus emociones, sus intereses, sus preguntas e inquietudes) y derivado de ello también los elementos de motivación que ya traen y los que nosotras podemos generar a partir de ese conocimiento previo y de la situación específica en cada grupo, en cada niño.

Aquí es importante señalar que los métodos-procesos no son recetas rigurosas para aplicar mecánicamente sino lineamientos guía. No sólo será flexible cuándo realizamos determinada actividad sino también cómo aplicamos esa actividad. No sólo no debe ir bajo calendario fijo cuándo hacemos el juego del Pollito Perdido, sino también si en cada cambiante circunstancia ese juego en realidad será el más conveniente para avanzar en los Objetivos Fundamentales que marca el PEP 2011 (no los cerrados listados de aprendizajes esperados).

Lo determinante entonces es que tanto al elaborar como al aplicar nuestra planeación criterio pedagógico es el factor central que guía nuestras decisiones, y con ellos por delante consideramos los elementos del contexto para definir propósitos y contenidos, los campos a cubrir, los métodos y las actividades.

Estrategias-actividades. –

Ya establecimos que las actividades no son recetas fijas o rigurosas. Pero hay que evitar ir al otro extremo, que sería planearlas sólo como idea general.

Debemos buscar, modificar o inventar actividades que consideremos permiten avanzar en los rubros de desarrollo de los Objetivos fundamentales y de los Campos Formativos tomando muy en cuenta, de nuevo, el criterio pedagógico, el conocimiento sobre los aspectos, momentos y ritmos del desarrollo de nuestros niños.

Recursos o apoyos didácticos / Calendarización y tiempos. –

Indicamos antes que la planeación permite que el trabajo docente sea más eficaz. Pero a veces confundimos eficacia con eficiencia, por lo que aclararemos a qué nos referimos con ese objetivo de optimización del trabajo de la docente.

En el Diccionario de la Lengua Española encontramos los significados siguientes.

Eficacia (del lat. *efficacia*)

Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera.

Eficiencia (del lat. *efficientia*)

Capacidad de lograr los resultados deseados con el mínimo posible de recursos.

En física y electricidad, eficiencia es la cantidad de energía que sí se traduce en el trabajo o proceso que deseamos; en tanto el resto es pérdida. La intención de reducir la pérdida o desperdicio es la 'eficiencia'.

Nosotros aquí no nos referimos a pretender que el trabajo de las

docentes “rinda más”, como si se tratara de cuántos productos puede meter en sus cajas por hora un obrero en una fábrica. ¡No! No es esa la intención de optimización que buscamos con la planeación. La educadora planea para mejorar sus posibilidades de eficacia, de lograr los propósitos fundamentales. Y es así porque, repitiendo la cita que ya hicimos del PEP-2011, “permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos”. (SEP, 2011; p.25)

La optimización del tiempo y los recursos. Es entonces un importante componente de la planeación, pero no es su objetivo principal sino una herramienta para avanzar en el proceso formativo de los niños y niñas a partir, de nuevo, del fundamento pedagógico aplicado a las circunstancias de cada escuela, de cada grupo e incluso de cada niño o niña.

El mismo criterio debe aplicarse al considerar los otros rubros ya señalados para la planeación: tiempos, recursos-apoyos y posibilidades-necesidades.

Monroy (2009) sostiene que planear "implica reflexionar sobre varias dimensiones"(p. 456), de las cuales la más amplia es el contexto político, económico, social y cultural.

Aunque no aparece en su listado operativo sintético, Monroy (2009) plantea que un elemento principal a considerarse siempre en la planeación es el contexto a todos sus niveles. Desde las necesidades particulares del contexto áulico hasta los elementos a nivel político e institucional que, por ejemplo, son los que suelen motivar los múltiples, impredecibles y no necesariamente adecuados cambios en política educativa que suceden sexenio tras sexenio.

Especificación de la Evaluación. –

El fundamento pedagógico también la primera consideración al especificar los modos de evaluación en nuestras planeaciones. De él surgen concepciones diferenciadas que abarcan desde el concepto mismo, para qué se evalúa, a qué o a quién, cuándo, y con qué instrumentos, técnicas o actividades.

Las diferentes concepciones de evaluación, su finalidad, formas y momentos, suelen ser más visibles en el nivel Primaria cuando se tiene que emitir una calificación, que surge de evaluar sólo al alumno individual. En tanto será más fácil para las docentes de preescolar donde, con algunas excepciones, tenemos relativamente claro que evaluación no es lo mismo que calificación.

Con base en qué decidir cuáles contenidos seleccionar. –

Monroy (2009) plantea que “los contenidos educativos son fruto de lo que la sociedad, a través de la experiencia y la investigación ha acumulado de manera histórica” (p. 470). A ello agregaremos que tanto el conocimiento científico mismo como las propuestas políticas y sociales suelen vivir cambios que no son sólo acumulación, sino que llegan a ser fuente de desacuerdo y oposición entre distintos sectores. Ante ello el mismo autor plantea una posible salida al considerar que “desde la psicología cognitiva, genética, sociocultural y humanista, así como desde posturas pedagógicas críticas, se ofrecen propuestas para volver a conceptualizar la relativa importancia del contenido disciplinario y centrarlo en las acciones, los comportamientos y las actitudes de los estudiantes para su desarrollo humano y social”. (p. 470)

Como ejemplo de una de estas propuestas, el mismo Monroy (2009) cita a Coll, Pozo y Valls y su sugerencia de “planear los contenidos en términos del conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y

apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Y de esa propuesta se desprenderían tres aspectos claves:

- Primero, más que contenidos disciplinarios, propios de la visión academicista, los contenidos son conjuntos de saberes o formas culturales (hechos, fechas, fórmulas, principios, conceptos, habilidades, destrezas, valores, creencias, actitudes o intereses).

- Segundo, más que una acumulación del saber, interés en la reconstrucción o reelaboración del conocimiento que efectúa el alumno mediante su actividad personal. Cada alumno realiza una construcción personal de significados, cada uno otorga sentidos diferentes a lo que aprenden, aplican y evalúan.

- Tercero, los contenidos se convierten en un medio y no en un fin. Los conocimientos disciplinarios son la excusa para pensar y para construir valores.

Entonces la selección de contenidos para una planeación tendría que realizarse con una mente más abierta haciéndose preguntas como:

- ¿Qué se puede conocer y aprender? Para saber hacer se requieren acciones, actividades, procedimientos, destrezas, elaborar hipótesis, aplicar el conocimiento en nuevas situaciones, resolver problemas, demostrar lo que se sabe.

- ¿Qué actitud tomar ante el aprendizaje? Demanda contenidos de valores, normas y actitudes para que los estudiantes los aprendan en función de los contenidos disciplinares (p. 471).

Según esta propuesta, con la misma mentalidad amplia se deberá considerar también la situación de la enseñanza y el aprendizaje más específica que afrontamos, es decir el contexto áulico más inmediato.

En síntesis, la planeación didáctica habrá de anticipar, en lo posible,

los procedimientos que ayudarán al estudiante a construir el aprendizaje, es decir, las estrategias didácticas que usara el profesor. Se espera que elija métodos, estrategias y actividades con base en modelos educativos valiosos. La planeación didáctica anticipa la organización, la estructura y la secuencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es el momento para seleccionar las actividades, la organización del espacio y tiempo de las actividades; la ocasión para anticipar los medios, los recursos, apoyos, instrumentos o materiales didácticos.

3.5. Cómo se elabora

Al realizar la planeación significa procesos psicológicos que operan en el docente para imaginar una predicción o anticipación de lo que podría suceder en el aula. Según Monroy (2009), Clark y Yinger observar la realización de la planeación por el profesor “ofrece la oportunidad de analizar la manera en cómo el pensamiento docente se convierte en acción dentro del aula. El profesor trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y sobre cómo es posible cumplirlo”.

Como venimos planteando a lo largo de todo este trabajo, se requiere contar con fundamento pedagógico, que significa “un marco teórico, referencial o explicativo, integrado por un conjunto de experiencias y emociones”. Pero también implica creencias, teorías y nociones “que le ayudan a prever las situaciones en las que se desarrollarán los procesos educativos”. El docente toma ese fundamento teórico “para clarificar qué intenciones guiarán sus actividades; decidir qué contenidos seleccionar; de acciones y cómo realizar las, así como anticipar las maneras de evaluar los progresos en el aprendizaje” (p. 460).

Al poner en acción el fundamento pedagógico y su actitud profesional,

el docente tiene oportunidad para reformularse las preguntas que Monroy (2009) considera son las que expresan la verdadera realización de su actuar profesional (p. 461):

- Si el sentido y significado de su función docente son pertinentes
- Si los objetivos buscan la formación humana y profesional de los aprendices
- Si los contenidos que selecciona son los más adecuados
- Si organiza y establece una progresión pertinente
- Si los métodos y estrategias auguran que ocurra la enseñanza y el aprendizaje
- Si intenta favorecer relaciones de diálogo, de comunicación y de democracia
- Si los estudiantes van progresando en el aprendizaje
- Si el apoyo didáctico que prevé es necesario y suficiente
- Si considera procesos de evaluación inicial, formativa y su activa para reflexionar sobre cómo va cumpliendo las intenciones previstas.

En el sub-punto anterior (3.4.) abordamos un listado de los componentes operativos principales que debe tener la planeación, se recalca que es una labor que principalmente expresa el conocimiento de las docentes "y en general, sus fundamentos filosóficos". Por ello no podemos reducir la planeación didáctica "a un desglose mecánico de sus componentes: objetivos, contenidos, situación de enseñanza y de aprendizaje, así como de evaluación" (Monroy, 2009; p. 461). En ese sentido es que debemos tener claro que entrarán en juego elementos que son parte de dimensiones no siempre consideradas.

Entre esas dimensiones se encuentra la Institucional, que Monroy (2009) refiere como "el conocimiento del contexto del centro escolar,

las condiciones y necesidades de infraestructura y de servicios educativos” (p. 456). En México esta dimensión Institucional llega a empalmarse con el contexto más general (social, político, cultural) debido a que el sistema educativo está muy definido por rasgos como la verticalidad y el autoritarismo que surgen de ese contexto.

Este mismo autor enfatiza también la dimensión áulica, que considera la más concreta, que se refiere a "la situación del aula y de sus actores" y en donde lo que más interesaría es "conocer cómo el docente tomará en cuenta las necesidades de los estudiantes, así como su preocupación, responsabilidad y dominio profesional para anticipar actuaciones" (p.457)

Ya teniendo en cuenta los elementos descritos, Carriazo y Pérez (2020) proponen que en el proceso de elaboración de la planeación por competencias de deberían seguirse los siguientes pasos o fases:

- Fase diagnóstica: Es la evaluación de entrada al inicio del año escolar
- Fase de propósito de la planificación curricular: proporcionar continuidad de acuerdo con el texto sociocultural del estudiante, considerando las experiencias anteriores.
- Fase Selección de estrategias metodológicas: el docente debe tomar en cuenta el dominio al que se refiere la competencia (cognoscitivo, afectivo y psicomotor), para entonces determinar la metodología, la técnica y los recursos a utilizar, tomando en consideración las fases de enseñanza aprendizaje.
- Fase de herramientas para la elaboración de una planificación curricular en el aula por competencias: En estas actividades se integran la acción del saber, hacer, ser y convivir
- Fase de evaluación de la planificación: La evaluación de la

planificación es un instrumento que permite medir el avance académico según la estructura y cumplimiento de cada plan de clase. (p.90)

La Universidad de Monterrey apoya con algunas aportaciones orientadas a que la educadora deje los miedos y empiece a comprender desde qué perspectiva ver la planeación elaborada bajo su propio criterio docente. Para ello le proponen que ésta debe ser: (Toledo, 2000; p.36)

- Funcional: por lo que deberá apoyarse en los miembros del colectivo institucional a partir de los antecedentes, situaciones pendientes para solucionar a largo plazo, así como tareas a corto plazo que apoyen el desarrollo del Programa educativo

- Completa: en donde se incluyan los aspectos técnico-pedagógico, administrativo, social y material.

- Incluyente: es decir, que promueva la participación de la comunidad educativa, conformada por padres de familia, alumnos, maestros, a partir del conocimiento del entorno.

- La evaluación... reunión sistemática de evidencia, a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios o aprendizajes en los alumnos, además de controlar el estudio del aprendizaje en cada estudiante

3.6. El PEP y la planeación (planificación)

Aunque con algunas diferencias, el PEP-2011 confluye con las discusiones que venimos haciendo en este trabajo. Eso vuelve significativo el poder comentar algunos de los puntos más importantes en los que nos podemos apoyar de este documento normativo.

En las discusiones educativas se procura diferenciar la planeación según sus alcances en tiempo y en extensión. Si es anual, semestral, bimestral, semanal o diaria; si es específica para todo un nivel educativo, una región, una escuela o un grupo en un contexto muy específico o si es para sectores más amplios. Y una consecuencia de esa diferenciación se da en las definiciones, que podemos encontrar como planeación, planificación, planeación estratégica, etc. Pero esas definiciones no tienen aún un consenso generalizado, de manera que se llegan a utilizar de forma diferente y particular por distintos sectores. En el caso del PEP-2011 se utiliza el término planificación para referirse a lo que aquí venimos refiriendo como planeación.

Ya anticipamos que la primera definición del PEP-2011 sobre planeación la establece como "una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático". Y se señala que es "una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula 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" (SEP,2011; p. 167).

El PEP aporta en buena medida a la orientación de nuestra labor. Pero, como asienta Gutiérrez (2017), "es común que, cuando nuestras docentes de preescolar llegan a consultar el Programa, se dirigen de inmediato al listado de aprendizajes esperados y se concentran casi exclusivamente en ellos. Sin embargo, éstos por sí mismos no pueden ser una herramienta de trabajo si no se comprenden los Propósitos fundamentales hacia los cuales se orientan, ni los métodos adecuados para realizar o para adecuar tales actividades" (p.54).

El primer apartado esencial del PEP es el de sus Propósitos más amplios y generales. En ellos está contenido lo fundamental sobre cómo este nivel educativo debe aportar en la construcción del tipo de persona que el sistema educativo se plantea como objetivo. Según Gutiérrez (2017) esos Propósitos generales, fundamentales o terminales de un programa, de un curso o de una unidad “son los que explicitan de manera más profunda la intencionalidad del acto educativo” (p.55).

Esta autora considera que el PEP-2011 confluye en gran medida con lo que las fuentes teóricas indican sobre la forma en que se debieran abordar los Campos Formativos, pero que ello “no se expresa completa o siquiera principalmente en los denominados aprendizajes esperados”, sino que los postulados principales que contiene se encuentran, en orden de importancia, en los Propósitos fundamentales del preescolar, en los Objetivos centrales de cada Campo Formativo y en las Bases para el trabajo en preescolar (criterios psicopedagógicos generales). En su análisis, esos “Propósitos del preescolar, así como los objetivos y competencias de los Campos son lo fundamental del Programa, en tanto los aprendizajes esperados son actividades diversificadas y flexibles establecidos como propuestas para alcanzar esos objetivos fundamentales”. Y plantea que por ello al considerar el PEP “no nos referimos a aplicar como receta de cocina las actividades que contiene, sino conocerlo aplicando siempre el criterio del docente para adecuarlo a las situaciones específicas que enfrenta en su labor cotidiana” (SEP,2011; p.56).

Es en los Propósitos establecidos en el PEP -2011 y en la definición de los objetivos centrales de cada uno de sus Campos Formativos en donde encontramos la intención última del acto educativo en el nivel preescolar y son por tanto su razón de ser. Por ello, la planeación en preescolar no se guía fundamentalmente por alguna intención de ‘completar’ las cerradas listas de aprendizajes esperados, sino por esos

Propósitos fundamentales y esos objetivos centrales de cada Campo.

Textualmente, el PEP-2011 indica que “los propósitos que se establecen en el programa constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica”.

“Al reconocer la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de las niñas y los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitaria– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente” avancen en el listado de Propósitos que se establecen en tan solo una pero esencial página (SEP,2011; p.17).

En este trabajo tomé como ejemplo los Campos Exploración y Conocimiento del Mundo y Lenguaje y Comunicación para ilustrar cómo el fundamento pedagógico es una condición previa obligada para realizar una planeación. Veamos entonces cómo los Propósitos fundamentales del preescolar, los objetivos centrales de los Campos y las Bases para el trabajo en preescolar nos estarían confirmando esta idea.

De esos Propósitos de la Educación Preescolar en el PEP -2011, el que específicamente se refiere ECM indica que gradualmente “se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio”.

En complemento, en la definición de sus objetivos centrales, el Campo Formativo ECM tiene como primera orientación fundamental “favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social”. Algo bastante diferenciado a la concepción de ‘ciencia en chiquito’.

Para avanzar en esa tarea, se debe también considerar que no parte de cero ni le impone trayectorias fijas al niño, sino que considera que “por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento para entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor” (SEP,2011; p. 60)

De esa forma, dice Gutiérrez (2017) “se están considerando tanto sus intereses, como sus experiencias, sus ideas, e incluso su capacidad de formularse hipótesis, además de que tampoco les impone circunstancias fijas para ese desarrollo, sino que observen y exploren” (p. 57) conforme dice el PEP-2011: “cuanto pueden usando los medios que tienen a su alcance”. (SEP,2011; p.60)

El Campo Formativo ECM señala que “pocas experiencias pueden ser tan estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en las niñas y los niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural”. Es un trabajo “propicio para poner en juego la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que [ya] poseen”.

Es así porque cuando los niños aprenden a observar es “cuando

enfrentan situaciones que demandan atención, concentración e identificación de características de los elementos o fenómenos naturales”, pues van afinando esas capacidades y aprendiendo a diferenciar “información relevante de la que no lo es”. Y para reforzar esa capacidad de observación se señala lo importante que es que la docente promueva “preguntas o consignas que promuevan la identificación de detalles, la descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que pueden dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado...

Las oportunidades que se den a los alumnos para comparar cualidades y características de elementos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, y para que expresen sus predicciones, inferencias o explicaciones acerca de los factores que pueden haber influido en las transformaciones que suceden (o no), propician esfuerzos cognitivos importantes: entender la información que se ha obtenido (o parte de ella), organizar y poner en relación las ideas y las evidencias, así como hacerse entender por otros” (SEP, 2011; p. 61).

Para Gutiérrez (2017), éste avance progresivo que el PEP plantea en el hábito de interactuar con el mundo natural y social, “no sólo reporta ciertos conocimientos inmediatos, sino principalmente una actitud ante la realidad y ante el conocimiento mismo, y la confianza los niños y las niñas en sus propias capacidades para hacerlo. No aprenden directamente ciencia, sino la forma en que sus acciones personales y sociales le permiten ir explorando y conociendo el mundo a niveles cada vez mayores” (p. 58).

Vemos entonces que el acoplamiento del fundamento pedagógico no está relacionado principalmente con la lista de aprendizajes esperados ni con las múltiples recetas que nos encontramos en planeaciones pre-elaboradas que encontramos en Internet. Son los Propósitos

fundamentales y los objetivos de los Campos Formativos lo que se acercaría más a ser base para nuestras planeaciones.

En cuanto a la parte de los Propósitos de la Educación Preescolar en el PEP-2011 más orientada Campo de Lenguaje, específicamente al escrito, indica que gradualmente “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP,2011; p. 17).

Ya cuando se desglosan los objetivos del Campo Lenguaje y Comunicación, el Plan Oficial advierte cómo nuestros alumnos y alumnas, “llegan a preescolar con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, y su contacto con los textos en el ámbito familiar)”. Eso significa que no son ninguna clase de pizarra en blanco para simplemente escribir el saber, pues cuando llegan ya saben “que las marcas gráficas dicen algo –tienen significado– y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos”.

Además de ese acercamiento a la estructura del lenguaje escrito, también llegan con ideas sobre su función. “Contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos... esto lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como escuchar a otros, leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído”. Los niños y niñas no saben aún leer ni escribir y aun así “intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que anotan y lo que ‘creen que está escrito’ en un

texto" (SEP,2011; p. 44).

Todo esto confirma los elementos de fundamento pedagógico que ya abordamos sobre el proceso de acercamiento al lenguaje escrito: los niños y niñas parten de sus saberes y de los elementos de su entorno con los que interactúan, generándose hipótesis y conflictos cognitivos de cuyo avance de solución es de donde se da centralmente el acercamiento a la lectoescritura; no de repetición mecánica o de ejercicios separados de asociación letra-sonido. Se trata de un proceso donde el motor central es el interés del niño por comunicarse, por conocer ideas que están contenidas en un escrito y/o por lograr que una idea propia pueda ser conocida por otros a través de algo que él escriba. No es un proceso de adiestramiento psicomotriz, sino que "es reflexivo, de organización, producción y representación de ideas, así que las niñas y los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales; compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que les ayuda a aprender. Hacen intentos de escritura como pueden o saben, mediante dibujos y marcas parecidas a las letras, o letras propiamente; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito".

Distinto a la tendencia a adelantar o comenzar desde ya al inicio las operaciones concretas de leer y escribir, los objetivos del Campo asentados en el PEP-2011 asienta que "antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza, sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus hipótesis acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización". (SEP,2011; p.45)

Distinto a la tendencia a repetir y repetir con la intención de ‘garantizar’ que todos los niños egresen del nivel preescolar sabiendo leer y escribir, los objetivos del Campo destacan que

... “en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a leer y a escribir de manera convencional, pero sí de que durante este trayecto formativo tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Aunque es posible que mediante el trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo algunos empiecen a leer y escribir –lo cual representa un logro importante–, no significa que deba ser exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, porque es un largo proceso y, si se trata de que las niñas y los niños lo vivan comprensivamente, no hay razón ni fundamento para presionarlos” (SEP, 2011; p.46)

Como ya adelantamos las Bases para el trabajo en preescolar revisados en el PEP-2011 son los criterios psicopedagógicos centrales para abordar la educación preescolar, confluyen también con lo que hemos venido estableciendo como Fundamento Pedagógico. Se les presenta en el Programa como lineamientos “sobre algunas características de las niñas y los niños y sus procesos de aprendizaje” y enfatizan ciertas condiciones que “favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela” y se proponen como “referente para que cada educadora reflexione acerca de su práctica... (SEP,2011; p. 19).

Están divididas en tres grandes rubros (Características infantiles y procesos de aprendizaje; Diversidad y equidad; Intervención educativa) de los cuales se enlistan “algunos elementos que ayudan a clarificar una

adecuada concepción del desarrollo infantil”, algunos de los cuales se han comienzan a mencionar en los Propósitos y en los objetivos de los Campos: (SEP,2011; pp.20-21)

1) Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.

2) Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.

3) El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

Con este recorrido parcial he tratado de mostrar cómo los términos más generales del Programa, dándoles la jerarquía que corresponde a sus componentes, confirmarían que la labor central de la educadora debe ser guiada bajo los criterios que le aporta el Fundamento Pedagógico. Confirmamos así que la labor de planeación debe contar con la condición previa de respaldarse en ese fundamento como punto primero y principal.

Resulta entonces que planificar para fomentar los procesos de desarrollo infantil no es tarea fácil, sobre todo en preescolar porque ese desarrollo demanda como condición la atención e interés del niño o niña, que es un factor que muchas veces se sale de control. Esto se combina con lo cambiante que suele ser a cada momento las circunstancias en nuestros grupos.

Es por lo anterior que además de considerar en primer lugar el Fundamento Pedagógico debemos considerar que para nosotras la planeación tendrá obligadamente un carácter flexible que permita adaptaciones que resulten en una adecuada articulación entre Fundamento Pedagógico y esas circunstancias particulares. Para ello tomo como referencia el PEP-2011, donde indica que “los docentes de preescolar deben asumir el compromiso con sus alumnos y planificar

diversas propuestas de aprendizaje innovadoras, retadoras, atractivas y propositivas, que sean llevadas a la práctica sin temor alguno” (SEP, 2011; p.173), lo cual más concretamente significa dar a las educadoras el tiempo suficiente para la reflexión y elaboración de sus planeaciones, así como para hacer luego evaluación de las mismas.

Hablamos entonces de la necesidad imperiosa de extender los márgenes de flexibilidad para la adecuación curricular aún mayor de lo que el mismo PEP señala.

3.7. Carácter flexible de la planeación

En la labor cotidiana de los educadores solemos encontrar motivaciones institucionales hacia planeaciones cerradas y motivaciones educativas hacia planeaciones flexibles. Sin embargo, no son ambas igualmente válidas. La planeación cerrada y rígida proviene de una cultura de verticalidad que sigue presente entre las autoridades medias (directores, supervisores, ATPs) que frecuentemente actúan bajo creencias o tradiciones que no cuentan con fundamento pedagógico actualizado. Por su parte la orientación flexible de la planificación es vista como adecuada por las propuestas educativas más recientes.

Monroy (2009) plantea que la planeación cerrada se concibe "como una planeación burocrática e institucional por que se espera que de manera mecánica se aplique en secuencias inalterables generalmente son programas oficiales para aplicarlos año tras año". Se trata de un modo de trabajo académico que podríamos considerar social y educativamente ciego porque "ignora las necesidades sociales amplias y las de la escuela, así como las propias características de los alumnos" además de que se elabora "antes de conocer a los alumnos". Sería además una forma de trabajo degradante de la profesión docente

“porque considera que sus funciones se reducen al afán y esmero de aplicar lo que otros prescriben”, pues “ignora la capacidad intelectual, la habilidad de reflexión, de innovación, de creatividad y de un profesional capaz de tomar decisiones en función de la mejora del aprendizaje y de la enseñanza con base en las condiciones y situaciones del aula” (p. 458).

Este autor recupera de San Martín la idea de que el uso de rutinas preestablecidas y cerradas expresan “la esclerosis de la experiencia acumulada, porque el profesor no extrae de la experiencia las consecuencias teóricas pertinentes, es decir, no teoriza ni cuestiona la práctica que desarrolla” (p. 458).

Pero si bien actualmente la presión a esos modos de planeación y de trabajo proviene de autoridades, es lamentable cuando no provienen de éstas, sino que son los docentes mismos los que los promueven. Monroy (2009) parece proponer una explicación a esa situación al suponer que “quizá algunas ventajas de la planeación cerrada sean para disminuir la incertidumbre e inseguridad de los profesores, para prevenir que no actúen con base en sus veleidades y caprichos o para alejarlos de la improvisación irreflexiva” (p. 459).

La planeación flexible.

El carácter flexible de una planeación se sustenta en “la confianza en que el docente enriquecerá y aportará decisiones y acciones inteligentes para mejorar lo prescrito debido a los datos que se desprenden de la situación educativa, por ejemplo, la procedencia social, económica plural de los estudiantes, sus necesidades, sugerencias y expectativas de los que esperan de la escuela” (Monroy, 2009; p. 60). A ello

agregaremos que las cambiantes circunstancias en cada región y en cada aula, el ánimo e intereses de cada grupo de niños, las variantes culturales de distintas ciudades y barrios, etc. son factores que también motivarán adecuaciones, cambios a cualquier planeación propuesta.

Según Monroy (2009), una planeación flexible permite que los docentes orienten su actividad por medio de elecciones,

“considerando lo que necesitan aprender los estudiantes; analiza y cuestiona la posición en que se encuentran los alumnos respecto al trabajo académico; se pregunta por los saberes y habilidades que se manejan, sobre los valores y actitudes que muestran en el aprendizaje; está al tanto de los aprendizajes que realizan con éxito; se pregunta sobre lo que aún les falta, sobre métodos, estrategias y actividades que habrá de propiciar para que los alumnos aprendan; cuestiona los tiempos asignados a los diferentes contenidos; se pregunta sobre la posibilidad de modificar, quitar o ampliar actividades. Es una planeación progresiva porque considera las necesidades de los estudiantes para otorgar apoyo, porque permite reconstruir la enseñanza y el aprendizaje en cada sesión. De esta manera, se consigue una perspectiva más humana y más amplia de la planeación didáctica” (p. 460).

La planeación es entonces una labor de elección y proposición que, aunque trata de prever anticipadamente la práctica educativa, debe ser considerada como una configuración flexible debido a que es difícil anticipar exactamente “las necesidades, insuficiencias obstáculos que se presentarán en los procesos educativos y aceptan que no es la marcha de la clase la que se ve forzada a seguir la programación, sino que es la planeación la que se adapta a la marcha de la clase” (Monroy, 2009; p. 460).

El mismo PEP-2011 indica que “el programa tiene un carácter abierto lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden

en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo ...Asimismo tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar su aprendizaje”. Esto significa que reconoce acepta las diversas formas de aprendizaje que se generan en cada contexto educativo y, por lo tanto, implica mantenerse abiertos a la adaptación, transformación e innovación de estrategias y dejar de ser “una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza”. (SEP,2011; p.15)

El Programa también es flexible en dejar que los instrumentos de registro y evaluación de la práctica sean propios de la docente, y que serán distintos para cada escuela e incluso cada grupo. “Las propuestas que se presentan son opcionales; el compromiso esencial del docente es evaluar utilizando instrumentos que le permitan sistematizar su información, para brindar una educación de calidad”. (SEP, 2011; p.188)

Para el nivel preescolar en particular la planeación debe tomarse como aquella que puede cambiar y adaptarse a los avances y retroceso en la educación (Carriazo y Pérez, 2020; pp. 87-92)

Puede ser que la planeación cerrada ofrezca seguridad, reduzca la ansiedad y sea expresión institucional. Pero en contraparte la planeación flexible y progresiva permite atender las necesidades de los educandos y los docentes. Ello plantea que con mucha frecuencia enfrentaremos el dilema de cómo conciliar los intereses institucionales y las necesidades formativas de nuestros educandos.

Aunque no suele ser considerado como factor relevante, la flexibilidad facilita no sólo un empalme adecuado entre el fundamento pedagógico y las circunstancias-necesidades de nuestros grupos de alumnos, sino también la estabilidad emocional de la docente y con ello su disposición e interés por mejorar cada día. La educadora tiene que dejar de preocuparse en entregarla como una estresante obligación

administrativa y elaborarla como la guía de apoyo y sistematización para un trabajo que tenga como centro el desarrollo de nuestros niños.

Para Hernández y Cerda (2019) en realidad “no existe un formato establecido para elaborar una planeación didáctica” (p. 162). La necesidad a resolver es avanzar en el nivel de autonomía docente que le permita diseñar o elegir los elementos adecuados a sus alumnos y su contexto escolar; alejarse de la creencia de que existen planeaciones ideales prediseñadas y asumir que los diseños y estrategias tendrán mejor probabilidad de resultar eficaces si están basadas en el interés educativo de los niños y respaldadas en el Fundamento Pedagógico adecuado.

No sería útil reducir la conciencia de flexibilidad al postulado en el Plan que indica que la docente debe contar con libertad de “elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros” (SEP, 2011; p.173). Los planes educativos surgen de diversas motivaciones políticas, sociales, económicas y educativas, además de que no son elaborados por científicos educativos calificados sino por funcionarios que podrían tener o no las capacidades académicas para ello. Por ello los docentes debemos siempre recordar que debemos retomar los diversos márgenes de flexibilidad que nos ofrece el Plan oficial, pero no debemos planificar desde un margen curricular cerrado y limitado, menos aun reduciéndonos mecánicamente a lineamientos que no son los centrales como los listados de aprendizajes esperados. Se necesita que la docente tenga “relación abierta con el conocimiento, así como de factores anímicos y motivacionales como: interés porque los niños entiendan. Actitud reflexiva ante a la interacción con los alumnos. Dejarse sorprender y estar abierto frente a lo imprevisto. Seguir el razonamiento de los alumnos. Asumir la tarea docente como una fuente de aprendizaje. Seguridad en el conocimiento propio, pero respeto por el

ajeno” (Candela, 1991; p. 526).

Tenemos entonces un Programa que contiene varios importantes elementos que admitirían la flexibilidad en la planeación, también tendríamos que anotar que no son comprendidos ni aplicados por las docentes. Aguilar y Ortiz (2013) realizaron un estudio sobre cómo se da el proceso ya en concreto y señalan diversas inconsistencias, de las cuales señalaremos sólo las que se relacionan a nuestra discusión:

- Aun cuando al diseñar actividades se llegan a incorporar propósitos y principios pedagógicos, especialmente hacia el desarrollo de competencias, “resulta muy complicado abordar el trabajo de la manera en que aparecen en la mayoría de las planeaciones analizadas”.

- “No se establece puntualmente qué competencias y aprendizajes se trabaja en las actividades diseñadas, lo que genera dificultades al momento de definir con claridad la intencionalidad subyacente en la planeación. Los conocimientos que debieran trabajarse en la competencia están ausentes, lo que refleja un escaso conocimiento disciplinar de los Campos Formativos”.

- No hay coherencia entre las actividades, competencia y aprendizaje esperado... Es una dificultad derivada de una incomprensión... pero también de un desconocimiento del campo disciplinar que se trabaja.

- Se hacen eco también del trabajo de Fullan citado por estos autores para plantear que “nada ha prometido tanto y ha sido tan frustrantemente desperdiciado como los miles de talleres y conferencias que no condujeron a un cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus salones de clases” (p.8)

- Estos mismos autores retoman por último una conclusión de Imbernon sobre porqué ha sido tan débil el impacto de la formación y mejora docente promovidos por la autoridad educativa. Plantean que

“el cambio, en el futuro de la formación permanente, pasa porque el profesorado asuma ser sujeto de la formación y no un mero instrumento en manos de otros”. Ello además estaría significando que un cambio profundo sólo se daría “cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización desde arriba a convertirse en un espacio de reflexión, formación, innovación para que el profesorado aprenda”. (p.8)

La conclusión principal que extraemos de esta discusión es que, la planeación, principalmente en preescolar, debe ser altamente flexible. Pero esa flexibilidad tiene como retos a resolver la capacitación de las docentes y el cambio en las culturas institucionales que aun promueven orientaciones rígidas y cerradas.

3.8. El papel central del interés del niño.

El interés de niños y niñas es quizá el más importante de los factores que hacen que nuestras planeaciones y su implementación sean obligadamente flexibles, por lo que hay que abordarlo en particular.

Hasta aquí, éste capítulo ha esforzado en mostrar la importancia que tiene el criterio pedagógico en la elaboración de planeación didáctica y como principal elemento para poder intervenir en una práctica educativa. Pero parte central de ese criterio pedagógico es también el conocimiento y consideración permanente del interés como un aspecto en el proceso de desarrollo de los niños y niñas.

Definición de Interés

Iniciaremos tomando el significado como término, para luego desarrollarlo más disciplinalmente.

El Diccionario de la Lengua Española establece que una de las acepciones para interés es la "Inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración.". Señala además que proviene del latín *interesse*, que significa importar o lo que importa (DLE, 2019). Este segundo aspecto es muy importante, pues es la liga con la motivación; en las palabras de Sánchez, (2020) "cuando decimos que el alumno se siente interesado por lo que se le presenta queremos decir que le está otorgando importancia. Y cuando algo le importa puede llegar a estar motivado, o sea movido" a hacer algo (p. 23).

Vásquez (2018) recupera la definición de Piaget acerca de esa relación cuando define a la motivación como la "voluntad de aprender, entendido como un interés del niño por absorber y aprender todo lo relacionado con su entorno" (p. 253).

Revisaremos entonces algunas referencias al trabajo de Piaget para ilustrar cómo desde las edades más tempranas de los niños y niñas el descubrimiento de su propio cuerpo, sus sensaciones y su entorno, es un proceso en el que el interés comienza un papel fundamental y se convierte luego en un motor siempre presente.

Como extrae Gutiérrez (2017) de la elaboración de Piaget, aunque "al nacer, los infantes sólo se ven envueltos en acciones primarias reflejas", poco después "comienza a desarrollar la habilidad de modificar su respuesta refleja para acoplarla a los estímulos externos que le causan interés". Y como a menudo entran en conflicto el reflejo primario y algún interés que un estímulo crea en el niño, tal conflicto proporciona un impulso al desarrollo intelectual, resulta en que "la necesidad constante de balancear ambos es lo que dispara el crecimiento intelectual" (p. 21).

Esta idea es la base desde la cual la SEP conceptualiza su definición de aprendizaje, estableciéndolo como "el proceso mental mediante el cual

el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés” (Tinajero, 2019; p. 51).

De la teoría piagetiana, Gutiérrez (2017) recupera que en la sub-etapa de Reflejos simples (0-6 semanas) inicialmente se presenta el seguimiento con los ojos de objetos interesantes o que se mueven; y rápidamente durante este primer momento del conocimiento “el infante descubre qué le es interesante después de haber descubierto ciertas acciones”. “Una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera” (p. 27);

Recupera también cómo durante las primeras seis semanas de vida, los reflejos primarios (succión, seguimiento ocular, palmar) comienzan a convertirse en acciones voluntarias: por ejemplo, el reflejo de prensión palmar se convierte en agarre intencional. Después, en la fase de las reacciones circulares secundarias (4-8 meses), “los infantes se vuelven más orientados a objetos, yendo más allá de la auto-preocupación” y las que repiten son acciones “que traen resultados interesantes o placenteros” (p. 27).

El mismo Piaget nos recuerda cómo un niño que ha adquirido la costumbre de volver la cabeza hacia atrás para mirar los cuadros familiares en esta posición, “a partir de los 0; 2 parece que repite este acto siempre con mayor diversión y cada vez menos interés por el resultado exterior: vuelve su cabeza muchas veces riendo con gozo”, lo que significa que “la reacción circular deja de ser ‘seria’ o instructiva para convertirse en un juego” (1982, p. 24).

El interés y el placer se colocan desde temprano como motores principales (como elementos de motivación del niño) para su desarrollo. Y justo por eso los encontramos como componentes principales del

juego.

Para Piaget (2001) “toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación” y de ahí extrae la conclusión central de que “todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés” (p.92). Agrega lecciones educativas de Sócrates (promover la actividad del alumno más que su docilidad) y de Rabelais y Montaigne (contra la educación verbal y la disciplina inhumana) para resaltar las “finas intuiciones psicológicas” que deben guiar el proceso formativo de los niños y niñas: “papel real del interés, observación indispensable de la naturaleza, necesidad de una iniciación en la vida práctica, oposición entre la comprensión personal y la memoria (saber de memoria no es saber)”. Retoma también la indicación de Rousseau en cuanto a que “el niño tiene sus formas propias de ver, pensar y sentir” y su demostración de que “no se aprende nada si no es mediante una conquista activa”, es decir una conquista motorizada por propio interés (Piaget, 2001; p.81).

En síntesis, para Piaget (2001) “el interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto dinámico de la asimilación”; “el verdadero interés aparece cuando el yo se identifica con una idea o un objeto, cuando encuentra en ellos un medio de expresión y se le convierten en el alimento necesario para su actividad”. Remata entonces que “cuando se pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando exige que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia” (p.92).

El interés no es una guía educativa ciega.

Yáñez (2021) señala que el interés es la expresión de una “necesidad individual”, que puede ser ya sea efímera o duradera, por lo que “puede

ser difícil diagnosticar su duración en un niño de edad preescolar”.

Las docentes podríamos enfrentar dificultades para diferenciar qué intereses podrían orientarnos a favorecer el desarrollo de los niños y las niñas. Aunque todo interés del niño tiene algún potencial para ello, algunos como por ejemplo ver videos o juegos en celular pueden ser de escasa o nula ayuda, en especial cuando son expresión de simple imitación de comportamientos poco sanos de los adultos o de otros niños.

Las modas y los vicios mediáticos suelen significar un interés de niños y niñas del cual, si es posible, trataremos de alejarlos o reorientarlos. Si no es posible, procuraremos utilizarlos en algún sentido formativo que vaya más allá del mero consumo de estos materiales.

El interés es un componente central del criterio pedagógico, pero las docentes debemos estar muy atentas a los intereses que ayudan a los alumnos y alumnas, y no ceder inmediatamente a algún simple juguete de moda o al interés social de los infantes por imitar conductas que son meramente consumistas, a las que están expuestos todo el tiempo.

Los intereses pueden ser fugaces y cambiar de un día a otro. Pero no hay intereses "adecuados" o "inadecuados". Si algo genuinamente importa o mueve al niño entonces tiene también el potencial de ser una herramienta para su desarrollo. Cuando son potentes, aún los intereses aparentemente alienantes o producto de influencias sociales negativas guardan la potencialidad de ser útiles para el niño; la diferencia no es el origen o legitimidad de esos intereses, sino la capacidad que tengan sus cuidadores o sus docentes para canalizarlos a actividades que favorezcan al infante.

El interés del niño debe ser entonces un eje central para guiar las actividades de desarrollo que le planteamos. Pero no es un criterio

único ni es absoluto. En palabras de Piaget, que retoma a Claparède, “no significa que la educación activa exija que los niños hagan todo lo que quieran; se reclama especialmente que los niños quieran todo lo que hacen; que hagan, no que les hagan hacer”. La necesidad, el interés que resulta de la necesidad “es el factor que hará de una reacción un verdadero acto”... “Por tanto la ley del interés es el pivote único en torno al cual debe girar todo el sistema” (Piaget, 2019; p. 197).

Como señala Gutiérrez (2017, p. 63) la libertad que el PEP (2011) otorga a las docentes para "seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos" es para que les permita dirigirlos a manera de que puedan "propiciar su aprendizaje", y de esa manera también hacerlos "relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos"

El interés como elemento de criterio pedagógico.

Es importante considerar que las docentes no siempre podemos generar-elegir el interés de los niños a manera de que coincida con nuestra planeación. Por ello debemos siempre tener claro que otra de las grandes opciones es orientar intereses hacia actividades formativas útiles o valiosas. Podemos entonces captar, generar, orientar o redirigir el interés del niño. Lo que no podemos hacer es simplemente ignorarlo y pasarle por encima.

La planeación no debe partir de los rígidos listados de los llamados aprendizajes esperados, sino desde los Objetivos fundamentales y de los intereses del grupo y de cada niño o niña. Pero aun así la planeación y la implementación deberán ser obligadamente flexibles y estar abiertas a su diversificación en cualquier momento, pues nuestros niños y niñas son impredecibles. Ello nos obliga a estar abiertas a los cambios que surjan en cada sesión y cada momento de nuestra práctica educativa, pues, así como el interés de los infantes debió guiar la planeación para

un día, debemos estar preparados para que ese mismo interés nos signifique repentinamente transformar o incluso sustituir las actividades que ya teníamos planteadas.

Como asienta Candela (1991), una adecuada actitud como educadora conlleva "sensibilidad a la interacción con los alumnos para dejarse sorprender y estar abierta frente a lo imprevisto; seguir el razonamiento de los alumnos; asumir la tarea docente como una fuente de aprendizaje. Seguridad en el conocimiento propio, pero respeto por el ajeno".

Gutiérrez (2017) explica este criterio y agrega que "la capacidad para acompañar y guiar el desarrollo del preescolar requiere que las docentes cuenten con conocimientos que les permitan no sólo responder preguntas sino también hacer las adecuaciones para que las actividades empalmen con los intereses e inquietudes de los niños, con su nivel de desarrollo cognitivo, y con las circunstancias particulares del contexto, del grupo y de cada alumno" (p. 71). Y ese es el motivo para su afirmación de que "los márgenes de flexibilidad que nos debemos dar para la adecuación curricular tienen que ser aún mayores que los que ya el mismo PEP señala" (p. 63).

3.9. Los niños pintarrajeados. Un ejemplo para ilustrar la flexibilidad.

En el apartado 2.1. (p. 59) expusimos la idea de la "pedagogía del agujero", que es un buen ejemplo de flexibilidad, pues la actividad planeada fue cambiada en función del interés de los niños. La idea original de la docente sobre la actividad a realizar tuvo cambios centrales motivados por el interés particular de los niños.

Ahora vamos a plantear otro ejemplo muy ilustrativo. En uno de mis grupos de la LEP llegamos a revisar con nuestro profesor un ejemplo de

cómo el interés de los niños y niñas suele obligar a que nuestra planeación e implementación de actividades sea siempre flexible.

Durante la asignatura El niño preescolar y su relación con lo social discutimos un caso expuesto por dos de mis compañeras, quienes se quejaban de la "falta de obediencia" en sus grupos. Y como ejemplo nos explicaron con bastante detalle la planeación de una actividad y su desarrollo (o su falta de desarrollo, como lo veían esas compañeras). Luego en el conjunto de ese grupo LEP platicamos el caso por dos sesiones seguidas, tomando notas de toda la experiencia.

La planeación original fue realizada bajo el esquema exigido por la escuela y estaba enfocada a un aprendizaje esperado para el inicio de periodo en un grupo de 2o Grado de preescolar. La actividad fue planeada como siempre se hacía, llenando los formatos correspondientes, orientada al Campo Exploración y Conocimiento del Mundo, en su aspecto Mundo Natural. Se seleccionó la competencia específica: "observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras" y el aprendizaje esperado: "manipula y examina frutas, piedras, arena, lodo, plantas, animales y otros objetos del medio natural, se fija en sus propiedades y comenta lo que observa" (SEP, 2011; p. 64).

La actividad fue preparada para trabajar entre dos docentes para poder controlar y documentar el ejercicio para otra asignatura.

El propósito era que los alumnos manipularan pintura de dedos (no-tóxica) y observaran qué pasa al mezclar los colores básicos (azul, amarillo y rojo), que comentaran sobre lo que observaran y, si se podía, que "aprendieran" las combinaciones que producían naranja, morado, verde, entre otros.

Se utilizarían los colores (pintura de dedos); tres pequeños tazoncitos de 10cm; varios pliegos de papel kraft barato; papel sanitario; cubetas chicas con agua limpia; y algunos trapos limpios. Era un grupo pequeño de sólo doce niños y el material se les distribuyó para que trabajaran de a tres por mesa

Primero se les preguntaba qué colores habían visto en la calle o la casa, cuál les gustaba más, qué color tienen sus cosas favoritas en la casa, o qué objeto les gustaría que fuera de otro color.

Después les indicó que tomaran con un dedo un poquito de pintura del tazón amarillo y con un dedo de la otra mano un poquito del tazón con rojo. Luego que pintaran un pedazo de papel con los dos dedos al mismo tiempo y observaran cómo se veía.

La intención en la planeación original es que describieran cómo esos dos colores generaban anaranjado y que luego ordenadamente limpiaran sus manos y después probaran combinando otros dos colores sucesivamente, describiendo y comentando lo que se obtenía.

La planeación original pretendía que al final los niños platicarían sobre los nuevos colores que obtuvieron, qué les gustaría pintar con ellos, y que hicieran un dibujo sencillo con el tema y colores que más les gustaran. Esta era la intención de nuestras compañeras que expusieron el caso. Pero entonces nos comentaron que esos niños "no obedecen" a lo que se les dice y cuando vieron el primer cambio de color "se alborotaron" todos y empezaron a "hacer lo que se les ocurría" y no lo que se les indicaba: una de las niñas gritaba de emoción y miraba alternativamente el papel y sus manos, mientras otros seguían frotando sus dedos o sus manos una contra otra y mirándolas; Juan Francisco comenzó a poner gotitas de los tres colores en su mano y la mezclaba. Ponía cada vez más gotas hasta que su mano se llenó demasiado y al comenzar a derramarse puso la otra mano terminando con ambas llenas

de pintura.

Ahí fue la máxima "indisciplina" y ocurrencia del niño, pues al ver que la mezcla tenía un color oscuro casi negro, disparó alguna idea o inquietud que tenía en su cabeza y lo que hizo fue abrir los dedos y pasarlos por toda su cara, de la nariz hacia atrás, para luego ir de prisa a una de las ventanas para ver su reflejo, que parecía el de alguna tribu indígena del norte o algo así. Pero la "indisciplina" fue más allá y corrió para mirarse en el vidrio y pintar un poco su mentón a manera de barba.

Las docentes que nos narraban esto dijeron que eso fue sólo el inicio de todo el relajó, pues cuando los otros niños vieron cómo Juan Panchito cambiaba su apariencia todos se emocionaron y simplemente ignoraron a las dos docentes para comenzar a pintarse el rostro, aunque curiosamente no igual que su compañero, sino de maneras diferentes y decían cosas como *"él es gato, y yo voy a ser pirata"*.

El griterío (y el regadero de pintura) parecían un puro desorden hasta que los niños pusieron en acción a los personajes que sentían caracterizar, inventando y representando pequeñas historias como "y como yo era el pirata me llevaba a los dos pescados y después me perseguía el gato". Esta situación duró algo menos hora y media hasta que las docentes lograron "poner orden" y apuradamente comenzar a ayudar a los niños y niñas a limpiarse la pintura.

Fue más de una hora de "ignorar" a las docentes, de algarabía y emoción, de alegría desbordada, de niños en puro "desorden" caracterizando personajes y actuando roles diferentes.

El balance final que nuestras compañeras docentes hacían era que ese grado de desobediencia "al final no permitió hacer lo que programaron", que no avanzaron en nada, y nada más acabaron con "un montón de niños todos pintarrajeados".

Por supuesto, hubo mamás que se quejaron de que su niño salió de la escuela "todo batido" pues ensuciaron la ropa algo más de lo que ya se esperaba al usar pintura de dedos. Pero en general casi todas notaron un raro y positivo estado de ánimo de los niños. Las dos docentes de esta actividad decían que "pues es obvio que se les notara contentos porque hicieron impunemente lo que se les pegó la gana". Por suerte no hubo quejas importantes con la directora, que estuvo ocupada en otras cosas y el asunto no pasó a mayores.

Nuestro profesor y varias compañeras de la LEP hicieron la observación de que las compañeras docentes se quejaban de "desobediencia", pero también dijeron que el lavado y limpieza al final, resultó para los niños en toda una fiesta que incluso ellas disfrutaron. Pero más relevante aún es que el juego improvisado de caracterizar a otros (personajes) y actuar historias duró casi una hora, que es un tiempo muy grande para niños preescolares, mostrando no sólo que fue un enorme polo de interés, sino que además la actividad que realizaron, aunque no haya sido la que las docentes previeron, evidenció ese interés potente. Pero también significó una enorme y buena actividad que fortaleció el desarrollo de esos niños y niñas en cuanto a su Desarrollo Personal y Social (otro campo formativo diferente).

En la discusión del este caso en el grupo LEP, al anotar que la actividad que fue de hecho realizada por los niños era favorable para el Campo de Desarrollo Personal y Social, las docentes del ejemplo nos platicaron que ese era un grupo que venía con lento avance en ese campo y que la participación en representaciones (cuentos, marionetas) se realizaba con muy poco interés y con poca o forzada participación.

Pintarse y caracterizar personajes (o sea, como si fueran alguien más) resulta una actividad que refuerza el salto de nuestros niños y niñas dieron al dejar el llamado 'egocentrismo' piagetiano, dando paso al

desarrollo de una "teoría de la mente". Este egocentrismo significaba "que los niños tienen dificultad en ver el punto de vista de otros" (Gutiérrez, 2017; p. 30). "Es cuando al niño se le dificulta comprender que su perspectiva es diferente a la de otras personas. Los niños tienden a enfrascarse en su propio punto de vista, pues cognitivamente se les dificulta considerar también el punto de vista de otros. Ciertamente, ni siquiera se dan cuenta de que exista eso de 'punto de vista diferente' " (p. 29). Otros autores le llaman "teoría de la mente", refiriéndola como "una habilidad cognitiva compleja, que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros. Es un sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos, sentimientos, y de esta manera conseguir interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros" (Uribe et. al., 2010; p. 29)

Ese avance que dieron nuestros alumnos y alumnas aún antes de entrar al preescolar es un gran salto en su desarrollo cognitivo y seguramente se verá reforzado con el constante ejercicio de ponerse en el lugar de otros, en la mente de otros. Por ello la actividad de caracterización y actuación que discutimos resulta particularmente valiosa para un grupo que, según sus docentes, venía a paso lento en ese aspecto.

Para los niños, es un hito, un salto especialmente útil para diferentes rubros directos e indirectos de Desarrollo Personal y Social que señala el Programa (SEP, 2011):

- Consolidación de la Identidad personal
- Formación y consolidación de su autoconcepto
- Identifica a las personas y su cultura (diversidad)
- Manifiesta sus ideas (confianza para expresarse)
- Mejora capacidad de escucha, enriquece lenguaje oral

- Desempeña distintos roles: participa en juegos
- Toma iniciativa; propicia la escucha; trabaja en colaboración
- Convivencia en la comunidad y la escuela

El ejemplo que discutimos nos lleva a notar la gran importancia de cómo el interés puede permitir una experiencia profunda, a condición de que haya una disposición y planeación flexible permita aprovecharla. En este caso, las compañeras no tenían una planeación flexible, pero de alguna forma permitieron-guiaron esa iniciativa de los niños. Aunque no estaban preparadas para recanalizar y aprovechar ese surgimiento o cambio del interés de los alumnos, afortunadamente tampoco llegaron a impedir la actividad que surgió, y que resultó muy provechosa para el desarrollo de los alumnos.

Con el desarrollo de los capítulos de este documento llegamos hasta aquí a dos conclusiones fundamentales sobre la Planeación Flexible:

1. Tenemos que planear. Sí, contundentemente, tenemos que hacerlo. Pero no bajo "normas", "estándares", esquemas o formatos rígidos, sino bajo criterios formativo-educativos que extraemos de la teoría pedagógica y de la teoría de planeación.

2. Como necesariamente tiene que ser flexible, la planeación misma debe contemplar siempre el estar preparados para adecuarla. Debemos estar preparados para cambiarla sobre la marcha; eso significa que tenemos que estar muy bien preparados para "impartir" otros rubros del Campo trabajado, o incluso virar hacia actividades que corresponderían principalmente a otro Campo diferente al planeado para cierto día-hora. Tan preparados, que debemos poder rápidamente no improvisar, sino poder definir-elegir-transformar-adecuar no sólo las fichas de trabajo, sino incluso "inventar" sobre la marcha actividades nuevas que tengan adecuado fundamento pedagógico. Para ello la labor

inicial y fundamental es que contemos con ese criterio pedagógico.

3.10. Presiones hacia planeaciones inadecuadas

En el transcurso de este trabajo hemos venido señalando cómo algunos sectores de dirección, supervisión o los padres de nuestros alumnos llegan a representar presiones u obstáculos en contra de una planeación que se apegue en primer lugar al Fundamento Pedagógico como guía para promover el desarrollo de nuestros educandos. Son circunstancias sociales o institucionales que llevan a que el papel de las docentes se reduzca a cumplir órdenes sobre el trabajo que se realizará en la escuela, dejando en segundo plano la teoría pedagógica y/o los lineamientos principales del Programa.

Si bien podemos señalar que la formación de nosotras las educadoras tiene claras deficiencias, no se nos puede señalar como responsables principales de las deficiencias en la elaboración de nuestras planeaciones. Al tener que cumplir 'lineamientos institucionales' que se establecen por mero poder por la autoridad de cada centro, especialmente en escuelas particulares y comunitarias, se termina reduciendo a la docente y a su planeación "a un mero instrumento burocrático, y se la despoja de su función primordial, que es la de guía organizadora y estructuradora de la práctica" (Ruiz, 2000).

La realidad es que la estructura de nuestras escuelas no es ni democrática ni normativa. Por la forma en que está construido el sistema educativo del país, la tendencia de los directores es a actuar discrecionalmente y por poder, bajo sus muy particulares intereses o concepciones sobre lo que es la educación, cuál es la función del docente y cuál es la función de la planeación. Ni siquiera se trata de que sean aplicadores rigurosos de la normatividad pues el elemento más importante de esa normatividad, el Programa, es mal manejado, sin

claridad en la jerarquía de su contenido o simplemente estableciendo formas de trabajo completamente ajenas a él.

En la realidad que vemos día a día, la verticalidad y autoritarismo de diversas autoridades educativas se suma a su falta de capacitación adecuada. Pero no es esa la única fuente de presiones hacia planeaciones inadecuadas. Una capacitación incompleta de las docentes también entra en juego. Y en esas condiciones muchas de nosotras optamos por copiar métodos o técnicas inadecuadas pero que nos llegan a impresionar al hallarlas en Internet o al ser presentadas por compañeras, padres o autoridades.

Ante la falta de generalización de consideraciones pedagógicas adecuadas, los vendedores de esos recursos prefabricados (impresos, en línea y en ‘cursos rápidos’.) se convierten en una “salida” para muchas docentes y por tanto una fuente de presión en contra de una práctica adecuada.

Ante todas esas presiones, las maestras podemos ahora comprar o copiar herramientas de planeación, que según Aguilar y Ortiz (2013) se reducen a ser “formatos para realizar el plan diario, además para hacer la evaluación”. Dentro de tanta presión y estrés en nuestra labor como educadoras estos recursos se vuelven una salida al ser “más fácil y cómodo tenerlos y guiarnos por ellos”. (p.5)

Estas planeaciones poco fundamentadas tienen una gran demanda de ventas y además suelen ser admitidas por los agentes educativos, y aceptadas para la labor en el aula. No son necesariamente materiales para la basura, pues si son adaptadas bajo criterio de la docente puede ser una guía el diseño de estrategias de acuerdo al grado, interés, contexto y necesidad de cada grupo. También son muy solicitadas por ser facilitadoras de tiempo, cuando las maestras no pueden sentarse a planificar por causa de las juntas técnicas, evoluciones, festivales entre

otras actividades extras que se lleguen a generar en el jardín de niños.

Tenemos entonces también presiones que surgen de la facilidad para atender una exigencia administrativa que demanda una gran cantidad de tiempo que muy regularmente las docentes no tienen.

Una mayoría de educadoras con las que he tenido la oportunidad de laborar y de charlar confirman que presentar sus planeaciones de esta manera significa no sólo menos trabajo sino a veces también y mayor reconocimiento por ofrecer una mayor cantidad de aprendizajes esperados en cierto tiempo. Se valora hacer más grueso el archivo pedagógico, pero a costa de dejar de lado Propósitos fundamentales del preescolar.

En el Capítulo 2 de este trabajo mencionamos un par de veces la presión de los padres cuando la inquietud o prejuicio por pretender que sus niños se formen como “aventajados” o superiores en relación a niños de otras escuelas, combinada con su falta de conocimiento sobre los procesos de desarrollo del niño y la forma adecuada de promover su acercamiento a la lectoescritura o a la ciencia, resultan en presiones a que las docentes realicen actividades con orientaciones que son inadecuadas para los niños: intensa repetición mecánica de letras, ejercicios con planas y planas de ‘escritura’, que se realicen muchos ejercicios de suma - resta que aún están por encima del desarrollo cognitivo del niño, pretensión de que se les enseñe y “se aprendan” conceptos científicos.

De conjunto, múltiples prejuicios culturales y lagunas de conocimiento suelen conformar creencias que resultan en presiones indebidas de los padres sobre la labor educativa. Pero cuando además la imagen de las docentes es reducida a la de mera agente aplicadora de actividades preestablecidas, su capacidad para interactuar con los padres y atenuar esas presiones se ve muy reducida.

Una vía preferente para lidiar con esas presiones es poder poner a los padres ante los argumentos pedagógicos que les dieran mayor claridad. Pero ello significa que en primer lugar la educadora deba contar con tales fundamentos pedagógicos.

4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La realización de la presente investigación ha significado un gran aprendizaje y una gran reflexión que con seguridad no terminan en este momento, sino que seguirán siendo pensadas y puestas a prueba en mi labor como docente. Lo que expongo ahora son entonces conclusiones que creo se irán enriqueciendo con el tiempo.

La mayor conclusión a partir de la discusión aquí desarrollada es que la planeación es una necesidad para que nuestra labor como educadoras se desarrolle con la mayor eficiencia posible. Mas la elaboración de nuestras planeaciones tiene como necesidad principal previa la de contar con el conocimiento pedagógico adecuado.

Cuando una planeación tiene como base principal el fundamento pedagógico ofrece una herramienta de enorme potencialidad para hacer efectiva la labor de las docentes en la formación de nuestros niños y niñas.

La segunda gran conclusión es que en la actual práctica de muchas educadoras el fundamento pedagógico no es la guía central de la planificación ni de la implementación de las actividades. Este importante problema puede ser atribuido en parte a la formación o a la disposición de trabajo de las educadoras, pero sus causas centrales se encuentran en la forma en que funciona el sistema educativo: la institución que forma a las educadoras no nos prepara para llegar a una práctica en donde predominan concepciones erróneas impuestas por métodos autoritarios. Se nos imponen criterios de personal directivo o de supervisión que imponen formas de trabajo que se alejan de lo que aprendimos en la escuela y de lo que establecen los Planes vigentes. Ese

funcionamiento inadecuado nos es impuesto desde el momento mismo en que nos incorporamos a un centro educativo, al grado de que entre las educadoras mismas se ha vuelto una cultura que se llega a reproducir así mismas.

Estas dos primeras conclusiones representan una contradicción permanente y ese es el escenario en el que las educadoras debemos desempeñar nuestro trabajo cotidiano en preescolar. Los cambios que se necesitarían son muy grandes y ciertamente no podemos esperar que se den de un día para otro. Pero las educadoras tenemos hoy niños reales que requieren que nosotras juguemos el mejor papel posible a pesar de las contradicciones. Por ello a continuación presento algunas reflexiones sobre aspectos que podrían resultar útiles en la mejora de nuestra práctica.

4.1. Revalorar nuestra práctica docente

La labor cotidiana que se nos impone es planear como si fuéramos meras obreras escolare, es decir cuya labor únicamente es de planificar e implementar actividades cerradas para ciclos escolares con calendarios rígidos. Estas circunstancias han llevado a que no sólo nos veamos desvaloradas por una buena parte de las autoridades, sino también por los padres de familia y aún por nosotras mismas.

Considero que el recorrido en este ensayo nos da herramientas que nos permiten revalorar tanto lo que aprendimos en la universidad como nuestra intuición surgida de años de experiencia docente. Esa revaloración de nuestra labor debe fortalecer la confianza en nuestro criterio propio para determinar qué es lo que sí está en manos de la docente y qué podría preverse como posibles esfuerzos por grupos de docentes, por centro preescolar, o como propuesta institucional.

Es confusa la labor que se tiene al egresar de la formación profesional

o de algunas formas de capacitación. Una gran separación entre lo real y lo teórico obstaculiza poner en juego lo aprendido, y de ese modo se inicia una constante lucha de conciencia entre hacer lo 'bueno' o lo 'malo'. Lo bueno sería intervenir desde las necesidades e intereses de los niños y las niñas apoyadas en el conocimiento académico sobre su desarrollo y en las enseñanzas que han dejado los años de profesión. Lo malo se refiere a dejar que se nos den orientaciones inadecuadas o francamente equivocadas sobre qué hacer y cómo hacer... exigencias e imposiciones sobre métodos tradicionales, que en la actualidad no sirven a los infantes.

Revalorar nuestra formación (y nuestros pendientes de formación) es una vía que puede fortalecer la autoestima docente y darnos confianza para buscar salidas, alternativas o vueltas a las presiones que llevan a que en la elaboración y la implementación nuestra planeación educativa nos veamos forzadas a mentir, a omitir, o incluso a encubrir una gestión educativa errónea dentro de los jardines.

El objetivo más profundo de este ensayo ha sido el de mejorar en el aula buscando un desarrollo de crecimiento profesional y personal. Y vemos que parte de ello significa lidiar con la necesidad de aceptación de padres de familia y directivos. Pero esa aceptación no debería provenir de ser sometidos a presiones inadecuadas que provienen de ellos, sino que debemos fortalecer las herramientas con que contamos para que dentro de esa aceptación también podamos ya sea convencerlos o contraponer orientaciones inadecuadas.

Por supuesto, esa recuperación de autoestima docente es lo mejor para dar a los niños y niñas, pero puede llevar a asumir ciertas consecuencias por defender el criterio mismo hacia la buena o mala práctica.

4.2. La emoción de las docentes y la planeación

Las emociones y sentimientos que las docentes viven en esta interrogante entre lo correcto y lo burocrático no suelen ser tomadas en cuenta. En un primer momento porque los directivos suelen decirnos que los problemas se dejan en casa y “a la escuela se va a trabajar”, es decir, simplemente a implementar lo que con o sin razón se nos ordene. Esto es algo que he escuchado de varias directoras con las que tuve la oportunidad de laborar y que se repite en casi todos de los muchos intercambios que he tenido con colegas educadoras.

La planeación es un valioso instrumento de trabajo. Pero pese a que aquí hemos aportado lo que afirman los especialistas y lo que indica el PEP -2011, el cumplimiento administrativo (sin fundamento pedagógico) se sigue viendo como el objetivo más importante de nuestra labor.

Esta ruptura emocional de las docentes siempre va a reflejarse en nuestra práctica pues no somos inmunes al choque que representa vernos sin opciones para atender a los niños y niñas de manera correcta, alejándonos de las necesidades reales del contexto. En especial en el nivel preescolar, a las educadoras no nos es fácil hacer concha y reproducir mecánicamente lo que surge de planeaciones inadecuadas dejándonos de preocupar por el desarrollo real de los niños y niñas.

La recuperación del bienestar emocional de la docente pasa también por la relación con los padres, pues la desvaloración o malentendido de la labor docente ha llegado hasta ellos y, bajo sus formas de comunicarse y de expresar sus desacuerdos, llegan a lastimar con agresiones verbales y psicológicas.

Una educadora que recupera o no pierde su autovaloración y estabilidad emocional estará en mejores condiciones para confiar en su

criterio docente y es más difícil que tome salidas fáciles como recurrir a los cientos de 'manuales' y páginas web llenos de actividades didácticas y planeaciones, mecánicas y rígidas, que son bastante cuestionables pero que cubren el requerimiento administrativo que pesa sobre ella.

4.3. Consecuencias de una planeación inadecuada

La planeación y la implementación de actividades son importantes pues significarán para nuestros alumnos aprovechamiento o pérdida de oportunidades que en gran parte son únicas.

Pero es importante quién, para qué y cómo se evalúa el avance en el desarrollo de nuestros alumnos. Tomemos por caso ciertas exigencias e imposiciones que son más frecuentes en escuelas particulares y comunitarias donde lo más importante es generar o mantener una reputación que surge de la ignorancia o el prejuicio. Por ejemplo, que de su escuela los niños salen 'por fuerza sabiendo leer, escribir y hacer operaciones' aun cuando las ven como labores mecánico-repetitivas. Ciertamente es algo que puede lograrse si presionamos a los niños vía repetición mecánica; pero, aunque ello no implicara aprendizaje real o incluso que el forzamiento que genere en el niño los efectos contrarios de frustración y aversión a la escuela, muchos padres en su ignorancia creen que eso significa que sus niños son aventajados o superiores a los de otras escuelas. Y lo peor en estas situaciones es que a veces las mismas directoras de preescolar comparten esa idea.

Como otro caso, tomemos las escuelas que pretenden ser de élite porque se condiciona a los niños a ser obedientes absolutos o que siempre tengan la ropa impecable, todo ello a costa de desarrollo general, pues al vivir su naturaleza infantil los niños siempre estarán haciendo algo que signifique que romperán un huevo o ensuciarán la cara o el uniforme.

Bajo esas ideas o prejuicios, el criterio pedagógico suele estar ausente, convirtiéndose en primer instante a las maestras en aplacadoras mecánicas de actividades preestablecidas, algo para lo que su formación profesional solo requeriría saber leer y escribir, y el requisito vocacional se reduciría a obedecer y servir.

Como vimos antes, una primera consecuencia es que el ambiente de trabajo para las educadoras sea un entorno de inseguridad, desconfianza, aburrimiento y disgusto. Si se les ordena como norma principal de trabajo hacer que los niños y niñas estén sólo atendiendo a lo que se les dice, calladitos, sentados, y sin hacer nada que pueda ensuciar el uniforme, lo más seguro es que las educadoras terminen enfrentando algo diferente y estén tentadas a etiquetar a los infantes como inquietos, con déficit de atención, groseros, violentos, gritones, etc., cuando en realidad ellos no son los culpables de esos resultados de una labor educativa tan erradamente entendida.

En el Capítulo 2 vimos cómo muchas áreas de los procesos de desarrollo de niño suelen ser poco manejados por nosotras como educadoras y muy malentendidos por muchos padres (y muchos directivos). En la mayoría de los casos no son ellos entonces quienes estarían en las mejores condiciones para realizar la mejor evaluación del avance de los alumnos y alumnas.

Para evaluar el avance en lenguaje escrito nosotros debemos observar avance en la intención comunicativa y en la exploración que cada niño se va haciendo de sus hipótesis al descifrar la estructura del lenguaje escrito. Pero si en lugar de ello cedemos a evaluar según los criterios que reclaman muchos padres de familia y directivos que exigen ver cómo se van 'aprendiendo' las vocales y haciendo planas y planas los cuadernos, entonces dejaríamos a un lado la necesidad principal.

Pasa entonces a ser vital la claridad de que las consecuencias de la

planeación y su implementación deben de ser evaluadas siempre en primer lugar por las docentes, siempre considerando a padres y autoridades, y siempre considerando que su participación tener significados muy distintos, desde muy adecuada y que hay que rescatarse, hasta muy inadecuada ante lo cual hay que prepararnos para poder explicar lo necesario para poder neutralizar presiones inadecuadas.

Las consecuencias de una planeación inadecuada, sin el debido fundamento pedagógico y sin la debida atención a los contextos y particularidades de los niños, pueden llegar a perder oportunidades únicas para el desarrollo de nuestros educandos. Si, por el contrario, nos dotamos del fundamento pedagógico y de una adecuada concepción de la planeación, entonces maximizamos la posibilidad de que cada oportunidad de desarrollo sea aprovechada en favor de los niños y las niñas.

Como se fundamenta ya en 2.1. y 2.2., mostramos ejemplos de cómo debemos entender la forma adecuada de abordar el lenguaje escrito y el Campo Exploración y Conocimiento del Mundo. Quedaría entonces clara la necesidad de dotarnos del fundamento pedagógico para todos los otros Campos Formativos. Es una tarea ardua y dedicada a la que sinceramente no siempre le dedicamos el tiempo suficiente. Pero si el enorme tiempo que dedicamos a la planeación estuviera orientado sólo a satisfacer los requerimientos administrativos cerrados y rígidos, la poca motivación que tendríamos a mejorar nuestra preparación como educadoras se verá entonces reducida al mínimo.

4.4. Aprender de la práctica docente

Al realizar esta investigación se vieron confirmadas y/o enriquecidas una mayoría de las inquietudes y suposiciones que tenía con respecto a

las planeaciones desde que inicié mi labor docente. Creo que este es un camino de aprendizaje que puede ser compartido y ampliado por las compañeras que han estado y están en la misma situación en la que he estado.

Si no las reflexionamos, nuestras historias de práctica docente pueden llegar a quedar como malos recuerdos (en el mejor de los casos) o como fuentes de frustración de nuestra vocación (en el peor).

Por lo anterior creo que aquí es bueno recalcar cómo, después de varios errores educativos que tuve dentro de los jardines por no comprender más de lo que me decían y conformarme con lo poco que hacía, he aprendido a no tener miedo de hacer lo correcto pero desde acuerdos y charlas, así como también mantener relaciones estables con los agentes educativos a manera de poder vincular los intereses de desarrollo del niño, del jardín y del directivo, tratando que promover proyectos en los que intervenga el colegiado y entonces tener ese apoyo de grupo para que no sean sólo intentos individuales.

Cada caso docente será diferente. Aunque aquí he intentado que de mi experiencia puedan aprender otros además de mí, en realidad la invitación es a que otras colegas ganen o fortalezcan su disposición a una reflexión que los lleve a buscar respetar cada vez más el criterio propio. Tener la autonomía y libertad docente genera el beneficio para que la práctica tenga opciones de intervención, no solo las impuestas por escuelas si no también sean acorde a la teoría psicopedagógica y que cada educadora pueda impulsar en sus respectivos centros, con sus respectivas particularidades.

Por supuesto no es sencillo al inicio, pues pasa por un proceso de diálogo, acciones y empatía entre las mismas educadoras.

Aprender de nuestra práctica docente, que va de la mano con

recuperar el respeto por ella, es el inicio del camino para mejorarla. Quizá haya casos en los que ese camino de mejora se vea muy obstruido o lejano. Pero la profesionalización y la conciencia personal que se genera significaría, en el peor de los casos, no sentir sobre nuestros hombros la culpa o responsabilidad sobre este problema en nuestros centros preescolares.

Aún antes de las discusiones teóricas que nosotros realizamos aquí, la reflexión honesta sobre nuestra práctica puede llevar a la mayoría de las educadoras a comprender la normatividad educativa como un recurso de apoyo al docente (Objetivos fundamentales, Bases para el trabajo en preescolar, criterios de flexibilidad) y no como una lista a seguir (estándares curriculares, aprendizajes esperados). Esa misma reflexión honesta nos va permitiendo llegar a primeras conclusiones sobre qué tanto sabemos del desarrollo de los niños (las teorías psicopedagógicas) o qué tanto se quedó como teoría idealizada sin que la sepamos emplear de la mejor manera.

Reflexionar su práctica honestamente casi seguramente llevará a una educadora a cuestionarse la contradicción entre lo que estudiaron en la institución que las formó y lo que encuentran en la práctica real cuando se incorporan al centro preescolar.

Reflexionar frustraciones y caídas después de las reflexiones puede ser duro. Pero cuando la educadora descubre sus fortalezas y los ideales de los que surgió su vocación se vuelven más fuerte ante adversidades y se tiene mayor claridad en la toma de decisiones. Se aprende también a dejar a un lado el miedo y el qué dirán, y se fortalece la seguridad y la confianza para aceptar los errores y avanzar.

4.5. Propuestas hacia la mejora educativa

4.5.1. Las instituciones formadoras de docentes educadoras

No sería este el momento para discutir lo eficiente o deficiente de la formación que recibimos en las instituciones que forman profesionalmente a las educadoras, o sea, qué tan bien egresamos en cuanto al fundamento pedagógico que se nos proporciona. Pero sí podemos decir que son instituciones que cuyas docentes cuentan con una preparación y experiencia profesionales gracias a las cuales conocen la realidad de la enseñanza preescolar en México. Con toda seguridad se conoce de la contradicción entre la teoría, la normatividad y la práctica, y de las exigencias de planeaciones administrativistas que resultan inadecuadas para promover el desarrollo del niño y la autonomía de las docentes.

Sería un gran avance si las instituciones formativas agregan dentro de sus materias las herramientas necesarias para enfrentar a las ideas tradicionales e imposiciones institucionales. Una o más asignaturas que abordaran estas contradicciones y formas viables para abordarlas.

Otra herramienta podría ser la realización de conferencias, encuentros, debates, coloquios, cubriendo este tema.

Experiencias compartidas.

Existen docentes en formación que no tienen aún experiencia en ninguna escuela. Es necesario que, aún sin haberlo vivido, conozcan cómo es para las educadoras la experiencia de incorporarse y laborar cotidianamente. Y esto podría lograrse no sólo abriendo foros en los que distintas docentes en activo puedan acudir a compartir sus experiencias, sino también promoviendo que los profesores incorporen regularmente el tema en sus clases, asesorías de tesis, tesinas o proyectos de intervención.

4.5.2. Hacia los directivos, supervisores y ATPs

Los directivos, supervisores y ATPs de preescolar forman parte de una estructura educativa que por un lado se caracteriza por ser en demasiados casos vertical y autoritaria. Por otro lado, las formas de incorporación al servicio y a los niveles directivos no se realizaba principalmente por criterios de formación, capacidad académica y capacidades de liderazgo entre iguales, sino de otro tipo.

Promover entre los directivos la transformación de concepciones y culturas inadecuadas para la educación es una tarea que en la mayoría de los casos las docentes no pueden abordar directamente. Es la autoridad que está “por encima” quienes pueden lograr las alternativas que genere un cambio, debido a que está en sus manos esa labor.

Orientaciones para Consejo Técnico.

Una posible vía es que SEP implemente a través de las supervisoras programas que promuevan que como parte de los Consejos escolares se realicen talleres o seminarios de manejo de los documentos normativos, iniciado con el Programa. Todo ello sin olvidarnos de lo que abordamos en 3.6. acerca de son mucho más importante los propósitos fúndameles que la lista de aprendizajes esperados.

Cursos

La SEP puede implementar exitosamente programas de formación continua obligatoria para directivos, supervisores y ATPs cuyos contenidos se enfoquen directamente a las deficiencias académicas más evidentes que se muestran en esos sectores, que considero serían: procesos de desarrollo del niño y la niña, planeación educativa, evaluación, liderazgo horizontal.

Se tendría que considerar que este tipo de actividades no es nuevo y

que experiencias anteriores permiten suponer que pueden ser abordados sólo de manera formal (de apariencia) sin demandar que sean cubiertos los objetivos formativos planteados. Quizá la vía para evitar esa situación es que se exija un documento final del curso el cual sea una herramienta para seguir al frente del centro educativo.

Acompañamiento

Aunque sería motivo de una investigación particular, podríamos asumir que actualmente la labor de los ATPs se concentra más en aspectos administrativos que en justamente aportar asesoría técnico-pedagógica.

Aquí resultaría útil alguna propuesta que permitiera que, en primer lugar, esa posición se reservara a quienes efectivamente cuenten con la formación que les permita proporcionar un adecuado acompañamiento pedagógico a las docentes, cubriendo los rubros básicos de deficiencias formativas que en este trabajo hemos venido señalando para docentes y directivos. Esta labor de asesoría técnico-pedagógica tendría que ser extendida hacia los padres de familia, pues es muy notoria la necesidad de brindar información que permita ir resolviendo creencias o concepciones inadecuadas sobre preescolar.

4.5.3. Hacia los padres de familia

Materiales móviles (videos, trípticos)

Adicional a la posibilidad de que los ATPs dediquen parte de su práctica a orientar a los padres de familia. Pero hacerlos acudir a las reuniones regulares ya resulta difícil, por lo que necesitamos complementariamente buscar que se elaboren materiales didácticos para padres. Deberán ser materiales sencillos, breves y de fácil acceso. En algunos lugares pueden elaborarse discos de video y ser distribuidos

a los padres en préstamo con devolución. También se pueden repartir trípticos o hacer llegar a sus celulares enlaces a videos en línea.

Los materiales deben ser muy atractivos y didácticos, que puedan entender los papás, con información accesible y concreta para el beneficio de los niños y las niñas: procesos más importantes del crecimiento, formación socio-emocional, propósitos y objetivos que los infantes de 3 a 5 años de edad tienen que alcanzar al egresar, consecuencias que tienen si se trata de forzar el logro de lo que aún no es esencial en el desarrollo.

Redes sociales

Además del recurso de videos en línea, quizá los papás pudieran responder a propuestas de participación en la que dedicaran tiempo, pero sin tener que acudir a la escuela a través de actividades que resulten interesantes y llamativas.

La tecnología nos aporta recursos alternativos pues se pueden realizar pláticas en línea sobre los temas que mencionamos, impartidas por especialistas de universidades. Al ser en línea pueden ser por videoconferencia que permita que los participantes hagan preguntas o expongan casos, lo que para los padres sí llega a resultarles atractivo.

4.5.4. Hacia las y los docentes de preescolar

Las relaciones interpersonales

Si bien han sido uno que otro caso, colegas con las que he interactuado me llegaron a comentar ideas, proyectos o formas de trabajo que en principio no coincidían con las indicaciones de sus directoras pero que al final encontraron márgenes de tolerancia de su parte. El factor común fue que tuvieron con sus directoras relaciones personales amigables.

Ser amigas de la directora no es común para nosotras. Pese a ello hay cosas que pueden generar confianza o cercanía que se traduzca en más flexibilidad para nuestra planeación y nuestra acción docente. Sería legítimo procurar acercamientos con el directivo que permitan ganar su confianza; trabajos extra, algún favor, procurar relación amable y respetuosa, etc. Cosas que ayuden a generar un mejor ambiente para que al momento de intercambiar ideas o solicitar consideraciones a nuestras propuestas tengamos mejor disposición para algunas acciones orientadas a una práctica diferente, pero con el reconocimiento del directivo.

La salida de la Maestra Miel.

Un profesor de la LEP me platicó que prácticamente todas sus alumnas conocen la película Matilda, pese a que viene desde 1996. Uno de sus personajes es la Sra. Tronchatoro, que es la autoritaria, rígida y obsesiva directora de la escuela. Ella no tiene formación como educadora, sino que heredó la propiedad de la primaria en donde la Profra. Miel es adorada por los niños porque aborda la enseñanza de forma afectiva, alegre y lúdica, atendiendo a sus intereses y necesidades.

Por desgracia la Sra. Tronchatoro imponía que el ambiente, la disciplina y las actividades de la clase fueran de rigor, opresión y esfuerzo y alta exigencia hacia estándares que arbitrariamente ella imponía. Y podríamos agregar ‘entregar planeación en tiempo y forma’.

En esta historia la Profra. Miel era consciente de que en beneficio del desarrollo de sus alumnos el ambiente, actividades y métodos debían ser contrarios a Tronchatoro, pero al mismo tiempo su empleo dependía de la obediencia al directivo. Y dándole importancia a los niños, lo que hacía era no enfrentar al directivo sino llevar algo así como una “doble vida”: organizaba el salón de la forma en que su convicción y vocación

docente se acoplaban a las circunstancias e intereses de los niños; pero cuando Tronchatoro iba a visitar el salón ponían en marcha toda una serie de rutinas y mecanismos con los que rápidamente transformaban el aula para que estuviera conforme a la orden y gusto del directivo.

Para las educadoras en preescolar esta sería una salida de última instancia. Un recurso extremo útil cuando no hay espacio alguno de flexibilidad en nuestro centro escolar, pero seguimos por delante las necesidades e intereses de los niños.

5. CONSIDERACIONES FINALES

5.1. LA EXPERIENCIA DE CURSAR LA L.E.P.

El trayecto que me lleva ahora a terminar la licenciatura y elaborar esta investigación ha tenido para mí gran cambio de ideas y de actitudes, así como un despertar de conciencia que surge de que cada profesor que fue dejándome enseñanza significativa, no solo en lo académico sino también en lo personal. Creo que nos cambió la vida a todas las integrantes de mi grupo.

Este cambio de ideas comienza cuando nos dimos cuenta que ser educadoras no se reducía a aprender a hacer manualidades, cantar canciones y jugar, como aprendí en mi formación como asistente educativa y como era gran parte de la actividad en varios ciclos escolares. Es un mundo mucho más amplio con diversos ámbitos sociales, emocionales, lingüística, psicopedagogía, motricidad, cultural etc., lo cual era totalmente nuevo para la docente que era yo en ese momento.

También hubo desánimo al darme cuenta que por buen tiempo mi labor no fue la adecuada y la sensación de culpa al sentir que no haber dado más a los niños y niñas que estuvieron bajo mi responsabilidad.

Con estas transformaciones de ideas, también cambió mi conciencia al ir conociendo y dando importancia a las necesidades y procesos de desarrollo del niño y de la niña. Anteriormente no veía con claridad la gran importancia de un preescolar, alejándome de la idea con que muchas compañeras iniciamos nuestro trabajo, creyendo que acompañar el crecimiento de los niños y las niñas no era algo que tuviera mucha ciencia y entonces no era necesario saber mucho. Ahora

puedo decir que es una de las profesiones más difíciles y demandantes de ejercer por la responsabilidad de lo más sagrado y valioso que tienen una madre y un padre; somos parte de su formación social y emocional, la primera impresión de un maestro, ayudamos a crear los mejores o los peores cimientos académicos, y somos la primera expresión de la amistad y la confianza fuera del núcleo familiar.

Conforme avancé podía llevar al kínder lo que iba aprendiendo y tenía pláticas con la directora sobre esos nuevos conocimientos, permitiéndome también más diálogo con padres de familia y con compañeras docentes.

Conforme avanzaba la profesionalización mi vida cambió al descubrir que también las educadoras debemos mejorar nuestro desarrollo emocional y otros aspectos que no sabía que eran parte de la profesión, como los familiares propios. Más en la universidad encontré con quien compartir la frustración docente, estrés y problemas personales que afectan nuestra profesión.

Ser parte de la LEP me permitió el acercamiento con colegas con quienes descubrí que la mayoría teníamos muy similares problemas en las escuelas, dentro del aula y con los directivos. Podía entonces apoyarme en ellas para tratar de resolverlos. Pude también apoyarme en profesores que en lo personal me ayudaron a comprender mejor la profesión y, por ejemplo, no enfocarme en que el ser educadora significaba afectar la vida como mujer y madre.

También hubo momentos en los que las clases o los profesores no nos resultaban tediosos y poco ilustrativos, o que algunos docentes abordaban la enseñanza de formas que se alejaban de lo que nos impartían sobre la construcción del conocimiento. Son lecciones que debemos tomar para saber que los docentes a todo nivel siempre tendremos espacios para mejorar.

Creo que la situación anterior podría mejorar mucho si los profesores que imparten preescolar conocieran directamente la labor en el aula preescolar, que tengan mayor cercanía con lo que imparten y entonces puedan adecuar las formas tanto de enseñanza como de evaluación.

5.2. APRENDIZAJE Y FORMACIÓN AL ELABORAR LA TESINA

Terminar este ensayo es un logro personal con el que he logrado entender más profundamente y desde otro punto de vista cosas que no comprendía adecuadamente y que ahora me permiten subsanar esas áreas de oportunidad, no solo en la planeación, que ha sido desde que inicié mi labor docente el elemento más complicado, si no, también en abrir la conciencia a transformar ideas que no nos dejan avanzar hacia la nueva forma de enseñanza.

Mientras cursamos la licenciatura, la mayoría de mi grupo teníamos en el fondo grandes dudas en cuanto a si seríamos capaces de elaborar nuestros documentos de titulación, que siempre vimos como productos muy elevados. Terminar el trabajo es además una fuente de confianza en que nuestro esfuerzo tiene más posibilidades de las que estamos acostumbradas a creer.

El COVID fue una pandemia que vivimos meses después de haber egresado, llevándose buena parte de las metas y las ganas de seguir avanzando. De hecho, esa pausa me había llevado a la idea de dejar la docencia, pues parecía que alcanzar el título era una opción que había desaparecido.

Cuando retomé este ensayo lo primero que pensé fue que no lo iba a lograr, y estaba predispuesta a no poder terminar porque se me hacía muy difícil volver a leer e investigar. Claro que dentro de la licenciatura ya lo había hecho, pero al crecer depresión y desinterés creí haber

olvidado el conocimiento y, como no ejercía la docencia, no me vi motivada para avanzar. Sin embargo, bajo el acompañamiento de mi asesor pude recuperar seguridad y confianza, sin presiones y con una amplia gama de opciones para titularme que me aportaron confianza para avanzar y terminar.

Aunque aún tenía poco desarrolladas las habilidades de investigación y comprensión de textos, el acompañamiento cercano de un asesor es algo que permite comprender, en muchos aspectos más que los años de profesión. En esa colaboración asesor-alumna descubrí que se aprende de manera diferente, profundizando más los conocimientos y con un enfoque diferente que en la licenciatura. Tener el apoyo de un académico que nos apoye para comprender o aclarar ideas las veces que sean necesarias facilita la transformación de conceptos y conocer la planeación áulica, que en principio me parecía muy complicado elaborarla e implementarla.

Otro aspecto importante que adquirí fue capacidad de ver más críticamente los roles de directivo, escuela y docentes. Al igual que mis compañeras de la licenciatura, tenía ideas cuadradas que nos llevaban a tomar lo que dicen algunos fragmentos de la normatividad o las indicaciones directas del directivo como lo más importante de la educación, para seguirlas al pie de la letra. También creía que los agentes educativos eran los únicos culpables de todo lo malo que pasa en el aula, y no tomaba en cuenta mis defectos ni áreas de oportunidad. Pero al realizar este documento y su necesaria investigación comprendo que yo como docente no he puesto en práctica o no tenía el conocimiento necesario para hacerlo.

Termino señalando que elaborar este documento me ha costado mucha dedicación y esfuerzo de comprensión debido a las creencias, tradiciones y deficiencias formativas que me acompañaron. Pero tengo

la satisfacción de que lograrlo podría servir no sólo para titularme si no también como invitación para que más egresadas que tienen las mismas dudas y problemáticas puedan ganar confianza en que, con el apoyo adecuado, es algo que realmente sí está a nuestro alcance.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, Elizabeth y Ortiz, Francisco Javier (2013).** El impacto de la formación docente en la transformación de las prácticas de los docentes en preescolar. El caso de la planeación. ponencia en: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) - XII Congreso Nacional de Investigación Educativa - Temática II: Educación inicial y básica. Guanajuato, México, noviembre de 2013
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2316.pdf>
- Baloco P. (2020).** El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. 177-194. Vol. 5. No. 1. Universidad del Atlántico
- Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coords. 1997).** Cap. II, Pilar Benejam: Finalidades de la educación social; Cap. VII, Dolors Quinquer: La evaluación de los aprendizajes en ciencias Sociales; en: Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coords.); Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia; Ed. Horsori; Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Barcelona; España - 1997; ISBN: 84-85840-55-0.
- Candela, M.A. (1991).** Investigación y desarrollo en la enseñanza de las ciencias naturales; en: Revista Mexicana de Física 37 No. 3, 512-530. Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; México, D.F.
- Cardoso, E. & Ramos, V. (2011)** Evaluación de la planeación didáctica del campo formativo del pensamiento matemático en educación preescolar. (2011). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 221–234. Vol. 4, Nº 4. México.
- Carriazo C. & Pérez, M. (Ed.). (2020).** *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad* (Vol. 25,

Número núm. Esp.3). Utopía y Praxis Latinoamericana. Universidad de Zulia, Venezuela.

Carrillo, T. (2001) El proyecto pedagógico de aula. La Revista Venezolana de Educación., 335-344. Vol. 5, N.º 15. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Castañeda, Ana Patricia y Díaz, María Alejandra (2018). Concepciones y tradiciones en el diseño de la planeación educativa en preescolar. Memorias del Congreso Internacional de Educación Currículum 2017. en: Debates en Evaluación y Currículum, Año 3, No. 3; Sep. 2017 - ago. 2018. Centro de Información Educativa - Universidad Autónoma de Tlaxcala. México - 2018 / ISSN: 2448 - 6574
<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/E179.pdf>

CPIE (2010) Planificación Escolar. Serie Recursos para el Aula, Año 2 # 12. Centro Provincial de Información Educativa - Ministerio de Educación. Argentina – 2010

Estebaranz, Araceli (1999). Didáctica e innovación curricular. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, España - 1999 / ISBN: 978-84-472-0534-9

Ferreiro, Emilia (1991); Desarrollo de la Alfabetización. Psicogénesis; en: Goodman Yetta (comp.). Los Niños Construyen su Escritura. Un Enfoque Piagetiano. Aique Ediciones. Buenos Aires - 1991.

García, M. & Peña, P. (2002). Los Encuentros Científicos en Preescolar; Educere. Revista Venezolana de Educación - Sección Investigación, Año 6, No. 19, Oct-Dic 2002; Universidad de Los Andes, Venezuela; pp. 308-315

Gutiérrez, Rosalinda. (2017). Necesidades de actualización docente para la enseñanza de ciencias en preescolar. Proyecto Pedagógico de titulación, Universidad Pedagógica Nacional. México - 2017.
<http://200.23.113.51/pdf/32680.pdf>

Guzmán, Sarbia Aidé et al (2015). Planificación didáctica. Proceso normalista para inserción en Escuelas Preescolares. Revista

Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, Vol. 2, Núm. 4, México - 2015 / ISSN 2007-8412

<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/338/380>

Hernández, G. (2006). Miradas constructivistas en Psicología de la Educación. Ed. Paidós, México – 2006

Hernández, M. & Cerda M. (2019). Construcción y análisis de contenido de un Instrumento para evaluar la planeación didáctica en Preescolar; en: Revista Atenas, Vol. 3, No. 47). Universidad de Matanzas, Cuba -2019. pp. 160-169

Hernández, Rosa Ma., Rivas, Blanca N., Reyes, Alicia (2018). Los constituyentes de la formación del interés escolar en los alumnos con trastornos de conducta. Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Ago-2018. Universidad de Las Tunas, Cuba. ISSN: 1989-4155
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/alumnos-trastornos-conducta.html>

Norbiel, (S/f-b). Recuperado el 20 de marzo de 2024, de <https://www.missnorbiel.com/blog>

Matarranz, Ma. (2022) Aspectos clave de la profesionalización docente. Cuestiones Pedagógicas - Revista de Ciencias de la Educación No. 31, Vol. 2; pp. 129-144. Universidad Autónoma de Madrid – España

Meece, J. (2000). Desarrolló del niño y del adolescente. SEP. México.

Monroy, Miguel (2009). Cap. 16: La planeación didáctica. en: Monroy et al. Psicología Educativa. UNAM - FES Iztacala. México – 2009

Moreno, Eva, (2006). La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar - Secretaría de Educación Pública. México, D.F. ISBN: 968-9076-48-5

Nemirovsky M. (2004). Anexo 2. Antes de empezar ¿Qué hipótesis tienen

los niños acerca del sistema de escritura?; en: Dirección General de Normatividad de la secretaria de Educación Pública; Modelo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito.

Piaget, Jean (1982). La formación del símbolo en el niño. Editorial Fondo de Cultura económica, México - 1982.

Piaget, Jean (2001). Psicología y Pedagogía, Cap I, Apartado "El cuerpo docente y la investigación". Transcripción digital de PsiKolibro para la versión de Editorial Booket, Colección CRITICA - Barcelona, España - 2001. ISBN 9788484322030. Reservorio de la Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF> al 11-11-2022

Piaget, Jean (2019). Psicología y Pedagogía. Editorial Siglo XXI Iberoamericana. Buenos Aires - 2019 ISBN: 9789876299299.

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. Revista de investigación educativa Vol. 8 N.º 14 IIE-FE-UNMSM

Ruiz, C. (2000). Sistema de Planeación para instituciones educativas. Editorial Trillas. México – 2000

Sánchez, G. (2020). Espectacularidad significativa para elevar el interés por la Química... Tesis, Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional, México - 2020.
https://www.academia.edu/44727659/Papel_del_Inter%C3%A9s_en_el_Aprendizaje_de_Ciencias_en_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica

Sánchez, Ma. & García, A. (2002). Formación y Profesionalización Docente del Profesorado Universitario. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20. No. 1, 153- 171. Universidad de Salamanca.

SEP (1988). Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el Nivel Preescolar. Secretaria de Educación Pública - Subsecretaria de Educación Elemental - Dirección General de Educación Preescolar. México – 1988

SEP (2004). Modulo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito. Programa

de educación preescolar 2004. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. México -2004

SEP (2011). Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora. Dirección General de Desarrollo Curricular - Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio; Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública. México.

Teberosky, Ana y Ferreiro, Emilia (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. México - 2005 ISBN: 9682315786

Tinajero, L. (abril 2019). Estrategias didactas para desarrollar competencias comunicativas en el lenguaje escrito de los niños de tercer grado de preescolar. Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 098, Ciudad de México, Oriente.

Toledo, L. (2002). La evaluación del desarrollo del Programa de Educación Preescolar a través de la planeación didáctica. Universidad Virtual - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Nuevo León. México - 2002.

Uribe, Daniel, Gómez, Mónica y Arango, Olber Eduardo (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 1/1, Jul-Dic 2010; pp. 28-37. Universidad Católica Luis Amigó. Colombia - 2010. ISSN-e 2216-1201 <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/1169/1044>

Vásquez Serrano, J. (2018). Análisis sobre la motivación educativa. MAPA Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas, Vol. 2, No. 8, 2018, Centro Internacional de Estudio Superior, S.A - Ecuador - 2018 pp. 250-256. ISSN-2602-8441 <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/64> <http://revistamapa.com>

Villamizar, Ma. (2021) Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. Revista Educación, Vol.45 N.º 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Yáñez, R. (2021). Las necesidades e Intereses de los niños en la Educación Preescolar: Su Importancia y trabajo en el aula. Acervo Digital Educativo. Edo. Mex.