



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: La literatura infantil como estrategia didáctica para favorecer el ambiente de aprendizaje en el nivel preescolar.

---

AUTOR: Erika Fernanda González Arriaga

---

FECHA: 7/4/2019

---

PALABRAS CLAVE: Ambientes de aprendizaje, Estrategias didácticas, Práctica educativa, Literatura infantil, Preescolar

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

**GENERACIÓN**

**2015**



**2019**

**“LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA  
FAVORECER EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL PREESCOLAR”**

**PORTAFOLIO TEMÁTICO  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN  
PREESCOLAR**

**PRESENTA:**

**ERIKA FERNANDA GONZÁLEZ ARRIAGA**

**ASESORA:**

**MTRA. NUBIA MARISSA COLUNGA TREJO**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**JULIO DEL 2019**



Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado  
de San Luis Potosí

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Erika Fernanda González Arriaga  
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la  
utilización de la obra Titulada:

"La literatura infantil como estrategia didáctica para favorecer el ambiente de aprendizaje en el nivel  
preescolar"

en la modalidad de: Portafolio temático  para obtener el  
Título en  Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2015 -2019 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el  
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines  
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras  
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en  
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE  
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se  
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los  
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos  
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en  
la presente autorización.

**Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.**

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 20 días del mes de junio de 2019.

ATENTAMENTE.

*Erika BG.*

Erika Fernanda González Arriaga

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200  
Zona Centro, C.P. 78000  
Tel y Fax: 01444 812-11-55  
e-mail: cicyt@becenesp.edu.mx  
www.becenesp.edu.mx



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

BECENE-DSA-DT-PO-01-07

REVISIÓN 7

OFICIO NÚM: Administrativa

DIRECCIÓN:

ASUNTO: Dictamen

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de junio del 2019.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

**DICTAMINAR**

que el(la) alumno(a): **ERIKA FERNANDA GONZALEZ ARRIAGA**

De la Generación: **2015-2019**

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: ( ) Ensayo Pedagógico ( ) Tesis de Investigación ( ) Informe de prácticas profesionales (x) Portafolio Temático ( ) Tesina titulado:

"LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL PREESCOLAR"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PREESCOLAR**

**ATENTAMENTE  
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR REGULAR  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBAÑEZ CRUZ.

MTRA. NUBIA MARISSA COLUNGA TREJO

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVASE USTED CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASÍ COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

*A mis padres, mis abuelos, mi esposo  
y mi hijo por todo su apoyo, cariño, comprensión y sacrificio.  
Sin ustedes no habría logrado llegar hasta aquí.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Este documento, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que me acompañaron en el recorrido laborioso de este trabajo y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Primero y antes que todo, quiero dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo este trayecto.

Agradezco también a mi escuela y todo el cuerpo docente que la conforma, por abrirme sus puertas, compartir sus conocimientos y guiarme durante mi formación profesional, desarrollando y fortaleciendo habilidades que ni siquiera sabía que tenía. A mis amigas por hacer más ameno este tiempo y compartir conmigo valiosos recuerdos y memorables experiencias que perdurarán por toda mi vida.

Pero en especial quiero dedicar este logro a mi familia: mis abuelos, hermanos, tíos y primos que nunca dejaron de alentarme cuando estaba a punto de rendirme, por buscar siempre la manera de brindarme todos los recursos y apoyarme en lo que necesitaba. A mis padres por todo su amor, comprensión y soporte, pero sobre todo gracias infinitas por la paciencia que me han tenido. No tengo palabras para agradecerles las incontables veces que me brindaron su apoyo en todas las decisiones que he tomado a lo largo de mi vida, unas buenas, otras malas, otras tontas, pero que nunca me dejaron sola.

A mi esposo por su amor, comprensión y entusiasmo, pero sobre todo a mi hijo, que me ha acompañado desde el primer día que pisé esta escuela y que con el corazón

lleno de tristeza tuve que robarle horas de convivencia, cuidados y juegos para poder terminar mi carrera y darle un mejor futuro, agradeciéndole por el brillo de su mirada, guardándome sus sonrisas y besos demostrándome su cariño. Para ti hijo que desde que supe de ti eres mi mayor ilusión, mi valentía, mi fuerza, mi alegría, esperanza y mi más grande amor.

Y con especial sentimiento a la memoria de mi abuelo José Luis, que desde el cielo sé que está orgulloso de mí por el logro de esta meta y aunque no me acompañará físicamente como había prometido, ni llorará de alegría al verme tomar protesta, su sonrisa y su amor estarán por siempre en mi corazón.

## ÍNDICE

I.	Introducción .....	1
II.	Contexto .....	6
2.1.	La escuela .....	6
2.2.	El grupo . .....	12
III.	Contexto temático.....	17
IV.	Ruta metodológica.....	34
V.	Análisis de la práctica docente .....	37
5.1.	Primer análisis: “El punto de partida” .....	37
5.2.	Segundo análisis: “Lo que yo quiero leer” .....	62
5.3.	Tercer análisis: “Mi antología viajera” .....	72
5.4.	Cuarto análisis: “Perchero lector” .....	82
5.5.	Quinto análisis: “Dedos dramáticos”.....	99
5.6.	Sexto análisis: “La peor señora del mundo”.....	112
VI.	Conclusiones.....	152
VII.	Visión prospectiva.....	160
	Referencias bibliográficas.....	162
	Anexos.....	166



## INTRODUCCIÓN

*El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en la infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado.*

F. Schiller

Hablar del uso de la literatura como estrategia pedagógica, es remontarnos a la antigüedad, desde donde surgieron cuentos como “Caperucita roja”, transmitidos oralmente a través de los siglos hasta plasmarse por escrito, llegando hasta el siglo XVIII donde surge una nueva literatura destinada específicamente al público infantil, la cual, en la época actual se ha extendido inconmensurablemente con todo tipo de obras infantiles que ya no emplean simplemente la palabra, sino que han evolucionado a tal grado que no es necesario palabra alguna en su intención comunicativa.

Dicho recurso ha traspasado su legado para convertirse en una de las funciones de la escuela, siendo uno de los objetivos más cuestionados desde hace décadas, cuando “se puso énfasis en que la escuela debía crear competencias lectoras a través del acceso directo a los textos” (Colomer, 2010, p. 97).

Sin embargo, la literatura más que una estrategia, un recurso o un medio, es un arte, tan bello, tan sabio, tan mágico y placentero, plasmada su grandeza en maravillosas páginas de papel que, frente a cualquier mirada abre nuevas perspectivas del mundo, haciendo que uno, se enamore de ellas. De manera personal, me ha parecido siempre increíble, de ahí el interés en utilizarlo no sólo como herramienta, sino propiamente como el arte que es.

Ésta constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, y de áreas como: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., así como en la formación

de valores. Además, cumple un papel fundamental como herramienta ya que, a su vez, abona en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura que forman parte de las exigencias del currículo.

Según Escalante y Caldera (2008) La importancia de la literatura se refleja en los beneficios que ofrece al niño, que son:

- a) Deleite y gozo: La literatura educa al mismo tiempo que entretiene.
- b) Refuerzo a la narrativa como forma de pensamiento: la narración es la forma típica de pensamiento que puede observarse en las diferentes situaciones de sus vidas.
- c) Desarrollo de la imaginación: La literatura desarrolla la imaginación y curiosidad de los niños ayudándoles a apreciar la naturaleza, la gente y las experiencias a través de formas no consideradas por ellos.
- d) Percepción del comportamiento humano: tiene la potencialidad de reflejar la vida, delineando y dando coherencia a la experiencia humana. Contrario a los hechos que ofrece la escuela, la literatura expresa emociones y calidad de vida. (p.p. 671, 672).

Ahora bien, hablando de los ambientes de aprendizaje, su importancia yace en el propio currículo educativo, como parte de la normatividad que establecen los programas de educación básica, en donde se encuentran los principios pedagógicos, los cuales se plantean como ejes “para que el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo” (SEP, 2017, p.118). En el programa de educación preescolar 2011, se instauraban doce de estos principios, entre los cuales, el tercero establecía “generar ambientes de aprendizaje” (SEP, 2011, p.98), mencionando que estos median la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

Frente a los cambios políticos, se estableció el nuevo programa de educación Aprendizajes clave (2017) el cual entre las modificaciones que realiza al modelo

anterior, establece catorce principios pedagógicos, haciendo omisión del principio antes mencionado; en el análisis de estos nuevos principios pedagógicos, se manifiesta en el doceavo principio “Favorecer la cultura del aprendizaje”, que establece que:

La enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos. Promueve que el estudiante estable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos (SEP, 2017, p.122)

Este principio, en análisis tiene estrecha relación con la definición de un ambiente de aprendizaje, pues considera la entablar relaciones, la comunicación, la construcción de conocimientos, así como el rol del docente como mediador, por consiguiente, puedo suponer que en él se encuentra inmerso el principio pedagógico no.3 del programa 2011.

No obstante, más allá de estas exigencias que plantea el programa, este concepto mantiene una estrecha relación entre diversas disciplinas, y conceptualizarlos desde la interdisciplinariedad aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares, pero, sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual se puede comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí reflexionar y reconstruir para intervenir pedagógicamente con mayor pertinencia.

La unidad de análisis de esta investigación es el segundo grado grupo “C” del Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” en el estado de San Luis Potosí, S.L.P., en el cual se identificó dificultad en cuanto a las competencias de participación social, en el área de educación socioemocional, así como en la expresión oral, que se manifestaba con poca seguridad al expresarse e interactuar con sus pares; así como bajo índice de acercamiento al lenguaje escrito.

El propósito general de este portafolio es:

- Familiarizar a los alumnos de 2° C de preescolar con la literatura infantil en sus diversas manifestaciones y, a través de actividades con este recurso, se fortalezca el ambiente de aprendizaje en el aula.

Y de manera específica:

- Diseñar situaciones didácticas que abonen al establecimiento de un clima favorecedor para el aprendizaje y que permitan valorar y analizar las manifestaciones de dicho ambiente durante las actividades que se desempeñan en el aula.
- Utilizar la literatura infantil como una estrategia didáctica en el diseño de situaciones de aprendizaje que aporten, a su vez, en la adquisición de los aprendizajes esperados del campo de lenguaje y comunicación.

De esta manera, la exposición de este portafolio temático, a su vez, me permite desplegar algunas de las competencias del perfil de egreso que plantea el currículo del plan de estudios, mismas que se ponen de manifiesto durante la elaboración de éste, que son:

Habilidades intelectuales específicas:

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

Competencias didácticas:

- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.

Así mismo, esta investigación se divide en seis apartados fundamentales:

La descripción del contexto en que se desarrolla mi práctica profesional, en el cual se identifican aspectos del entorno social, organización e infraestructura del Jardín y la descripción de la problemática a la que se atiende. El contexto temático en el cual se sustenta mi práctica; la ruta metodológica, que describe las fases en que determinantes para la construcción de este documento, entre algunas otras especificaciones en torno a la investigación realizada.

Los análisis de la práctica docente, que es la parte que constituye la esencia de este documento, en el cual se describe el diseño de las situaciones o secuencias didácticas, su implementación y la reflexión de mi intervención docente, con sustento en los aportes teóricos y en la cual involucro, precisamente, la literatura infantil como estrategia en la construcción de ambientes de aprendizaje en el aula; la conclusión de ésta investigación y finalmente mi visión prospectiva de ésta.

## CONTEXTO

### La escuela

El Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” con clave 24DJN0202M, tiene un horario de 8:15 a.m. a 12:40 p.m. con calendario escolar de 195 días laborales efectivos; se encuentra ubicado en la calle Paso del norte s/n Col. FOVISSSTE, CP. 78150, en el estado de San Luis Potosí, S.L.P.

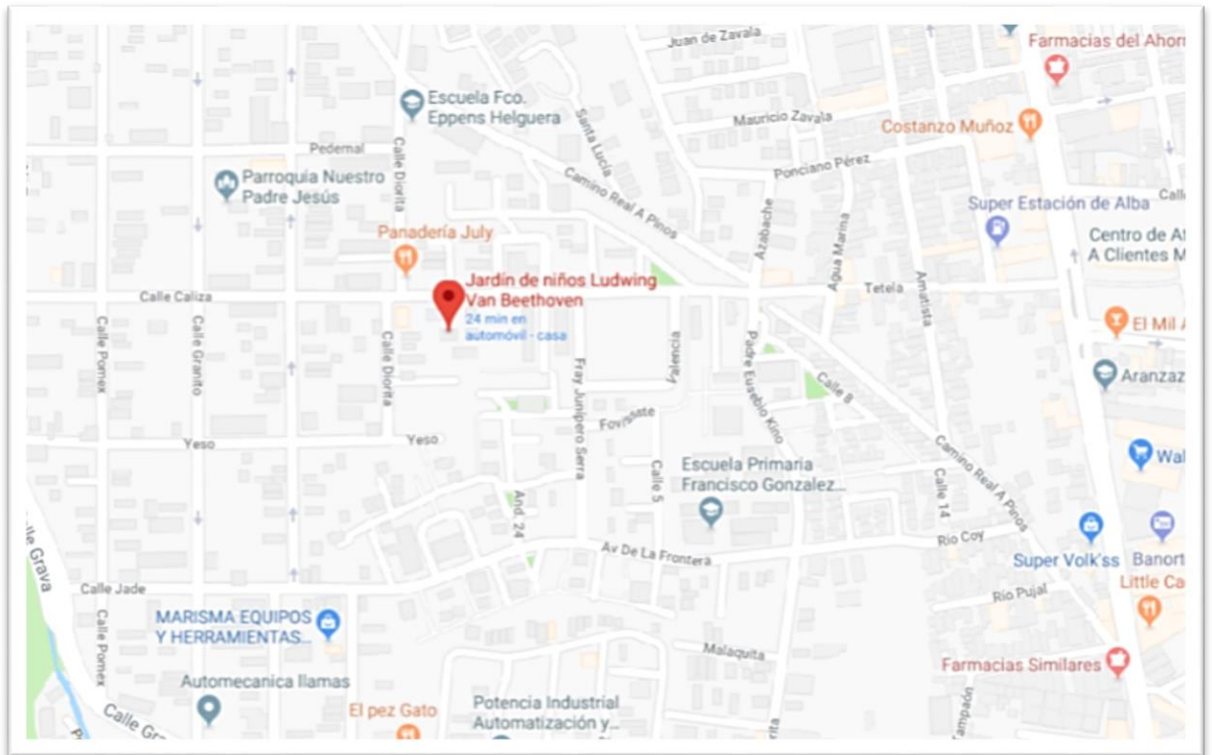


Imagen 1. Ubicación del Jardín de Niños en mapa satelital.

Fuente: Google Maps, INEGI 2019

El contexto en el que se desenvuelven los actores educativos de este Jardín de Niños es urbano; se considera un entorno propicio para los niños ya que posee características adecuadas pues cuenta con todos los servicios básicos como pavimentación, drenaje, luz, agua, telefonía y espacios suficientes para la socialización y desarrollo de los infantes, tales como parques y áreas de juegos, centros comunitarios, canchas deportivas, consultorios médicos, clubes deportivos,

casetas policiales, así como otras instituciones educativas de los tres niveles de educación básica, tanto de carácter privado como público ,y cuatro guarderías incorporadas a SEGE y SEDESESOL. Además, se ubican negocios como papelerías, ciber cafés, puestos de comida, tiendas, una panadería, carnicerías, ferreterías, purificadoras, etc.

Es aledaño a avenidas como Tetela y Paso del Norte (que es una misma), Pedernal, Calle Caliza y Fray Junípero Serra, mismas que son regularmente transitadas durante todo el día por todo tipo de vehículos, entre ellos también el transporte público.

De igual manera se ve presente la cultura religiosa del entorno, ya que existen diversos centros religiosos, tanto cristianos como católicos, donde se llevan a cabo actividades que muestran costumbres y tradiciones tales como la fiesta patronal de la iglesia de la colonia Las Piedras durante el mes de julio.

La situación socioeconómica que lo rodea es variada, va desde el nivel medio-bajo hasta el medio-alto ya que el Jardín se encuentra en el límite de dos colonias, por un lado, la colonia FOVISSSTE, una zona habitacional para maestros en su mayoría jubilados y se encuentra rodeado por condominios; por el otro, la colonia Las piedras, que posee un nivel más bajo económicamente y en el cual se han suscitado actos de violencia significativos, tales como robos, riñas pandilleriles, venta de sustancias ilegales y hasta asesinatos. Esta colonia, según la Secretaría de Seguridad Pública del Estado (INEGI, 2017) de acuerdo a la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública del estado, figura entre las diez colonias más peligrosas por pandillerismo.

En cuanto al contexto interno al Jardín de niños, su organización completa consta de nueve grupos, con un total de 189 alumnos inscritos y dieciocho administrativos, entre ellos docentes, directivos, personal de apoyo y personal de intendencia.

Por lo que a infraestructura de la institución se refiere (Anexo 1), esta cuenta con una dirección, nueve aulas de clases, un aula de usos múltiples (biblioteca, salón de música y reuniones), una de computación, una cancha techada, tres áreas verdes, dos de ellas con juegos (resbaladillas, columpios y pasamanos), dos pares de baños para niñas y niños, con divisiones en cada uno para diez sanitarios del tamaño aproximado de un niño de tres a seis años y dos sanitarios para el personal en general. A continuación, se muestra un croquis de la institución en el que se puede apreciar la distribución de los espacios antes mencionados:

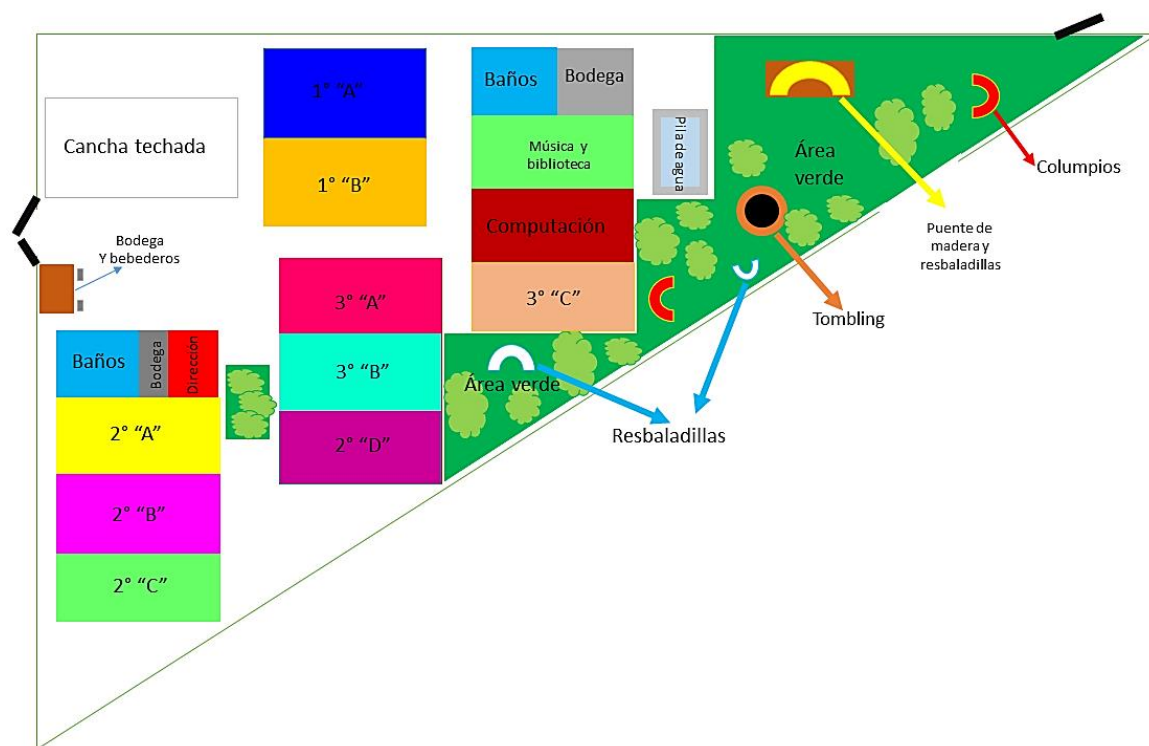


Imagen 2. Croquis del Jardín de Niños "Ludwing Van Beethoven"

Fuente: autor.

Dicho plantel cuenta con los servicios básicos como electricidad, luz, teléfono, internet y agua, sin embargo, es muy recurrente que se acabe el agua en la institución y en los baños, por lo cual se tiene una pila de agua en el patio de juegos como suministro emergente. Se encuentra también en la institución un bebedero para los alumnos como beneficio gubernamental de Programa Nacional de Bebederos Escolares.



Recientemente la escuela se sometió a remodelaciones en la cual hubo movimiento de mobiliario y acondicionamiento de todas las aulas, colocando vitro piso en cuatro de ellos, así como proyectores en dos de ellos, así como la adquisición de material didáctico para todos los grupos con el propósito de proporcionar un servicio de mayor calidad a los alumnos.

Hablando de las características de organización y funcionamiento del Jardín y el grupo de trabajo, éstas se analizan de acuerdo con las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) puntualizando sus manifestaciones en cada una de ellas.

En la dimensión interpersonal refiriéndose ésta al espacio colectivo, de convivencia y comunicación en el que el docente involucra a todos los actores en la experiencia educativa (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), se puede observar que las maestras mantienen buena comunicación entre ellas, además de que se apoyan durante las guardias de la entrada, comparten ideas u opiniones sobre actividades que son aplicadas en los mismos grados, se asignan de roles para la planificación de eventos o actividades en cada mes y se tienen al tanto sobre los aspectos importantes que suceden en el transcurso del día a dentro de la institución.

Existe apoyo por parte de las educadoras con el directivo ya sea en reuniones convocadas dentro de la institución, aspectos fundamentales como incidencias, bitácoras, etc. Además, existe una buena comunicación, no sólo entre ellas, sino también entre el demás personal de apoyo y en general con la comunidad escolar (padres de familia y alumnos) lo cual crea un buen clima en la institución.

En cuanto a la dimensión valoral, que comprende la práctica de los valores personales, las preferencias conscientes e inconscientes, las actitudes y juicios de valor que demandan de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), se resalta mucho la dificultad, dentro de la comunidad escolar, de la impuntualidad, vista como una falta

de responsabilidad y compromiso de los padres de familia en cuanto a su participación en actividades o eventos en la institución, dentro de las cuales se han establecido acuerdos en colectivo con padres de familia para el cumplimiento de responsabilidades y establecimiento de sanciones ante el incumplimiento. De la misma manera, hay una constante concienciación por parte del cuerpo docente hacia la comunidad para el trabajo con el aspecto valoral en casa y en la vida misma,

En la dimensión didáctica, referente al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, construyan su propio conocimiento (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). La escuela proporciona espacios propicios para el aprendizaje tales como biblioteca, salón de música y cómputo, así como clase de inglés para el tercer grado. En el aula se tienen recursos didácticos tales como materiales de ensamble, juguetes, papelería, etc., que permiten el trabajo lúdico en el aula, pues si bien hay escasos de materiales, se tienen recursos suficientes para los alumnos, y se realiza la gestión pertinente para la adquisición de nuevos recursos en pro del aprendizaje.

Existe un acuerdo general por parte de la asociación de padres de familia a que parte de la cuota de inscripción sea destinada a la compra de insumos necesarios para el trabajo con los clubes que forman parte de las innovaciones que propone la reforma educativa 2017; también existe la rendición de cuentas cada trimestre con el propósito de que los tutores analicen el avance en la formación de los niños y las estrategias didácticas de cada docente al interior de sus aulas para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La dimensión institucional, centra la atención en los asuntos que ponen en manifiesto la cultura escolar que van desde las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades, hasta las prácticas de enseñanza, las costumbres y tradiciones, modelos de gestión y pautas de organización en la

escuela que influyen en la construcción y reconocimiento de la organización como espacio privilegiado de socialización profesional. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Se pone en manifiesto pues existe una activa participación del cuerpo administrativo y la sociedad de padres de familia para realizar gestiones en torno a las necesidades que se presentan en la institución. Esta encuentra sometida a un constante cambio en su planilla docente, pues recientemente hubo cambio de administración y llegó una nueva directora a mitad del ciclo escolar 2017-2018, lo cual trajo nuevas formas de organización y trabajo diferente a la anterior; así como nuevas educadoras en el primer grado, la jubilación de la bibliotecaria anterior y la jubilación en puerta de tres docentes más.

En la cultura escolar, la nueva administración trajo consigo nuevas pautas de trabajo, por ejemplo, la promoción de la puntualidad, la revisión constante de la directora en las aulas, el trabajo en conjunto para la construcción de la ruta de mejora, así como con otras instituciones de la zona escolar, aspecto que no se había retomado en ciclos anteriores. Además, frente a sucesos presentados con anterioridad, la escuela tomó la decisión de realizar, en la menor medida posible, todo tipo de festivales demostrativos y que involucren el trabajo con padres de familia para evitar conflictos.

Hablando de la dimensión social, en la cual el docente percibe y expresa su tarea como educativo y procura analizar la demanda social, el momento histórico dado, el contexto geográfico y cultural de acuerdo a la sociedad y su repercusión en el aula, (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) las docentes utilizan las entrevistas a padres de familia donde se recuperan los datos familiares y del contexto de cada alumno con el propósito de conocerlos mejor y realizar diagnósticos; de igual manera hay una constante apertura a la comunicación por parte tanto de las educadoras como de la directora ante los padres de familia para hablar sobre cualquier situación que tenga algún efecto sobre el niño, por ejemplo cambios de domicilio, situaciones

sentimentales, entre otras, con el fin de ayudar al alumno y reconocer su situación socioemocional para el trabajo escolar.

Respecto al área personal, orientada a ver al maestro como individuo que toma las decisiones fundamentales al vincular su quehacer profesional con las formas de actividad en las que se realiza su vida cotidiana, (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) las educadoras tienen una relación buena, ya que entre ellas comparten además del aspecto laboral también su vida personal, aceptándose y respetándose entre ellas.

## **El grupo**

Es importante mencionar que el aula de 2° "C" de dicho Jardín se encuentra equipada con recursos suficientes para el trabajo diario: mesas, sillas, anaqueles, materiales didácticos, recursos materiales (papelería e insumos), etc., aunque el mobiliario presenta cierto deterioro debido a su antigüedad.

Para realizar esta investigación fue necesario iniciar con el diagnóstico de las habilidades, actitudes y valores que demuestran los alumnos, el cual se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 2018-2019, tomando en cuenta los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social que establece el programa de Aprendizajes Clave para la educación inicial de preescolar.

El grupo de segundo grado grupo "C" en el que se enfoca el presente diagnóstico se encontraba conformado por dieciséis alumnos de nuevo ingreso, 25% mujeres, es decir cuatro, y 75% hombres, doce del total de alumnos, sin embargo, durante los primeros meses uno de los alumnos se dio de baja, dejando sólo quince alumnos dentro de la investigación.

Una de las características más destacables de este grupo es su reciente integración al Jardín de Niños, es decir, que son de nuevo ingreso; entre los cuales sólo dos alumnos antecedan un grado de preescolar por parte de estancia infantil.

Lo cual influye altamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues en primera instancia hubo necesidad de acondicionamiento con juegos y cantos en el proceso de adaptación pues había incidencia de alumnos llorando.

En el entorno familiar, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los padres de familia, se puede notar que siete de los alumnos provienen de familias que pueden ser catalogadas como disfuncionales (madre soltera o divorcios), sin embargo, en su mayoría, los padres se encuentran activamente involucrados en el proceso de aprendizaje de sus hijos al cumplir con las tareas y materiales encomendados, ya sea de manera personal o por encomienda con algún otro familiar (en su mayoría abuelos).

Para la evaluación y observación de las características del grupo se utilizó una guía de observación por campos de desarrollo en las que se analizaron aspectos básicos como habilidades comunicativas, motrices, sociales y cognitivas (Anexo 2), la cual se vinculó de manera directa con los aprendizajes esperados que plantea el programa de educación 2018.

Dentro de dichas observaciones, las cuales se realizaron dentro del primer momento de evaluación, en el mes de septiembre, encontré que los alumnos tenían dominio de conocimientos básicos como los colores. En cuanto al reconocimiento del texto escrito, sólo tres alumnos reconocían su nombre de manera escrita y solamente uno escribía su nombre utilizando letras.

En las habilidades motrices, los alumnos reconocían las partes de su cuerpo trece de los alumnos manifestaban un manejo adecuado de habilidades motrices básicas como caminar, correr, saltar en dos pies; en cuanto a las habilidades de motricidad fina destacó la presente dificultad para el uso de las tijeras para recortar y en algunos de los alumnos también problema para tomar correctamente el lápiz o el pincel.

En pensamiento matemático sólo dos alumnos realizaban conteo uno a uno del uno al diez, tres alumnos del uno al seis y dos alumnos del uno al tres, mientras que, en las nociones de número gráfico, solamente tres reconocían bien los números del uno al nueve.

Otra de las características del grupo es que existe un caso de una alumna con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E por sus siglas) atendida por Centro de Rehabilitación y Educación Especial (C.R.E.E) con un diagnóstico inicial de Trastorno de vinculación infantil, pero frente a las propias evaluaciones del centro, en el mes de marzo se obtuvo un diagnóstico que refería Trastorno de Espectro Autista (T.E.A) con grado de afectación leve; a su vez se solicitó su canalización a CAPEP en el área de lenguaje, debido a su falta de desarrollo del lenguaje.

Esta alumna de nombre Sharon, a la cual hago referencia en repetidas ocasiones a lo largo de los análisis de este documento, muestra una conducta activa, aunque egocéntrica y dispersa, ya que no siempre atiende a las indicaciones y solamente se interesa por trabajos manuales o que involucren movimiento, lo cual tiene cierto impacto en la interacción del grupo y se presenta la necesidad de realizar adecuaciones a las actividades con un menor grado de dificultad, puesto que su maduración se ve semejante a la de un niño de primer grado, según las orientaciones de CAPEP.

Referente al grupo, cabe mencionar también que existe un interés manifiesto por parte de los alumnos en la biblioteca del aula, pues seis de ellos constantemente solicitan el uso de libros infantiles, además se ha observado que reaccionan positivamente ante la lectura de cuentos principalmente en aquellos ilustrados, pues durante la práctica, la maestra solicitó en repetidas ocasiones tomar un libro del rincón y los alumnos rechazaban los libros largos, de pocas imágenes y con mucho texto, lo cual resulta comprensible ya que aún falta dominio del lenguaje escrito.

Frente a dicha situación, debo preguntarme y buscar alternativas sobre ¿Cómo apoyar el fortalecimiento de los aprendizajes de manera que se vea presente la interacción entre pares? Así como: ¿De qué manera se puede vincular el interés por los libros a las actividades con el campo que presenta mayor necesidad?

Analizando precisamente la respuesta a mi primer cuestionamiento sobre la interacción, que de manera transversal me permita fortalecer el aspecto de la educación socioemocional para la expresión de emociones, la autorregulación, etc., me di cuenta de que solamente un ambiente de aprendizaje puede englobar dichos aspectos, pues es una vía que el docente puede aprovechar para al aprendizaje de cualquier contenido y a su vez, mejorar la interacción no sólo entre pares sino también con el propio docente.

Ahora bien, en cuanto a la vinculación con sus intereses, que en este caso es tanto de manera personal, como por parte de los niños hacia los libros, decidí involucrar la literatura infantil de manera que se puedan diseñar secuencias didácticas que involucren este recurso y lo aprovechen no sólo para el aprendizaje sino también en el establecimiento de este ambiente educativo, concebido como “un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado, donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2017)

En análisis de la presencia de éstos como parte del diagnóstico noté que las acciones de la educadora en algunas actividades propiciaron el establecimiento de algunos según los ambientes que describe SEP (2011), que definiré más adelante, se presentaron de la siguiente manera:

El ambiente de aprendizaje afectivo-social, se vio presente cuando la educadora estableció una comunicación directa constantemente y dio un incentivo al logro de nuevas habilidades, que los niños pusieron en práctica como recortar, pintar, contar y autorregular sus emociones. El ambiente de respeto, ya que, durante las

actividades, la educadora utilizaba recursos gráficos para determinar aquellos que reconocían de manera gráfica los números y aquellos que se equivocaban eran ayudados por otro compañero para saber el orden correcto.

Finalmente, el ambiente democrático puesto que se realizó la toma de acuerdos para el nuevo reglamento del salón y se dio seguimiento a diversas acciones como realizar fila, levantar la mano para participar, ir al baño uno por uno y en orden, tomar agua de manera ordenada y evitando derramarla, respetar a los compañeros y a las maestras mientras hablan o dan una consigna, etc., mismas que gradualmente los alumnos comenzaron a acatar.

Sin embargo, aún con ésta práctica se pudo percibir el egocentrismo de algunos alumnos, principalmente durante los trabajos en equipo, los turnos, entre otras acciones, que hacen presente la necesidad de fortalecer el ambiente educativo.



## CONTEXTO TEMÁTICO

*En la medida en que el contacto con la literatura moldea la mente y el corazón del niño, hay que admitir que influye en él pedagógicamente.*

J. Cervera (1992).

Hoy en día más que nunca nuestro país está sufriendo grandes transformaciones que tienen su origen, desde hace unos años, con el auge tecnológico y con ello también de carácter social, no obstante, el que mayores cambios ha promovido en este momento es el ámbito político, que han impactado la profesión docente de manera significativa, principalmente con los cambios en el modelo educativo.

No obstante, frente a la situación los profesionales docentes no tenemos más opción que adaptarnos a estos cambios y actuar lo mayor pertinentemente posible ajustándose a los lineamientos, pero a su vez, haciendo en su trabajo lo que tenga mayor beneficio para el aprendizaje de nuestros alumnos ofreciendo calidad.

En este sentido, es importante señalar aquellas prácticas exitosas de la acción educativa que permanecen siendo efectivas, como por ejemplo el establecimiento de los ambientes de aprendizaje, el uso de la lúdica, los cuentos infantiles, las actividades de distensión, entre otros; que a pesar de estos cambios en el currículo han permanecido siendo parte de las estrategias docentes a lo largo de ya varios años.

Tal es el caso del ambiente educativo o ambiente de aprendizaje que según Duarte (2003) data del siglo XX, específicamente a partir de 1921 con la introducción del término “ambiente” por los geógrafos “que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio”

(p.99), término que durante esos años fue adquiriendo mayor peso como el espacio de interacción del hombre, para más tarde realizar una vinculación directa en el ámbito educativo mencionando que comprende la acción del hombre, y a su vez éste “involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente”(p.99)

De esta manera, fue como poco a poco se introdujo el término de ambiente educativo o ambiente de aprendizaje, integrándolo en los currículos educativos como un factor determinante en el aula para el logro de los aprendizajes, y desde entonces formando parte del quehacer docente, permaneciendo inalterable con el paso de los años, formando parte también de las orientaciones en la formación docente.

Considero, que reconocer dichos cambios en los modelos educativos, pero sobretodo las estrategias que permanecen vigentes me permite a mi como futura docente, y en general a cualquier docente en formación o que se encuentre ya ejerciendo, valorar y emplear los recursos didácticos necesarios no sólo para el logro de los aprendizajes de los alumnos, sino también para evaluar, mejorar la interacción o incluso detectar necesidades.

Bajo estas orientaciones, fue así que se llegó a la detección de la problemática de mi grupo, el cual presenta sólo en un 17% antecedente educativo (estancia infantil o primer grado de preescolar) situación que tiene gran impacto ya que los alumnos se enfrentan a una nueva experiencia a la que se adaptan durante un primer momento, pero, debido a que es un segundo grado, la exigencia del perfil de egreso ejerce mayor presión por el tiempo que se tiene para lograrlo.

Frente a dicha situación, se notó la necesidad de establecer un clima que favoreciera el desarrollo de sus habilidades, así como de expresión e interacción, fue así que surgió la siguiente interrogante ¿Qué estrategias utilizar para mejorar el

ambiente educativo de los preescolares que fuese atractivo y útil para su aprendizaje y, a su vez, verse impactado en su desarrollo?

Durante mis primeros años de formación docente, llegué a sentir que este término de ambiente de aprendizaje era incluso ya una alucinación, al escucharlo en todos lados y no comprender claramente lo que significaba, pues yo lo entendía como simplemente un espacio en el que se propiciaba el aprendizaje, como el aula. No obstante, al llegar al curso de ambiente de aprendizaje en el preescolar, el cual forma parte de la malla curricular de mi plan de estudios, por fin pude comprender el significado, pero sobre todo el impacto que éste tiene en la práctica educativa y en el propio aprendizaje de los alumnos.

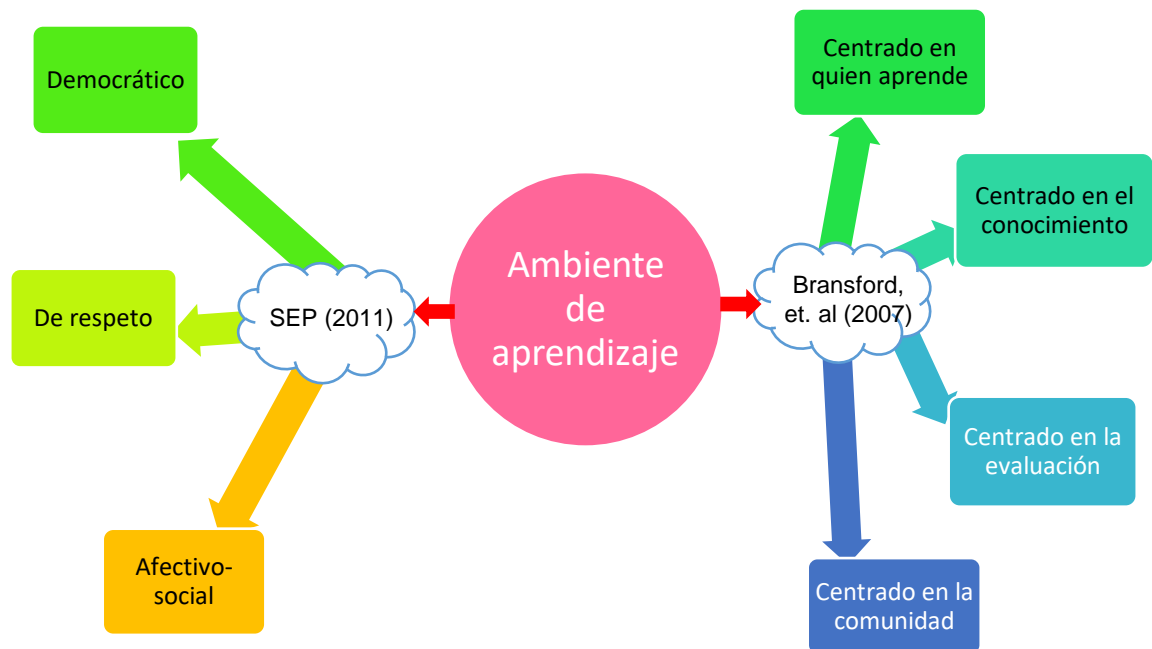
Fue gracias a este curso y los aportes teóricos revisados que comprendí entonces, en palabras de Duarte (2003), que:

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo (...) Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Chaparro 1995: 2, citado en Duarte, 2003, p.102)

En este ambiente, también llamado ambiente de aprendizaje, el docente toma un papel fundamental en la creación del mismo, puesto que se basa en el establecimiento de relaciones interpersonales, en las estrategias de enseñanza y el aprovechamiento del espacio y los recursos, aspectos que sólo el docente puede llevar a cabo. En apoyo a lo antes mencionado, SEP (2011) señala que:

el maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos (...) Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; asimismo, el ejercicio de los derechos y las libertades. (p.98)

En revisión con diversos autores, existen diversas perspectivas de la creación de ambientes de aprendizaje, sin embargo, para efecto de este documento me basé únicamente en dos teorías, que ponen en manifiesto diferentes tipos de ambiente, mismos que se expresan durante los análisis de la práctica, y que a continuación se concentran en un esquema.



Esquema 1: Perspectivas de la creación de ambientes de aprendizaje recuperados de SEP (2011) [lado izquierdo] y Bransford, et. al (2007) [lado derecho] Fuente: autor

Una de ellas es la que plantea SEP (2011) en el programa de educación (véase esquema 1, lado derecho), el cual es el primer plan de estudio en definir el ambiente de aprendizaje como parte de las orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica, y que, además, como mencioné anteriormente, formó parte de los principios pedagógicos.

Antes de especificar los tipos de ambientes que establece, ciertos aspectos que son necesarios en la construcción de ambientes de aprendizaje, que son:

- La claridad respecto del propósito educativo que se quiere alcanzar o el aprendizaje que se busca construir con los alumnos.
- El enfoque de la asignatura, pues con base en él deben plantearse las actividades de aprendizaje en el espacio que estén al alcance y las interacciones entre los alumnos, de modo que se construya el aprendizaje.
- El aprovechamiento de los espacios y sus elementos para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje, lo cual permite las interacciones entre los alumnos y el maestro. (SEP, 2011, p.p.99,100)

Estos aspectos resultan congruentes con mi expectativa de los mismos ya que menciona precisamente la importancia de tener claros los propósitos, lo cual incluí en la introducción, el enfoque de la asignatura, que en este caso es el campo de formación académica de lenguaje y comunicación específicamente en el organizador curricular de literatura y por supuesto, el aprovechamiento de los espacios y elementos para apoyar el aprendizaje, lo cual se manifiesta en el apartado de análisis de la práctica.

De manera específica, este programa presenta rasgos esenciales que caracterizan los ambientes de aprendizaje y aporta sugerencias para que los docentes orienten su intervención a favor de esto. El primero de ellos es el ambiente afectivo social, el cual se basa principalmente en “la expresión de sentimientos y

actitudes positivas hacia los niños: calidez, apoyo, empatía, entre otros.” (SEP, 2011, p.142), así como en el respeto y la confianza lo que propicia la motivación tanto para la participación, como para externar sus emociones, a las cuales hace énfasis en el desarrollo de la regulación de emociones, la cuales menciona que tienen vinculación directa con las habilidades sociales;

En contraste con nuevo programa de educación aprendizajes clave (2017), este ambiente se relaciona directamente con el enfoque del área de educación socioemocional, el cual “se centra en el proceso de construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales” (SEP, 2017, p.307) coincidiendo ambos programas en el desarrollo de procesos como “La construcción de la identidad, la comprensión y regulación de las emociones y el establecimiento de relaciones interpersonales” (SEP, 2017, p.308) pues según el programa 2011:

Un clima afectivo y social sano para el niño contribuye eficazmente en el desarrollo de su identidad como persona; proceso en el que están implícitos el auto concepto (idea que se tiene acerca de sí mismo, en relación con sus características físicas, cualidades y limitaciones, así como el reconocimiento de su imagen y cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de las propias características y capacidades). (SEP, 2011, p.p.143,144)

Esto a su vez resulta útil ya que forma parte de las necesidades que plantea el grupo en la cuestión socioemocional, y que se puede atender sin recurrir al trabajo con esta área de manera específica, favoreciendo este tipo de ambiente.

Se encuentra también el ambiente de respeto, el cual implica “tratar a los niños como personas dignas, con derechos y a quienes se les reconoce su capacidad de aprender, que se equivocan pero que pueden rectificar y adquirir nuevos aprendizajes para resolver las cosas cada vez mejor” (SEP, 2011, p.147); en éste se fomenta la interacción sana que reconoce sus características y considera sus

diferencias en cuanto a ritmos de aprendizaje, además de emplear el error como oportunidad de aprendizaje.

Y finalmente el ambiente democrático, el cual se caracteriza por una combinación entre “los rasgos socio afectivos y de respeto y de la no violencia” (SEP, 2011, p.152), haciendo énfasis en el trabajo colaborativo que involucre a los agentes educativos (maestros, alumnos y familias), así como la formación de valores acerca de los cuales menciona que:

se aprende a asumir con responsabilidad la parte de la tarea asignada y a la vez, el compromiso de que el equipo cumpla en conjunto; el respeto a las opiniones de los demás, la tolerancia, el derecho de expresar con libertad las opiniones propias. Académicamente se enriquecen los participantes al compartir puntos de vista entre pares, argumentar, analizar las producciones propias y de los otros, al mismo tiempo que se enriquecen las ideas personales con las de los otros. (SEP, 2011, p.157)

Este ambiente, que a mi parecer se muestra de manera transversal dentro de los dos anteriores, ya que además de establecerlo textualmente, en análisis, las pautas que establece como el trabajo colaborativo, el derecho de expresión, el respeto y la tolerancia, entre otros, pueden verse también presentes en el ambiente afectivo y de respeto. Por lo cual, y sin intención de discriminar, a lo largo de este documento se hará mayor énfasis principalmente en los ambientes de respeto y afectivo-social.

Otra de las teorías que se retoma a lo largo de este documento, son los aportes de Bransford, Brown y Cocking (2007) los cuales centran sus principios en cuatro perspectivas sobre los ambientes de aprendizaje, y que resultan particularmente importantes debido a su orientación en el objetivo de la práctica, estos son muy diferentes a los planteados por SEP, ya que no establecen pautas para su

desarrollo, si no que por el contrario, permite reconocer en enfoque de la práctica y ejemplifica de qué manera se puede centrar en uno u otro.

El primero de ellos es el ambiente centrado en quien aprende, el cual hace referencia a aquellos “que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar.” (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.12). Este ambiente se adapta a lo que se conoce como “enseñanza diagnóstica”, pues “tiene la finalidad de descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas” (Bransford, et. al., 2007, p.12).

De esta manera, al centrarse en “el que aprende” el docente debe tomar en cuenta las creencias, los conocimientos, intereses, valores, etc., que los alumnos llevan a salón de clase y construir significados y aprendizajes con base en éstos, lo cual se presenta de manera común en la práctica docente puesto que forma parte también de los principios pedagógicos que sustentan el quehacer docente, el cual plantea “Tener en cuenta los saberes previos del estudiante” en el cual:

Los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes (...) Por ello, el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas como parte del proceso de aprendizaje, así se conocen las habilidades, las actitudes y los valores de los estudiantes para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase (SEP, 2017, p.119).

Otro de los ambientes se centra en el conocimiento, estos hacen una intersección con los que se centran en quien aprende, sin embargo, en éste se atiende a la necesidad de ayudar al estudiante precisamente, a la adquisición de conocimientos, “incluyen un énfasis sobre la construcción de sentido, ayudando a los estudiantes a transformarse en meta conocedores que esperan que la nueva información tenga sentido y que preguntan para aclarar cuando no lo tiene”



(Bransford, et. al. 2007, p.16) es así, que este ambiente en específico reconoce aquellas prácticas que buscan promover la reflexión y el aprendizaje significativo,

Se encuentra también el ambiente centrado en la evaluación, que como su nombre refiere, pone énfasis en la retroalimentación y revisión y guarda un estrecho vínculo con los ambientes mencionados anteriormente, pues para que éstos sean eficientes es necesario evaluar los resultados para asegurar que lo evaluado sea congruente con las metas de aprendizaje, que en este caso podrían ser los aprendizajes esperados.

Menciona además que la evaluación enfatiza el entendimiento, por lo cual, no necesariamente requiere procedimientos de evaluación elaborados o complicados. Se destaca el papel del docente como monitor del desempeño para evaluar las capacidades de los estudiantes, así como el uso de la autoevaluación.

Él último es el ambiente centrado en la comunidad, el cual muestra interés en las conexiones entre el ambiente escolar y la comunidad más amplia que incluye el hogar, los negocios, centros comunitarios, etc. haciendo un vínculo entre la enseñanza formal y la informal de manera que “lo que es aprendido en la escuela puede ser conectado con el aprendizaje de fuera de la escuela y viceversa” (Bransford, et. al., 2007, p.33)

Esto tiene su base en un análisis que realizan los autores del porcentaje de tiempo que dedica un niño a la escuela, el hogar y la comunidad el cual resulta importante ya que demuestra cómo los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo en el hogar y la comunidad y en menor porcentaje en la escuela. Lo cual hace evidente que la familia conforma un ambiente clave para el aprendizaje, y que, aunque no se enfoque de manera intencional, influyen en el aprendizaje. A su vez, este ambiente hace referencia también a la influencia de las tecnologías, como la televisión, que, “En resumen tiene un impacto en el aprendizaje de los niños que debe tomarse en serio” (Bransford, et al., 2007, p.39)

Estas cuatro perspectivas, al igual que las planteadas por SEP, tienen una vinculación entre ellas que hace que se integren unas a otras, manifestándose de manera conjunta en una misma situación y en un mismo espacio. Lo cual, permite analizar en qué grado están centradas en el estudiante, en el conocimiento, en la evaluación o en la comunidad y de esta manera diseñarlos adecuadamente. De esta manera, un ambiente de aprendizaje efectivo debe: tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos, centrarse en el conocimiento efectivo, utilizar la retroalimentación como parte de la evaluación e involucrar los agentes educativos externos para el logro de los aprendizajes.

Ahora bien, con respecto a la literatura infantil, se recurre a ella como una estrategia didáctica, la cual establece el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– (2010, citado por Hernández, Recalde y Luna, 2015, p.80), como aquella que:

proyecta, ordena, y orienta el quehacer pedagógico, para cumplir los objetivos institucionales en cuanto a formación. (...) es una guía de acción que orienta en la obtención de los resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje, y da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes.

De esta manera, el uso de este recurso, como guía permite que mis propósitos objetivos respecto al aprendizaje se alineen y logren los objetivos. A su vez, Escalante y Caldera (2008) hacen referencia a algunas estrategias en torno al empleo de este arte que favorecen al aprendizaje de los niños, los cuales se enlistan a continuación:

a.- Lectura oral por parte del docente: Esta actividad (...) provoca gran impacto en los recuerdos de los niños, al leer el docente se convierte en un modelo de lectura mostrando lo que un lector hace y ofreciendo oportunidades para desear leer. Esta estrategia permite a los niños tener temas para conversar, y así ampliar sus habilidades expresivas. (p.676)

b.- Canciones en láminas Las canciones que presentan versos que se repiten reproducidas en láminas de papel bond o en el pizarrón ayudan a los niños a hacer conexiones con patrones que luego pueden encontrar en los libros.

c.- Poesía: Los niños que escuchan poemas, repitiendo o añadiendo efectos sonoros al mismo, se motivan a querer leer la versión impresa; la razón para tal deseo radica en la familiaridad que adquieren acerca del lenguaje.

e.- Anticipación de un texto a partir del título: El maestro (a) leerá a los alumnos el título de un texto seleccionado. Conociendo sólo el título los niños tratarán de anticipar, individualmente, el tema que sugiere el título. Luego, cada niño expondrá y razonará su versión. Esta actividad permitirá desarrollar estrategias para variar, adecuar y comprobar la hipótesis inicial.

d.-Lectura dramatizada de cuentos: Niños y maestros seleccionan distintos cuentos y forman grupos con un número de miembros igual al número de personajes que poseen los cuentos a representar.

Además de las estrategias señaladas, los docentes pueden utilizar otras como “Diario de lecturas”, “Grabando lecturas y narraciones”, “Concurso de cuentos”, “Taller de libros”, “Visitas a la biblioteca”, “Carteleros de cuentos y poemas” o “Leer un libro en varias sesiones”, para crear un ambiente estimulante en torno a la literatura y la lectura. (p. 676)

Estas estrategias resultan útiles ya que emplean la literatura para niños atendiendo directamente a un aprendizaje, tal como plantea la definición de estrategia; en análisis la estrategia en torno a la literatura es en sí la lectura puesto que los libros son sólo objetos, pero al manipularlos y leerlos, adquieren su carácter didáctico empleándolos.

En primer lugar, resulta importante definir claramente este término mencionado desde un inicio, Cervera (1999) define la literatura infantil como aquella en la cual “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artístico o lúdica que interesen al niño” (p.11), en este punto, el autor realiza una diferencia entre aquellas obras que se pueden considerar artísticas de las que no, bajo el uso del lenguaje, pues el lenguaje estándar se puede encontrar, por ejemplo, en cualquier portador de texto, libro, revista, etc., destinados al público infantil, contrario al lenguaje artístico, empleado precisamente para la producción literaria, buscando ser aceptado por el niño, llegando a la conclusión de que no todo libro destinado a un niño forma parte de la literatura infantil como arte.

Escalante y Caldera (2008) señalan que “El encuentro de los niños con la literatura se facilita con (...) un aula potencialmente significativa para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando, construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno.” (p.p.676,677) De esta manera, el acercamiento a la literatura en el aula atendería directamente a mi propósito de generar un ambiente de aprendizaje, pero a su vez puede ser utilizado también como un medio que fortalezca el desarrollo de competencias comunicativas, que en este caso serían la escritura y la lectura, así como las prácticas sociales del lenguajes o lenguaje oral.

Colomer (2010), (2005), también realiza aportaciones significativas para el análisis del uso de este arte, pues plantea algunos principios en torno a ella, que me permiten reconocer la influencia pedagógica que ejercen en los niños, sin embargo, la postura de esta autora frente a su uso difiere de la mía ya que ella sostiene que “la literatura para niños y jóvenes de ser, y verse como literatura” (Colomer 2010, p.15)

Si bien, anticipo la conclusión respecto a esta postura dentro de mis análisis, me gustaría expresar mi dilema frente a esta postura, pues apoyo lo que tanto esta autora como Cervera (1999) refieren respecto al aprecio del arte como tal y no como

instrumento pedagógico, lo cual señalan que limita de alguna manera la condición artística para sobre poner la educativa; pero a su vez, ellos mismos reconocen que “La literatura infantil tiene capacidad educativa por sí misma.” (Cervera, 1999, p.341) al igual que muchos otros autores que ven en la literatura infantil no sólo un arte sino una oportunidad formativa en los estudiantes, iniciando, por su puesto, por la transmisión de conocimientos culturales.

De esta manera Colomer (2005), (2010), establece las funciones de la literatura infantil, las cuales también se retoman en los apartados subsiguientes. Menciona, que las principales funciones de todos los textos (que corresponden al ramo literario) se resumen en tres:

- El acceso al imaginario colectivo: que es la representación que la sociedad tipifica para entender el mundo y las relaciones sociales, los cuales son utilizados para exponer perspectivas sobre la realidad. Es aquí donde encontramos las imágenes simbólicas que surgen del folclore para representar, por ejemplo: la muerte con esqueletos, la libertad con aves, etc.
- El desarrollo del dominio del lenguaje, con el aprendizaje del lenguaje y las formas literarias: esta función alude a cómo la literatura infantil facilita el aprendizaje del lenguaje, pue a través de sus diversos modelos narrativos, los niños recurren al juego que se liga íntimamente a la literatura y al lenguaje, para desarrollar habilidades de lenguaje, aquí donde entra lo que mencioné anteriormente de su carácter didáctico para la adquisición de habilidades como la lectura y la escritura.
- Socialización cultural esta función es también fundamental ya que es la que engloba el carácter formativo de la literatura en el aspecto valoral y conductual que se espera. De esta manera, ofrece una perspectiva distinta de “cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos,

los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir la normas y las consecuencias de transgredirlas” (Colomer, 2005, p.206)

Estas tres funciones, en análisis de cada una, se manifiestan claramente en diversas obras literarias, y aunque no se perciben de manera evidente, podemos encontrarlas desglosando las narraciones, un ejemplo claro de esta función es la obra “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa, misma que forma parte de las actividades desarrolladas en este portafolio temático y que más adelante se analiza con estas mismas funciones que a su vez podrían considerarse como parte del carácter didáctico de la literatura.

A su vez, el diseño de mi intervención parte de los aportes de Cervera (1999) quien, en su basta teoría, alude a los diversos géneros que engloba la literatura infantil y en algunos de los cuales se basó precisamente el diseño de mi intervención docente para el desarrollo de este portafolio.

Este autor hace, además, una ilación bastante pertinente, que resulta útil para esta investigación, respecto al desarrollo psicológico del niño y sus exigencias literarias, utilizando los estadios de Piaget como referente, los cuales mencionaré a continuación haciendo especial énfasis en el estadio al que pertenecen los alumnos en edad preescolar, específicamente en el rango de edad que pertenece a mi grupo de investigación:

1. Estadio sensoriomotor (0-2 años): es este periodo es ilógico hablar de la literatura propiamente pues se trata de una etapa de reflejos y percepciones, en la que “el niño no entiende nada de lo que se le dice, pero manifiesta su alegría ante la melodía y el movimiento” (Cervera, 1999, p.23) en esta etapa se recurre a los libros juguete los cuales “más que ayudar al conocimiento del entorno, contribuyen a la iniciación en la función simbólica” (p.24)

2. Estadio preoperacional (2-7 años): recordemos que se le llama así debido a que es la etapa en que se realizan las primeras operaciones concretas, y en la cual se presenta la adquisición del lenguaje. En esta se encuentran los alumnos preescolares; y “Admite operaciones fundamentales, como la representación, el juego simbólico, el dibujo o expresión gráfica, además, naturalmente de la comunicación verbal” (p. 24). Este a su vez se divide en dos sub periodos: el preconceptual (2-4 años) donde se adquieren los primeros signos verbales, o el lenguaje; y el intuitivo (4-7) que como su nombre sugiere, se emplea la intuición para el conocimiento sobre todo mediante la experimentación.

Esta etapa se caracteriza por el egocentrismo en el comportamiento; respecto a su vínculo con la literatura, el autor menciona algunas características intelectuales en este periodo que guardan estrecha vinculación con ésta:

- El realismo: se tiende a la cosificación (v. considerar y tratar como cosa a alguien o algo que no lo es) de sus pensamientos, sentimientos y sueños.
- El animismo: de los objetos inanimados al atribuirles vida propia, como parte del desarrollo de la imaginación.
- El artificialismo: en esta el niño “comprende que hay cosas hechas por el hombre, posteriormente cree que las cosas se derivan unas de otras y finalmente admite la intervención divina” (p.24).
- La imitación: con una inclinación común hacia los juegos dramáticos espontáneos.

Menciona además que esta etapa es demasiado amplia, y por tanto los intereses literarios son muy variados, sin embargo “su progreso en la lectura lo lleva de los libros con imágenes y sin texto a otros en los que la palabra va ocupando mayor extensión” (p. 24) De esta manera, esta fase que concierne a la educación preescolar manifiesta entre sus características actitudes que pueden y son

aprovechadas por los educadores para su formación, no sólo en la adquisición del lenguaje, sino en otras más (mencionadas anteriormente) que abren paso a la conformación como lectores.

3. El estadio de las operaciones concretas (7-12 años): en ella ya se interiorizan concretamente los objetos reales, y es donde gran parte del desarrollo intelectual del niño permite que el niño logre hacer deducciones lógicas. éste “La literatura puede ejercer en este periodo gran influencia por la cantidad de modelos que ofrece con puntos de coincidencia en su forma de sentir y pensar” (p. 26) sobretodo la literatura fantástico-realista, debido a su preferencia por la fantasía y la aventura,

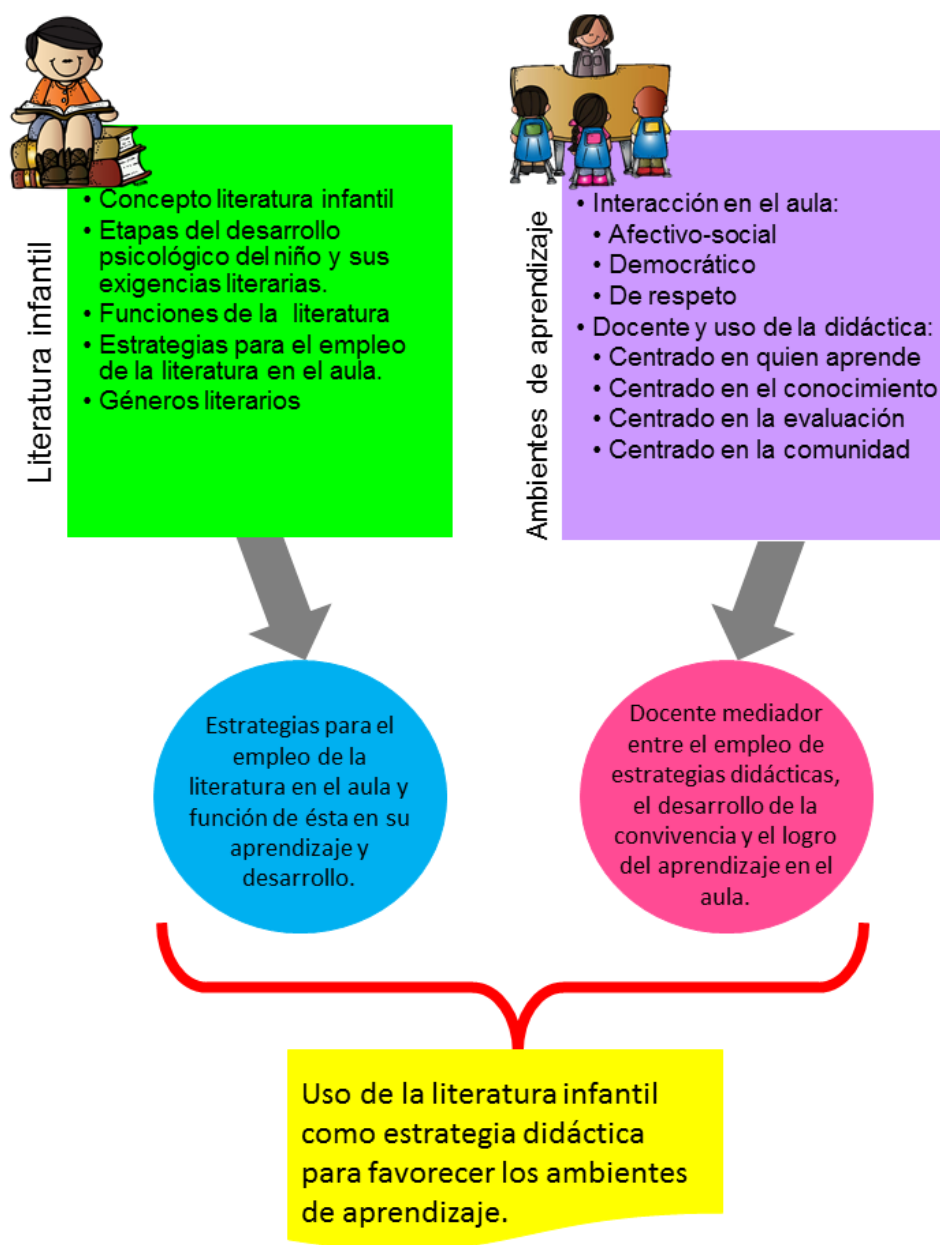
4. El estadio de las operaciones formales (11-15 años): esta etapa en la que son concretamente adolescentes, ya se tiene la capacidad de razonar sobre hechos reales, “se da paso al pensamiento hipotético-deductivo” (p. 26) sobre todo se realiza la lectura silenciosa y personal. Debido a su maduración encuentran especial satisfacción en el descubrimiento de valores personales, siendo de su preferencia novelas e inclinación a temas como intriga, misterio, romance, aventura o poesía.

Resulta importante enunciar todas estas etapas, ya que, como educador, resulta favorable reconocer las características de los alumnos y emplearlas; como mencionan Escalante y Caldera (2008): “La tarea como mediadores de literatura para niños en la escuela, nos lleva a identificar, analizar, comprender y explicar los múltiples factores que intervienen para que la literatura llegue a los lectores” (p.677).

Con lo que respecta a los géneros de la literatura que señalé anteriormente, sería difícil enunciar uno a uno de manera breve, pues se excluirían de esta mención los beneficios que aportan a los niños, así como otros aspectos que resultan relevantes de ellos, por tanto, he decidido incluir sus definiciones únicamente en el análisis directo de las actividades en que hago uso de ellos.



Finalmente, como cierre de este apartado, me gustaría presentar de manera sintética las conclusiones que derivan de la revisión teórica de estas dos líneas temáticas y de qué manera se vincularon para obtener como resultado el tópico de mi investigación, mediante el siguiente esquema:



Esquema 2. Origen del tópico de investigación, derivado de la revisión teórica de las líneas temáticas.

Fuente: Autor

## RUTA METODOLÓGICA

Para la construcción de este portafolio temático fue necesario seguir una ruta clara, considerando la investigación acción de tipo cualitativo, mediante los análisis de mi práctica docente. Desde la perspectiva educativa, Suárez Pazos (citado por Colmenares y Piñero, 2008) refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p.104).

Por lo tanto, este tipo de investigación me permitió observar e intervenir directamente para atender a la necesidad presente en el grupo. Sin embargo, para lograr esta investigación, como ya mencioné anteriormente, fue necesario trazar una ruta metodológica. Para su abordaje se tuvieron en cuenta ocho fases:

En primer lugar, fue necesario llevar a cabo reconocimiento y observación del Jardín de Niños y del grupo de práctica reconociendo sus características como parte de un diagnóstico, para lo cual se emplearon guías de observación que ayudaron a identificar sus habilidades, actitudes, intereses y conocimientos. De esta manera se continuó con la segunda fase consistió en el análisis de la evaluación diagnóstica, el reconocimiento de la problemática, que sería objeto de estudio, y posteriormente la elaboración del contexto temático como base.

A partir de aquí, fue necesario indagar algunos aportes teóricos que sustentaran mi investigación y me orientaran en el tratamiento del problema, para lo cual, fue de gran utilidad retomar lecturas y portafolios de evidencias pasados, principalmente de las materias de ambientes de aprendizaje y literatura infantil; de ahí inicié directamente con el diseño de actividades que dieran referencia sobre mi investigación, puesto que la evaluación inicial no se focalizaba en los dos ejes temáticos; de esta manera, y bajo orientaciones tomadas de los autores revisados, elaboré dos secuencias didácticas.

Obviamente la siguiente fase fue la aplicación de las actividades, y al término el análisis de los resultados y de la práctica, para la cual utilicé el ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth (1991, citado en Domingo y Fernández, 1999) que consta de cuatro pasos que se presentan de manera cíclica, los cuales se sintetizan en el siguiente esquema y se describen a continuación:



Esquema 3. Fases del ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth (1991) según Domingo y Fernández (1999). Fuente: autor.

Bajo esta perspectiva se realizaron los análisis de la intervención docente, primero describiendo los rasgos de la secuencia didáctica propios del plan de trabajo, como por ejemplo espacios, recursos, propósitos, consignas, etcétera; así como los sucesos que se presentaron durante su implementación, y donde tuvo lugar la selección de evidencias que dieran paso a la reflexión y justificación de mi práctica, lo cual me llevó a la segunda fase de este proceso, en la explicación se

buscando principios teóricos y prácticos de mi actuación docente respondiendo a la interrogante ¿Por qué hago lo que hago?

Posteriormente pasé a la fase de confrontación, en la cual, como su nombre lo dice, realicé confrontación de mi perspectiva con las de diversos autores. Para ésta fue determinante la participación de mi asesora y equipo en sesiones de cotutoría, en las cuales se analizaron, bajo sus perspectivas, para brindar aportaciones y orientaciones útiles para la cuarta y última fase de reconstrucción de la práctica determinando así las áreas de oportunidad y mejora de mi intervención docente.

Continuando con las fases de la ruta metodológica, se realizó un nuevo diseño de intervención, considerando, por supuesto, la reconstrucción como punto de partida, a lo cual se subsecuente otra fase de análisis y reconstrucción de la práctica bajo este mismo procedimiento para finalmente llegar al último paso que fue la conclusión y muestra de resultados de la investigación. A continuación, para una mayor comprensión, decidí representar lo anterior de manera gráfica:



Esquema 4. Ruta metodológica para la construcción del portafolio temático. Fuente: autor.

# **ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

## **PRIMER ANÁLISIS EL PUNTO DE PARTIDA**

Durante la primera infancia, los niños se encuentran acostumbrados a la cotidianidad del hogar, a ser atendidos por su madre limitando su autonomía, a comer en casa, a tomar siestas, a ver televisión, jugar con sus juguetes. La educación preescolar es el primer salto de esos pequeños hacia una nueva mirada del mundo, hacia la adquisición de la autonomía y por supuesto, al conocimiento.

En esta ocasión, decidí dar énfasis a la creación de ambientes de aprendizaje, por su puesto sin dejar de lado el uso de la literatura infantil, ya que, al ser un segundo grado de nuevo ingreso al Jardín de Niños, de los cuales, sólo el 25% del total de alumnos cuenta con un primer grado o había cursado la guardería, lo cual tiene gran impacto en su formación pues incide directamente en aspectos como la socialización, el desarrollo del lenguaje, y por supuesto habilidades cognitivas que el entorno familiar propicia en menor grado como la autonomía, la reflexión, etc. al mismo tiempo se caracteriza por un clima de tensión ante la nueva experiencia ya que, al inicio del ciclo escolar los niños comienzan a adaptarse a las pautas de trabajo y horarios escolares, así como normas de convivencia.

Es por ello que el diseño de mi intervención a manera de diagnóstico se realizó mediante una situación didáctica que se trabajaría de manera semanal y destinando dos sesiones con la finalidad de descubrir los intereses lectores de los niños y de qué manera se manifiestan el ambiente de aprendizaje en el aula.

Ramírez y Hernández (2014) señalan que los profesores describen sus prácticas para llegar a la reconstrucción de su enseñanza, donde el docente toma conciencia de sus actuaciones y decide cómo considerar la innovación educativa en

sus futuras prácticas docentes. Es por ello que el propósito de este primer análisis, además de los mencionados anteriormente es tomar decisiones como punto de partida para el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje para los alumnos con el uso de la literatura infantil.

### **Mi libro favorito**

El diseño de esta actividad, como ya se mencionó con anterioridad, se desarrolló con la finalidad de reconocer los intereses literarios (haciendo referencia hacia su inclinación por ciertas obras, tipos de libros o géneros) así como el interés hacia la literatura por parte de los alumnos, como un punto de partida para esta investigación.

Dicha situación (Anexo 3) consistía principalmente en observar el interés y/o gusto que los alumnos manifiestan frente a recursos literarios e identificar intereses lectores respecto a tipos de libros o bien algún género literario, utilizando el acervo del aula o biblioteca por su variedad de obras.

Para ello, el día jueves cuatro de octubre 2018 llevé a cabo la actividad “Mi libro favorito”, para efecto del diagnóstico, inicié realizando cuestionamientos sobre su experiencia con los cuentos: ¿saben qué son los cuentos? ¿les gustan los cuentos? ¿qué cuentos conocen? ¿cuáles son sus libros favoritos?, noté que el tema generó interés ya que todos gritaron con entusiasmo, dando respuesta a mi cuestionamiento.

Hubo cierta conmoción cuando pregunté: ¿de qué les gustan los cuentos? ya que todos comenzaron a gritar temas o personajes, así que fui preguntando uno por uno para que todos tuvieran oportunidad, al principio pensé que no todos tenían una noción clara de lo que tratan los cuentos ya que algunos mencionaron películas, caricaturas o personajes de éstas como “Héroes en pijama” que mencionó el alumno Haziél, “Spiderman”, “Cars” que dijo Ángel, sin embargo, no realicé corrección ni

comentarios al respecto, simplemente rescaté su comentario, pues me centré más en rescatar la opinión de cada uno y no rectificué o reafirmé la pregunta para obtener una respuesta concreta al cuestionamiento.

Durante la sesión de tutoría, llegué a otra reflexión pues al comentar esta curiosa experiencia, surgió la idea de que pudiera ser que los alumnos no presenten una confusión entre libros (o cuentos) y películas, caricaturas o personajes, sino que este medio de comunicación se ha expandido a tal grado que ahora estas obras televisivas o cinematográficas han sido presentadas en libros para niños, que si bien, no son nuevos (como los libros con cuentos de Mickey Mouse o las princesas en las versiones de Disney) presentan ahora un mayor auge ya que en la actualidad no se limitan a personajes o historias clásicas, sino también a plasmar aventuras de cierta serie en páginas ilustradas que por supuesto, son del interés de los niños al encontrarse familiarizados con éstos.

De ahí la aseveración de que los alumnos manifestaron no sólo intereses literarios, sino un tema o personaje específico que forma parte de su gusto personal. Ahora bien, si éstos no fueron como tal una respuesta al cuestionamiento que hice, me son funcionales de igual manera para efecto del diagnóstico y conocer un poco más a mis alumnos en este proceso.

En este momento, a mi parecer, se pudiera apreciar un ambiente de respeto, ya que fue un espacio en el que se brindó oportunidad a todos y cada uno de los alumnos a expresarse libremente y escuchar las participaciones de los demás sin ser objeto de menosprecio o descalificación. En dicho ambiente que establece SEP (2011) se hace referencia a este tipo de experiencias que un docente puede llegar a considerar (como yo lo hice al principio) como errores y menciona que:

Al observar errores de los niños durante un proceso determinado, se recomienda que el docente se interese en ellos para aprovecharlos como una fuente de aprendizaje de su enseñanza; y aceptarlos como etapas del

esfuerzo de cada alumno por comprender y aplicar sus conocimientos.  
(p.148)

Y siento que en ese momento mi intervención lo propició, pues me interesé por sus aportaciones, los escuché y acepté como parte de su esfuerzo por externar sus intereses ante los demás, aplicando sus conocimientos, aunque hubiese sido enriquecedor aprovechar dichos comentarios para realizar una asimilación o comparación de la diferencia entre caricaturas y cuentos o de los diferentes tipos de texto que conocen a manera de análisis.

A pesar de que consideré realizar la observación o corrección de esto desde el primer comentario de esa índole, consideré también que se prestaría a que los alumnos sintieran que la información que ellos estaban compartiendo estaba siendo rechazada o descalificada.

Sin embargo, regresando a la actividad, también obtuve respuestas como cuentos de jirafas, de animales, de sirenas, Axel dijo “Caperucita Roja”, de cocodrilos, entre otras aportaciones, mismas que me hace pensar que los niños sí se encuentran familiarizados con algunos libros. Aun así, noté que muy escasamente mencionaron títulos como el caso de Axel y Mateo que también mencionó “Los tres cochinitos”, esto debido también a que tanto la educadora titular como yo hemos trabajado con algunas de estas historias con ellos, pero se hace notar cómo los alumnos “etiquetan” los libros ya sea por un tema (como animales, sirenas, súper héroes) o por algún o algunos personajes en específico (Spiderman, héroes en pijama, caperucita roja, los tres cochinitos) pero pocas veces recordando el nombre de la obra (sobre todo si el título no es en esencia la mención del personaje principal).

Otro punto importante que me gustaría enfatizar es que, para los alumnos cualquier libro del acervo (sea cuento, novela, historieta, histórico, instructivo, etc.) es un cuento, ya que no hacen referencia a ellos como libro, aunque no se podría



decir que cualquier libro para ellos es un cuento, pues entre los compendios que han manipulado, hay reconocimiento entre aquellos que sirven para escribir (sus libretas de tareas o cuadernillos trabajados) de aquellos que sirven para leer (como los libros de la biblioteca).

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, solicité a los alumnos que, de manera ordenada, se acercaran al acervo del aula y tomaran dos cuentos que más les gustaran. En este momento hubo un poco de desorden ya que se empujaban y jalaban libros, otros los tiraban, así que intervine para ordenar y hacer respetar los turnos, noté que hubo niños que tomaron el primero que tocaron, mientras que otros tomaron muy en serio la selección y demoraron más, Ángel tuvo dificultad ya que estaba buscando un libro específico que él ya había visto antes, pero otro compañero ya lo había tomado.

Después de la selección, invité a los alumnos a “leer” sus libros, y aunque aún no lo saben hacer puesto que hay reconocimiento limitado de las letras, noté que casi todos lo realizaban, anticipando el texto principalmente a través de las imágenes. Este momento, decidí captarlo en una imagen y mostrarlo como mi primera evidencia a continuación, ya que me resulta importante el análisis de ésta.



**Evidencia 1.1.** Captura de pantalla del espacio de lectura en el aula después de la selección de libros de su interés. 4 de octubre 2018

En la evidencia 1.1 se puede observar a ocho de los alumnos en el espacio de lectura que se brindó, se hace notar aquellos que se encuentran analizando sus libros, por ejemplo Ángel (de color gris a la derecha) y Mario (primer alumno en la parte superior izquierda de la imagen), que se encontraban examinando los elementos presentes en cada página, observando e interpretando, mientras que Axel (primer alumno en la parte inferior de la imagen) por su parte, contemplaba las imágenes y en voz baja interpretaba la historia creando diálogos y narración de su cuento, Haziel en cambio (al costado derecho de Mario), pasaba las hojas de su libro describiendo brevemente lo que observa, mientras Bástian (al costado derecho

de Haziel), que en ese momento ya no tiene libro debido a que tomó uno de Cri-cri con puro texto y al parecer no fue de su interés, observa y escucha lo que Haziel dice en voz alta.

También se observa a Nahomy, Flor y Mateo en la imagen con sus libros colocados de manera vertical, Nahomy y Mateo parecían observarlos, aunque no les prestaban mucha atención; Flor en cambio le daba lectura en voz alta al cuento, interpretando las imágenes.

Esta pequeña escena se capturó de un video, y la elegí ya que en ella se hace notar que hay alumnos que se interesan de manera activa en la lectura, mientras que otros dan seguimiento a la consigna, por ejemplo en el caso de Mateo que simplemente toma el libro sin prestar demasiada atención, resultando poco significativo en su aprendizaje, pero además, porque en ésta se muestra el proceso de lectura de algunos alumnos a pesar de ser “no-lectores”, puesto que tanto su nivel madurativo como su proceso de aprendizaje aún no permiten desarrollar la lectura de manera convencional.

Dentro de este proceso de aprendizaje de la lengua escrita, Rubiano Albornoz (2013) menciona que:

es necesario contemplar que los niños desde muy temprana edad pueden darle sentido a los textos y jugar a escribir mucho antes de hacerlo convencionalmente. La estrategia de la escucha y la anticipación será nuestra primera aliada para llevar al niño a comprender el funcionamiento de la lengua escrita. Al maestro le conviene tomar consciencia de su papel mediador para favorecer todas las oportunidades de interacción con los diferentes portadores textuales que les permitan activar de sí mismos sus instrumentos cognoscitivos y afectivos. (p.331)

Por tanto, a pesar de no realizar un proceso de lectura convencional, durante este momento los alumnos utilizan como clave una imagen para interpretar el texto

que lo acompaña, lo cual, en apoyo a lo mencionado por el autor, permite que los niños activen sus instrumentos cognoscitivos y afectivos para darle sentido a lo que tienen entre sus manos.

En referencia a la evidencia, hago hincapié también en el papel que tomó Bástian en este proceso de lectura, pues no fue el único que tomó un libro sin imágenes, puesto que Sharon, quién no se aprecia en la foto de evidencia, también eligió un libro de texto; esta elección llamó mi atención pues fueron los únicos dos alumnos que eligieron este tipo de libros, aunque el de Sharon incluía imágenes pequeñas en algunas páginas, mientras que el de Bástian era como mencioné un libro de canciones de Cri-cri, por lo cual no se incluían imágenes.

Sin embargo, la respuesta de ambos estudiantes frente a dichas obras fue distinta, Sharon, realizó acciones similares a los de los demás alumnos explorando las páginas de libro y de alguna manera parecía interpretarlo, aunque en específico, esta alumna presenta un trastorno de espectro autista (T.E.A por sus siglas), por lo cual no ha desarrollado su lenguaje completamente y no me fue posible comprender si ella interpretaba la narración o si trataba de expresar algo referente al texto o las imágenes; aun así su respuesta frente al libro fue de interés aunque después realizó cambio de libro, repitiendo este mismo patrón y cambiando nuevamente en al menos cuatro ocasiones.

Por su parte noté que Bástian eligió su libro por la portada, pero al analizarlo no pareció llamar su atención y contrario a Sharon que cambió de libro, decidió ponerlo en su lugar en la biblioteca y sentarse a compartir con otro compañero la lectura, casi exclusivamente como oyente, pues sólo lo vi involucrarse una vez para señalarle al compañero un elemento de la página que reconoció o le interesó.

Al respecto de esta acción, Colomer (2010) hablando de la lectura autónoma y la importancia de que los libros sean elegidos por ellos mismos, menciona que “siempre debe existir la posibilidad de devolver el libro sin leerlo” (p.77), esto debido

a que no se puede forzar a interesarse por un libro y eso forma parte de un proceso de selección, tal y como lo hacemos nosotros de manera cotidiana, no sólo con libros sino con cualquier otro objeto, el cual observamos y analizamos decidiendo si será elegido o no, sin embargo también dice que para la selección del libro, el lector debe entrar en el juego propuesto por el autor, habituarse a su lenguaje y al marco narrativo lo cual lleva tiempo e implica esfuerzo, y es precisamente en este momento donde el docente debe mediar entre la obra y el lector a fin de interesarlo o guiarlo en ésta, pues Colomer menciona también que “Los niños tienen que saberlo y contar con ayuda inmediata en esos primeros párrafos o páginas para que su decisión de no continuar no sea fruto de un simple desánimo inicial” (p.77).

Al respecto, considero que de alguna manera mi intervención, tal como la plantea el autor, no se presentó y puedo aseverar que este alumno se desanimó con el contenido del libro que eligió, sin embargo, hubiese sido indispensable una mediación, pues en esta edad, a pesar de que el contenido pudo ser atractivo para él por las canciones infantiles que contenía, habría sido necesario no sólo mediar, sino darle lectura a éste para que se interesara puesto que no hubiese podido leerlo de manera autónoma.

Aun así, compartir con su compañero un libro que al parecer también es de su gusto cumple también con las expectativas de la lectura, aunque no del todo con el propósito de mi actividad ya que sería subjetivo suponer que ese libro era completamente del gusto de Bástian.

Mientras los niños observaban o leían sus libros, Flor solicitó pasar al frente a leer su libro, esta parte no se encontraba planeada, pues el objetivo de la actividad era reconocer los diferentes tipos de literatura en el aula y el reconocimiento de sus intereses, sin embargo no quise negar a mi alumna la oportunidad de expresar lo que ella deseaba y traté de adecuar la dinámica solicitando atención a los demás alumnos a la interpretación de Flor, pero, debido a que todos tenían libros, la

adecuación no resultó eficaz, pues los demás estaban más interesados en sus libros y fue muy poca la atención que se prestó.

En este momento, me vi en un dilema, pues ésta alumna se había animado a participar y hablar frente a los demás interpretando un libro, aspecto que me parecía un logro, y por otro lado, los demás alumnos se encontraban interesados en la interpretación propia y observación de sus libros, por lo cual, podía pedirle atención a su compañera, pero para lograrla necesitaba que guardaran los libros que tenían y ello significaba también negarles a ellos tiempo de lectura, y a la par, el negarle la participación Flor significaba hacerle perder confianza, en dicha situación no supe qué hacer.

Fue así que decidí dejar a los alumnos continuar con su lectura, solicitando que fuera en voz baja, pues Escalante y Caldera (2008) hablan de la importancia de este espacio al decir que: “eventos de lectura silenciosa son una estrategia importante en el desarrollo del proceso de lectura, inclusive en los más pequeños ya que les brinda el sentido de independencia e individualidad del lector” (pp. 676) pero permitiendo también la participación de Flor y centrando mi papel en prestar atención y mostrar respeto a su contribución.

Lo cual contribuyó significativamente en el ambiente de aprendizaje puesto que en su individualidad los niños pudieron desarrollar su proceso de lectura autónoma y a su vez, se permitió la expresión de una alumna al compartir con los demás la obra, acción que motivó a otros compañeros como Axel y Mario quienes también solicitaron la participación y dieron lectura a su cuento de manera individual mediante la interpretación de las imágenes y, en el caso de Axel, la narración de un cuento que al parecer él ya conocía.

A pesar de que no se pudo realizar el cierre de la actividad como se tenía planeado, debido a la limitación de tiempo, se realizó una retroalimentación de los diferentes tipos de libros que los alumnos leyeron, comparando entre aquellos que,

por ejemplo, eran de fantasía, con aquellos que eran de animales u otros que sólo tenían nombres de objetos.

Aun así, considero que durante esta actividad se vio presente el ambiente afectivo social, pues según SEP (2011):

Un entorno afectivo se basa además en el respeto y la confianza que se brinda a los niños, lo que propicia que se animen a participar y colaborar en tareas comunes: hablar frente a los demás; (...) tener certeza de que serán escuchados sin burla al externar sus puntos de vista y opiniones. (p.142)

Y es que el trabajo con actividades y materiales que son de interés de los niños resultan de mayor interés; este tipo de ambiente, además me permitió observar y analizar las conductas y respuestas que los alumnos emiten durante el trabajo con la literatura infantil, así como la confianza, la motivación y el respeto que se vio presente en el aula al compartir cada quien sus aportaciones.

Además, analizando el referente teórico me di cuenta que el papel que asumí en la participación de los alumnos entró directamente en el desarrollo de este ambiente puesto que, a pesar de que no estaban siendo escuchados por la totalidad de los compañeros del grupo, sintieron esa certeza de ser escuchados al verme frente a ellos prestando atención a su aportación y felicitándolos por ella.

En conclusión, como resultado se obtuvo que los alumnos reaccionan positivamente ante la lectura del cuento ya que manifiestan un interés expreso principalmente en los libros álbum, pues durante la práctica, independientemente de la actividad de este análisis, se ha solicitado en repetidas ocasiones tomar libros del acervo y rechazaban los libros largos, de pocas imágenes y con mucho texto, lo cual resulta comprensible ya que aún falta dominio del lenguaje escrito y su atención se centra mayormente en las imágenes y la interpretación que ellos le dan.

Por tanto, no se pudieron clasificar los intereses de los alumnos respecto a algún género literario puesto que aún no hay conocimiento de éstos al ser un nivel inicial, ni tampoco de acuerdo a tipos de libros (informativos, de fantasía, etc.) puesto que no se mostraba inclinación hacia algún tipo en específico.

Sin embargo, Colomer (2010) habla de los nuevos tipos de libros que existen en la actualidad entre los cuales se encuentran denominaciones como “libros para no lectores”, “álbumes”, “libros-juego” o “novela juvenil”, por tanto, estas nuevas clasificaciones pudieran describir de manera puntual los tipos de libros que se ajustan a los intereses de los niños mencionados anteriormente.

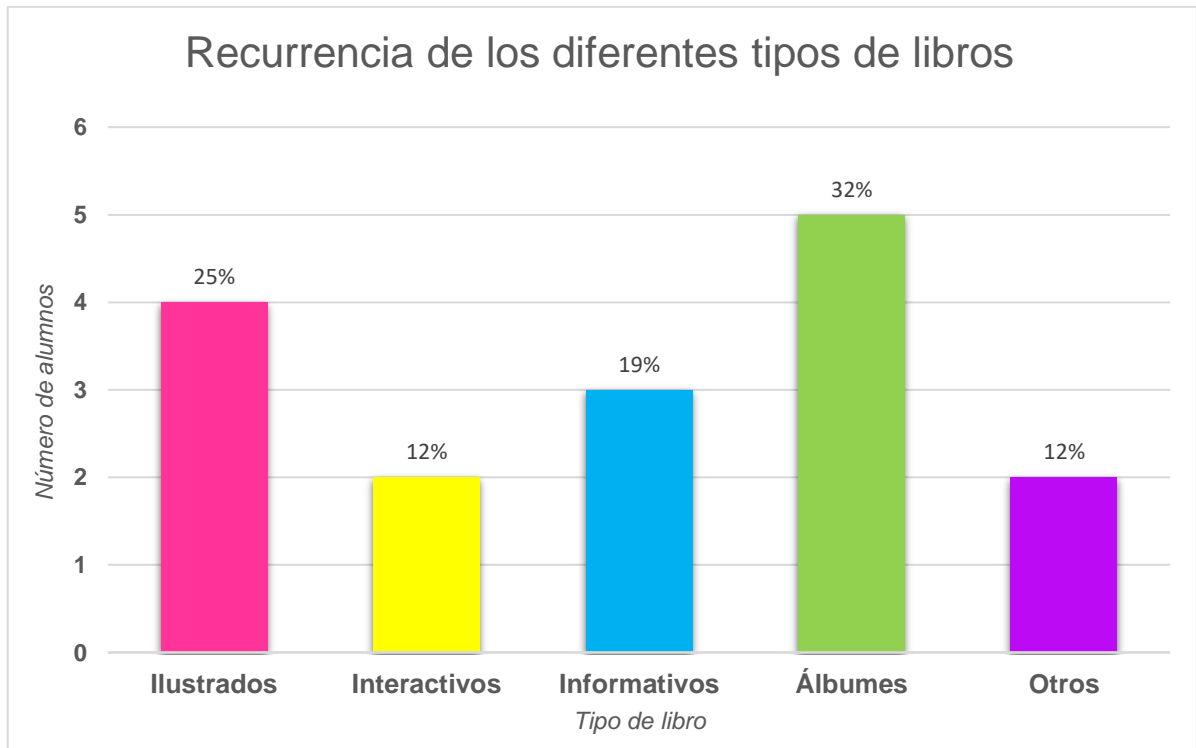
Entre los tipos de libros que fueron más recurrentes por los alumnos se pueden clasificar dichos intereses de acuerdo a la descripción que brinda la autora (Colomer, 2010), entre los cuales figuraron:

- Los libros de imágenes o ilustrados: en los cuales las imágenes refieren a objetos, situaciones familiares los pequeños: juguetes, animales, familia, situaciones cotidianas, etcétera.
- Los libros interactivos: entre los que se encuentran los *pop-up*, “libros móviles”, o “troquelados”, consisten en obras en las que predomina la manipulación a través de formas muy variadas de actividad explorando un nexo común entre la literatura y el juego.
- Los libros informativos: que ayudan a hablar sobre nuevos descubrimientos, a darles nombres y a divertirse ejerciendo la comparación y contraste de los conceptos a través de las muchas propuestas imaginativas, estos mismos se dividen a su vez en libros de conceptos, entre los que se utiliza la apreciación, la comparación de formas, tamaños, posiciones, distas u orden temporal; y los de conocimientos que tratan sobre temas de interés habitual para los pequeños: la vida de los animales, el funcionamiento de los objetos, etcétera.



- Libro álbum: “es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico” (Fajardo, 2014, p.57) en éste “es imposible que las palabras se sustenten por sí solas, para evitar confusiones necesitamos de las ilustraciones para que nos muestren aquello que las palabras callan” (Shulevitz, 1999, citado por Roa, 2014, p.9). Aunque este tipo pudiese confundirse con un libro ilustrado, su diferencia yace en que el sentido de los recursos gráficos que en el caso del libro ilustrado resulta complementario y prescindible, contrario al álbum el cual complementa la narrativa para que la historia resulte comprensible, pues las imágenes brindan sentido y perspectiva a ésta.

A continuación, se muestra de manera gráfica la recurrencia de dichos tipos libros en las elecciones de los alumnos:



En la gráfica, se puede apreciar una tendencia hacia los libros álbum con el 32% de preferencia, tomando el segundo lugar los ilustrados con el 25% e informativos con el 19% y en último lugar, con el 12% los interactivos, y una clasificación extra a la que di el término “otros”, en la que figuran las elecciones de Sharon y Bástian de libros con mayoría de texto, que, aunque cambiaron posteriormente, hubo recurrente curiosidad por observarlos.

Esta conducta hace expreso el interés hacia los libros y el “filtro” al que los niños los someten antes de seleccionarlo definitivamente para su lectura. Otro aspecto a destacar que surge de esta clasificación es, precisamente, la inclinación hacia los libros álbum, ya que, en primera instancia se podría pensar que es el de mayor preferencia, sin embargo, durante la actividad observé cómo los alumnos con libros ilustrados (que en su mayoría son cuentos clásicos) y los interactivos, resultaban con mayor atractivo, ocasionando conflicto entre ellos para usarlos, lo cual, en reflexión, puede ser debido también al factor de disponibilidad puesto que existe escasas dentro del acervo en ese tipo de obras.

En el caso de este libro álbum noté cómo Abraham, Gaby, Haziél, César y Ángel, se satisfacían observando, nombrando y encontrando objetos que les son familiares e ilustraciones pintorescas y atractivas que brindan un amplio panorama de la historia que se desarrolla entre las páginas, este tipo de obras han ganado terreno en las bibliotecas escolares ya que la Secretaría de Educación Pública ha ampliado su producción literaria y optado por este tipo de obras que resultan de mayor atractivo para los niños.

En los libros interactivos, de manera obvia se presenta la diversión, por ejemplo, al meter el dedo en el agujero del libro, girando una ruleta, o moviendo las puertitas que se encuentran en el mismo, prestándose más al juego que a la lectura como tal, los cuales son preferidos por Axel y Dylan.

En cuanto a Fabrizio, Pedro y Mario su respuesta frente a los libros de tipo informativo, no encuentro palabra adecuada para expresarla, pero se notaba un contraste entre curiosidad, asombro al observar nuevos elementos como la naturaleza o animales o lugares y satisfacción al descubrirlos.

Y finalmente se encuentran los libros ilustrados, que como ya insinué anteriormente, son uno de los tipos de libro con mayor preferencia entre los niños, principalmente porque hay más libros de este espécimen, entre ellos los cuentos clásicos, no obstante, también se debe a que los alumnos se encuentran familiarizados con muchas de estas historias como las de las princesas, los tres cochinitos, Caperucita roja, entre otros, que se prestan a la interpretación y lectura de los mismos y que se observó cómo lo realizaban mayormente por inferencia, sin necesidad de leer el texto.

Este tipo de libros fueron elegidos por Flor, Eder, Mateo, y Nahomy, aunque Axel también mostró interés en este tipo de libros ya que conocía la historia y le gustaba interpretarla, al igual que los anteriormente señalados que tendían a leer en voz alta el cuento mediante las imágenes.

## **El monstruo de las emociones**

La última actividad que formó parte de las actividades de diagnóstico fue la de título “El monstruo de las emociones”, que llevé a cabo el día cinco de octubre de 2018; el propósito de ésta fue más bien centrado en reconocer la manifestación del ambiente de aprendizaje utilizando un cuento enfocado hacia el reconocimiento y la expresión de las emociones, lo cual genera en los niños cierta interiorización al vincularlo con algo personal, permitiéndome observar a su vez su reacción ante ello y la manifestación de las relaciones interpersonales.

Esta actividad se implementó haciendo uso de recursos tecnológicos con un libro digital, proyectándolo en el pizarrón, decidí realizarlo de esta manera, ya que es un

recurso al que en la actualidad los alumnos tienen fácil acceso (en cuanto a videos o imágenes con la televisión, tabletas o celulares) y también porque es un recurso que la educadora titular no implementaba, mencionando que era debido al poco dominio que tiene de las TIC.

Además, el uso de este recurso se fundamenta y apoya también por los programas de educación, tal es el caso de SEP (2011) quien al respecto de sus beneficios menciona que:

La utilización de las TIC está encaminada a despertar en los estudiantes el interés por explorar otros medios para desarrollar conocimientos, y representa otra posibilidad de comunicación y acceso a la información. Además, fomenta el trabajo en equipo, la creatividad, la iniciación en procesos de investigación y el desarrollo de habilidades para gestionar la búsqueda, selección, organización, utilización y presentación de todo tipo de datos, en diversos formatos: textos, cifras, imágenes, sonidos, secuencias animadas y películas de video (SEP, 2009, citado por SEP 2011, p.159)

Esto por supuesto se puede lograr al integrar las apps que han surgido durante los últimos años, utilizando a la literatura infantil como el principal tópico de éstas y que pueden ser utilizadas de manera didáctica en las escuelas; lo cual, a su vez permite desarrollar también de las competencias profesionales del perfil de egreso de un docente en formación, puesto que el auge tecnológico que existe hoy en día, sustenta la necesidad de conocer y saber emplear dichos recursos para beneficio del aprendizaje tanto personal como de los educandos.

El trabajo con esta secuencia didáctica se enfatizó en el área de desarrollo personal de educación socioemocional, precisamente en la expresión de las emociones puesto que es un aspecto que se necesita reforzar en los alumnos como parte de la autorregulación y el autoconocimiento, para la convivencia y adaptación a la interacción social, en el proceso de integración a la educación preescolar

La actividad consistió en trabajar con el cuento “el monstruo de las emociones”, a partir del cual se buscaba reconocer cómo se manifestaba el ambiente de aprendizaje en el aula, haciendo uso tanto de este recurso tecnológico como de la literatura infantil, pero enfocado directamente a la expresión de las emociones. (Anexo 4)

Al iniciar con esta actividad me sentí presionada al montar los aparatos ya que me llevé un par minutos que significaron tiempo muerto, sin embargo, el haberlo organizado con anticipación habría generado accidentes o distracciones ya que hubo actividad predecesora a ésta, por lo cual, mientras colocaba los recursos, traté de organizar a los alumnos para agilizarlo y evitar perder más tiempo; posteriormente pregunté acerca de sus emociones, recuperando actividades anteriores que observé, que se trabajaron durante la jornada de ayudantía, sobre las emociones.

Originalmente el cuento iba a ser proyectado en una presentación para darle lectura, sin embargo, al ser la primera vez que utilizaba estos recursos, los alumnos se mostraron entusiasmados, Sharon fue la primera en acercarse y expresar su emoción queriendo picarle a los aparatos, conducta de la educadora me ayudó a mediar puesto que su condición requiere establecer instrucciones de manera directa para atender a los acuerdos de convivencia del aula, puesto que al ser la primera vez que se trabajaba con este recurso, los demás niños también mostraron curiosidad a tocar y mover los cables.

Debido a este interés decidí utilizar un audio cuento, que tenía preparado como adecuación, en el que se narrara y diera animación a las imágenes del mismo libro, los alumnos se mostraron atentos e interesados, lo cual, se muestra como evidencia a continuación ya que la reacción de los alumnos frente al uso de la literatura con este recurso me parece importante enfatizar



**Evidencia 1.2.** Captura de pantalla. Alumnos apreciando el audio cuento “El monstruo de las emociones”. 5 de octubre 2018

En la evidencia 1.3 se puede observar la proyección del audio cuento en el pizarrón del aula, en la cual se hace notar que los alumnos se muestran ordenados e interesados en la proyección, pero resalta Sharon, quién dio la espalda a la proyección para observar directamente a la pantalla de la computadora y haciéndose evidente la expresión facial y corporal (puesto que también estaba aplaudiendo) que mostró al escuchar el cuento.

El cuento vinculaba cada emoción a un color que adquiriría el monstruo, explicando aquello que le hace sentir de esa manera, al finalizar la reproducción la educadora me pidió reafirmar esos colores, así que realicé cuestionamiento de la trama del cuento, sin embargo, noté que hubo confusión respecto a algunos colores del monstruo y sus emociones, lo cual considero que fue debido a que se presentaba aún cierta dificultad en la comprensión auditiva, principalmente en éste

puesto que se trata de una obra larga, y aunque se asemeja a la lectura en voz alta, el alumno tiende a distraerse un poco y perder el hilo de la historia ya que, contrario a la lectura en voz alta, no puede pedir que se repita o cuestionar algún aspecto que no le quedó claro.

Fue así que utilicé el cuento que tenía reservado en presentación y le volví a dar lectura, esto ya que era un cuento corto que se prestaba a una relectura sin perder demasiado tiempo, pero esta vez permitiendo a los alumnos involucrarse en el proceso de lectura y favoreciendo la asimilación mediante preguntas sobre su experiencia o sentir en cada emoción.

Este punto se presentó de manera satisfactoria ya que los alumnos realizaron aportaciones conforme repasamos las diferentes emociones y. como se buscaba, algunos de ellos expresaron sus opiniones, ideas o experiencias en cada una de éstas, por ejemplo, en el caso de Bástian y Flor que rápidamente mencionaron algo que les causaba temor a ellos cuando se presentó el monstruo de color negro que representaba el miedo.

Otro aspecto que llamó mi atención fue la expresión que los alumnos mostraban con cada monstruo, aunque el video no pudo captar esas expresiones debido al ángulo en que se grabó, en las cuales los niños demostraban la empatía de manera inintencionada y que observé cuando cambié de una diapositiva a otra cuando cambiaba de monstruo, pues Flor, cuando pasó al monstruo azul que representaba la tristeza y tenía cara triste, hizo la misma expresión, Fabrizio frunció el ceño cuando se presentó el monstruo enojado con el color rojo y Haziél gritó al ver el monstruo de color negro en el que se ilustraban también fantasmas atrás. Cabe destacar que la mención de estos alumnos es un ejemplo de las expresiones que realizaron y que fueron más evidentes, pero no fueron los únicos que las demostraron.

Para continuar con el desarrollo de la actividad, mostré a los alumnos un material de fieltro que elaboré, en el que se encontraba cada monstruo del color que se establecía en el cuento, ellos debían señalar con el uso de pinzas de ropa que tenían sus fotografías cómo se sentían en ese momento. Cada alumno pasó ordenadamente a colocar su pinza, aunque su motricidad fina hizo que tuvieran un poco de dificultad para colocarlas en el listón así que tuve que ayudarles. A continuación, presento las fotografías que tomé, en las cuales se ilustran acciones que me gustaría enfatizar.



**Evidencia 1.3** Alumnos clasificando con una pinza su fotografía, según como se sentían en ese momento. 5 de octubre 2018

En esta evidencia se puede observar del lado izquierdo a los alumnos clasificándose en una emoción, mientras la colocaban estuve preguntando porqué la ponían ahí, y aunque noté que hubo quiénes observaron durante un breve lapso todos los monstruos y luego procedieron a colocarlo, muchos de los alumnos sólo se encogieron de hombros o dijeron que no sabían por qué, lo cual me hizo pensar



que tal vez porque no supieron cómo describir la razón, o bien, porque en realidad sólo les había gustado el monstruo o el color.

SEP (2017) menciona que: “Poder dialogar acerca de los estados emocionales, identificarlos en uno mismo y en los demás, y reconocer sus causas y efectos, ayuda a los estudiantes a conducirse de manera más efectiva, esto es, autorregulada, autónoma y segura. “(p.303)

Tal como había mencionado anteriormente, este diálogo que menciona el autor, aunque no se presentó al final como se esperaba, pero de alguna manera se hizo durante la reflexión de la lectura, me fue funcional en dos aspectos, el primero respecto al logro del aprendizaje en el que se esperaba que el alumno “Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente” (SEP, 2017, p.318) y a su vez en la generación del ambiente de aprendizaje que, vinculado precisamente a la expresión de las emociones se podría atribuir también al ambiente afectivo social, el cual forma parte del propósito de esta investigación.

Llamó mi atención que Sharon, observó un momento a los monstruos y colocó su pinza en el monstruo de color verde que representaba la calma o tranquilidad (lo cual se ilustra en la evidencia 1.4 de lado derecho) y se fue a sentar; a pesar de que no siempre se involucra en las actividades o realiza la consigna sin apoyo, debido a las limitaciones que presenta con su condición educativa, cuando le pregunté cómo se sentía sólo contestó “Sharon, sí, Sharon” señalando el monstruo, esto frente a la clara falta de desarrollo de lenguaje que no le permite estructurar oraciones o frases claras o coherentes.

Al principio pensé que solamente era porque era el monstruo que más le gustaba, sin embargo, esta dinámica la implementé también como pase de lista al día siguiente y en esta ocasión la alumna colocó su indicador en el monstruo de color gris, aunque nuevamente no explicó la razón, su cambio en el indicador me

hizo ver que si estaba clasificándose en una emoción de acuerdo a lo planteado pues su meditación al momento de colocarlo hizo evidente que no fue de manera aleatoria.

Esto me permite darme cuenta que la alumna, diferente a mi concepción sobre su ritmo de aprendizaje, si realiza asimilación de lo que el cuento expone, y este mismo recurso mueve en ella el interés y la autorregulación necesaria, aunque no tan evidente, de la adquisición del aprendizaje; lo cual también me da una noción de las estrategias necesarias para incluirla de manera activa pese a las limitaciones que presenta.

Para dar cierre a la actividad, entregué a los alumnos una hoja de trabajo en la que organizarían los colores del monstruo de acuerdo al cuento, esta misma clasificación, permitió que los alumnos externaran sus aprendizajes y al mismo tiempo se sintieran identificados con alguno de ellos, utilizando iconografía con caritas que representaran la emoción y que les fuera fácil identificarla.

Este proceso de análisis, además, me hizo darme cuenta de que mi práctica docente de esta primera jornada generó, además, un ambiente “centrado en quien aprende” (Bransford, Brown y Cocking, 2007), el cual hace referencia a aquellos “ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar” (p.12).

Esto también debido principalmente a la intención intrínseca del ambiente, el cual hace énfasis en el diagnóstico pues su definición hace referencia precisamente en centrar la atención en los alumnos, sus intereses, gustos, necesidades, ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos para dar seguimiento en el proceso de aprendizaje; y me parece adecuado pues, menciona también que “los maestros centrados en el que aprende también respetan las formas de hablar de sus estudiantes, porque proporcionan una base para el aprendizaje futuro” (pp.13).

Este mismo ambiente, a mi parecer, es el que se muestra activamente en la práctica docente, debido principalmente a que los docentes en formación nos centramos más en el conocimiento de los alumnos, sus intereses y que las actividades les gusten, sean atractivas o favorables, debido al corto tiempo que se tiene disponible para la práctica y principalmente durante la realización de la evaluación diagnóstica.

Considero importante mencionar que estos ambientes se encuentran tanto implícitos como transversales en la práctica y favorecerlos es una competencia que se desarrolla durante la formación docente y que muchas veces no se realiza de manera intencionada, pero que resulta de gran impacto en el trabajo dentro del aula. Además de que, no se limita a un solo ambiente, puesto que existen diversas perspectivas teóricas de éstos y su descripción se ajusta perfectamente a lo que se viven en el aula, por tanto, no podría hacerse referencia a un ambiente en específico ya que su manifestación es de manera intrínseca.

Según Daniel Raichvarg (1994, citado por Duarte, p. 99):

El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otras, en relación con el ambiente.

Por tanto, favorecer y estimular el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de ambientes propicios permite una interacción más amena y eficiente, así como una integración al trabajo escolar, así mismo, para mí como docente en formación, supone una estrategia para estimular a los alumnos a integrarse, interesarse y participar en las actividades didácticas y que a su vez, genere un mayor impacto para el logro del aprendizaje significativo, ya que la confianza toma un papel fundamental en este punto, pues además de ser su maestra, los alumnos

forman figuras de apego y confianza que los motivan y alientan para alcanzar mayor seguridad.

Ahora bien, hablando más de la literatura infantil, puedo decir que es un recurso importante, ya que, como mencionan Escalante y Caldera (2008, pp. 603)

La literatura para niños constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. Además, la literatura cumple un papel fundamental en la escuela y el hogar como herramienta que favorece un acercamiento a los procesos de lectura y escritura.

Utilizar la literatura infantil como estrategia didáctica me permite acercarme a los alumnos de una manera más amena y didáctica, que al mismo tiempo contribuye al desarrollo y adquisición de otros aspectos fundamentales, tales como la adquisición de la lengua escrita, la expresión oral, entre otras. Además, personalmente, la literatura es un punto de interés para mí, por su riqueza y belleza, que aborda temáticas o problemas de una manera amena y divertida, dando paso a la reflexión, así como a la alfabetización y el gusto por ella.

Aun así, haría falta mejorar el aspecto de la integración con aquellos alumnos que no se involucraron activamente en la actividad, además de la alumna con necesidad educativa especial, que, al tener un vocabulario y lenguaje oral limitado, su participación y reflexión se ven nulos, y a pesar de que se trabaja de cerca y se atiende para dar seguimiento a las consignas en las actividades, es difícil determinar en qué medida se logra un aprendizaje. Para mí supone un reto significativo el atender e incluir en todas mis actividades a los alumnos que presentan cierta dificultad, respetando sus procesos de aprendizaje, lo cual también forma parte de los ambientes de aprendizaje y de los propósitos de la educación.

De esta manera, este par de actividades me permitió estructurar mi diagnóstico respecto a la manifestación de mis dos tópicos investigativos: la literatura infantil y los ambientes de aprendizaje, pues mediante estas intervenciones, pude notar que al involucrar a los alumnos con este arte y utilizarlo con alguna intencionalidad didáctica, según el objetivo que se tenga establecido, impacta en el tipo de ambiente de aprendizaje del aula, pues este siempre se encuentra presente en la propia interacción con el medio, pero depende de la mediación del docente para ser efectivos. Para cerrar, organizo estas conclusiones mediante un esquema con el propósito de ilustrar mis ideas respecto a lo antes mencionado.



Esquema 4. Conclusiones en torno a las actividades de diagnóstico Fuente: autor.

## **SEGUNDO ANÁLISIS**

### **LO QUE YO QUIERO LEER.**

El primer análisis de mi práctica me permitió reconocer los intereses de los alumnos, así como algunos aspectos a mejorar durante mi intervención educativa, además me fue posible notar que el trabajo con la literatura infantil no se limita exclusivamente a la lectura de cuentos o textos infantiles, sino más bien a crear un sentimiento de gusto e interés por ésta.

Así mismo considero que he tenido la idea errónea de que el trabajo con la literatura se encamina más al trabajo con algún cuento, sin embargo, he notado, a lo largo de mi experiencia en la práctica docente, que muchas veces el educador recurre a los cuentos como una manera amena, entretenida y gráfica de abordar algún tópico en las actividades. Para ello, es preciso también mostrar un expreso interés por la lectura, pues ese gusto se ve reflejado en la práctica y permite también que los alumnos desarrollen ese mismo sentimiento, tal como menciona SEP (2017):

En relación con la lectura y la escritura, es preciso mostrar interés y placer por leer y escribir y realizar estas actividades de manera cotidiana frente al grupo; manifestando opiniones acerca de lo que lee, sus impresiones, sus hallazgos y dudas, así como sus reflexiones en voz alta. (p.p. 209-210)

Para mí es importante que los niños se interesen y desarrollen gusto por la literatura, por ello, en este segundo análisis mi reto consistió en permitir a los alumnos espacios de lectura autónoma y expresión de sus intereses, a fin de establecer un primer acercamiento real al mundo de la literatura, iniciando por aquello que es de su agrado, sin que se vea de manera forzada, favoreciendo así también un ambiente de aprendizaje, que como menciona Benitez (2002, citado en Lozano 2014) “ambiente de aprendizaje no es construir un espacio físico, ni

cualquier situación educativa; es la articulación de los factores que inciden favorablemente en el proceso de aprendizaje” (p.129)

Para este análisis es importante destacar el diseño de esta secuencia didáctica (Anexo 5), el cual permite exponer mi intención pedagógica con la actividad, que si bien, un aprendizaje no se puede lograr con una actividad aislada, el propósito de ésta se orienta, más bien, a despertar en los alumnos el interés expreso por la literatura, en esta planeación se puede observar que la actividad busca favorecer un ambiente más bien afectivo, en el que manifiesten no sólo su interés sino también trabajar con un objeto de apego sentimental al solicitar un peluche y permitir también desenvolverse con libertad en el aula, asimismo, estableciendo un clima de tranquilidad al utilizar como recurso música de fondo.

La actividad consistía en permitir a los alumnos seleccionar y dar lectura a los libros que forman parte del acervo del aula y contárselo a su peluche, esto de manera individual con una organización libre dentro del aula de clase y en un tiempo aproximado de 30 minutos.

La revisión de los trabajos de Buss y Karnowski (2000), Cullinan (1987), Moss y Fenster (2002) y, Roser y Frith (1983) entre otros (citados por Escalante y Caldera, 2008) mencionan las características de los ambientes escolares que, según estos investigadores, promueven respuestas favorables de los alumnos hacia la literatura, una de ellas es la de tiempo para mirar, escoger y leer, la cual menciona que:

La organización llamativa de los libros tendrá poco valor a menos que los niños tengan abundantes oportunidades de usarlos. Los alumnos necesitan tiempo para ojear y decidir, y tiempo para leer su selección; así como tiempo para seleccionar un libro una vez se haya cumplido la tarea. (p. 675)

Esta actividad la diseñé con este mismo fin, pues como he mencionado anteriormente, el acercamiento a la literatura fortalece los hábitos de lectura.

Con base en este diseño, fue así que implementé la actividad “Todos al rincón” el día jueves 22 de noviembre de 2018, para dar evidencia de esta, se grabó un video, en el que se permite apreciar la consigna y el desarrollo de la misma, a partir de éste, se tomaron capturas de pantalla que permiten el análisis de la misma.

El plan estableció algunos materiales sencillos y un tiempo basto para su desarrollo, sin embargo, sufrió de algunas adecuaciones, ya que durante el periodo de su aplicación, los alumnos se encontraban en evaluación y una serie de contratiempos y circunstancias pertenecientes a la institución de práctica incidieron en la actividad, y no se pudo solicitar con anticipación el recurso planteado (el peluche y la cobija o almohada) por ello, se utilizaron los materiales del aula disponibles, así que presté los títeres de peluche, sin embargo, considero que cometí un error pues los repartí de manera aleatoria a los alumnos, en lugar de permitirles elegirlos, y en consecuencia no se favoreció completamente lo que se tenía planteado respecto al ambiente afectivo.

Como menciona De la Torre (2004):

La pedagogía que describimos parte del principio de que el error es un elemento inseparable de la vida. No es posible no equivocarse en el proceso de aprender. El error es asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un proceso constructivo e innovador. (p.8)

En el inicio de la actividad, después de repartir los títeres, utilicé también uno para dirigirme a los alumnos y realizar algunos cuestionamientos como parte del inicio de la actividad, tal como se aprecia en la evidencia 2.1, esto, se presentó de manera espontánea, ya que no era una estrategia que se tenía planeada pero que, frente a la situación, se utilizó para captar la atención de los alumnos.





**Evidencia 2. 1.** Captura de pantalla de video, se muestra a la docente en formación utilizando una marioneta para dirigirse a los alumnos. 22 de noviembre 2018

Al respecto, el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– (2010) (citado por Hernández, Recalde y Luna, 2015, p.80), establece que “la estrategia didáctica proyecta, ordena, y orienta el quehacer pedagógico, para cumplir los objetivos institucionales en cuanto a formación”.

En la evidencia se puede observar mi interacción con el uso de los títeres para dirigirme a los niños, es importante hacer notar que los alumnos respondieron favorablemente a este estímulo y, como afirma el autor, esta estrategia permitió el cumplimiento del objetivo planteado pues se obtuvo la misma respuesta por parte éstos, que aunque no fueron todos, se observa cómo utilizaron el títere para darme respuesta o comentar sobre lo que yo estaba hablando, mientras que otros, se dedicaron a observar al recurso y de alguna manera establecer cierto vínculo con él, pues hubo quienes los abrazaron o interactuaron con él durante ese tiempo.



**Evidencia 2. 2.** Captura de pantalla, espacio de lectura junto a un peluche.  
22 de noviembre 2018

En esta evidencia, es posible observar que cada alumno se muestra atento en su lectura, los alumnos del lado izquierdo se quedaron de pie utilizando la mesa como apoyo, mientras que los de la derecha optaron por sentarse en el suelo; de éstos, solo una se aprecia utilizando la marioneta mientras observa o interpreta su libro; lo cual hace notar que el recurso planteado no se utilizó por todos de acuerdo a la consigna de leerle a éstos el cuento.

Así mismo, durante el video se ve cómo los alumnos realizan la observación de las imágenes, y del total de alumnos, seis de ellos, lo cual representa el 40% realizan lectura silenciosa, que se limita a observar las páginas y cambiar a otra, o en el caso de Sharon, a interactuar o jugar con el libro, y el resto, que son nueve alumnos, es decir, el 60% lo hace en voz alta, ya sea narrando la historia, interpretando las imágenes o algunos diálogos, pero de manera audible.

Esto, hace notar la competencia oral y comunicativa que el alumno tiene para expresarse, lo cual facilita la interacción y el trabajo en el aula pues suelen ser también, aquellos alumnos que más participan.

Se presentó un comentario de una alumna que tomó un dinosaurio de peluche y eligió un libro de dinosaurios, la cual se puede apreciar en la evidencia 2.3, mencionando que ella le estaba leyendo a su peluche un libro de dinosaurios porque él es un dinosaurio, lo cual, a mi parecer es algo significativo ya que es notable la vinculación que ellos hacen hacia el interés, en este caso del peluche.



**Evidencia 2. 3.** Captura de video de alumna realizando comentario respecto a su elección de libro.

Cervera (1992) menciona que gran parte del desarrollo intelectual del niño “consiste en crear agrupamientos que permiten organizar la realidad (...). Así el niño aprende a clasificar y seriar los objetos y a elaborar nociones científicas” (p.126).

Además del comentario de esta alumna, noté que hay alumnos que clasifican a los libros de acuerdo a lo que observan ya que, durante la actividad, se incluyeron tres alumnos de otro grupo debido a circunstancias de organización en el jardín, al momento de seleccionar los libros el alumno se acercó a mí:

*Iker: Maestra es que no está el libro que quiero.*

*Docente en formación: y ¿qué libro es el que buscas?*

*Iker: el de los animales de la selva.*

*Docente en formación: ¿Cuál?*

*Iker: es que en mi salón hay un cuento que tiene animales de la selva y cocodrilos, pero no está aquí.*

*Docente en formación: No corazón, a lo mejor en tu salón hay algunos diferentes a los de aquí, pero puedes buscar otro que llame tu atención ¿sale?*

Conversación rescatada del video grabado el 22 de noviembre 2018

Esta pequeña conversación me permitió percatarme precisamente de esa asociación que los niños realizan de las obras, tal y como lo referí durante el primer análisis sobre cómo los alumnos etiquetan los libros.

En esta captura, también se destaca que los alumnos se muestran entretenidos e interesados por la lectura, así como la emoción de mi alumna con autismo en un libro didáctico.

Según la teoría del desarrollo cognoscitivo, de Piaget (citada por Cervera 1992), los niños de entre dos y siete años se encuentran en la etapa pre operacional, esta etapa, según menciona, “es demasiado amplia para que los intereses literarios del

niño no sean muy variados. (...) su progreso en la lectura lo lleva de los libros con imágenes y sin texto a otros en los que la palabra va ocupando mayor extensión” (pp.24-25).

Por tanto, deja en mí que los alumnos muestran un interés expreso en la lectura y el sentimiento de autonomía permite que los alumnos se envuelvan en ambientes afectivos que propician el aprendizaje. A su vez, el manual para educadoras “¿cómo crear ambientes divertidos para el aprendizaje y desarrollar las actividades con los preescolares?” (SEP, 2004) menciona que “la actividad colectiva generalmente es planeada y dirigida por el adulto, y se va enriqueciendo con la participación de los niños y niñas” (p.62).

La revisión de este manual en contraste con lo realizado en práctica me permite reconocer que mi intervención, a pesar de buscar una interacción autónoma, muchas veces se encuentra demasiado dirigida, pues a pesar de brindarles tiempo y espacio libre, haría falta tomar en cuenta lo que los niños desean hacer, aprender, etc., pues de esta manera se brindaría una total autonomía y un mejor resultado en el aprendizaje al involucrarlos también en el proceso de planeación.

Puedo notar también que las estrategias que yo utilicé frente a dicha situación no fueron las adecuadas y no favorecieron al logro del propósito adecuadamente, sin embargo, como menciona Saturnino de la Torre (2004) “No hay peor error que el creer que uno no se equivoca, pero un error despejado es fuente de nuevos hallazgos y aprendizajes” (p.14).

El análisis de esta actividad me permite darme cuenta de que mi intervención docente no se realizó de manera adecuada ya que, al desarrollarla es importante mostrar gusto, interés, estar en un estado homeostásis, entendida como un estado de equilibrio en el que la mente y el cuerpo se encuentren en calma, a mi consideración, yo me mostré insegura al realizar la actividad y también me hizo falta prever los recursos y preparar el espacio y tiempo para evitar esta clase de

imprevistos, de esta manera mejorar mi propia práctica, así como interactuar más con los alumnos lo cual contribuiría tal vez de una manera más eficaz al logro de un aprendizaje.

Sin embargo, un acierto importante fue el diseño de la actividad, donde se dio acceso a los libros infantiles, pues como menciona Colomer (2010, p.66) “Compartir los libros de forma abierta y relajada es lo más importante que los padres y maestros pueden hacer para que los niños inicien su formación lectora”. Al diseñar esta secuencia didáctica, consideré necesario brindar este espacio de lectura y observar su desempeño durante éste, pero esta vez, diferente a la del primer análisis, dotando a los alumnos de autonomía; en la misma línea teórica Colomer (2010) habla precisamente de esta autonomía y menciona que “la elección de libros para la lectura silenciosa es un momento inmejorable para la recomendación personal entre el maestro y los alumnos, o entre los mismos niños” (p.77).

Así mismo, se hace la premisa de que los alumnos inviertan tiempo en la lectura para poder convertirse en lectores, pues hoy en día el índice lector de nuestro país es bajo, por lo que la responsabilidad recae en las instituciones educativas y los propios educadores que son quiénes pueden ofrecer dicha oportunidad. Colomer (2010) habla de las ventajas de dedicar un tiempo a la lectura individual y silenciosa:

- Permite la práctica autónoma de elección del libro y propicia la percepción de uno mismo como lector.
- Concede el tiempo necesario para desarrollar las distintas habilidades de la conducta lectora.
- Desafía al lector a resolver él solo las dificultades del texto, con la ventaja añadida de que puede recurrir fácilmente al profesor o a los compañeros para solucionarlas.

- La posibilidad de releer algunas obras, o de leer algunos títulos de una misma serie, promueve la rapidez lectora y la asimilación de los progresos realizados.

Es por ello, que a pesar de las dificultades que se presentaron, puedo decir que para los alumnos resultó satisfactoria, pues las dificultades desde mi perspectiva fueron menores, mientras que el objetivo si logró brindando el espacio de lectura autónoma que se tenía previsto, alcanzando así las ventajas de las que nos habla la autora.

## **TERCER ANÁLISIS**

### **MI ANTOLOGÍA VIAJERA**

Según menciona SEP (2011):

Generar ambientes de aprendizaje representa el gran desafío de innovar las formas de intervención educativa, ello requiere que, desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, el docente destine momentos para la práctica reflexiva; reconociendo con honestidad todo aquello que hace o deja de hacer en el aula y en la escuela, para lograr que ocurran los aprendizajes. (p.141)

Desde este punto de vista, confirmo que la creación de ambientes de aprendizaje es una habilidad que el docente desarrolla mediante la práctica ya que es un factor fundamental en el logro de los aprendizajes, y, por tanto, resulta un tanto complejo al ser un tema abstracto, que no presenta pautas específicas de atención o elaboración, y que además se crea en conjunto con los alumnos adquiriendo el docente un rol de mediador en dicho proceso.

Es entonces que hacer que el alumno se interese en las actividades y aprenda de ellas, depende en gran medida tanto de la innovación como la atención a los propios gustos y experiencias, por ello, este tercer análisis es con base en el diseño de una actividad titulada “Mi antología viajera”, la cual tiene como objetivo identificar los gustos de los niños respecto a obras específicas de diversos géneros literarios, así como el trabajo con padres de familia para fortalecer el proceso de aprendizaje.

Esta actividad me pareció adecuada ya es la primera que vincula el trabajo con otro de los agentes educativos que en este caso son los padres de familia, pues este supone el principal factor de desarrollo y apego de los alumnos, y de educación no formal, pues según los autores:

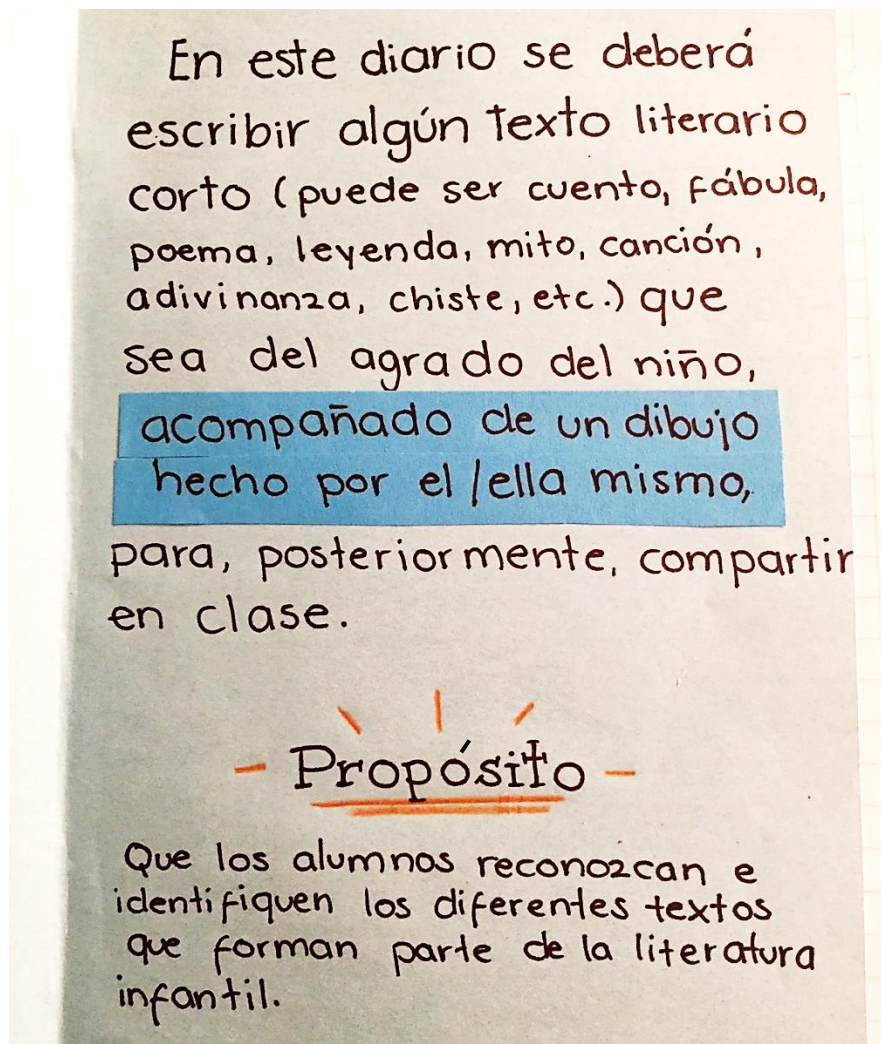


Los contactos con expertos fuera de la escuela también pueden tener una influencia positiva en el aprendizaje escolar debido a que proporcionan a los estudiantes oportunidades para interactuar con padres de familia y otras personas que prestan atención a lo que hacen los estudiantes. Tanto para estudiantes como para maestros es motivante tener posibilidades de compartir su trabajo con otros. (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.35)

Estoy de acuerdo con esta postura ya que muchas veces los alumnos muestran un mayor desempeño cuando sus trabajos son elogiados por sus padres, lo cual es un gran motivante que favorece la formación de un ambiente de aprendizaje.

La actividad que se diseñó tiene el propósito específico de que los alumnos reconozcan e identifiquen los diferentes textos que forman parte de la literatura infantil, para lo cual decidí utilizar un diario viajero llamado “mi antología viajera” en el cual cada alumno, en conjunto con sus padres, debería aportar el contenido al mismo, utilizando diversas obras de literatura tradicionales, folklóricas, inventadas, etc., entre las cuales, por mencionar un ejemplo, se pudieran incluir cuento, rima, canción, poema, mito, etc., acompañado de una ilustración creada por el alumno que dé cuenta de que sí se realizó en conjunto o que tiene conocimiento de lo que se aporta; a fin de compartirlo en clase y realizar un análisis en conjunto con los demás alumnos. (Anexo 6).

En el diario se incluyó una portada, que se muestra a continuación en la evidencia 3.1, en la cual se especificó el propósito de la antología y una explicación breve de lo que se debía escribir, sin embargo, considero que debí decorarlo para hacerlo ver más atractivo, y ser más puntual en algunos aspectos, por ejemplo, que se debía entregar al día siguiente para darle lectura en clase y que otro compañero se lo llevara.

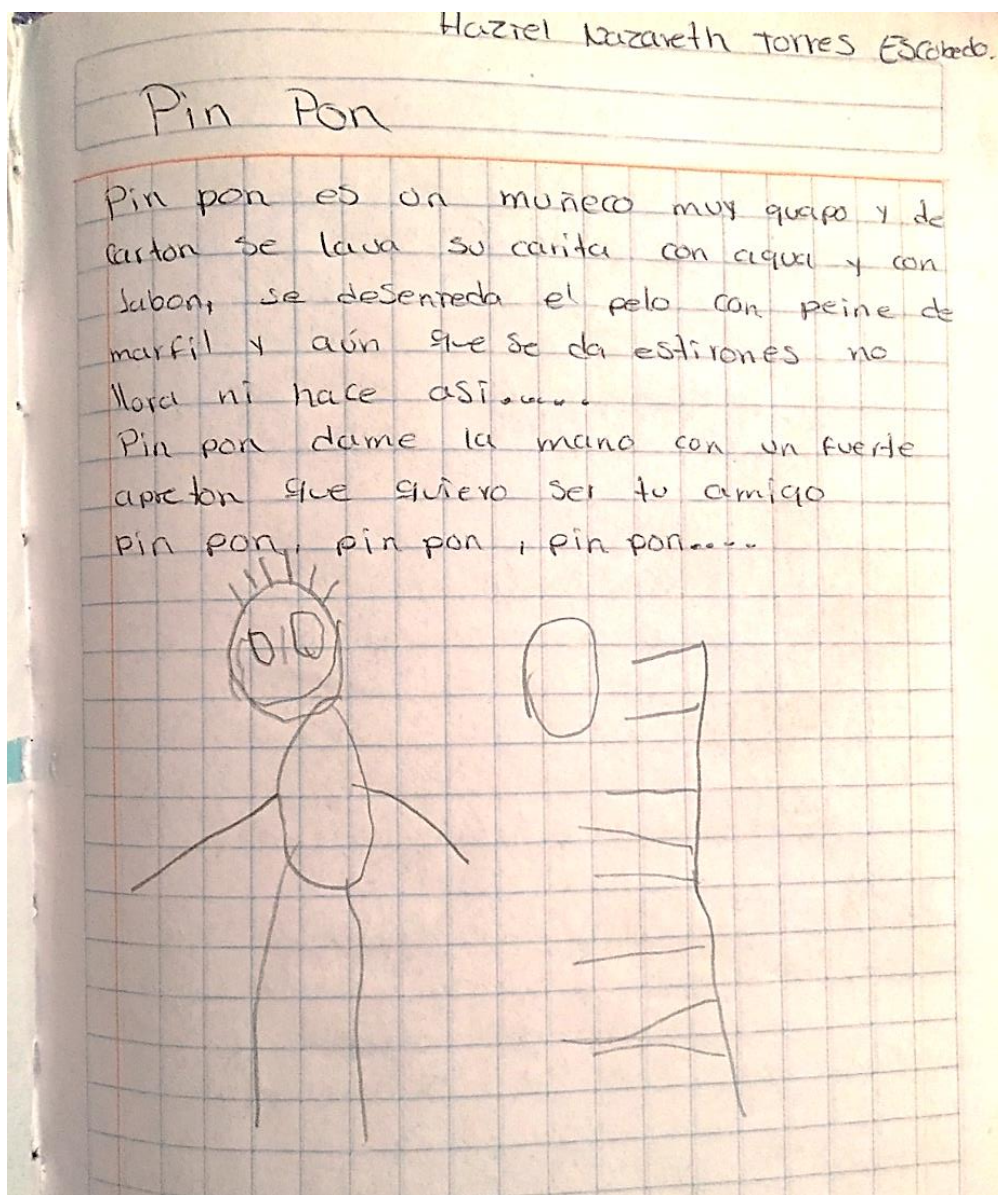


**Evidencia 3. 2.** Primera página de la “antología viajera”. 26 noviembre 2018

La aplicación inició el día martes 27 de noviembre de 2018, y se esperaba dar continuidad en su aplicación durante las dos siguientes semanas, sin embargo, sólo se pudieron recopilar las aportaciones de tres alumnos, pues se atravesó un fin de semana largo y otro alumno lo tuvo durante dos días.

Originalmente tenía la idea de otorgar las participaciones a los alumnos en orden por número de lista, sin embargo, la primera alumna de la lista faltó ese día y me

pareció pertinente dar oportunidad de acuerdo a la conducta de los alumnos a manera de premio, por lo que la primera vez se lo ganó Haziel. En la primera aportación a la antología, como se observa en la evidencia 3.2, el alumno Haziel, con ayuda de sus padres redactó en el diario la canción de “Pin pon”, acompañado por dibujos realizados por el alumno, en los que se puede observar la figura del muñeco pimpón, un peine y un jabón.



**Evidencia 3. 2.** Aportación del alumno Haziel a la “antología viajera”. 28 noviembre 2018

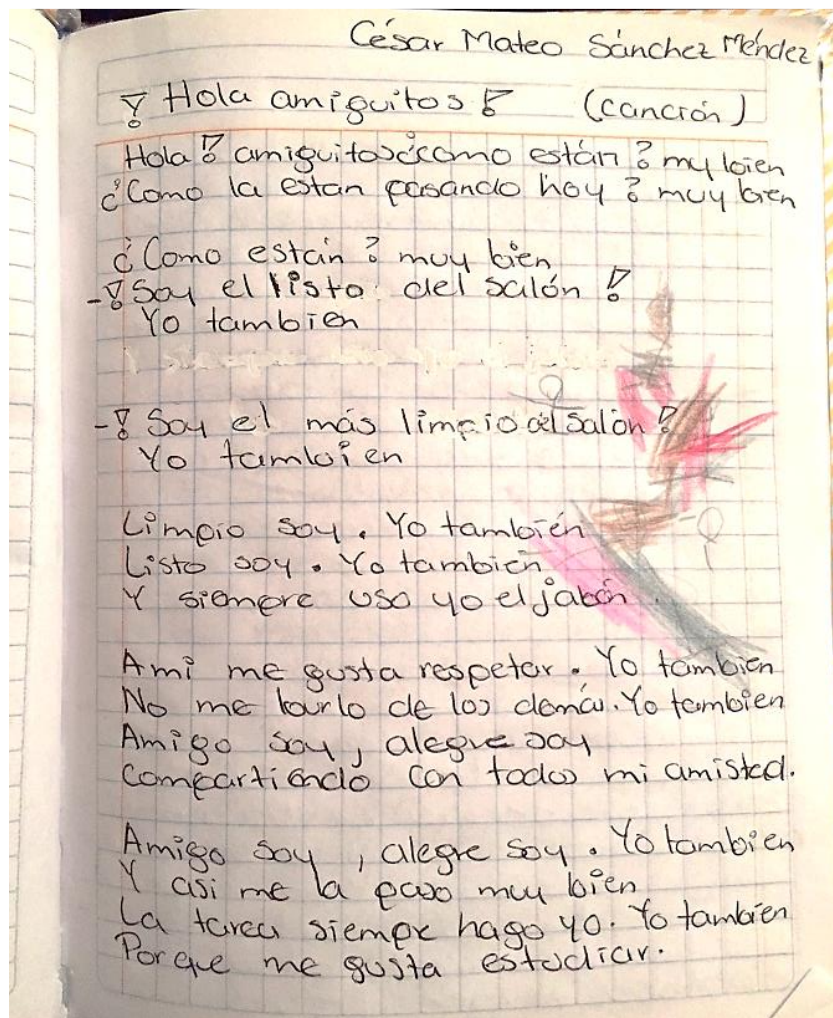
Su análisis en clase se realizó durante la mañana del 28 de noviembre de 2018, inicié, por supuesto, dando introducción a la actividad mediante la mención del diario, después solicité una felicitación al alumno por haber realizado su tarea y poder compartírnosla, noté que el alumno se mostró muy contento pues sonrió y se animó a participar mencionando lo que había puesto en el diario.

Yo mostré a los alumnos el contenido de la página, aunque no captó su interés para revisarlo individualmente como sucede al mostrar un libro ilustrado por ejemplo, empero, al mencionar lo que había puesto en el diario, algunos compañeros reaccionaron comentando que sí la conocían o que si les gustaba, como noté que no todos habían escuchado repetí que Haziel había escrito en el diario la canción de “Pin pon” y pregunté: ¿quién la conoce?, en su mayoría todos dijeron que sí, salvo algunos que no estaban prestando demasiada atención, pregunté también si se la sabían y querían cantarla, el más entusiasmado era Haziel, quien dijo que sí y empezó a cantarla solo; así que inicié y pedí que cantáramos al unísono la canción realizando los movimientos que mencionaba como lavarse la cara, peinarse, llorar, etc., al terminar la canción pidieron volverla a cantar, al final dimos un aplauso a Haziel para continuar con otra actividad.

Me entusiasmó mucho ver que la actividad sí estaba cumpliendo con la intención que se tenía, pues a los niños les gustaba, cosa que se hizo más evidente ya que después de ese momento, durante la mañana al realizar otras actividades escuche a unos alumnos cantar la canción de “Pin pon” en voz baja, mientras realizaban sus productos, por lo cual, se puede decir que contribuyó a la creación de un ambiente propicios, pues como menciona SEP (2011, p.142) “En un clima propicio es factible brindar oportunidades para motivar al niño a externar sus emociones” y qué mejor manera de expresar comodidad y motivación que cantando en el aula.

Para la segunda contribución al diario elegí al alumno César; ésta segunda tarea, que se aprecia en la evidencia 3.3, no tuvo los mismos resultados al realizar la exposición ya que el alumno, que debió realizarlo en conjunto con sus padres,

aportaron la letra de una canción infantil poco común, lo cual afectó al momento de exponerla porque yo no la conocía y no sabía cómo interpretarla, y al preguntar el alumno tampoco se la sabía y aunque intenté darle mi propia interpretación no pareció ser del agrado de los alumnos, pues prestaron poco interés en ello, lo cual, a su vez, hizo que su retroalimentación se viera nula.



**Evidencia 3. 3.** Aportación del alumno César a la "antología viajera". 3 diciembre 2018

Llamó mi atención que estos dos alumnos y sus padres se inclinaron hacia el uso de las canciones dentro de la antología, que aunque hay quien pudiese creer que no forman parte de la literatura, existen diversos autores (Cervera 1999, Escalante y Caldera 2008, Colomer 2001) que afirman que la canción "vivifica la

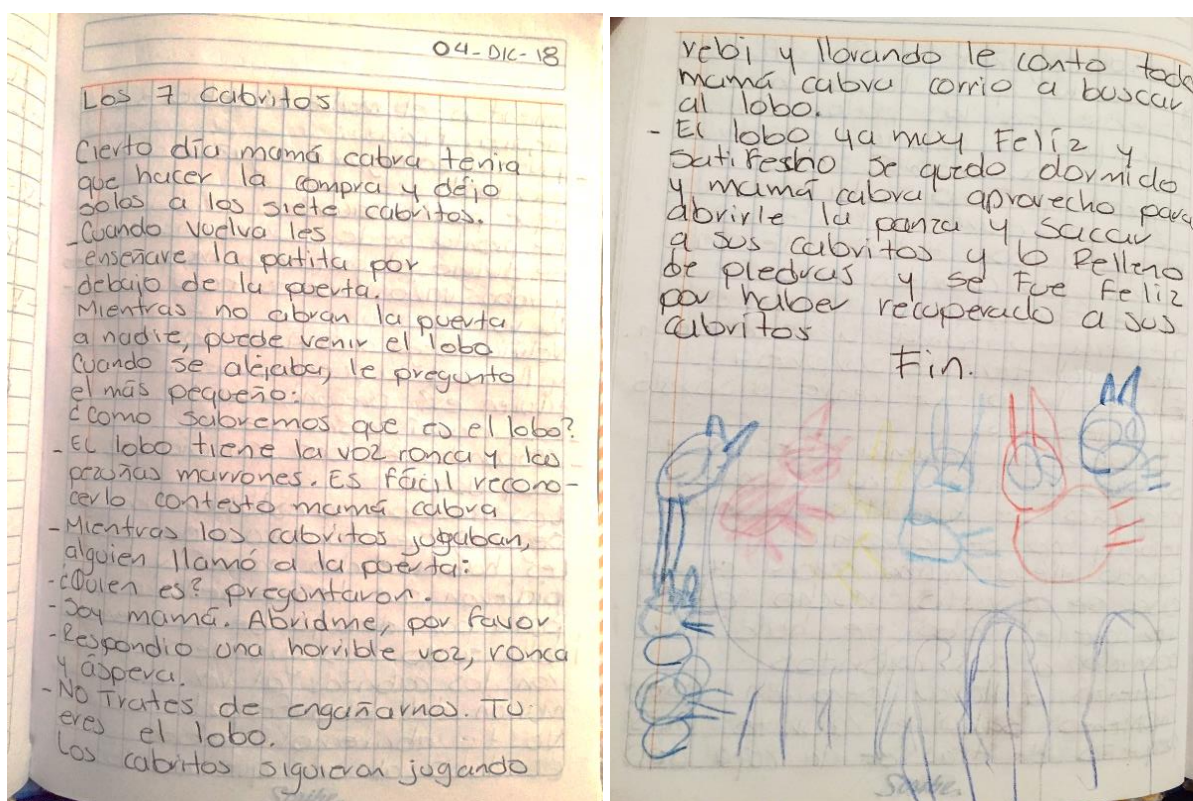
poesía y le da la dimensión activa por su facilidad para la dramatización y la danza” (Cervera, 1999, p.67), pues estas a su vez “presentan versos que se repiten y ayudan a los niños a hacer conexiones con patrones que luego pueden encontrar en los libros” (Escalante y Caldera, 2008. P. 676), la cual, a su vez, es utilizada regularmente por los educadores de manera tradicional, en ocasiones de manera lúdica o recreativa en juegos de distensión o calentamientos, y otras veces como una manera didáctica de aprender, por ejemplo, las grafías los números, las vocales o los días de la semana, por lo cual, es además uno de los primeros acercamientos que tiene un infante a la literatura y el conocimiento del lenguaje oral.

Retomando el análisis de los productos de la actividad, en primera instancia, estas dos aportaciones me hicieron pensar que su inclinación por éste género literario era por gusto al mismo, sin embargo, en sesión de cotutoría el análisis nos llevó a pensar que probablemente sólo se siguió la misma pauta establecida inicialmente en la primera aportación, es decir, que quizá como el primer alumno puso canción, el segundo también colocó canción, copiando de alguna manera lo que observaban.

Sin embargo, cuando pregunté al alumno la canción y él no la sabía, presté atención al dibujo hecho por el alumno de la canción y me hizo darme cuenta que en realidad esta tarea no fue significativa para el alumno pues no la conocía y por lo mismo, su dibujo muestra poca o ninguna vinculación a la letra de la canción, pues observando a detalle la evidencia 3.3, se observan colores y algunos monitos tenues que pudiesen interpretarse como “los amiguitos” mencionados por la canción.

Esto a su vez, me hizo darme cuenta de que ya sea que el alumno no la realizó realmente en conjunto con sus padres, o que ésta fue muy poco significativa para él, ya que, si bien, en ocasiones los alumnos suelen olvidar o retener muy poca de la información presentada, cuando es algo que le gusta o es divertido, suele ser más sencillo que un niño lo recuerde.

La última aportación a la recopilación literaria fue la del alumno Fabrizio, quien aportó la obra de los siete cabritos a nuestro diario, la cual se observa en la evidencia 3.4, en dicho texto, se puede notar la contribución de la madre del alumno en la redacción de un cuento que abarcó tres páginas, que además no especifica el nombre del alumno, acompañado del dibujo realizado por Fabrizio donde se ilustran siete cabritos y lo que parece ser una puerta y césped.



**Evidencia 3. 4.** Aportación del alumno Fabrizio a la “antología viajera”.04 diciembre 2018

Esta obra no pudo analizarse en clase ya que la mamá del alumno presentó el diario hasta el término de la jornada escolar y ése fue el último día de la jornada de práctica, pues durante los días restantes de la semana asistí a un encuentro con la Normal “María del Rosario Eskildsen” en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

No obstante, me hubiese gustado haber analizado en el grupo esta tercera aportación, pues en ella se hacía una variación de género literario, lo cual habría permitido el análisis y la reflexión sobre las variantes entre un texto y otro, mismo que, de manera transversal habría aportado al lenguaje escrito, lo cual se reafirma por Escalante y Caldera (2008) al mencionar que:

El encuentro de los niños con la literatura se facilita con una ambientación textualizada del aula, es decir, un aula potencialmente significativa para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando, construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno (p.67)

Finalmente, como conclusión puedo decir que, en este análisis y durante el desarrollo de este documento, me ha resultado un tanto complejo evidenciar el trabajo y avance en cuanto a dicha temática ya que, como mencioné anteriormente, un ambiente de aprendizaje se presenta de manera abstracta, no es como el trabajo con algún campo formativo en el que las producciones gráficas, por ejemplo, puedan evidenciar cierto avance o adquisición de un aprendizaje.

Si bien, la revisión de autores como Bransford, Brown y Cocking (2007), Duarte (2003), SEP (2011) brindan definiciones claras y precisas de lo que es un ambiente de aprendizaje, el diseño de actividades que lo propicien, me ha resultado un tanto difícil y en general, poco práctico en las intervenciones mencionadas con anterioridad, pues retomando la aportación de SEP, mencionada al inicio de éste análisis, puedo decir que la generación de ambientes de aprendizaje tiene la necesidad de innovar y cambiar en cierta medida la forma de intervención, pero además requiere que se destinen durante la práctica, momentos de reflexión, mencionando también que debe trabajarse desde el inicio del ciclo escolar, y por tanto, a lo largo del mismo y en todo momento.



Esto a su vez me hizo darme cuenta que los diseños anteriores han resultado con pocos avances ya que me centro en tratar de generar y observar un ambiente de aprendizaje sólo en una actividad, lo cual resulta incoherente a lo mencionado anteriormente.

Considero que una manera de rediseñar mi intervención y mejorarla es abriendo mi mente más hacia lo que puede ofrecer la literatura en el aprendizaje de los alumnos, pues como menciona Salinas (1993), (citado por Escalante y Caldera, 2008 p.674):

La actitud lectora de los niños se ve afectada por el trabajo controlador de los maestros, las prisas en la comprensión, situaciones rutinarias-tradicionales en las que el libro es instrumento de ejercitaciones (ej. copia, resúmenes, análisis gramatical) y de “examen-juicio”, y el afán por animar haciendo actividades de diversión que no dejan espacio para la reflexión.

## **CUARTO ANÁLISIS PERCHERO LECTOR**

Duarte (2003) menciona que:

Conceptualizar los ambientes educativos desde la interdisciplinariedad, enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, abre posibilidades cautivantes de estudio, aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia. (p.98)

En este sentido, la autora establece la importancia del trabajo con los ambientes de aprendizaje desde una interdisciplinariedad, es decir, de manera transversal en el trabajo dentro del aula. Si bien, a lo largo de este portafolio, se presentaron algunas dudas respecto a la efectividad de mi intervención para favorecer dicho aspecto, cabe mencionar que este nuevo análisis se diseñó desde un enfoque distinto a la inicial, en el cual se hizo mayor énfasis en el uso de la literatura que en el ambiente de aprendizaje.

Con relación a lo que menciona la autora, es importante destacar que la revisión de la teoría y la reflexión de los análisis anteriores de mi intervención, así como las sesiones de asesoría y los espacios de cotutoría, me ayudaron a encontrar otra manera de abordar la problemática que se atiende, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia.

Es por ello que, para este cuarto análisis, se inició primeramente con el marco conceptual enfocado en el diseño de las actividades, es decir, que, para este nuevo esquema, fue importante revisar e identificar las diversas perspectivas sobre los ambientes de aprendizaje que plantean Bransford, Brown y Cocking (2007) y de ahí

centrar el objetivo de la actividad, en la evaluación y observación directa de los ámbitos descritos por estos autores.

Respecto al diseño de esta intervención, me parece importante mencionar que se retomó, con base en una actividad observada durante el intercambio con las alumnas practicantes de la escuela normal de educación preescolar del estado de Tabasco “María del Rosario Eskildsen”, en la que se tuvo la oportunidad de apreciar la intervención de las docentes en formación durante una jornada de trabajo. En dicha práctica, la alumna normalista realizó la exposición de esta actividad, en la que los alumnos exponían de manera oral una fábula.

Esta experiencia, resulta ser similar a la estrategia adoptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los consejos técnicos escolares (CTE) que forman parte de la reforma educativa 2017, en la estrategia llamada “aprendizaje entre escuelas”, la cual según SEP (2017):

contribuye a la reflexión y la resolución de problemas en la enseñanza y aprendizaje, con la participación de quienes observan y son observados, que, reunidos en un mismo espacio, comparten las experiencias, estrategias, ideas e innovaciones didácticas que han puesto en práctica, y que les han dado un buen resultado para la atención de dichas problemáticas, en un ambiente adecuado, de respeto, tolerancia y ayuda mutua. (p.1)

De este modo, el intercambio de experiencias con la escuela normal de Tabasco, cumplió este mismo propósito, brindando espacio para el intercambio de experiencias, además de la observación de las diferencias presentes, tanto en el sistema educativo (que si bien, es el mismo a nivel nacional, existen variantes a cuanto a la normatividad en los diferentes estados, como por ejemplo, los almuerzos o espacios de desayuno, que no se manejan en este estado, a diferencia de otros estados de los que tengo conocimientos como la de Toluca, en la Ciudad de México

y Villahermosa en Tabasco), así como en el contexto y la cultura de la ciudad de Villahermosa, Tabasco y la de San Luis Potosí.

Es por ello, que, bajo esta orientación, y sin intención de plagio, pero retomando esta idea innovadora, que además abona contenido al acervo del aula, me di a la tarea de diseñar por mi cuenta una situación didáctica a la que titulé “Perchero lector”, de una manera similar a la idea original, pero bajo la implementación de estrategias propias, la cuales se vieron presentes durante la intervención.

En este sentido, la primera evidencia a mostrar en este análisis es el diseño de una situación didáctica, la cual, como mencioné anteriormente se tituló “Perchero lector”, básicamente, consiste en un gancho o percha en la cual, contrario a su uso cotidiano, en la que se coloca una prenda de vestir, se instala una cartulina, u otro material, en el cual se pudiera redactar una fábula corta con moraleja, acompañada de alguna ilustración gráfica y adornos para brindarle mayor atractivo al mismo, al ser destinado para alumnos de preescolar, y a su vez, facilitar a los alumnos recordar o identificar el contenido.

En cuanto a la temática que propone este documento, el trabajo con las fábulas aporta al uso de la literatura infantil, pero a su vez, retomando el propósito de las actividades analizadas anteriormente a lo largo de este portafolio, donde se busca atender a los gustos e intereses de cada alumno a fin de establecer un sentimiento de gusto e interés por la lectura.

Sin mayor preámbulo, a continuación, se presenta como primera evidencia la planeación de la situación didáctica, destacando algunos aspectos relevantes de ésta.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo:** 2º “C”



**Actividad:** “Perchero lector” **Fecha de aplicación:** 5 de febrero 2019

<b>Campo / área:</b>	<b>Organizador curricular 1:</b>	<b>Organizador curricular 2:</b>
Lenguaje y comunicación	Literatura	Producción, interpretación e intercambio de narraciones
<b>Aprendizaje Esperado:</b>		<b>Aprendizaje esperado transversal:</b>
Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.		Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.
<b>Ambiente de aprendizaje:</b> <i>Centrado en el que aprende:</i> refiere a ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar: tiene la finalidad de descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas. Los maestros que están centrados en quien aprende reconocen la importancia de construir sobre el conocimiento cultural y conceptual que los estudiantes llevan al salón de clases. (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.12)		<b>Modalidad / estrategia:</b> Situación didáctica
<b>Propósito:</b> Describir personajes y lugares que imagina, expresando su opinión respecto a creencias, actitudes y conductas y explicando las consecuencias de algunas de ellas al escuchar fábulas, para descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas.		
<b>Actividad de inicio</b>		<b>Tiempo:</b> 1 sesión 20 minutos
<b>Inicio:</b> se presentará a los alumnos el gancho con una fábula escrita en cartulina y se preguntará sobre lo que imaginan que es, se escucharán las respuestas de las participaciones, además se preguntará ¿qué observan? ¿Cómo es?, etc. Con base en sus aportaciones, se explicará que ese gancho contiene una fábula y nuevamente se cuestionará si sabe lo que es o sus ideas respecto a ésta y su diferencia con un cuento. Una vez expuesta sus ideas, se explicará en que consiste, haciendo hincapié en la parte de la moraleja como característica fundamental.		<b>Organización:</b> Grupal  <b>Espacio:</b> Aula de clase

<p><b>Desarrollo:</b> se leerá a los alumnos la fábula; posteriormente se analizará y rescataremos el problema central y la moraleja de la misma ¿Qué sucedió? ¿porqué? ¿al final que le pasó? ¿cuál es la moraleja? ¿qué significa? ¿alguna vez les ha pasado algo así? Se comentarán sus ideas y reflexiones realizando una argumentación individual, mediante las participaciones de porqué está bien o mal y lo que pudo realizar el personaje.</p> <p><b>Cierre:</b> se pedirá de tarea a los alumnos realizar un gancho lector, en el cuál se escribirá una fábula que sea de su interés con moraleja y decorada para exponerla en el aula, con el propósito de reconocer quién lo elaboró en conjunto con sus familiares.</p>	<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gancho</li> <li>• Fábula corta con moraleja</li> <li>• Cartulina</li> <li>• imágenes</li> </ul>
<p><b>Actividad de desarrollo</b></p>	
<p><b>Inicio:</b> Recordaremos la actividad anterior del perchero, y pasarán tres alumnos a exponer sus diferentes fábulas, apoyándose de su cartulina en gancho.</p> <p><b>Desarrollo:</b> se analizará cada fábula y rescataremos el problema central y la moraleja ¿Qué sucedió? ¿porqué? ¿al final que le pasó? ¿cuál es la moraleja? ¿qué significa? ¿alguna vez les ha pasado algo así?</p> <p><b>Cierre:</b> Se pedirá a los alumnos describir los personajes implicados en la fábula y el lugar en el que se desarrolló, además se comentarán sus ideas y reflexiones realizando una argumentación individual, mediante la participación, de porqué está bien o mal y lo que debería realizar el personaje.</p>	<p><b>Tiempo:</b> 3 sesiones 20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gancho</li> <li>• Fábula corta con moraleja</li> </ul>
<p><b>Actividad de cierre</b></p>	
<p><b>Inicio:</b> Recordaremos la actividad anterior del perchero, y pasarán los alumnos que falten a exponer su fábula con apoyo de su gancho.</p> <p><b>Desarrollo:</b> se analizará cada fábula y rescataremos el problema central y la moraleja ¿Qué sucedió? ¿porqué? ¿al final que le pasó? ¿cuál es la moraleja? ¿qué significa? ¿alguna vez les ha pasado algo así? Se pedirá a los alumnos describir los personajes implicados en la fábula y el lugar en el que se desarrolló, además se comentarán sus ideas y reflexiones realizando una argumentación individual, mediante la participación, de porqué está bien o mal y lo que debería realizar el personaje.</p>	<p><b>Tiempo:</b> 1 sesión 20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gancho</li> <li>• Fábula corta con moraleja</li> </ul>

<b>Cierre:</b> Se realizarán las reflexiones finales respecto a las fábulas y lo que aprendimos sobre ella ¿Qué diferencia hay entre una moraleja y un cuento? ¿para qué nos sirve la moraleja?	
<b>Evaluación:</b> rúbrica por organizador curricular 2	

**Evidencia 4.3.** Diseño de la situación didáctica “Perchero lector”

En esta evidencia, se pueden apreciar en primer lugar, los elementos fundamentales que establece el programa de educación preescolar, es decir, el campo de formación académica, el organizador curricular uno y dos, y el aprendizaje esperado.

Antes de detenerme en este punto, cabe mencionar que este plan de clase sufrió una modificación pues después de la revisión de este diseño en el espacio de co-tutoría con mi asesora, yo colocaba en el primer cuadro de la tabla el propósito específico de la situación, sin embargo, al observarlo detenidamente, me di cuenta que en un análisis, resultaría incoherente colocar al inicio del plan el propósito sin describir primero a qué campo de formación académica pertenece, por tanto, para proporcionar mayor comprensión de este plan, decidí colocar el propósito de la actividad después de mencionar los elementos que plantea el programa en la planeación, el cual se encuentra señalado en color amarillo en la evidencia, antes de la descripción de los tres momentos de la secuencia didáctica.

Retomando la evidencia, se hace notar que esta actividad pertenece al campo de formación académica de lenguaje y comunicación, específicamente en el organizador curricular uno de literatura (el cual es el tema central de este portafolio), enfocado a la producción, interpretación e intercambio de narraciones, establecido por el organizador curricular dos.

Estos elementos del currículo, me resultan favorables, ya que en contraste con el programa de educación preescolar 2011, el nuevo programa de aprendizajes

clave (2017) hace un cambio al incluir un organizador curricular uno y dos que focaliza el aspecto a trabajar y precisamente lo que yo deseaba abordar.

En el aprendizaje esperado que se aborda en la actividad establece que el alumno “Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios” (SEP, 2017 p.198).

Si bien, este aprendizaje no se enfoca, como menciona el organizador curricular dos, a la producción de textos, se atiende a la interpretación e intercambio de la narración, pues la situación plantea que los alumnos describan y analicen la fábula de acuerdo con lo que escuchan. Además, en el diseño de este plan, decidí incluir también el aprendizaje esperado que se observa de manera transversal, es decir, que se encuentra implícito en la actividad, pues la fábula se presta para que, durante su análisis, como plantea la actividad, el alumno también “Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros” (SEP, 2017 p. 318).

Cabe destacar, que además de observarse de manera transversal, decidí incluir este aprendizaje ya que forma parte del área de desarrollo personal y social de educación socioemocional, la cual a su vez me parece importante integrarla puesto que, al trabajar un ambiente de aprendizaje, se ve presente de manera permanente esta área, pues forma parte fundamental en la interacción social, y por tanto también en la creación de ambientes de aprendizaje.

Es entonces que el trabajo en esta área deja de centrarse en los factores externos y físicos, y comprende la parte interna y el desarrollo de la interacción humana que, a su vez, al ser una etapa de educación inicial permite en los alumnos la formación de su personalidad y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En este diseño agregue además el ambiente de aprendizaje (resaltado de color azul en la evidencia 4.1) que se abordaría durante esta situación, el cual se retomó

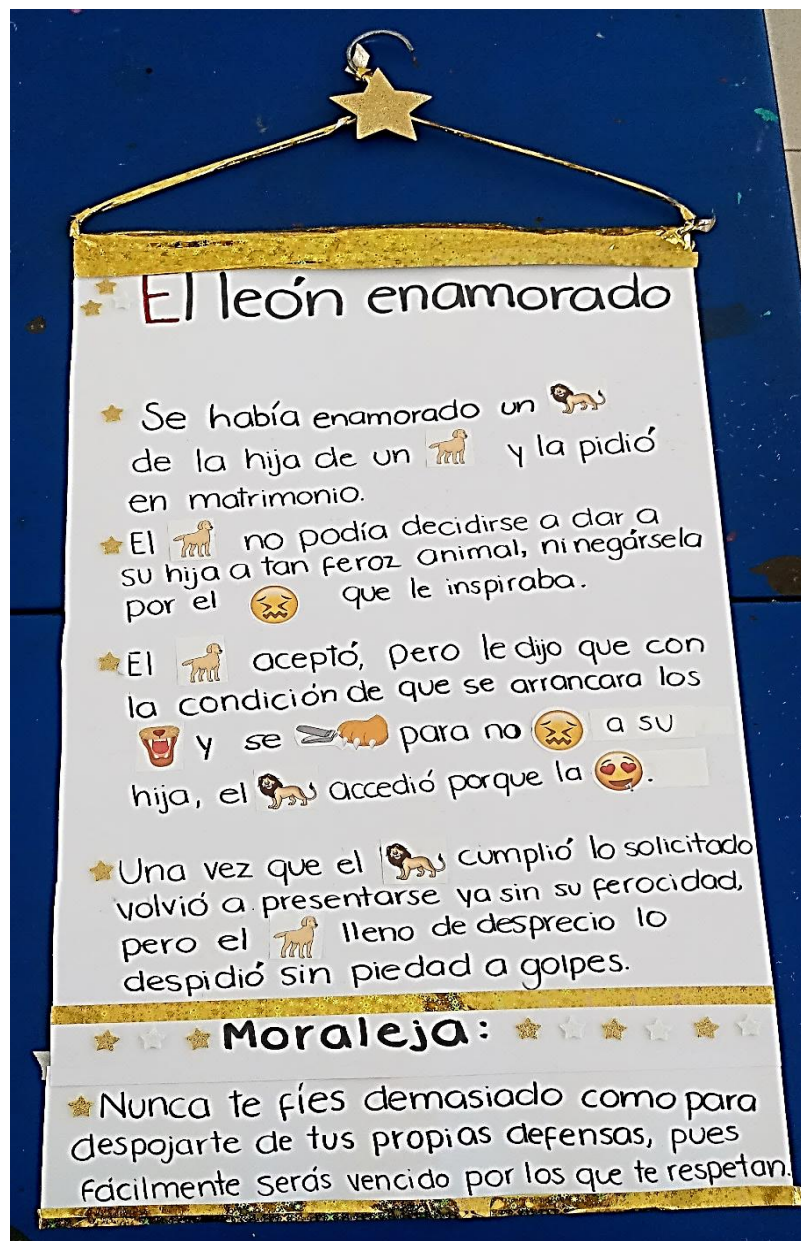


de los aportes teóricos de Bransford, et al (2007), describiendo de manera general el ambiente centrado en el que aprende el cual “refiere a ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar: tiene la finalidad de descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten” (Bransford et al, 2007, p.12)

A mi consideración, esta actividad se orientaba en este ambiente ya que, en apoyo a lo que menciona el autor, dicha intervención permite a los alumnos que analicen las actitudes de los personajes de las fábulas y expresen sus creencias, descubriendo así lo que ellos piensan y de qué manera buscan una respuesta con los problemas que se les plantean. Es así, como se estructuró el propósito de la situación (resaltado en amarillo en la evidencia 4.1) en el cual se responde a las preguntas ¿qué? ¿con qué? Y ¿para qué?, integrando el aporte teórico de este ambiente en el mismo.

De este modo, la aplicación de esta situación se llevó a cabo el día martes 5 de febrero, aplicando la actividad de inicio, (resaltada en color rosa). Para esta intervención fue importante el diseño del material, pues a partir de éste se solicitaría a los alumnos la creación de uno propio para el desarrollo de la secuencia.

A continuación, presento como evidencia mi percha lectora, que como ya mencioné anteriormente, consiste en un gancho o percha en la que se instaló una cartulina en la cual se redactó una fábula corta con moraleja, la cual retomé de una compilación de las fábulas clásicas de Esopo, que me fue posible encontrar de manera electrónica.



Evidencia 4. 4 Diseño de la percha lectora utilizada como ejemplo

Este material lo diseñé de esta manera, es muy diferente a la idea que yo observé en Tabasco, y que mencioné con anterioridad, pues en aquel, simplemente se escribía la moraleja y se acompañaba de una imagen.

Como mi grupo es un segundo grado de nuevo ingreso a la educación preescolar, aún no saben leer y, aunque hay un avance en el nivel de lectoescritura,

los alumnos sólo identifican algunas letras, principalmente aquellas que pertenecen a las iniciales de su nombre. Durante las actividades anteriores en las que se utilizamos libros, me di cuenta que, durante esta etapa, los alumnos se apoyan de las imágenes para la interpretación del texto.

Es por eso que el texto de la fábula lo plasmé de manera pictográfica, es decir, sustituyendo palabras con imágenes, para facilitar a los alumnos la lectura del texto, puesto que la finalidad de estos materiales era incorporarlos también al acervo del aula, y a su vez que estos fuesen atractivos, además por que los alumnos se encuentran familiarizados con este tipo de textos pictográficos, ya que la educadora lo ha utilizado con anterioridad en la construcción grupal de cuentos o en el copiado de textos, resaltando también la moraleja por ser parte fundamental de una fábula.

Martos (2008, citado en Medina y Velis, 2013) define a los pictogramas como “una especie de pre escritura por la que los conceptos se representan mediante dibujos o siluetas de lo que se quiere representar” (p.86), la razón de que resulte efectiva es debido a que “los niños se desarrollan rodeados de imágenes, (...) Ofrecerles ilustraciones, es ampliarles fronteras, darles un nuevo mundo lleno de posibilidades, lleno de sensaciones que podemos extrapolar a otras facetas del aprendizaje” (p.87). Pero a su vez, este recurso promueve en los alumnos la conceptualización de elementos que forman parte de su conocimiento, por tanto resultan atractivos y fáciles de comprender, al representar su realidad inmediata, y a su vez, pueden llegar a formar un aprendizaje significativo ya que se le da sentido a las palabras

Esta estrategia además tiene gran impacto para la comprensión lectora; Goodman (1980, citado en Cabrera, Ríos y Montalvo, 2015) sostiene que:

La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto. En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus

experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas y reconstruir el significado; (p.16)

De esta manera se permite a los alumnos, que pueden considerarse como o no-lectores, realizar la interpretación del texto mediante la anticipación a partir de las imágenes, utilizando en su mayoría el juego y los conocimientos previos para darle significado.

Además, este tipo de signos favorece también a los alumnos con N.E.E y afectaciones del lenguaje, como refieren los autores “resulta un apoyo esencial que facilita la comprensión de “su mundo” y de los mensajes de su entorno” (p.20). Indagando respecto a los pictogramas, encontré que este recurso se encuentra entre los sistemas más usuales para mejorar la comunicación con personas que sufren trastornos de desarrollo intelectual como el autismo, discapacidad intelectual, síndrome de Asperger, por mencionar algunas (García, et. al, 2016).

Sin embargo, el uso de pictogramas no se realizó de manera intencionada e informada, puesto que fue una adecuación que se me ocurrió mientras elaboraba el material, con el propósito de que resultara atractivo, comprensible y que los alumnos pudieran seguir e interpretar, más que por las ventajas antes señaladas.

Además, esta actividad se llevó a cabo antes de tener el diagnóstico concreto del trastorno que afecta a Sharon, mismo que se realizó hasta el mes de marzo, es importante señalarlo ya que al recibir la visita de la maestra de lenguaje de parte de CAPEP, ella estableció una serie de recomendaciones para el trabajo con alumnos autistas, entre las cuales se mencionó el uso del método TEACCH ((abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación) en el que se apuesta el uso de “un sistema de comunicación funcional, no verbal” (De Goñi, 2015, p.17)

Regresando a la descripción de la aplicación, decidí aplicarla al iniciar la mañana de trabajo, pues es la hora en que los alumnos se encuentran más tranquilos y

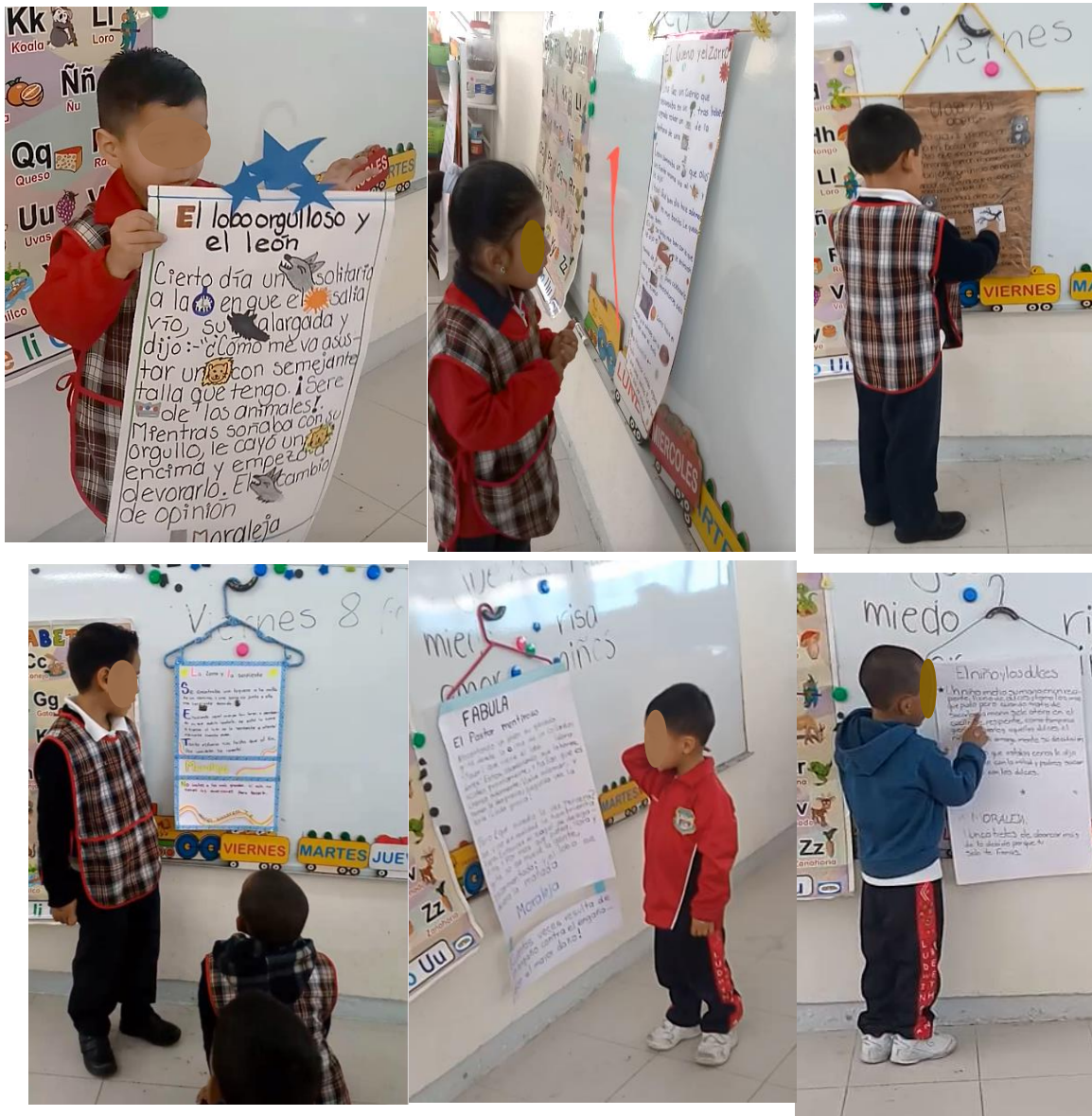
dispuestos a trabajar. Para la aplicación, inicié preguntando a los alumnos (tal como plantea la planeación) si sabían que es una fábula, como tenía la percha en la mano, recibí respuesta de algunos alumnos diciendo que eso que tenía en la mano, Fabrizio dijo que un cuento, lo cual me hizo pensar que pudiera ser que los alumnos no se encuentran familiarizados con otros tipos de literatura infantil, o simplemente no los reconocen como tal.

Como estrategia de intervención, me apoyé de los pictogramas para que los alumnos siguieran la lectura en conjunto, siguiendo la lectura y luego haciendo una pausa para que los alumnos interpretaran el gráfico. Siento que esta estrategia me fue práctica ya que al seguir la lectura en conjunto obtuve mayor atención de su parte. En esta primera exposición del caso, por llamar de alguna manera el análisis de la situación que plantea, no todos los alumnos participaron en la aportación de ideas respecto a la problemática que se les presentaba, así que decidía ayudar a encaminar las ideas, haciendo cuestionamientos respecto a las acciones de los personajes, pero aun así surgieron pocas aportaciones al respecto.

El plan además establecía pedir el apoyo a los padres de familia en la elaboración de perchas lectoras, presentando como ejemplo la que yo realicé, ofreciendo libertad tanto en el diseño como en la selección de la fábula.

La actividad de desarrollo de esta secuencia didáctica se aplicó en un lapso de cinco sesiones de 20 minutos cada una, en las cuales, se daría oportunidad a tres alumnos de exponer su fábula, decidí que fuese de esta manera, ya que una sola exposición sería muy corta y los alumnos no le darían suficiente importancia, pero el presentar demasiadas volvería tediosa y poco efectiva la presentación.

A continuación, presento la evidencia 4.3, en la cual se hace un collage de capturas de videos tomados durante las exposiciones de las perchas, que a su vez presenta la producción de cada alumno en dicho material



**Evidencia 4.5** Capturas de video de las exposiciones de algunos alumnos de su percha lectora.

Durante las primeras exposiciones, que se llevaron a cabo el día jueves seis de febrero de 2019, los alumnos presentaron tomando su gancho y presentando frente al grupo, quienes se encontraban distribuidos en sus asientos organizados en mesas de trabajo, sin embargo, a pesar de que los alumnos se encontraban tranquilos y su atención estaba centrada en la actividad al principio, el tono de voz

tan bajo de los expositores hizo que los demás no comprendieran de lo que se hablaba y a su vez se distrajeran.

Para mejorar dicha situación fue necesaria mi intervención como narradora, ya que repetía en ocasiones lo que los alumnos decían y daba lectura a la moraleja, pues noté que, de las tres primeras participaciones, ninguno sabía la moraleja, sólo el contenido de la fábula.

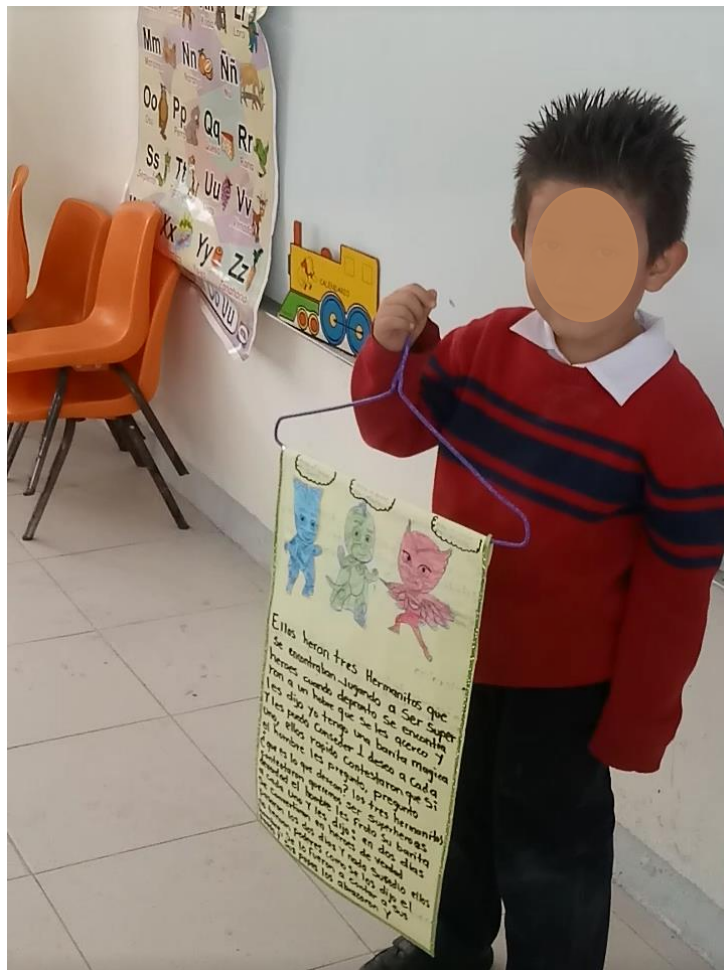
Otro aspecto a destacar tanto en las primeras, como en las siguientes exposiciones, fue que los padres de familia, al realizar la percha, emplearon la mayoría, la misma metodología pictográfica en la redacción de las fábulas, lo cual captó mi atención pues no tenía la intención de que la redactaran exactamente igual al ejemplo, sin embargo, noté que esta misma estrategia ayudó a los alumnos en su presentación, pues a pesar de no saber leer, y no decir al pie de la letra lo que estaba escrito en la percha, se guiaban en las imágenes para contar su historia sin desfasarse de la aparición de ciertos lugares, objetos o personajes.

Para la siguiente sesión de exposiciones, decidí cambiar la organización, esta vez en círculo, sentados en el suelo cerca del presentador para mejorar el aspecto anterior, sin embargo, esta nueva distribución se prestó para que platicaran y se distrajeran un poco; aun así, las aportaciones de los compañeros fueron cada vez más centradas en el aprendizaje esperado, pues los niños podían describir personajes y lugares, y a su vez hacían mención de lo que el personaje de la historia había hecho y si estaba bien o mal.

En este punto, la educadora me hizo una observación respecto al mismo inconveniente que observé, pues la organización elegida hacía que se distrajeran. Por lo cual, para la siguiente sesión, recurrí al uso del llamado cuento motor, de manera que solicité a los niños, en su lugar realizar las acciones que describía la fábula después de mencionarla el alumno expositor, para lo cual tuve que repetir las

acciones en voz alta y representarlas con mímica por ejemplo comer, tomar un dulce, etc.

Esta nueva estrategia hizo que los alumnos se rieran y de cierta manera se involucraran en la exposición y prestaran atención. Finalmente, la evidencia que a continuación presento es una de las exposiciones que forman parte de la actividad de cierre.



**Evidencia 1.6** Exposición de Mario y su percha lectora.

Esta evidencia, me pareció relevante, ya que contrario a las demás, el trabajo de este alumno vinculó directamente sus intereses y la fábula era una historia más o menos inventada en la que se involucraban personajes de un programa de televisión para niños, sin embargo, la moraleja estaba bien vinculada al cuento. Este alumno



habló lo suficientemente fuerte, y con las imágenes de su fábula hizo que los demás compañeros se interesaran en la lectura.

El trabajo con esta actividad, a su vez me hizo darme cuenta que los ambientes de aprendizaje que plantean Bransford et al. (2007) se presentan de manera conjunta, pues aunque mi actividad se planteó en la perspectiva centrada en el que aprende, que ya describí con anterioridad, se vio presente el ambiente centrado en la familia, ya que en ésta, contraria a la actividad de análisis de la antología viajera, se vio de manera clara el apoyo y trabajo en conjunto que hubo entre la familia y el alumno quién presentó con entusiasmo su producción; a su vez también se vio presente el centrado en la evaluación pues además del aprendizaje esperado, fue posible observar y evaluar otros aspectos por ejemplo el lenguaje oral, en el que los alumnos explican, describen y estructuran ideas en secuencia lógica y coherente.

Durante esta actividad, reluce el empleo de otra forma literaria, y la manera en que esta actividad resultó, pero realizando un análisis desde las aportaciones teóricas, la justificación de dicho toma como base a Colomer (2010) quien habla de tres funciones que tiene la literatura infantil, entre las cuales se encuentra la función de “Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario” (p.15) la cual habla de cómo la literarura ayuda a los alumnos hacia el dominio del lenguaje gracias al conocimiento de la amplia gama que posee el discurso literario.

Menciona Colomer (2005) además que “Por eso, es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades –juegos de regazo, de corro, narraciones, adivinanzas, etc.- compartidas con ellos, como si atendemos a los libros que ponemos a su alcance” (p.206). Es así que esta afirmación apoya al trabajo que realicé brindando, tanto en estas como en las otras actividades que menciono en análisis anteriores, un acercamiento a diversas formas narrativas, cumpliendo con la función de la literatura y con la finalidad de formación de lectores.

## QUINTO ANÁLISIS

### DEDOS DRAMÁTICOS

Desde que somos pequeños tenemos un activo acercamiento con el lenguaje y de manera indirecta con la literatura, pues desde nuestros hogares es común que nuestra madre nos haya cantado canciones o contado historias para dormir, y más adelante, de manera directa nos involucramos y maravillamos con ella desde que tomamos nuestro primer libro y centramos nuestra atención en su colorido contenido.

Esas pequeñas acciones son un factor determinante en el alumno al iniciar la etapa de educación en el preescolar, pues desde nuestra mirada como educadores, se hacen notar, principalmente durante los primeros días, aquellos alumnos que ya conocen un cuento y aquellos que se maravillan e interesan expresamente en los cuentos ilustrados y las historias que para ellos son alucinantes y divertidas, pues como menciona Cervera (1999, p.339) “En la medida en que el contacto con la literatura de creación moldea la mente y el corazón del niño, hay que admitir que influyen en él pedagógicamente”

Sin embargo, el contexto actual con el auge tecnológico empieza a limitar el acercamiento a la literatura, que, aunque también se ve presente, que los alumnos conozcan relatos de tradición oral por medios audio visuales, al mismo tiempo han desplazado las confiables páginas de papel, así mismo la presencia de la tecnología ha impactado en los intereses de los niños.

Desde esta perspectiva durante el diagnóstico de este documento se buscó reconocer y atender a los intereses que los alumnos expresaban respecto a intereses literarios, sin embargo, se vio presente también otro tipo de intereses en los que se involucraron principalmente personajes de fantasía con los que los niños se han familiarizado gracias, precisamente al contexto.

Atendiendo a esto mismo, el propósito de este quinto análisis fue precisamente vincular esos intereses, aunque no sean tan cercanos a la literatura, puesto que aunque se relacionan al formar parte de las bellas artes, su origen y naturaleza se inclinan más hacia el entretenimiento, contraria a la literatura que si bien atiende dicha característica, su función es mayormente cultural; y con un aporte a la misma mediante materiales que didácticamente contribuyan al trabajo en este aspecto de una manera amena y divertida, formando a su vez un ambiente favorecedor para su desarrollo y aprendizaje.

En este sentido, se diseñó una secuencia didáctica, esta vez trabajando con la dramatización, en este caso el juego dramático (Anexo 7). Para esta actividad, la cual se implementó el día 18 de febrero de 2019, el recurso principal fueron títeres de dedo, los cuales eran en su mayoría personajes de películas, incluyendo aquellos que los alumnos nombraron durante la actividad diagnóstica antes mencionada, entre ellos súper héroes, princesas, etc.; éstos fueron otorgados de manera individual y mediante los cuales, en equipos de mesa, buscarían conformar una historia inventada por ellos.

Para iniciar con la actividad fue importante recuperar acuerdos tanto de la actividad, como del uso del material, pues al ser personajes diferentes y de manipulación, el mismo material se presta para la creación de distracciones y/o conflictos por los gustos de cada quién. Para ello, tomamos como acuerdo seleccionar un títere contenido en una bolsa de manera aleatoria, respetando aquel que me tocó sin posibilidad de cambio, así como no chupar, jalar, morder, pisar, lanzar o romper los títeres para su conservación, atender a las indicaciones de la maestra, participar en equipo, interactuar con su títere, entre otras.

Dichos acuerdos se tomaron mediante el cuestionamiento con los alumnos, yo mencioné el del títere aleatorio, pero los alumnos aportaron los acuerdos para la conservación y juntos acordamos atender indicaciones y participar en la actividad.

A continuación, presento como evidencia el material antes mencionado.



**Evidencia 5.1.** Material didáctico (títeres de dedo) para la secuencia didáctica

18 febrero 2019

Como evidencia decidí incluir el material ya que fue un factor fundamental en el desarrollo de la secuencia didáctica. Estos títeres están hechos de tela de fieltro para mayor resistencia, decidí realizarlos de acuerdo a estos personajes, atendiendo a los intereses mencionados en la actividad diagnóstica, además de ser personajes representativos, aunque también incluí una flor, un perro, una oveja y un ratón, pues en ocasiones este tipo de personajes permiten a los alumnos crear historias más cercanas al contexto, pues generalmente, y más con este tipo de personajes, las historias que se estructuran tienden a dejar de lado el contexto y centrarse exclusivamente en los personajes, aspecto que he notado durante la

observación de actividades con historias inventadas en las que se ha presentado mayormente esta situación.

Para el inicio de la secuencia, previo a la toma de acuerdos antes mencionada, fue importante para mí mostrar los personajes uno por uno, pues de esta manera los alumnos se verían más interesados por la actividad y a su vez conocerían los diferentes títeres.

A pesar de que es importante para mí que los alumnos utilicen aquello que les gusta, decidí entregarlos colocándolos en una bolsa para que ellos metieran la mano y tomaran uno sin ver, ya que evitaría que sintieran que yo fui la que otorgué ese porque yo quise, pero además porque sabía que se incluían 8 de los 29 títeres, lo cual representa el 27% del total, que desafortunadamente por los estereotipos sociales se atribuyen al género femenino y por tanto, sabía que habría alumnos que los rechazarían o podrían prestarse a burlas por otros compañeros, pues el grupo se compone de 15 alumnos, de los cuales 26% son mujeres y el 73% hombres, lo cual aumentaba la probabilidad de que a algún alumno hombre le tocara “uno de niña” y/o viceversa.

Fue por ello que al repartirlos hice énfasis en la selección aleatoria y que cualquier personaje, fuese del género que fuera, era propicio para la actividad sin importar quién lo manipulara “porque también hay príncipes y súper heroínas”.

Además, de esta manera evité que los alumnos se pelearan por aquellos títeres que son de mayor interés, en este caso fueron Spider-man y los demás súper héroes y las princesas o el muñeco “Olaf”, pues durante la presentación de los materiales, más alumnos presentaron interés por ellos, y las niñas suelen tener conflictos si más de una desea la misma muñeca. Fue así que esta toma de acuerdos, y la reflexión previa de la distribución de materiales me ayudó a que se propiciara un ambiente de respeto y convivencia sana y pacífica, que si bien, no hay teórico que mencione que estos aspectos son ambientes de aprendizaje, durante el

trabajo en el aula se pueden ver presentes de alguna manera en la interacción de los alumnos, pues sin respeto, tolerancia y empatía, la convivencia no se puede dar entre los compañeros y por tanto no se puede establecer un ambiente pacífico y propicio para el aprendizaje dentro y fuera del aula.

En apoyo a esta hipótesis, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018) menciona que:

La convivencia como condición básica en la generación de ambientes adecuados para la enseñanza y el aprendizaje se analiza desde el enfoque de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica planteada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (...) A partir de estas dimensiones se analizan las relaciones entre estudiantes y docentes, el trato inclusivo, la participación de estudiantes en la escuela y el manejo de conflictos. (...) permiten mostrar fortalezas de la convivencia y aspectos que es necesario reforzar para que mejoren los ambientes de aprendizaje, sustentados en relaciones positivas, atención a la diversidad, promoción de la resolución pacífica de los conflictos y participación de los estudiantes. (Hirnas y Heróles, 2008, citado por INEE, 2018, s/p, en: [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_0603.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0603.html))

Es así, que dicho informe habla de las disposiciones y evaluación que se realizan en conjunto con UNESCO en las que menciona la convivencia como condición para la generación de ambientes de aprendizaje y su mejora.

Volviendo a la descripción de la actividad, noté que, al repartir los títeres, no todos estuvieron conformes, sin embargo, sólo dos niños me solicitaron cambiarlo, consideré en primera instancia realizar el cambio, sin embargo reflexioné sobre la acción y llegué a la conclusión de que, si yo les cambiaba el títere una vez, y no les

gustaba el que le tocaba otra vez, querría volver a cambiarlo o seleccionarlo ellos, pero eso a su vez, haría que los demás alumnos también quisieran cambiarlo y elegir uno que les guste, por consiguiente llegaría precisamente al punto que yo deseaba evitar, pues se presentarían conflictos, así que denegué su petición solicitando que respetara el acuerdo.

Los alumnos no se mostraron muy felices frente a la negativa, sin embargo, aceptaron la condición, empero se notó un cambio de actitud en la interacción, puesto que se presentó cierta negativa al manipular los títeres. Considero que, como docentes, al tomar este tipo de decisiones impactamos de manera directa en el ambiente de aprendizaje, algunas veces puede ser de manera positiva por ejemplo al tomar acuerdos favoreciendo un ambiente de respeto, y otras veces de manera negativa, como cuando se imponen acuerdos que convierten el ambiente en una imposición disciplinaria.

Retomando la actividad, después de entregar los materiales se mencionó la consigna que era inventar una historia con su equipo de mesa para luego representarla con los demás. Les di un tiempo y observé el trabajo que estaban realizando.

Fue evidente que el trabajo con títeres era interesante, pues en esta ocasión no se presentó incidencia de niños fuera de su lugar, y todos los alumnos estaban dando el uso adecuado al material, a excepción de Sharon, quien presenta una N.E.E, pues a pesar de que, durante la selección del títere ella observó cual tomaba eligiéndolo, lo colocó en su mesa y sólo esporádicamente lo tomaba con la mano, pero no quiso utilizarlo en su dedo.

De manera general, la integración de esta alumna en especial (así como los demás) resulta importante puesto que la educación plantea con objetividad el establecimiento de inclusión lo cual atiende tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como los diversos ritmos de aprendizaje, lo que a su vez

forma parte de un ambiente de aprendizaje inclusivo y que pudiese vincularse desde las diversas perspectivas teóricas como parte de éstos.

Atendiendo a esto mismo, los alumnos aportan a la integración sin necesidad de solicitarlo, si bien no hay respuesta concreta de parte de Sharon, los niños se esfuerzan (de manera general y no solamente durante esta actividad) por ayudarla e interactuar con ella durante las actividades.

Si bien, Sharon no expresó de manera directa su interés por la literatura sin embargo se mostró entusiasmada al realizar dramatización con el uso del títere de esta manera, aunque no se puede evidenciar avance significativo en este ámbito, empero las estrategias didácticas para abordar la literatura favorecieron el acercamiento de Sharon a la literatura.

Mientras observaba, noté que los alumnos se estaban familiarizando con su personaje, jugando casi de manera individual, pues solo eran uno cuantos que estaban jugando juntos con el títere, otros más, sólo lo observaban y movían, pero no estaban trabajando en conjunto ni estructurando una historia que pudieran representar. Para ello decidí intervenir y tomando un títere iniciar una historia, esperando que le dieran continuidad, sin embargo, la misma organización en mesas de trabajo hizo que no me hicieran caso, por lo cual decidí que realizaríamos un círculo en el centro con las mismas sillas, moviendo las mesas a los lados.

María Isabel Cano y Angel Lledó (1995, citado por Duarte, 2003) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades, entre ellas, describen dos ejemplos de tipo de organización espacial, la tradicional que se caracteriza por ser unidireccional y académica- formal; y la organización activa, en la cual la comunicación se presenta de manera bidireccional en la que además se ofrece opcionalidad a los alumnos. Lo cual forma parte precisamente de la creación de un ambiente de aprendizaje, que plantea este autor, puesto que estos dos tipos



de organización, como ya mencioné influyen directamente en el intercambio y la enseñanza activa entre los agentes, puesto que a su vez se favorece también la relación interpersonal entre éstos y de acuerdo a la situación puede formar parte de un ambiente afectivo social, de respeto o democrático.

De esta manera, la finalidad del cambio de organización buscó precisamente favorecer esa comunicación de manera bidireccional con los alumnos donde todos pudieran ser emisores y receptores, y a su vez se prestará para la integración de los que participan en menor medida. A continuación, se presenta una captura de video del momento de intercambio entre los alumnos y la docente en formación.



**Evidencia 5.2** Captura de video, alumnos interactuando con la docente en formación, realizando juego dramático. 18 de febrero 2019

En esta evidencia se hace notar que la organización favoreció al intercambio grupal, aunque en primera instancia fue importante recordar la consigna, sin

embargo, la educadora me hizo notar que la consigna no fue clara, pues la primera vez dije que los alumnos realizarían una historia y la segunda vez que realizáramos un cuento. Al respecto Muñoz, Suárez y Ponce (2015) mencionan:

“La importancia de tener en claro los objetivos al momento de formular o seleccionar las consignas permite al docente definir adecuadamente qué tareas va a proponer y qué resultados esperar. Así mismo, la claridad de objetivos orientará a los estudiantes en una selección de estrategias más adecuadas para elaborar las respuestas.” (p.18).

Dicha observación me hizo notar que a veces, como docentes, hace falta tener clara, o de manera escrita una consigna, pues estas variaciones hacen que los alumnos se confundan, sin embargo, a su vez, la maestra me dijo que de las dos maneras en que lo dije los alumnos comprendieron, gracias al material, lo que debían realizar o el punto al que yo deseaba llegar y por ello no se presentó confusión.

Retomando la evidencia, se observa que los alumnos que captan la imagen se involucran en la actividad e interactúan con la docente en formación, esto a su vez me ayudó ya que incluso Sharon, que presenta un lenguaje limitado, realizaba el juego empleando el títere.

El juego dramático que realizaron los niños fue, con algo de ayuda, una historia elaborada, en la que se vieron presentes los conocimientos de los alumnos, de acuerdo al contexto y con influencias tecnológicas, pues durante las aportaciones que realizaron mencionaron zombis, pistolas, súper poderes, amigos, personas llorando, entre otros, y los demás al escucharlas, les pareció normal.

Se puede observar en la evidencia, además, que hay dos niñas sentadas detrás realizando entre ellas el juego, mientras que los demás compañeros se encontraban amontonados en el piso jugando con las marionetas, sí hubo alumnos que no se

involucraron demasiado o que realizaron sus aportaciones de manera muy limitada al grupo, haciéndolo solo con algún compañero.

Para cerrar la actividad, pasé a los alumnos a su lugar y rescatamos la historia que dramatizamos de manera breve, luego retomamos la antología viajera (mencionada en el análisis 3), preguntando si alguno recordaba alguna historia de ahí que les hubiese gustado, sin embargo, no hubo aportaciones, lo cual me hace pensar que puede ser atribuido a que, en ese momento, la mayoría de los escritos del diario habían sido canciones.

Finalmente, cambié de títere a los niños y permití que jugaran un momento libremente para observar si los alumnos que no se habían involucrado activamente continuaban así o si de manera individual realizaban el trabajo encomendado.

La actividad establecía en la planeación que se trabajaría con el ambiente de aprendizaje centrado en la evaluación, pero éste fue de alguna manera erróneo, pues a pesar de que se ´podían observar en los alumnos diferentes aspectos que podían ser evaluados, la actividad no prestaba como tal a la evaluación con un instrumento, pues no era posible observar la calidad y cantidad de aportaciones de los alumnos, como fue el caso de la actividad anterior, si bien, toda actividad debe abonar al desarrollo de habilidades y de un aprendizaje, esta actividad como tal involucra la comunidad, que establece las experiencias del alumnos en el entorno ya sea escolar o familiar, y que se reflejan en sus conductas.

Al respecto, Bransford, Brown y Cooking (2007) especifican la importancia de este ámbito en el aprendizaje de los niños, llamando a la familia un ambiente clave para éste, mencionando además que:

Aun cuando los miembros de la familia no se enfoquen de manera consciente en papeles de instrucción, proporcionan recursos, actividades y conexiones con la comunidad que influyen en el aprendizaje. Los niños

también aprenden de las actitudes que muestran los miembros de la familia hacia las habilidades y valores de la escolarización (p.34)

Como docentes, es importante partir de este contexto e involucrar la comunidad en nuestra intervención, si bien a veces supone un reto, los gustos, intereses, necesidades que los alumnos expresan, pueden y deben incluirse como parte de los diseños en nuestra intervención para que a su vez, estos sean atractivos y significativos para éstos. En la evidencia siguiente, se presenta otra captura de video, la cual muestra a uno de los equipos de mesa durante el espacio libre de juego al cierre de la actividad.



**Evidencia 5.3** Captura de video, alumnos durante el juego dramático.

18 de febrero 2019

Aquí, percibí cómo los alumnos de manera aislada realizan el juego dramático sin guía, y aunque les di tiempo al inicio, durante la reflexión me pregunté: ¿Por qué hubo alumnos que no participaron activamente durante la actividad grupal, pero de manera aislada sí lo hicieron?

Estas conductas muestran cierta renuencia al trabajo colaborativo, si centramos la observación hacia las dimensiones de la práctica docente, este gesto entra dentro de la dimensión interpersonal, la cual hace referencia al trato que se da entre los individuos que conviven dentro del entorno escolar, en este caso puede ser alumno-alumno o alumno-maestra. Sin embargo, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) refieren que algunos obstáculos que se pueden presentar dentro de las relaciones, son en ocasiones debido a la diferencia de características de los individuos, intereses, creencias, etc., lo cual no es tan evidente a simple vista.

Entonces, al analizar la situación y gracias al video que tomé como evidencia de la actividad, se hace notar que aquellos alumnos que trabajaban de manera individual interactuaban según su pensamiento en una dramatización que involucraba la imaginación y el títere, dejando de lado tanto el diálogo como la convivencia para sumirse en su pequeño, pero significativo juego dramático.

Retomando lo que establece Cervera (1992) respecto a la dramatización y el juego dramático, es por obviedad que yo estaba, de alguna manera intentando que los alumnos dramatizaran una historia, y no les permití completamente que ellos mismos dirigieran su dramatización y se desarrollaran por sí mismos debido a mi intervención, pues como menciona el autor: “cuando los niños organizan espontáneamente sus juegos de representación, no sólo los consideran voluntarios, sino personales, hasta el punto de que, si se sienten observados por algún adulto, los interrumpen.” (Cervera, 1992, p. 153)

Lo anterior permite percibir mi error, pues desde un inicio el objetivo era el juego dramático, sin embargo, al mismo tiempo me sentí insegura al dejar a los alumnos

sólo jugar con los títeres y que, a ojos de la educadora titular se mal interpretara como una pérdida de tiempo, sin fines claros.

Si bien, mi práctica docente no depende de la opinión del observador, como docente en formación sí existe cierta afinidad hacia el juicio del titular pues es quien observa y evalúa de manera directa la intervención docente.

Finalmente llego a la conclusión de que esta actividad fue productiva, aunque presenta esa área de oportunidad, que a futuro sería de suma importancia considerar y mejorar para lograr el fin establecido. Aun así, la afinidad hacia los intereses de los alumnos propició un ambiente afectivo y de confianza que permitió la expresión de sus conocimientos, experiencias y preferencias de acuerdo a su contexto, así como la propia expresión oral.

Es importante mencionar que este ambiente tiene gran impacto en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, mi intervención como docente también toma un rol fundamental, pues el trabajo con los acuerdos y la guía en este proceso encaminan la creación de estos escenarios, en el que fue sustancial la integración de los recursos que engloba la literatura infantil para el logro de los aprendizajes.

## **SEXTO ANÁLISIS**

### **LA PEOR SEÑORA DEL MUNDO**

A lo largo de este portafolio, se desarrollaron diversas actividades para fortalecer el ambiente de aprendizaje en un aula de preescolar, sin embargo, hubo tropiezos e inseguridades en su desarrollo, ya que como mencioné en análisis anteriores, este tema implicó un reto en el objeto de estudio y no porque no supiera realizarlo, si no por el reto que involucró para mí la evidencia de las manifestaciones del ambiente de aprendizaje con una sola actividad.

Sin más preámbulo, a continuación, describo el diseño y aplicación de las últimas actividades pedagógicas que forman parte de esta investigación.

En esta última intervención decidí trabajar con el cuento “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa, un cuento reconocido por el Fondo de Cultura Económica y que personalmente me resultó interesante y divertido desde que lo conocí en mi formación profesional en la clase de Literatura Infantil y creación literaria. Fue así que diseñé una situación didáctica para trabajar durante cinco sesiones (Anexo 10) en torno a este cuento, vinculándolo de manera directa con el campo de formación académica de Lenguaje y comunicación y la Educación socioemocional.

En primer lugar, la secuencia didáctica desarrollada como inicio de la situación fue la titulada “La peor señora del mundo”, la cual se llevó a cabo el día lunes once de marzo de 2019. En ésta, se pretendía en primera instancia dar a conocer el título de la obra y hacer a los alumnos imaginar a partir del título el contenido del cuento, así como expresar sus ideas respecto al texto o al personaje. Si bien podría resultar bastante obvio para un adulto el tema o la razón del título, para los pequeños puede significar un espacio creativo que da pie a la imaginación.

Durante esta primera parte de la secuencia didáctica, presenté el título de la obra y realicé un sondeo sobre sus ideas respecto al tema, sin embargo, surgieron sólo variantes del nombre, llamándola señora mala, mujer fea, e ideas o predicciones del porqué era “la peor”: porque era mala, porque robaba niños, porque robaba cosas, porque era grosera. Como las ideas comenzaban a repetirse inicié con la lectura del cuento, describiendo el pueblo y algunas características de la señora mencionadas en el inicio de la historia, y mostrando por supuesto las imágenes que ilustraban las páginas de su boca, sus uñas, sus piernas y zapatos, pero deteniéndome antes de presentar la imagen, que se incluía en el libro, de la peor señora del mundo en cuerpo completo.

Esta acción (solicitar ideas a partir del título) forma parte de las estrategias que favorecen el aprendizaje de la lectura, enmarcadas en actividades donde se utilice literatura para niños que sugieren Escalante y Caldera (2008), la cual consiste en la anticipación de un texto a partir de un título, tratando de inferir el tema que sugiere este, tal y como se realizó en la actividad, resultando eficaz ya que, según los autores “Esta actividad permitirá desarrollar estrategias para variar, adecuar y comprobar la hipótesis inicial” (p.676). Bajo estas orientaciones, y de acuerdo a la planeación de esta secuencia didáctica, esta primera acción me permitirá durante el cierre de la actividad la discusión sobre el libro y el análisis de “las coincidencias y discrepancias entre el texto original y las anticipaciones producidas por los niños”.

Siguiendo con la actividad, noté que el interés de los alumnos se captó eficazmente pues se mostraron atentos y participativos en la narración. Sin embargo, Bástian me interrumpió, y al detenerme dijo “no, no gua-gualdalo maestra”, por lo que cuestioné por qué no quería seguir escuchándolo, a lo que contestó que le daba miedo y que lo dejara allá señalando al otro extremo del aula.

En este momento, quise involucrar al grupo para establecer apoyo emocional al alumno, para lo cual resalté lo que mencionó Bástian y le dije que todo estaba bien porque solamente era un cuento, nosotros estábamos juntos y además éramos



valientes. Algunos compañeros expresaron también palabras de apoyo a Bástian mientras que otros comentaron que no les daba miedo, Axel dijo que él veía películas de mucho miedo y no se asustaba, yo decidí acercarme a él para reconfortarlo lo cual funcionó ya que le pregunté si quería que les contara la historia y accedió más tranquilamente.

Esta acción o estrategia que realicé fue algo que no tenía previsto, y que sinceramente no consideré al elegir el cuento, pues generalmente la reacción de los niños suele ser de interés y curiosidad frente a un personaje enigmático, sin embargo, por las características de maduración de mis alumnos no imaginé que pudiese causarles algún temor.

Esta conducta de miedo es común en los niños de entre los 2 y 5 años, ya que es una etapa en la que experimentan y conocen nuevas cosas que salen de lo habitual, y que en ocasiones les causa cierto temor, para investigar posibles causas, hice una búsqueda sobre la psicología de los niños, sin embargo, existen muchos referentes, pero pocos que focalicen el aspecto que yo deseaba teorizar. No obstante, Guillamón (S/A) en una página web médica refiere que:

En los niños de 2-4 años puede aparecer el miedo a los animales, a la oscuridad, a los ruidos fuertes provocados por truenos o tormentas, por ejemplo. Entre los 4-6 años se mantiene el miedo a los animales, a la oscuridad y a los ruidos fuertes, disminuye el miedo a los extraños, pero surge el miedo a las catástrofes y a los seres imaginarios (brujas, fantasmas, monstruos, etc.). (Guillamón, [s/f], recuperado de: <https://clinicadeansiedad.com/problemas/ansiedad-porseparacion/ansiedad-y-miedos-en-la-infancia/>)

Este alumno en específico muestra conductas que demuestran cierta ansiedad y temor frente a objetos como por ejemplo los globos, personajes como payasos o

figuras de terror, lo cual, según la revisión de la autora, es normal y transitoria frente al proceso de separación que significa la escuela del hogar.

La reacción de Bástian, aunque me tomó por sorpresa no limitó el trabajo, sino que dio pie al establecimiento de un ambiente de aprendizaje, pues el niño necesitó aliento de sus compañeros y de la educadora para no cerrarse a no querer escucharlo, establecer un clima de confianza, seguridad y motivación entre el grupo, que si bien en el momento no se percibe como una acción importante o trascendente, es un apoyo relevante en el aspecto emocional de éste para el trabajo en el aula.

SEP (2011) plantea tres tipos de ambientes de aprendizaje que describen de manera puntual cómo propiciar o apreciar dichos climas, entre ellos el llamado ambiente afectivo-social, el cual plantea que:

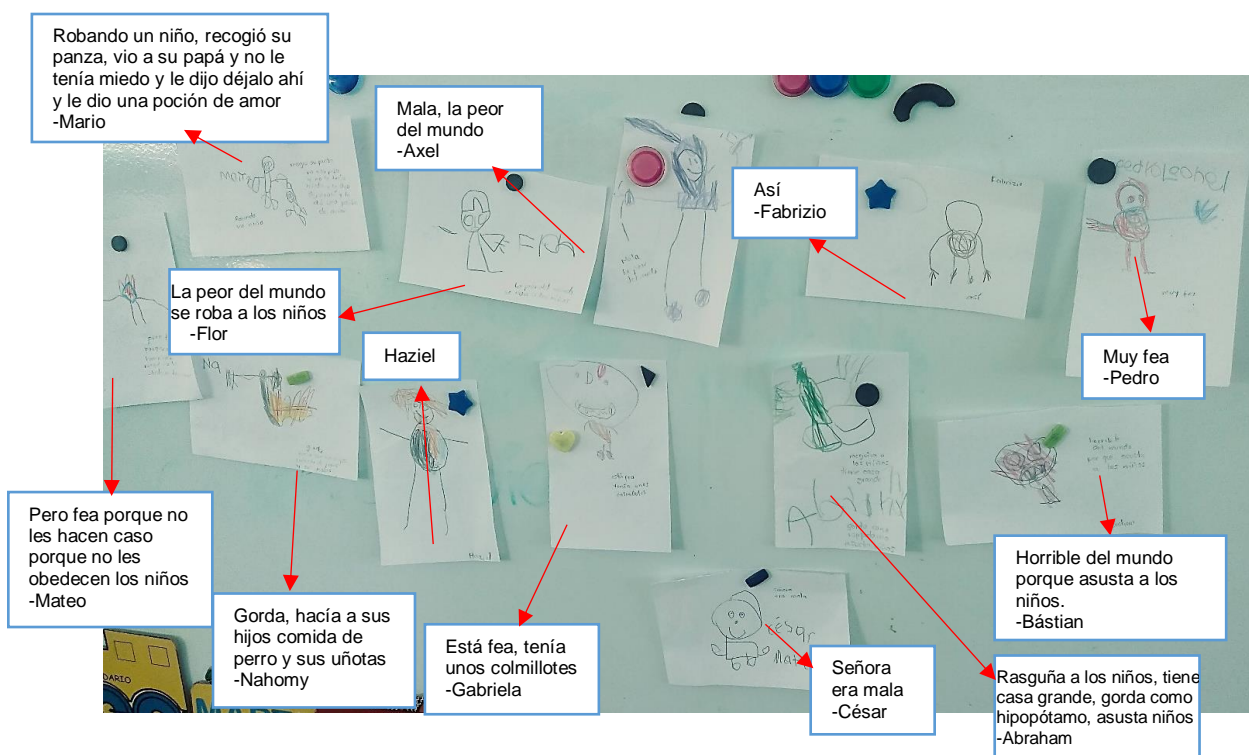
Un clima afectivo implica la expresión de sentimientos y actitudes positivas hacia los niños; calidez, apoyo, empatía entre otros. Cuando las actitudes de afecto que muestra el docente son genuinas; éstos lo perciben y, además de sentirse respetados, confiados y bien consigo mismos, responden con sentimientos recíprocos (p.142)

Este clima, en mi opinión es el que se manifestó durante la actividad y aunque de manera conjunta se pueden observar otras perspectivas del ambiente de aprendizaje que plantean otros autores, este ambiente se ajusta más a lo vivido en ese momento.

Continuando con la actividad después de leer las características del personaje principal, fue que se desarrolló la actividad, pues detuve la narración en este punto y solicité a los alumnos dibujar a la peor señora del mundo, con los rasgos que mencionó el autor, pero como cada quién se la imaginara. Hubo quienes iniciaron rápidamente a dibujar, pero otros como Flor y César me pidieron mostrar a la

señora, sin embargo, mantener el misterio de ese personaje tan emblemático resultaba importante para su creatividad, por lo que me negué y les pedí dibujarla como se la imaginaran.

Conforme los alumnos iban terminando me entregaron su trabajo, en el cual yo escribí en un costado lo que describían, pues para mí fue importante rescatar ese aspecto para evitar que se me olvide, además de formar parte de la expresión oral y la descripción, como aprendizajes esperados de la actividad. Los trabajos se fueron colocando en el pizarrón para que los demás compañeros pudieran apreciarlos, y a continuación muestro el conjunto para efecto de observación, comparación y análisis.



**Evidencia 6.1** Producciones gráficas de los alumnos colocadas en el pizarrón para su observación. 11 de marzo 2019

Los productos de los alumnos y sus aportaciones son una clara evidencia de que la literatura infantil tiene una riqueza creativa no sólo por parte los autores de los

libros, si no de lo que despierta en el lector, sea cual sea su edad; Cervera (1992) menciona al respecto que “la obra literaria utiliza la lengua para su creación y expresión. En consecuencia, los recursos lingüísticos y literarios son la base de los instrumentos creativos” (p.227).

De estas evidencias se aprecia que los alumnos utilizaron su imaginación y, de acuerdo al aprendizaje esperado, describieron algunos con mayor amplitud el personaje que vislumbraron a partir de la lectura, sin embargo, en su mayoría los niños hicieron mención de las características propias del personaje que expone el cuento tales como sus colmillos, gorda como hipopótamo, que rasguñaba, o que alimentaba a sus hijos con comida de perro, aunque hubo quienes aportaron un poco de sus aseveraciones mencionando que era fea, que estaba enojada, que robaba niños y que los asustaba, lo anterior me hace pensar que los alumnos crean sus propios esquemas, tal y como menciona el autor, en este tipo de actividades se abren espacios para dar pie a la imaginación de los niños.

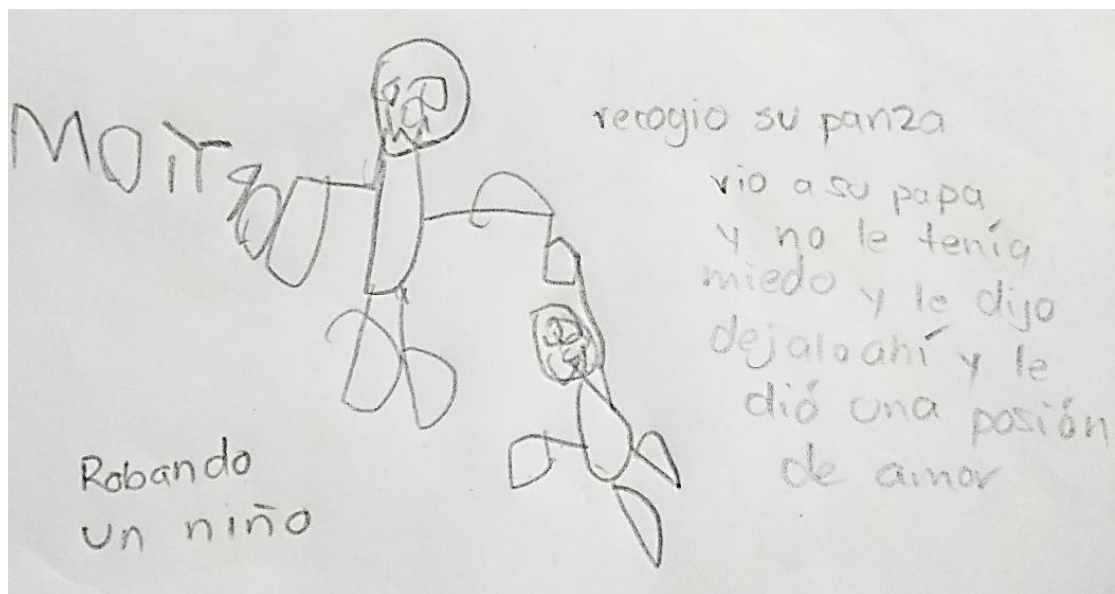
Entre las producciones de los niños, llamó mi atención que hubo más de un alumno que describía a la peor señora del mundo robando niños, y aunque pregunté el porqué, coincidían sus aseveraciones en que una persona mala, roba niños.

En primera instancia, esta reflexión de los alumnos me hizo pensar que puede ser debido a la influencia del contexto y la situación violenta de la que los pequeños son testigos hoy en día, ya sea de manera personal o a través de los diversos medios de comunicación, sin embargo, un comentario de Mario me hizo darme cuenta de otra posible causa, pues cuando le pregunté por qué creía que robaba niños, me dijo que su mamá decía que las personas malas se los roban de sus mamás; este tipo de comentarios se presentan de manera común, pues los infantes tienden a asociar o atribuir ese concepto de maldad a ciertos fenómenos , como en este caso el robo.

Sin embargo, durante la confrontación, retomando el aporte teórico de Colomer (2010) al que hice referencia en el análisis cuatro, me di cuenta que esta sencilla actividad cumple con las otras dos funciones de la literatura infantil: el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada, también llamado imaginario colectivo, término que alude a “el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas” (Colomer, 2010, p.16) y los cuales “permiten que los individuos puedan utilizarlos para dar forma a sus sueños, encarrillan sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad.” (Colomer, 2005, p.204)

Dicha finalidad se manifestó claramente en la aseveración antes mencionada, puesto que la maldad es uno de los símbolos a los que hace referencia la autora, que forma parte de su cultura y que este cuento representó a través de la señora; sin embargo, su deducción respecto a este se vinculó directamente con una acción, y en parte también por las advertencias que en este caso la madre de familia le hizo a esta niña para advertirle de un peligro.

Este ejemplo muestra que estas experiencias donde la literatura juega con dichos elementos, “les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de esos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras.”(Colomer, 2005, p.205) y a su vez, “ayudan a los pequeños a construir sus distintos niveles de pertenencia al sentirse formando parte del espectro que va desde su cultura más próxima hasta su constitución como parte de la humanidad. De entre todas las producciones, una de ellas plantea una situación más amplia y que dio vuelo a la imaginación, esta decidí incluirla nuevamente, pues se encuentra entre las de la evidencia anterior, pero focalizada para su análisis.



**Evidencia 6.2.** La peor señora del mundo, producción gráfica del alumno Mario Daniel, escrito realizado por la docente en formación de su descripción. 11 de marzo 2019

Esta evidencia, que pertenece al alumno Mario, es un claro ejemplo de la creatividad mencionada por el autor, si bien, su ilustración es sencilla y carece de color, por gusto propio, llamó mi atención que fue el único que dibujó a la peor señora del mundo de la mano con un niño (una figura más pequeña) y en posición que figura ser arrastrado o jalado, y al describirlo mencionar que la peor señora del mundo se estaba robando un niño, posteriormente, incluí en la misma evidencia la descripción dictada por el alumno; esta descripción, fue más bien la estructuración de una historia (por llamarlo de alguna manera) en la que Mario echó a volar su imaginación partiendo de una situación que él mismo planteó con base en el personaje, detalla una de las características (que era gorda) al mencionar que “recogió su panza” y después indica lo que sucedería en la escena, que “vio a su papa y no le tenía miedo y le dijo que lo dejara ahí”, sin embargo lo que más me gustó y me pareció un tanto inesperado, fue la solución y/o desenlace que dio el alumno a su relato, pues el decidió que era darle una poción de amor.

Lo cual también forma parte del imaginario colectivo del que hablé anteriormente y en este caso no sólo frente a la figura de maldad, sino también a la postura del

padre al que éste alumno descubre como alguien que no tiene miedo, que protege y da solución al problema, pero también al elemento de solución ante esta maldad, que Mario idealiza como la poción de amor, la cual considero también como parte del imaginario colectivo ya que, en experiencias personales, frente a diversas obras tanto literarias (blanca nieves, la bella durmiente, la sirenita), como cinematográficas (Frozen, Trolls, etc.) he notado que dan solución a su trama utilizando el amor, el cual representan a través de besos de amor verdadero, amistad, bodas, etcétera, convirtiendo en buenos a los villanos, rompiendo hechizos, mejorando relaciones, entre otros ejemplos que puedo citar, y que por supuesto es un mensaje que al que los infantes también tienen acceso formando así parte de su cultura.

Frente a la descripción realizada por el estudiante, que no es una descripción de aspectos o características físicas o actitudinales, sino una estructuración narrativa, en revisión con los aportes de Cervera (1992), este la clasifica como una “descripción-narración”, la cual es una subcategoría de ésta, la cual plantea el autor puesto que “un acontecimiento, al igual que un suceso o una acción, en realidad no se describe, se narra” (p.229); dicha perspectiva no se aleja del propósito, pues finalmente la descripción se presenta, aunque con una variante, saliendo a relucir lo importante que fue, en este caso, la habilidad creativa que el alumno manifestó frente a la actividad.

En acuerdo con el autor puedo decir que toda obra literaria, entre sus palabras ofrecen un panorama irreal y fantástico, y es por ello por lo que se le considera parte de los “instrumentos creativos” de los cuales dice también que actúan en un doble plano: la creación del texto y las construcciones imaginarias en la mente del lector.

Si bien, he considerado que la literatura infantil y juvenil es una de las bellas artes con mayor riqueza cultural, estética y también pedagógica, el utilizarla como una estrategia me llegó a parecer denigrante para la misma, al tener infinitas posibilidades que se ven, de alguna manera, limitadas al convertirse en un medio y no en el fin. Sin embargo, este mismo concepto de los “instrumentos creativos”,

según el autor se agrupan en tres núcleos: estrategias literarias, estrategias lingüísticas y estrategias pedagógicas; que, sin intención de teorizar en este momento, ofrece un panorama didáctico de este recurso que me hace darme cuenta de que mi supuesto de que la literatura puede fungir como estrategia, no es tan descabellado ni tan limitante como yo estaba pensando.

Esta actividad en específico fomentó el aprendizaje esperado “Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.” (SEP, 2017, p.198) y, en la mayoría de los casos de los alumnos se realizó de manera satisfactoria pues casi todos describieron al personaje de acuerdo con lo que ellos imaginaron, o escucharon en el cuento.

Al respecto de la descripción, Cervera (1992, p.229) la engloba además dentro de la antes mencionada estrategia literaria como “parte de una de las cuatro formas de construcción en el discurso o composición”, sin embargo, dice que la descripción de un personaje también se puede describir de manera prosopográfica, que es aquella en la que se describe el físico de una persona o animal, a manera de etopeya que por el contrario, describe cualidades morales del individuo, o como un retrato, que consiste en una fusión de las dos anteriores, es decir física y moralmente.

A partir de este referente teórico me di cuenta que muchas veces, como docentes, buscamos explicar a los niños ciertos temas que pueden resultar conceptualmente complejos, como los antes mencionados de la prosopografía y etopeya, pero que muchas veces, sin necesidad de evocarlos específicamente de esta manera, surgen de manera natural, sin necesidad de teorizar y hacerlo tedioso. Puesto que, en este caso, fue lo que sucedió y hubo alumnos que recurrieron a la descripción prosopográfica mencionando sólo algunos elementos del físico del personaje, mientras que otros lo hicieron a manera de retrato describiendo tanto rasgos físicos como conductas o cualidades del mismo, o en el caso de Mario, otro tipo de descripción diferente a los otros.



Esto a su vez, considero que tuvo un impacto en el ambiente de aprendizaje puesto que durante la comparación y reflexión que se hizo durante el cierre de la actividad, y también con dichos resultados se ve presente el ambiente de aprendizaje. Si bien, durante el primer análisis mencioné la indudable presencia del ambiente de aprendizaje centrado en el que aprende, de las perspectivas teóricas de Bransford, Brown y Cocking (2007), que tiene la finalidad de “descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas” (p.12), como parte del proceso de evaluación diagnóstica.

En esta ocasión, el ambiente de aprendizaje se centra en el conocimiento puesto que como mencionan Bransford et al. (2007, p.15) “Los ambientes que están centrados sólo en el que aprende no necesariamente ayudan a los estudiantes a adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para funcionar con efectividad en la sociedad.” Es por y gracias a esto que se hace evidente cómo un ambiente de aprendizaje no es estático, sino que se modifica y adapta según las circunstancias y necesidades educativas, mismo que se ha evidenciado a lo largo de los análisis de este portafolio temático, donde se han citado las manifestaciones de éstos en el aula.

Respecto a éste ambiente, Bransford et al. (2007, p.15) mencionan que “Los ambientes centrados en el conocimiento toman en serio la necesidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en conocedores al aprender, de tal manera que comprendan y realicen la subsiguiente transferencia” es decir, que este ambiente se enfoca más hacia la comprensión y la adquisición de nuevos conceptos avanzando así “al siguiente y al siguiente escalón” de la formación de los educandos, esto sin dejarlo de lado puesto que este ambiente “hace una intersección con los ambientes centrados en quien aprende, cuando la enseñanza comienza con un interés por las concepciones iniciales de los estudiantes acerca de la materia”, es decir que, tomando como ejemplo esta situación en específico, el

ambiente de aprendizaje al que yo refiero, no se ve presente de manera aislada al buscar el desarrollo de un nuevo concepto o aprendizaje en los alumnos, sino que transversalmente se ve presente el ambiente centrado en el que aprende al involucrar también e interés y las concepciones iniciales del tema durante el desarrollo de ésta.

Finalmente, volviendo a la actividad, me parece relevante mencionar los sucesos que se presentaron al llevar a cabo el cierre de la secuencia didáctica, puesto que en ella se dio lectura a la totalidad del cuento, y casi al final los alumnos se mostraron un tanto distraídos, incluso un alumno dijo que no cuando yo pregunté si querían saber qué pasó al final; lo cual también fue una observación que hizo la maestra titular, quien me comentó que quizá debí saltarme algunas partes del cuento y leer lo más importante o la idea central, resumiendo el cuento para evitar que resultara aburrido para ellos.

Este comentario me pareció relevante ya que sentí que la maestra tenía razón, e incluso yo misma noté cómo el cuento, de ser interesante pasó a ser tedioso, perdiendo el primer impacto que tuvo en los alumnos, y haciéndome sentir que casi los forcé a seguir escuchándolo. Reflexionando al respecto, pienso que otra estrategia pudo ser fraccionar el cuento en una sesión más y analizar solamente esa parte, sin embargo, no lo consideré en ese momento puesto que mis planes de trabajo, el horario y las actividades escolares, hubiesen hecho muy difícil terminar la secuencia didáctica en el tiempo agendado.

Este suceso fue relevante ya que significó un dilema importante, pues a mi parecer las obras literarias deber ser admiradas y respetadas en su integridad y suprimir sus partes para mí no era correcto, pero a su vez siento que debí, de acuerdo con la actividad, abordarlo de una manera que resultara más amena e interesante, sin embargo, esta reflexión resulta valiosa pues forma parte de la reestructuración de mi práctica dentro del ciclo reflexivo de Smyth.

## **¿Por qué era la peor?**

La segunda actividad de esta secuencia didáctica fue llamada “¿Por qué era la peor?” del campo formativo de educación socioemocional, el objetivo ésta era que los alumnos describieran características, conductas o acciones que convertían a la señora en la peor del mundo y comparar esas mismas.

Dicha situación se llevó a cabo el martes doce de marzo de 2019, la cual grabé en audio para efecto de este análisis; para evocar la descripción fue necesario colocar una imagen de la peor señora del mundo en el pizarrón y solicitar a los alumnos mencionar porqué era mala, qué hacía mal, etcétera, con el fin de rescatar sus aseveraciones mediante la participación.

Tuve un poco de dificultad ya que lo importante era que los niños realizaran suposiciones de por qué creían que ella era mala, sin embargo, mencionaban solamente las características físicas del personaje, luego pregunté qué hacía mal y los alumnos mencionaron lo que ya sabían, echaban limón en los ojos, daba comida de perro a sus hijos, que rasguñaba... A pesar de que no eran las respuestas que de alguna manera quería escuchar, y trataba de evocar, no dije que estaban mal, sino que estas ideas fueron rescatadas a manera de retroalimentación para luego poder focalizar bien las palabras que los alumnos pondrían en su trabajo.

Esto a su vez forma parte del ambiente de aprendizaje de respeto puesto que según SEP (2011, p.148):

Un ambiente de respeto implica: tratar a los niños como personas dignas, con derechos y a quienes se les reconoce su capacidad de aprender, que se equivocan pero que pueden rectificar y adquirir nuevos aprendizajes para resolver las cosas cada vez mejor.

Es así que estas respuestas, que no estaban mal pero no respondían en concreto a mi cuestionamiento, se rectificaron sin necesidad de hacer sentir a los alumnos que estaban en un error, sino induciendo réplicas concretas que los hicieran contestar adecuadamente, por lo tanto se dio más bien un intercambio de ideas sobre la conducta de este personaje; Abraham dijo que la señora era mala porque estaba enojada de que no le hacían caso, llamó mi atención su comentario así que pregunté en qué sentido no le hacían caso (pues pudiese interpretarse como que no le prestaban atención o la ignoraban) y él dijo que los niños no la obedecían; este comentario me resulto enriquecedor, pues brinda una noción de las aseveraciones de un niño respecto a cierta conducta, en este caso el enojo, lo cual pudiese ser que se asocie a la experiencia propia o de su contexto.

Así mismo, en conjunto se mencionó que era la peor del mundo ya que le pegaba a la gente, la rasguñaba, les ponía limón en sus ojos, los pateaba y jalaba su cabello a las demás personas, lo cual se resumió a una palabra, dejando como característica que maltrataba (no puse una frase completa ya que los alumnos aún no escriben de manera convencional y frases muy largas no son viables para ellos).

Posteriormente dijimos que su actitud era la mencionada por Abraham de enojo, pues el cuento no mencionó alguna otra emoción, a pesar de plantear su satisfacción por el sufrimiento de los demás (que, aunque a mi parecer pudiera interpretarse como otra emoción) me quedó claro que, para los niños, la señora no podía sentirse feliz portándose de esa manera, pues al preguntar su opinión, era firme en que siempre estaba enojada.

El que los niños asociaran las conductas agresivas y/o violentas de dicho personaje con el sentimiento de enojo, me hace preguntarme si los alumnos lo vincularán porque se hayan sentido de esa manera alguna vez (expresando mediante conductas agresivas su enojo) porque fuesen testigo o algo de la misma índole, o si más bien lo relacionan con el papel de una madre o mujer regañona (por llamarla así) que al enojarse presenta mal humor y por tanto conductas agresivas.

La tercera característica según sus aportaciones era una descripción obvia y generalizada de su papel “es mala”.

Así mismo, solicité a los alumnos en ese momento compararla con alguien al que asigné la etiqueta de “la mejor señora del mundo” y escribir de igual manera sus características, cuando les pregunté, la respuesta fue muy rápida: Fabrizio, Gaby, Flor y César coincidieron en que era buena, pero traté de que focalizaran cómo sabían que era buena a lo que Abraham dijo que era amable, que fue la primera palabra que incluimos.

Para la siguiente palabra, recordamos que la peor señora del mundo agredía a los demás, y supongo que por consiguiente dijeron que otra característica era ser buena con los demás, no corregí esta palabra como en el caso anterior, ya que comprendí que ya no hacían referencia simplemente a que era buena en el aspecto de bondad, sino más bien haciendo referencia al trato que daba a las personas sin utilizar agresiones físicas, y como ni yo misma encontraba una palabra que describiera esta idea claramente, dejé la palabra “buena”.

Finalmente, y para mi sorpresa, al preguntarles sobre alguna otra acción o característica, Fabrizio dijo que cocinara sopita de letras, lo cual fue apoyado por Nahomy quién mencionó que la peor señora les daba comida de perro, Axel apoyó diciendo que tenía que darles comida rica y Bástian que a él si le gustaba la sopita de letras; por tanto, añadí la frase “cocina sopa”.

Sin intención de dar la impresión de ser simplemente una relatoría de los sucesos presentados en este intercambio de ideas, expongo lo anterior para justificar que dicha secuencia, atiende directamente a otra de las funciones de la literatura (a las que hice referencia anteriormente) esta vez, la de “ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010, p.15) a lo cual la autora llama “socialización cultural”

la cual busca darles a los niños a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo.

Es así que el intercambio y las reflexiones que expuse anteriormente cumplen con esta función, ya que hacen una comparación directa entre la peor y la mejor señora del mundo enlistando características con una descripción etopéyica (que alude a la descripción del carácter, las acciones y las costumbres de una persona). En palabras de la propia autora:

Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas: que se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc. (...) porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de transgredirlas según las variables de cada situación” (Colomer, 2005, p.206)

Este precisamente fue lo que de manera parcial (puesto que, sinceramente, con una sola actividad no se puede lograr en su totalidad un aprendizaje) se consiguió, y considero que tanto mi mediación como el conocimiento del cuento fueron los responsables de dicho logro puesto que por sí solo un niño no puede expresar si una historia tiene algún significado para él, ya sea porque no lo sabe o porque no lo ha pensado. Por tanto, esta reflexión permite a los alumnos identificar esas representaciones, valorar los sucesos y consecuencias, y no sólo como algo meramente académico, sino que, gracias a este recurso literario, se convierte en algo significativo que por supuesto recordarán.

Para obtener evidencia de este intercambio de ideas, solicité copiar las palabras en una hoja de trabajo, la cual se presentaba a manera de cuadro comparativo con

dos columnas, en una coloqué la imagen de la peor señora del mundo para colorear, del otro lado en blanco para que dibujaran a la mejor señora del mundo y debajo de las imágenes tres líneas en las que debían copiar las palabras dictadas del pizarrón.

En este momento considero que o la consigna no fue clara, o hubo alumnos que no me pusieron atención, pues, aunque la mayoría lo realizó como lo planteé anteriormente, unos cuantos utilizaron el espacio en blanco para poner también las palabras. Esto supone un área de oportunidad, ya que mi consigna, que parecía ser simple y específica causo confusión en algunos alumnos, y en otros, que parecían haberla entendido, preguntaron nuevamente.

Realmente, la consigna no fue algo que tuviera estructurado previo a la aplicación, en parte porque me parecía algo demasiado simple de explicar para su realización, sin embargo, en la hoja de trabajo sí se incluían instrucciones (que puede formar parte de la consigna) para realizar el trabajo, aunque no de manera específica puesto que en dicha señalación no incluí el copiado de las palabras; haber estructurado con antelación dicha instrucción con objetivos claros habría mejorado la claridad y por tanto el resultado del trabajo; al respecto, Muñoz, Suárez y Ponce (2015, p.3) señalan que:

La importancia de tener en claro los objetivos al momento de formular o seleccionar las consignas permite al docente definir adecuadamente qué tareas va a proponer y qué resultados esperar. Así mismo, la claridad de objetivos orientará a los estudiantes en una selección de estrategias más adecuadas para elaborar las respuestas.

De esta manera, la reestructuración de mi práctica sería prever consignas con objetivos claros, puesto que es un recurso de suma importancia y al que muchas veces como docentes no le atribuimos suficiente protagonismo durante el trabajo, siendo ésta la razón de que no siempre se logren los resultados esperados.

No obstante, realicé una adecuación de la consigna para Sharon, quién aún no realiza copiado ni escritura de palabras debido a su nivel de maduración, por el Trastorno de Espectro Autista (TEA) que padece, por ello, le pedí colorear a la peor señora del mundo y hacer otra parecida del otro lado, esto de manera individualizada otorgándole la hoja de trabajo para que ella fuera por sus colores. Esta acción hace contraste con lo mencionado con el autor, pues a pesar de no tener estructurada una consigna, de alguna manera tenía el objetivo claro de la consigna que de manera específica se daría a Sharon.

Esto me pareció importante también ya que hoy en día, como docentes es importante tomar en consideración no sólo los ritmos de aprendizaje de los alumnos, sino también las N.E.E que llegan a padecer los niños y que es nuestra responsabilidad adecuar a sus facultades, realizando así una integración de éstos. Al respecto el programa de educación preescolar (2017) menciona que, en el caso del preescolar, dentro de la dosificación de los aprendizajes esperados que:

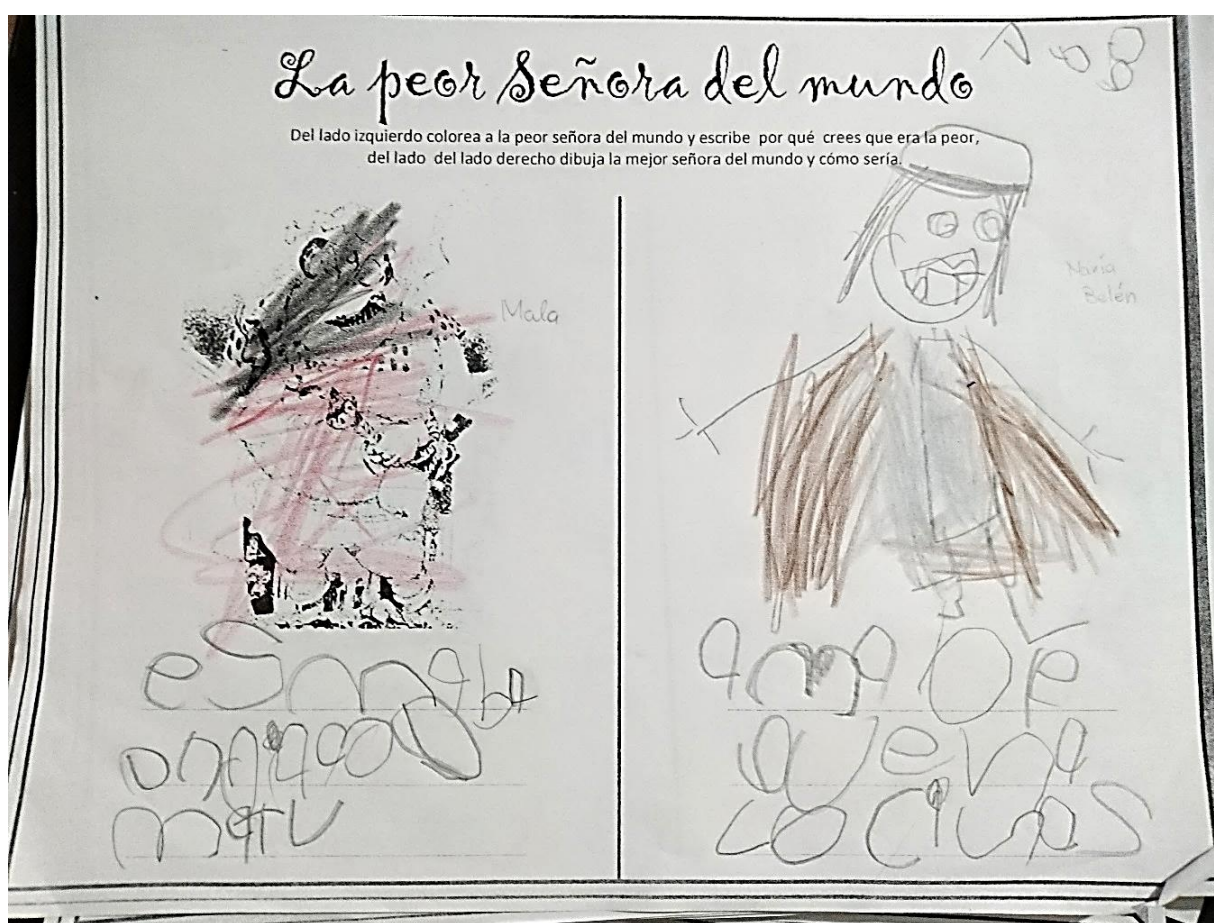
“La educadora decide cómo y en qué momento abordarlos mediante oportunidades y experiencias que estimulen la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los Aprendizajes esperados. En virtud de que los avances de los niños son heterogéneos, dependiendo de sus características y ritmos de aprendizaje, la participación de cada niño en cada experiencia que se les proponga es única; no aprenden lo mismo al mismo tiempo, aun realizando las mismas actividades.” (p.115)

Si bien, la maestra me pide abordar el trabajo con ella de manera individualizada y con actividades más sencillas, a veces diferentes, he notado que ella, en ocasiones se niega a realizar actividades diferentes a las de los demás alumnos, yo prefiero adecuar las actividades e involucrarla y permitirle realizarlo de acuerdo con sus posibilidades, respetando y felicitando sus logros a fin de promover la confianza y el aprendizaje. Sin embargo, este aporte teórico hace mención de que la



educadora adquiere ese papel fundamental para propiciar estas oportunidades a todos los alumnos por igual, y retomar este aspecto resulta importante señalar pues es parte de las necesidades del contexto en que se desarrolla mi práctica y la descripción de mi intervención en este caso forma parte de la evidencia de este portafolio respecto a mis competencias profesionales.

De los productos de los niños, llamó mi atención uno en particular, el cual presento a continuación:



**Evidencia 6.3.** Trabajo de Flor, 12 de marzo 2018.

La relevancia de esta producción yace en el dibujo que realizó, pues se puede observar que plasmó lo que parece ser un ángel en el espacio de la señora buena, colocando alas y una expresión feliz en el personaje, empero lo más satisfactorio

fue que al entregarme su trabajo me dijo que a esa persona (la señora buena) le había puesto María Belén, y al preguntarle porqué dijo que porque era buena y le gustaba, así que pregunté cuál sería entonces el nombre de la peor señora del mundo a lo que dijo que no sabía y luego dijo que ella se llamaba “mala” nada más.

Percibí que el nombre venía de un personaje de telenovela, aunque pudiese ser que alguien que conozca se llame de esa manera, pero además se advierte cierto vínculo afectivo a la persona buena al lograr asignarle un nombre, contrario a la persona malvada a quien no pudo darle un nombre, sino una etiqueta.

Esto a su vez forma parte también del imaginario colectivo puesto que la representación que hizo la alumna ante la figura de bondad fue, en este caso, un ángel, así mismo utiliza un nombre propio que proviene de un personaje al que se le atribuye esta misma característica (bondad).

Además del ejemplo de la presencia de las funciones de la literatura, en esta actividad se manifestaron, por supuesto, acciones que aportaron al establecimiento de un buen ambiente de aprendizaje al trabajar en una construcción grupal colaborativa, respetar puntos de vista y opiniones, así como el establecimiento de confianza para la expresión.

### **Carta al pueblo de Turambul**

El día miércoles trece de marzo del año en curso llevé a cabo la tercera actividad de la secuencia didáctica, llamada “carta al pueblo de Turambul” esta actividad se vinculó un poco más al fortalecimiento del lenguaje escrito.

Para su desarrollo invité a los alumnos a recordar lo que hicieron las personas del pueblo del cuento frente a las acciones de la peor señora del mundo, no todos aportaron, puede ser que se les olvidara o que no pusieron atención cuando escucharon el cuento. Abraham recordó que todos se fueron y se quedó sola, así

que partí de ahí preguntando qué hizo para ya no estar sola, Flor recordó que se encontró un pajarito y lo metió a una jaula para que fuera su amigo. Dylan dijo que le daba chile, aunque era correcto, no respondía a la pregunta de qué fue lo que hizo, así que volví a preguntar. Mario dijo que mandó una carta.

A partir de esto, les dije que efectivamente mandó una carta y pregunté si recordaban lo que decía, como nadie dijo nada, mostré la carta que viene en el cuento y le di lectura, en este mismo momento, vi que los alumnos no tenían suficiente interés y por tanto no aportaban o escuchaban, así que aludí a explicar más bien lo que ella había escrito a los habitantes del pueblo en la carta, lo cual si fue entendido por alguno y Abraham reafirmó diciendo lo que ésta prometió.

En este punto, en contraste con la teoría de la literatura infantil de Cervera (1992), reparé en el error que cometí y que no advertí durante mi intervención, pues el autor plantea que en la literatura infantil:

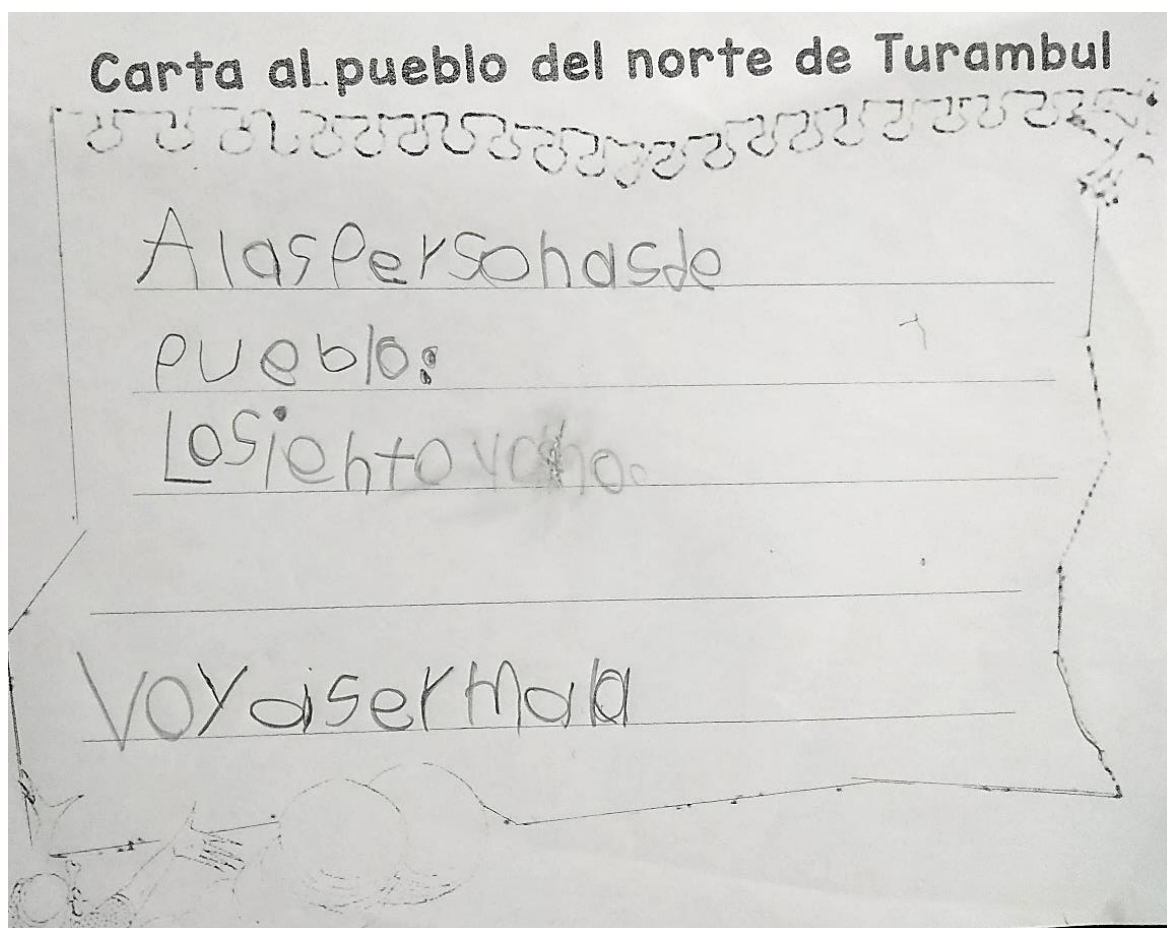
“Hay un principio que tiene valor axiomático: los cuentos no se explican, se cuentan. Explicar el significado de los cuentos a niños muy pequeños equivale a menudo a invalidarlos o destruirlos. La experiencia enseña que con frecuencia los niños entienden el cuento de forma distinta que los adultos. Y ahí está precisamente su encanto y el principio de un camino que han de recorrer solos” (p.18)

Tal vez, el error no se presentó de manera evidente puesto que yo no expliqué el cuento como tal, sino la carta que muestra contenida en éste, a manera de imagen, y la cual no es en esencia la narrativa del cuento. Sin embargo, muchas veces he presenciado que las maestras después de contar un cuento tienden a explicar de alguna manera la trama para puntualizar algo,

incluso yo he caído en este tipo de práctica, y la poca formación que tenemos respecto a este arte nos tenía en extrañamiento de este principio que trascendente,

pero que en ocasiones no le damos la importancia que merece al considerar que la instrumentalización de este recurso tiene un mejor resultado que la propia expresión y sentido creativo que, de manera individual, puede darle el niño.

Continuando con la actividad, por la misma razón antes mencionada, la carta debía presentarse sencilla y puntual para atender transversalmente a la escritura de cartas o recados que es otro aprendizaje esperado. A continuación, presento como evidencia una de las cartas para su observación.



**Evidencia 6.3.** Carta escrita por Pedro 13 de marzo 2019

Con las aportaciones de los niños, el recado, etiquetado así ya que es muy corto para ser llamado carta incluso en el preescolar (puesto que incluso en este nivel se

busca que los alumnos reconozcan los diversos portadores de texto de manera convencional, tal y como los encontrarían en su contexto), quedó de la siguiente manera: “a las personas del pueblo: lo siento, ya no voy a ser mala.” Fabrizio, Pedro y Abraham hicieron mucho énfasis en pedir una disculpa a las personas por ser mala y Mario en que tenía que decirles que ya no iba a ser mala para que la perdonaran.

Esta evidencia, que en realidad no busca exponer el trabajo del alumno en específico, si no el producto de la socialización y construcción de éste, muestra además la finalidad de la literatura mencionada anteriormente de la socialización cultural, pues en ella, los alumnos reflexionaron sobre cómo podían convencer a los habitantes del pueblo, sobre todo respecto a su actitud y por qué no la querían, logrando así esa concienciación de las normas de convivencia que forman parte de la socialización;

Respecto a ello es importante considerar dicho principio y como docente, estar familiarizadas con aquello que deseamos trabajar, en este caso la literatura, que, si bien uno llega a creer que es simple, detrás de él existe una infinidad de planteamientos respecto a su importancia, su uso, etc. para un óptimo trabajo y aprecio de este arte

### **Entrevista a la peor señora del mundo**

La actividad llamada “Entrevista a la peor señora del mundo” se desarrolló el día jueves 14 de marzo de 2019, para esta situación creí adecuado e interesante, que los alumnos tuviesen la oportunidad de hablar con el personaje (de manera simbólica) con el propósito de expresaran sus ideas en interacción con otra persona.

Para ello elaboré un títere de fieltro lo más parecido al personaje original posible, la cual se muestra como evidencia a continuación:



**Evidencia 6.4.** Comparación de la marioneta elaborada de fieltro con el personaje del cuento que aparece en la portada de la obra y en las ilustraciones de esta. 14 de marzo 2019

Esta evidencia resulta relevante, pues el uso de marioneta ayuda a los alumnos a trabajar de manera amena y didáctica, expresando eficazmente sus ideas durante la interacción. El motivo de la comparación con las ilustraciones del cuento es porque el trabajo a partir del personaje, fue la propuesta didáctica que plantea la situación, y elaborarlo de manera puntual, a mi parecer es una muestra de respeto al trabajo del autor e ilustrador de la obra y a su vez, no decepciona a los alumnos, pues de cierta manera, cuando se le presenta a una persona un personaje de manera gráfica (en caricaturas, películas, libros, etc.) uno espera volver a verlo y que sea igual al que conocen.

Este recurso a su vez creó satisfacción propia pues sentí que sería útil, ya que durante las actividades anteriores se recurrió a las producciones gráficas, por lo cual, la integración de este recurso como algo manipulativo y lúdico captarían nuevamente el entusiasmo ante el trabajo con dicho personaje. Por ello la elaboré

lo más grande posible y tratando que no se viera tan terrorífica (como la del cuento) pero lo más parecida posible.

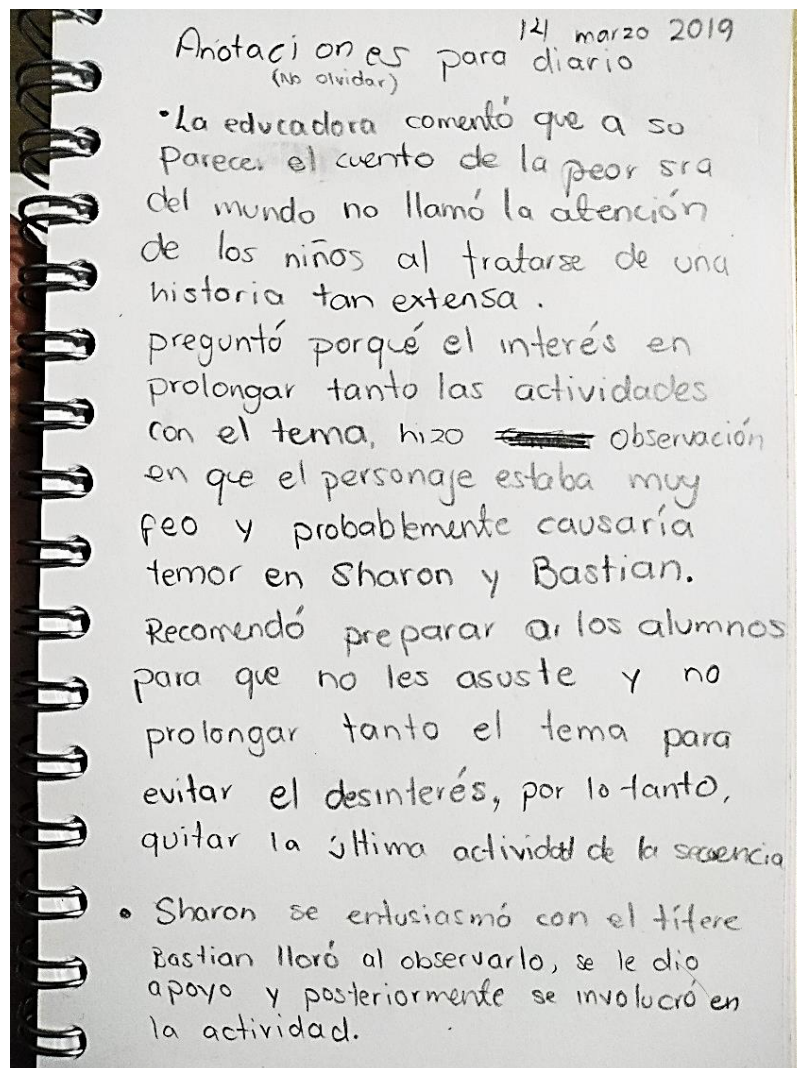
Respecto a dicho recurso, que si bien, no forma parte de la literatura infantil, Cervera (1992, p.p.159,160) habla de la trascendencia de su uso y la vinculación estrecha que guardan frente a ésta; para ello, establece algunas consideraciones básicas sobre éste las cuales enlisto a continuación:

- a) Su papel mediador
- b) Su condición de campo abierta a la improvisación
- c) El riesgo del estereotipo (...) frente a su uso puede renunciar a la creatividad y al juego innovador.
- d) Los títeres no pueden ser exclusiva ni siquiera principalmente ocasión para la narración. (...) los títeres se integran en el juego dramático, por consiguiente, implican diálogo, discusión, equívoco y hasta equivocación ostensible e intencionada; por estos procedimientos hacen avanzar la acción, pero no se limitan a contarla.
- e) La caracterización de los títeres es elemental, sus rasgos deben ser acusados con identificaciones fáciles que implican concesiones al tópico. La fealdad representa la maldad; la belleza, la bondad. (...) No obstante, diversas experiencias demuestran que los muñecos con los que mejor se identifica el niño para sus juegos de títeres son los esquemáticos, mientras que los “bonitos y acabados” incitan la manipulación -vestirlos y desvestirlos-, los esquemáticos incitan a la creación y a la verbalización.
- f) Concebidos los títeres como juego infantil, se encuadran en las propuestas de juego proyectivo.

Tomando estas consideraciones del autor, justifico por qué no se utilizó desde un principio para dar a conocer o contar el cuento, con el inciso d, puesto que en este caso, el objetivo no era que el títere protagonizara la narración, sino que se convirtiera en un recurso que abriera paso al diálogo; así como el inciso b, que

refiere a la improvisación, lo cual no hace necesario el uso de un diálogo estructurado de lo que se hablaría, ya que ese diálogo improvisado da pie a la creatividad y a la verdadera expresión.

Durante la mañana de su aplicación, decidí mostrársela a la educadora titular, para que estuviera al tanto del material y escuchar si tuviera comentarios o recomendaciones de la situación, sin embargo, sus comentarios cambiaron la perspectiva de mi material, y decidí registrarlos al término del diálogo en una libreta pues me parecieron relevantes para este análisis y para la elaboración del diario de práctica como parte de la reestructuración.



**Evidencia 6.5** Anotaciones para diario a partir de los comentarios de la educadora titular y sucesos de la actividad. 14 de marzo 2019



Con la observación de la maestra, me di cuenta que olvidé tomar en cuenta la reacción de Bástian durante la lectura del cuento en el que se asustó del personaje y que al ser tan parecido el títere, podría asustarle principalmente a él y posiblemente también a Sharon, ya que incluso las características del personaje eran feas (no porque estuviese mal hecho, sino por los rasgos propios del personaje que yo imité) para lo cual me recomendó introducir o dar pie a la actividad y no presentarlo burdamente para no asustarlos.

Respecto a la secuencia didáctica hizo de la planeación y comentó al respecto que le parecía demasiado extendido el tema, cuestionando mi interés por éste, así que me sugirió quitar la última actividad, pues a su parecer no me resultaría eficaz. Tomando estas observaciones decidí quitar la actividad final, en la que se proponía la creación de un muro de palabras y valores necesarios para la convivencia, puesto que, analizando su propósito, consideré que no tenía impacto en el desarrollo de este portafolio puesto la secuencia didáctica se encaminaba más hacia la reflexión personal de los alumnos y ya no vinculaba la literatura infantil, aunque si al ambiente de aprendizaje, no resultaba imprescindible.

Bajo estas recomendaciones, al iniciar la jornada escolar decidí continuar con la secuencia, tomando como adecuaciones lo anterior mencionado. Al aplicar la actividad, inicié nuevamente recordando la historia y el porqué era mala, les pregunté ¿qué harían o dirían si conocieran a la peor señora del mundo?, Flor exclamó "¡ay no, qué miedo!", así que dije que alguien había venido a visitarnos para platicar, y que nosotros debíamos decirle lo que pensábamos o sentíamos; se hizo notar el entusiasmo de los alumnos que preguntaban quién era, pero Bástian reaccionó de manera negativa alarmándose de inmediato y comenzando a llorar, percibí que la introducción sugerida por la maestra, o no fue adecuada, o no la realicé adecuadamente, pues a pesar de que los demás se mostraban entusiasmados, el temor era un riesgo previsto en la conducta de Bástian, y evocar la aparición del personaje de esa manera lo hizo creer tal vez que conocería a la persona real y por tanto se asustó.

Reaccioné de manera similar a la anterior actividad, pues noté que funcionó, así que lo abracé y tranquilicé, les dije que la peor señora del mundo en realidad no existía y no podríamos conocerla, ni nos haría daño, explicando que tenía un títere de la peor señora del mundo hecho de tela, con el que trabajaríamos, pero que era un muñeco; sin mostrar su cara aún lo apachurré y dejé que lo tocaran los demás para que viera que no corría ningún peligro, sin embargo, a pesar de que se tranquilizó, se negó a involucrarse y continuó sollozando, le di un poco de espacio mientras pedía a los alumnos organizarse en un círculo para poder interactuar y dialogar de cerca. La educadora titular también ayudó a establecer este clima afectivo hablando con el alumno sobre el personaje y que no pasaba nada, incluso Flor le dijo “a mí ya no me da miedo, es un peluchito”.

El resto de la actividad se desarrolló favorablemente pues a los alumnos les causó gracia, aunque hubo cierta dificultad ya que algunos como Axel, Mateo y Fabrizio querían golpearla y no dejaban continuar la actividad, así que fue importante establecer también acuerdos para la interacción y el logro de la actividad.

Finalmente, los alumnos no realizaron un diálogo como se esperaba, a pesar de que traté de evocar preguntas y establecer cierta conversación, sin embargo, Bástian se mostró interesado y se acercó a interactuar e incluso le dijo que ella era mala. Por su parte, Sharon ignoró un poco la actividad al inicio, pero al ver la marioneta también se integró; principalmente deseaba tocarla y le parecía divertida pues reía y gritaba con emoción.

Esto forma parte de las consideraciones del uso del títere que mencioné anteriormente, entre las cuales retomaré el inciso e sobre la caracterización elemental, en la que hace referencia precisamente a la fealdad (mencionada por la educadora titular) como reflejo de la maldad, y lo esquemático, pues su planteamiento apoya a el uso de este recurso, que, aunque causó temor al principio, se prestó para la verbalización, aunque no como se esperaba.

Considero que esta actividad ayudó a establecer ese clima de confianza, apoyo y expresión oral favorable para la creación del ambiente de aprendizaje, si bien esta actividad no permite evaluar como tal sus resultados, pues la observación no se pudo llevar a cabo de manera puntual en cada niño, su objetivo se encaminaba hacia el establecimiento del ambiente de aprendizaje y del uso de materiales que propone la literatura infantil, en este caso el títere de guante.

Para esta situación didáctica además se hace notar el papel del docente dentro del trabajo en el aula, tanto como mediador y guía en el aprendizaje, como en un agente para la interacción y el intercambio de ideas dentro de un ambiente de aprendizaje, pues en esta no sólo influyó mi intervención frente a la situación, sino también la de la educadora titular, quien en conjunto apoya a la situación, aún sin tener un rol protagónico, pero su intervención facilitó al alumno controlar sus emociones y darse cuenta de que no había nada que temer, así como para regular de vez en cuando que el respeto alumno-alumno y alumno-maestro no se perdiera.

Reflexionando respecto a la decisión de la última actividad de la situación didáctica, llegué también a la conclusión de que quizá lo más adecuado no fue simplemente suprimirla, sino haberla dotado con adecuaciones en aquellas áreas de oportunidad, por ejemplo, cambiando el material y en lugar de utilizar hojas iris, construir verdaderos muros con bloques grandes de ensamble, bloques de tamaño normal de juguete o bien bloques de madera;

Si bien, en esta actividad se planteaba el uso de palabras para describir valores o acciones que se aprecian dentro de una sana convivencia, se podía tal vez rescatar de una manera diferente y en tiempo diferido, por ejemplo al cierre a manera de debate juzgando si eran acciones correctas o incorrectas y por qué, lo cual habría sido un poco más interesante al permitir la manipulación de materiales y un juicio que me habría permitido a su vez evaluar alguno de estos ámbitos, esta reflexión forma también parte de la reestructuración del ciclo de Smyth.

Aunque es cierto que como docentes cometemos algunos errores, es importante para mí rescatar este aspecto dentro de este análisis ya que las anotaciones de los comentarios se presentaron aquí y según la planeación quedaría fuera dicha actividad.

### **Le cambio el final**

La última actividad de esta secuencia didáctica (frente a las modificaciones antes mencionadas) es la llamada “le cambio el final” la cual se llevó a cabo el mismo día que la entrevista (descrita anteriormente), es decir, el 14 de marzo de 2019. Esta actividad buscaba, como su nombre lo menciona cambiar el final del cuento “La peor señora del mundo” imaginando alternativas de solución a la problemática que se plantea y desarrollando su creatividad. Pues como menciona Cervera (1992, p.226) en este tipo de experiencias “la imaginación del niño se pone en contacto con la imaginación del autor plasmada en palabras”.

Para efecto de esta secuencia, inicié retomando lo que los alumnos recordaban del cuento y los personajes, para ello realicé algunas preguntas sobre la peor señora del mundo ¿Cómo era? ¿qué hacía? ¿dónde vivía?, y después de la historia ¿Qué pasó con las personas del pueblo? ¿porqué? ¿qué hizo la señora?, para encaminar hacia la descripción del final ¿cómo lo resolvió ella? ¿qué hicieron los demás? etc.

Noté que a los alumnos les llamó más la atención, precisamente, lo que respecta al personaje, sus características y sus acciones, pues fueron las preguntas en las que hubo mayor participación y conocimiento. Sin embargo, en el final, fueron pocos los que recordaron que pasó o que confundieron el final con la problemática de la historia (también llamada nudo o clímax) pues Mario mencionó que los habitantes se fueron y cuando regresaron la señora hizo un muro grandote para que no se salieran, así que les recordé lo que hicieron los habitantes del pueblo para “engañar a la mala mujer”.

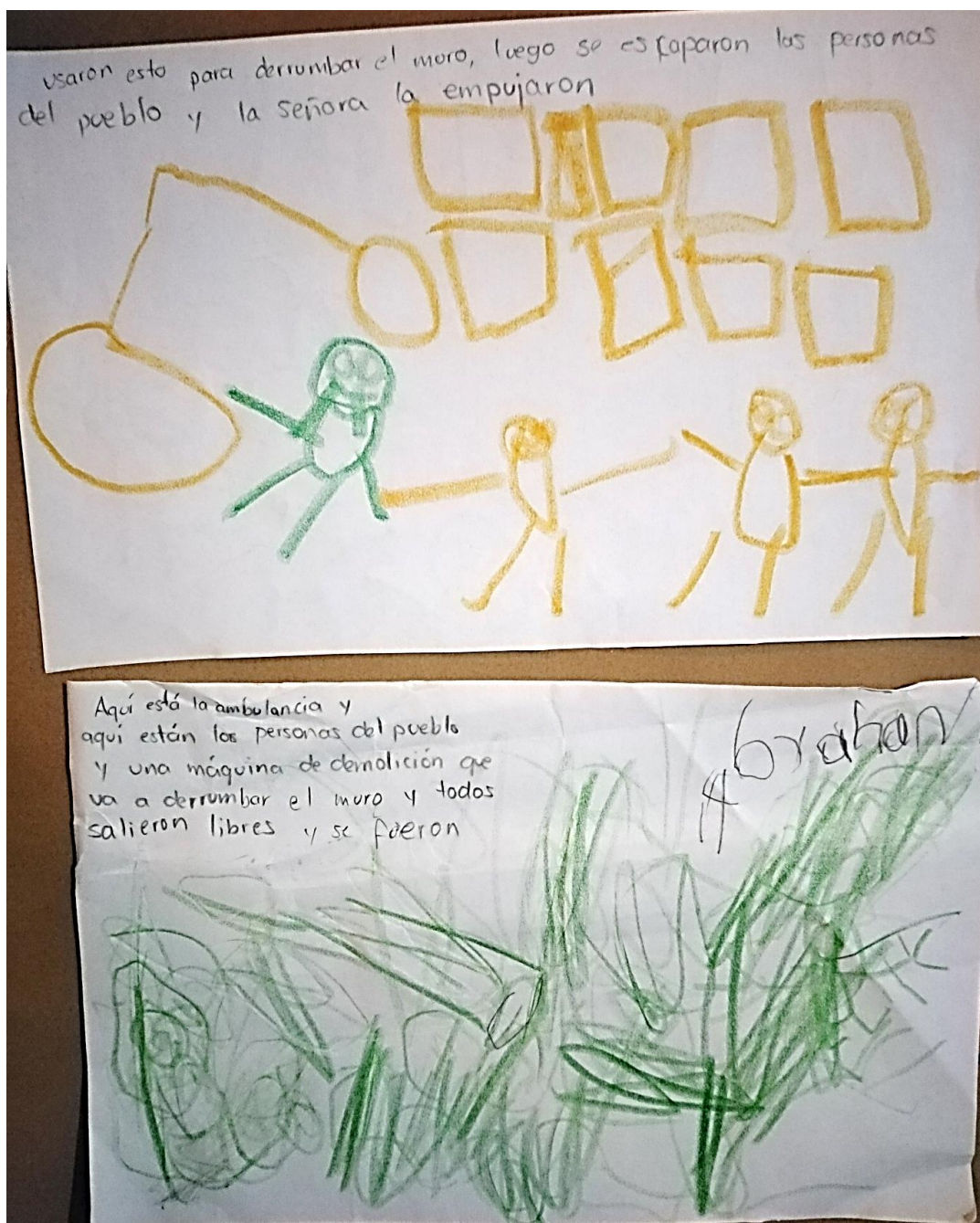
Posteriormente, solicité a los alumnos imaginar un final diferente a partir de la parte mencionada por Mario, es decir, inventar un final después de que la señora construyó el muro y mencioné algunas preguntas para inducir o evocar ideas ¿Qué pudieron haber hecho los habitantes del pueblo para que ya no los maltratara la señora? ¿Qué pasaría con el muro?

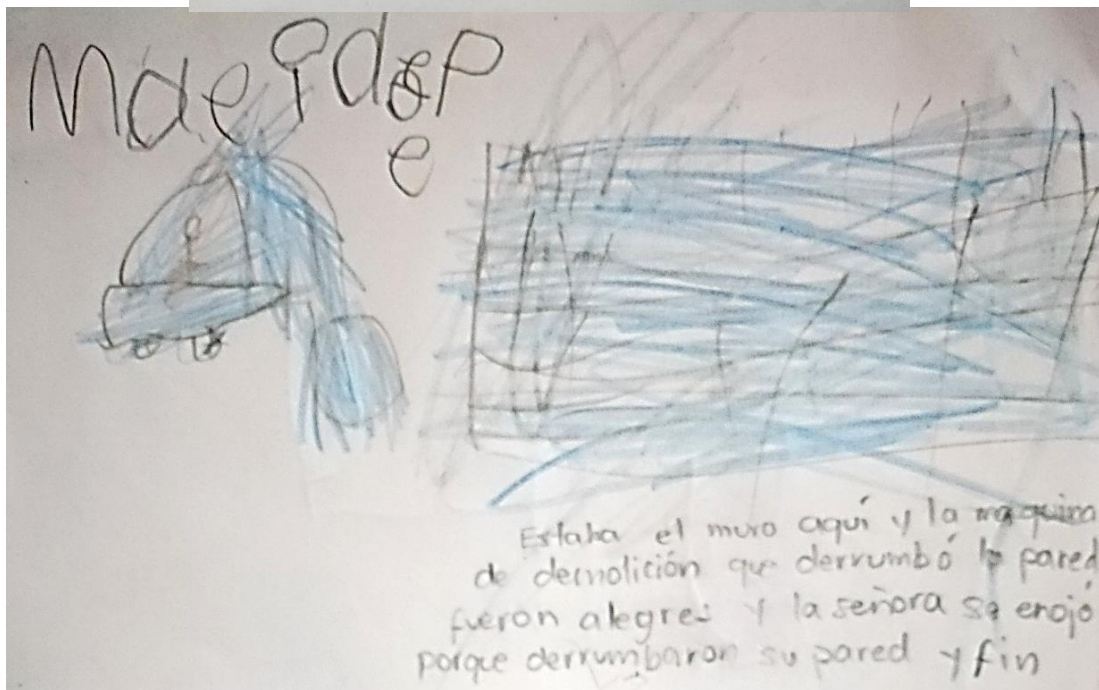
Según la planeación, el propósito era construir de manera conjunta el final de la historia y que los alumnos realizaran (en medida de lo posible) la transcripción y representación gráfica (dibujo) de éste, no obstante, fueron pocas las aportaciones de los alumnos, y mencionaban el mismo final, así que los invité a imaginarse otra cosa y repetí la preguntas, César tomó la palabra y dijo que pudieron utilizar una máquina de demolición para tirar el muro y salirse corriendo, sus ideas las registré de manera gráfica en el pizarrón (dibujando la excavadora que los alumnos corrigieron mencionando que era de demolición y debía tener como una bola con la que rompe la pared, el muro y las personas corriendo) Abraham mencionó que así las personas se iban y otros alumnos como Fabrizio y Mario mencionaron algunas cosas respecto a la señora.

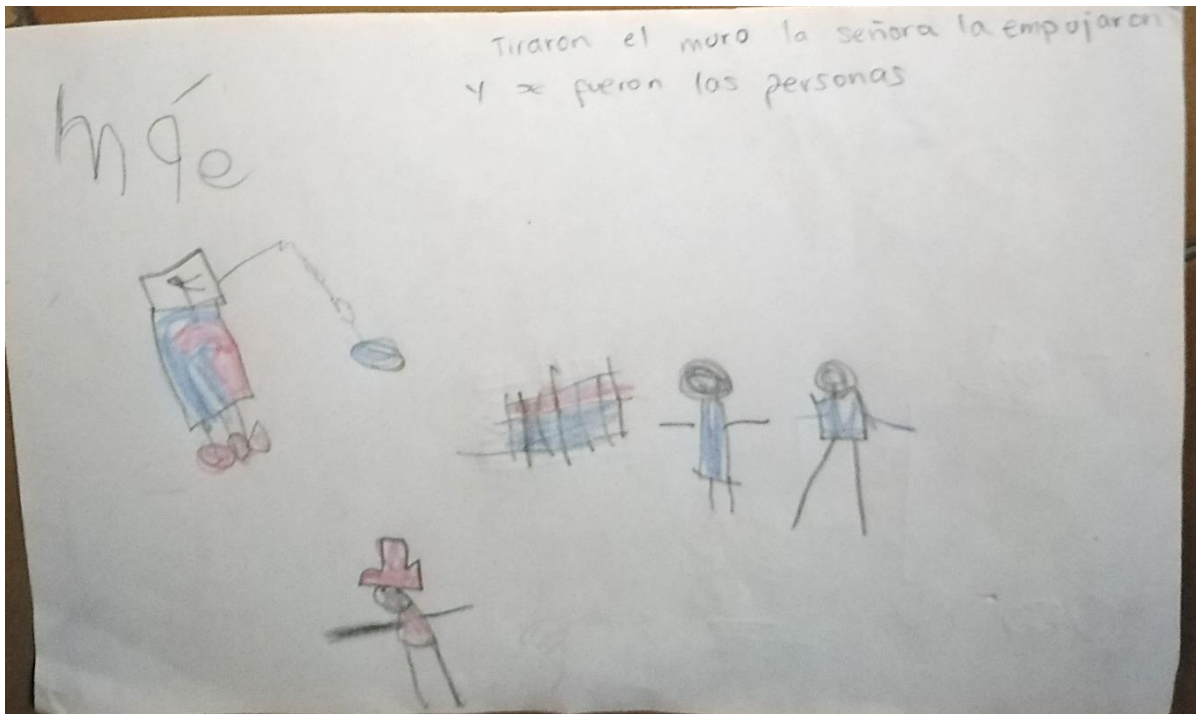
Como era poca la aportación y se estaba perdiendo el interés, pasé directamente a la consigna de la actividad, les pedí a los alumnos dibujar en la hoja un final que ellos inventaran a su cuento, y di como ejemplo los dibujos que yo realicé en el pizarrón, repartí los materiales y dejé que los alumnos lo realizaran a su manera, pero en ese momento la educadora titular aprovechó para decirme que podía servir esa oportunidad y que les pidiera que además, escribieran utilizando sus propios recursos (según el aprendizaje esperado) de manera textual el final del cuento, así que la consigna se modificó y pedí que escribieran lo que dibujaron como ellos pudieran.

Cuando los alumnos fueron terminando, redacté la narración que realizaron respecto a sus dibujos dentro del producto puesto que la escritura de ésta con sus propios recursos aún no se presenta de manera convencional. A continuación,

presento y analizo sus evidencias, algunas de manera individual y otras de manera colectiva, ya que dichas producciones resultaron favorables y permiten reconocer el pensamiento de los alumnos, así como su vinculación con la literatura infantil.







**Evidencia 6.6.** Producciones gráficas de Fabrizio, Abraham, César, Dylan y Pedro (en orden) del final alternativo que dieron al cuento “La peor señora del mundo”.

14 de marzo 2019

Las evidencias anteriormente presentadas, que en total son cinco de las producciones que pertenecen a los alumnos Pedro, César Mateo, Abraham, Fabrizio y Dylan, ilustran el final alternativo que representaron. Estas evidencias en particular me resultaron perfectas para el análisis puesto que todas son semejantes y/o ilustran lo mismo, es decir, en los cinco trabajos se puede observar el dibujo de la máquina de demolición, el muro y, en algunas, personitas alrededor.

Es evidente que los trabajos no son resultado de copia entre ellos (salvo Pedro, Dylan y César porque estaban uno al lado del otro y la escritura textual de su final tiene las mismas grafías al inicio) puesto que la idea que plasmaron fue la misma que yo había dibujado en el pizarrón en un inicio, y aunque antes de decir la



consigna lo borré del pizarrón, los alumnos o bien la recordaron o bien decidieron poner la misma.

Esta acción me hizo darme cuenta de que la adecuación que realicé no fue del todo buena ya que los niños se apegaron a esa misma idea y por tanto se limitó su imaginación y su capacidad creadora, puesto que, si desde el inicio de hubiese pedido imaginar una historia, y no hubiese interferido o presentado algo con anterioridad, los niños habrían podido expresar según su pensamiento ideas diversas y la actividad habría resultado con mayor impacto. No obstante, las evidencias demuestran a pesar de esa influencia, un pensamiento creativo más allá del límite que de alguna manera yo les impuse, pues en las evidencias, después del derrumbe del muro cada alumno narró algo distinto con ideas personales.

Numerándolas según el orden en que se presentan y de manera ascendente, en la primera producción, Fabrizio dice “usaron esto (haciendo referencia a la máquina de demolición) para derrumbar el muro, luego se escaparon las personas del pueblo y empujaron a la señora”; para este alumno el final adecuado sería según menciona responder con un gesto agresivo de alguna manera hacia la peor señora, en respuesta quizá al trato que ella les daba; lo cual me hace pensar (y de alguna manera me consta por la observación de la conducta del alumno) que para él la mejor respuesta ante una conducta de ésta índole es una acción equivalente a la misma, respondiendo una agresión con otra agresión.

En la segunda producción, en la que destaca el uso exclusivo del color verde, encontramos que Abraham menciona (y representa, aunque no se aprecia de manera clara) “aquí está la ambulancia y aquí están las personas del pueblo y una máquina de demolición que va a derrumbar el muro y todos salieron libres y se fueron”. En esta producción llama mi atención que el alumno hace referencia a una ambulancia, que, aunque no parece tomar acción de ninguna manera, se ve presente en la escena de la demolición del muro, esto me resulta particular puesto que me hace pensar que el alumno tiene conciencia tal vez del peligro que

representa para las personas del pueblo el presenciar la demolición de un muro, y para él, el final adecuado fue que todos se fueran, esta vez, sin mencionar ninguna acción agresiva hacia la peor señora.

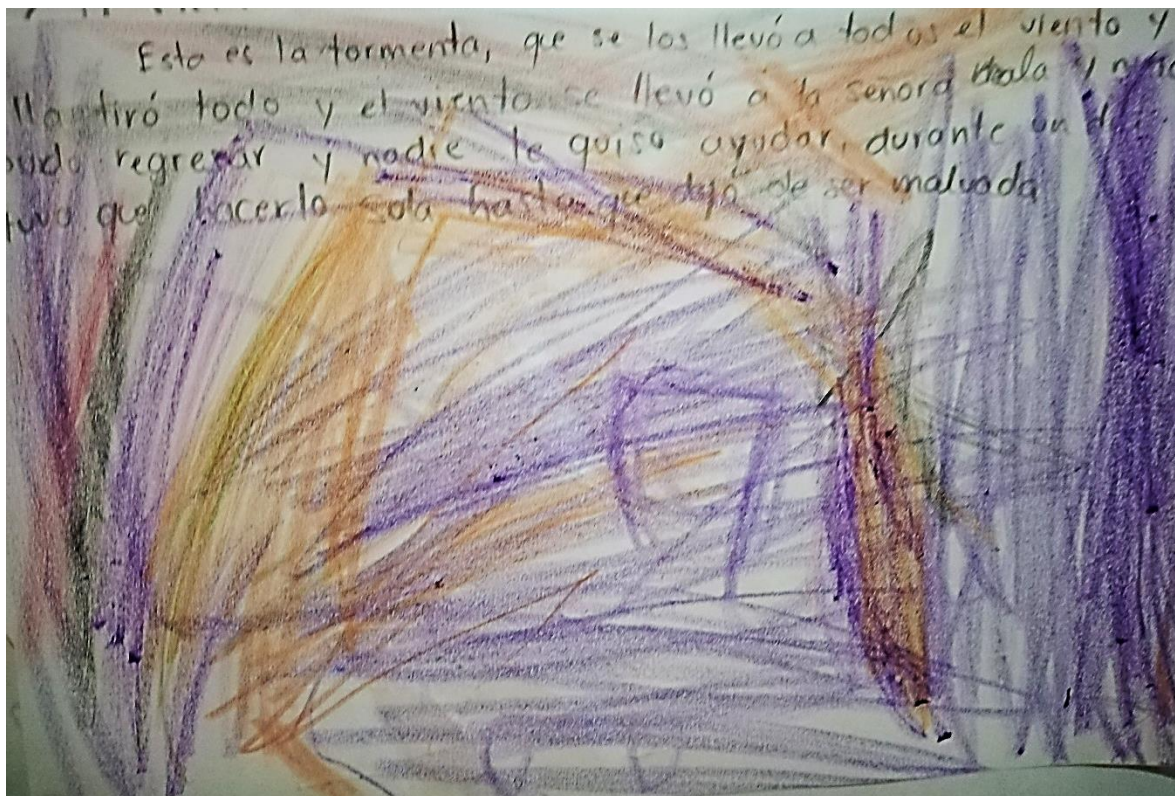
El tercer dibujo pertenece a César Mateo, el cual narra el final con evidentes dificultades en la sintaxis de su idea, pero algo entendible. César dice que en su cuento “la señora mala se despertó (resulta muy satisfactorio puesto que recuerda que, según el autor, los habitantes del pueblo se reunieron cuando ella dormía) y luego se hizo una máquina y luego la pegó la cabeza la señora mala y rompió el muro” (según el autor es la propia señora quién destruye el muro).

En esta narración destaca cómo el alumno combinó de alguna manera la idea que presenté con lo que recuerda del cuento, aunque también se nota como aquí no hay otras personas y quien derrumba el muro es la misma “señora mala” tal vez porque considera que ella es la responsable de dicho acto y por ende que ella debía resolverlo, aunque también faltaría que el alumno mencione qué fue lo que pasó con las personas del pueblo pues dejó una idea muy semejante a la del cuento y no se podría apreciar como tal lo que imaginó.

La cuarta y quinta imagen pertenecen a los trabajos que realizaron Dylan y Pedro (en ese orden) en ellas, describen también la máquina de demolición, el muro y el derrumbe; en el caso de Dylan menciona también que fueron alegres (haciendo referencia a las personas del pueblo) pero como variante detalla la respuesta de la peor señora del mundo quien “se enojó porque derribaron el muro”, mientras que Pedro sólo menciona que empujaron a la señora y se fueron del pueblo.

Si bien, como ya mencioné antes, se ve presente la limitación creativa utilizando los mismos elementos que se sugirieron al inicio, las variantes que presentan son muestra también de la socialización cultural (mencionado anteriormente) y su respuesta a la conducta del personaje.

Otra de las producciones que destacó por su particularidad y expresión creativa fue la de Flor, que se muestra a continuación para su análisis.



Evidencia 6.7 Dibujo de Flor, sobre el final del cuento “la peor señora del mundo” de invención propia. 14 de marzo 2019.

En esta producción gráfica Flor destacó con una reconstrucción del final muy original, que, contraria a las anteriores, no muestra rastro alguno de los elementos que se mencionaron al realizar el intento de creación grupal. Ella en cambio hizo referencia a una tormenta (que son las rayas de colores que predominan en el dibujo) en la que el viento se llevó a todos, derribando todo y llevándose también a la señora quien “no pudo regresar y nadie quiso ayudar, durante un día tuvo que hacerlo sola hasta que dejó de ser mala”.

En lo personal, este dibujo, y la narración clara, me gustaron mucho pues son creativos y a su vez me permiten analizar sus elementos. Uno de ellos es la

presencia de la función de socialización cultural (otra vez) que se aprecia de manera clara ya que en ella la alumna comprende y expone la consecuencia de que el personaje fuese malo, que en este caso ella refiere cuando dice que nadie la quiso ayudar y tuvo que hacerlo sola, en consecuencia, el personaje dejó de ser malo. Pero además aquí se puede observar un tipo de desenlace, pues Colomer (2010) hace referencia a ellos ya que, en la actualidad, “la literatura ha ampliado las posibilidades narrativas con la utilización de diferentes tipos de finales” (p.207), los cuales mencionaré sin intención de ahondar mucho en esta parte, pero puntualizando el que en este caso deseo ejemplificar:

- Positivo: desaparición del conflicto
- Positivo: aceptación del conflicto
- Abierto: sin precisión
- Negativo: donde domina el humor
- Mezclado: muestra una realidad compleja con la mezcla de los anteriores. (Colomer, 2005)

En este caso, la alumna estructuró un final mezclado, pues se presenta el final positivo con la aceptación del conflicto, el cual proviene del interior del personaje, en este caso debido a su conducta, que frente a la situación se vio en la necesidad de cambiar, puesto que ya nadie la quería; pero a su vez es un final abierto, ya que deja inconclusa la situación de la tormenta y lo que le sucedió tanto a este personaje como a los demás.

Si bien no fueron todas las producciones, son las únicas que deseo mostrar puesto que su contraste me pareció bueno, si bien, es esta secuencia didáctica en específico no percibí de manera clara alguna manifestación del ambiente de aprendizaje que pudiese mencionar, cabe destacar que de todas formas éste se ve presente en el trabajo diario y su práctica mejora los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en esta secuencia en particular, predominó el papel de

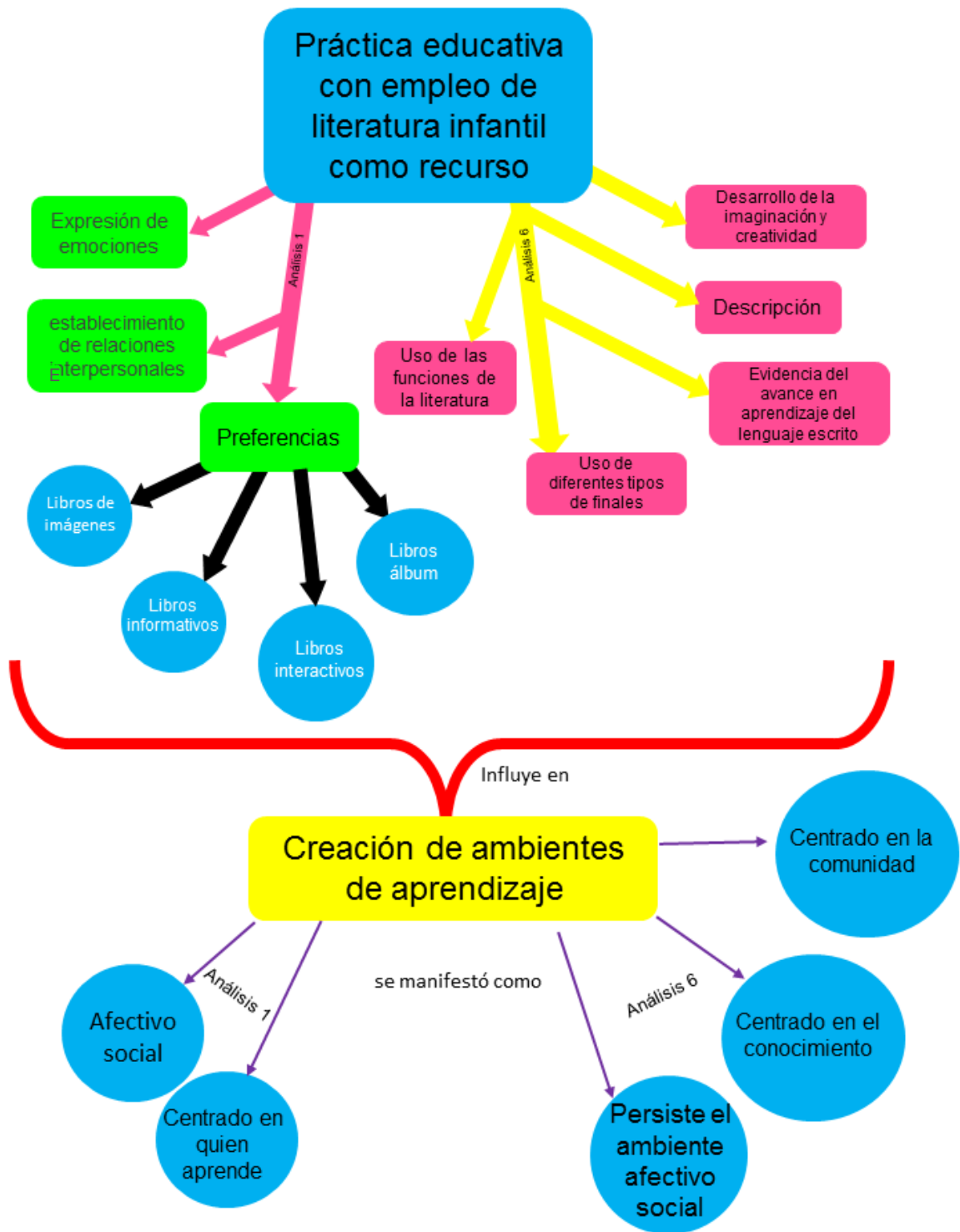
la literatura como estrategia no sólo para favorecer al ambiente, de manera directa, al propio aprendizaje.

Finalmente, para concluir este apartado de análisis, me gustaría realizar una comparativa entre los resultados del diagnóstico y éste último análisis. En primera instancia, respecto al uso de la literatura infantil, que si bien, en un inicio se empleó para reconocer sus intereses y actitudes en torno a su uso, en este sexto análisis se muestra evidente la presencia de las funciones de ésta en el aprendizaje de los alumnos tanto en el campo de lenguaje y comunicación (fortaleciendo aspectos como el lenguaje oral, la escritura y la lectura) como de la cultura social (reconociendo símbolos que forman parte de nuestro folclore, así como actitudes y valores), de esta manera se manifiesta el ambiente de aprendizaje centrado en el conocimiento para el caso del lenguaje y centrado en la comunidad con la apropiación de la cultura social.

Sin embargo, también se hace notar la persistencia del ambiente afectivo-social como parte de la interacción entre alumnos y docente, pues dicho ambiente se ve constantemente presente con la confianza, la expresión libre de ideas y emociones, entre otros aspectos.

De esta manera, puedo decir que esta investigación me permitió darme cuenta de que reconocer y hacer evidente la manifestación de un ambiente de aprendizaje no es sencillo, pero depende de habilidad del docente para promoverlos y utilizarlos adecuadamente de acuerdo a su naturaleza para lograr efectos evidentes ya no sólo de manera abstracta e implícita sino en los propios avances de los niños.

Este contraste de ambos análisis lo comparto a continuación mediante un organizador gráfico que sintetice lo anterior:



**Esquema 5.** Contraste de los resultados del análisis uno y seis en torno al tópic de investigación.

Fuente: autor.

## CONCLUSIONES

Llegando a este punto me doy cuenta de cómo fue evolucionando mi práctica en este tiempo y quisiera manifestar a continuación los hallazgos que surgen de esta investigación.

Retomando el propósito general de este portafolio que era que los alumnos de 2° C de preescolar se familiarizaran con la literatura infantil en sus diversas manifestaciones y, a través de actividades con este recurso, fortalecer el aspecto socioemocional presente dentro de la manifestación del ambiente de aprendizaje en el aula, considero que sí se cumplió puesto que, tal y como se expone a lo largo de los análisis del apartado anterior, se alcanzaron los propósitos específicos que eran:

- Diseñar situaciones didácticas que abonen al establecimiento de un clima favorecedor para el aprendizaje y que permitan valorar y analizar las manifestaciones de dicho ambiente durante las actividades que se desempeñan en el aula.

Tales diseños, mismos que se aprecian en los anexos, establecen puntualmente en el ambiente de aprendizaje que se abordaría; a su vez, el trabajo con dichas actividades me permitió reconocer la presencia de ambientes de aprendizaje de acuerdo a las dos perspectivas teóricas en que se fundamentó la investigación. A su vez, el resultado se vio presente en la interacción del grupo y la disposición al aprendizaje, desarrollando nuevas actitudes como tolerancia, respeto y empatía.

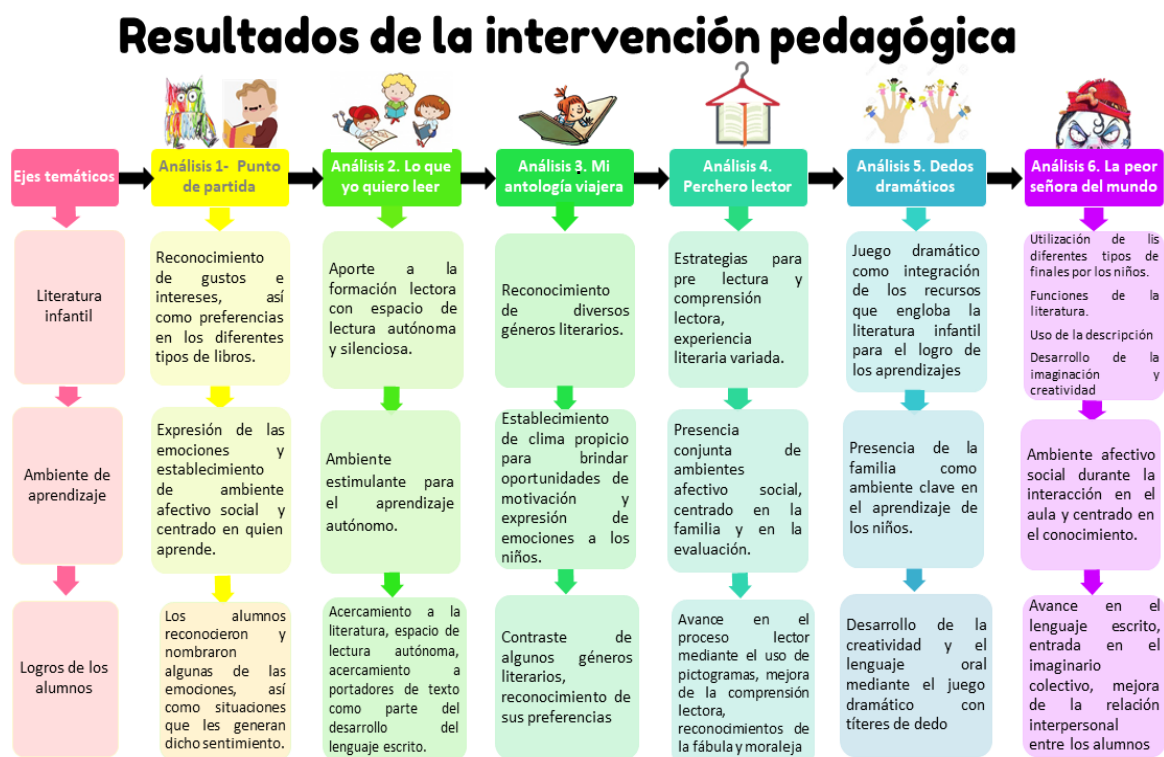
- Utilizar la literatura infantil como una estrategia didáctica en el diseño de situaciones de aprendizaje, que aporten, a su vez, en la adquisición de los aprendizajes esperados del campo de lenguaje y comunicación.

Las secuencias antes mencionadas tuvieron como base el trabajo con cuentos, fábulas y dramatizaciones, los cuales forman parte de las manifestaciones de la

literatura, mismas que a su vez aportaron también en la adquisición de aprendizajes del campo de lenguaje y comunicación, específicamente en las habilidades comunicativas y de lectoescritura.

Otro de los hallazgos fue la presencia de las bondades de la literatura, entre las que destacaron por ejemplo la manifestación y asimilación de las funciones de la literatura (el imaginario colectivo, la socialización cultural y la adquisición del lenguaje) así como las habilidades creativas de los alumnos tanto en los juegos de dramatización como en inventar historias y reconstruir el final. A su vez, atendieron a la problemática que se detectó ya que se mejoró sustancialmente el clima escolar y así como la convivencia.

Estas conclusiones se pueden apreciar en cada análisis, mismos que decidí concentrar en un esquema, en donde se pueden apreciar de manera concreta los resultados de la intervención pedagógica en los dos ejes temáticos de esta investigación, el cual se presenta a continuación:



**Esquema 6.** Línea cronológica de la intervención pedagógica con las conclusiones de los resultados en los dos ejes temáticos y logros en los infantes. Fuente: autor

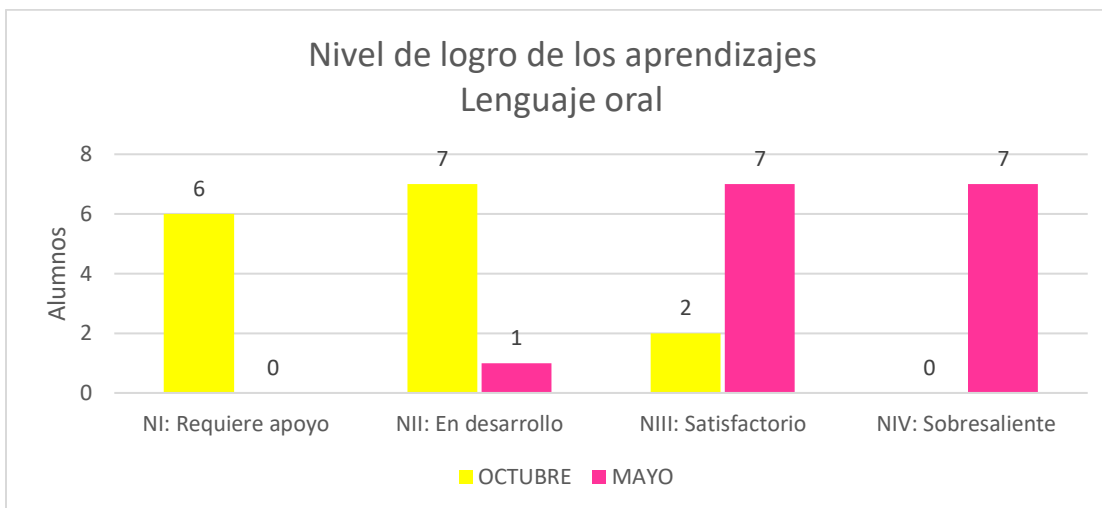


De esta manera, es posible notar lo mencionado anteriormente respecto al resultado del trabajo con la literatura infantil y el ambiente de aprendizaje en el aula, sin embargo, me gustaría puntualizar el tercer rubro en el que, de manera sintética menciono los logros de los alumnos, pues como parte de la investigación acción es preciso describir los resultados en el aprendizaje de los infantes al término de la intervención, y que a su vez dé fe de la pertinencia de ésta.

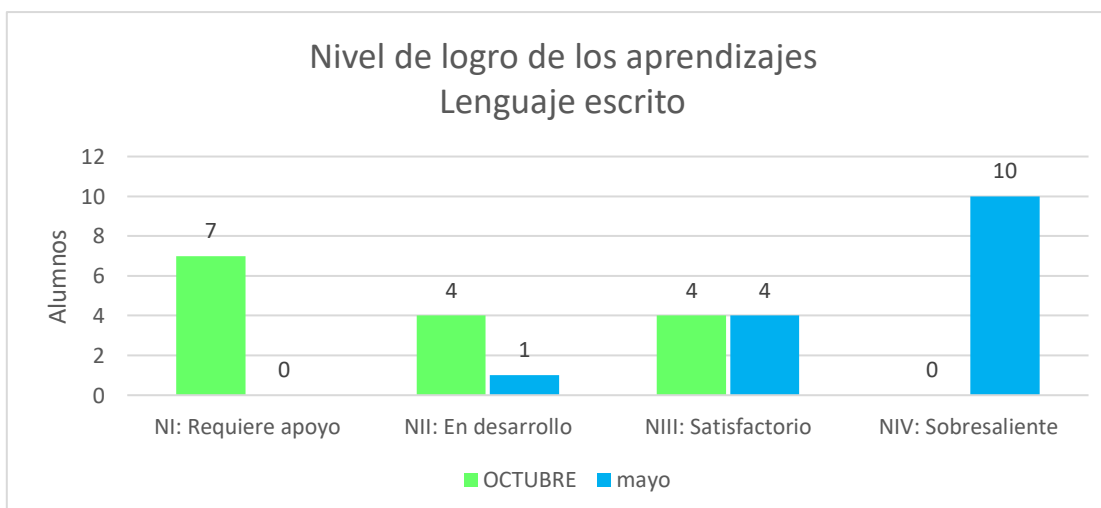
Dentro de dichos resultados, los cuales a su vez se mencionan durante los análisis de los apartados anteriores, se presentó de manera evidente el avance de los alumnos en el campo de lenguaje y comunicación, el cual formó parte de los propósitos, pues, aunque no era uno de los objetivos, hay que admitir que el trabajo con la lectura tiene de alguna manera impacto en este ámbito.

Es así que se hicieron notar las habilidades comunicativas de los alumnos, cuando realizaron exposiciones, dramatizaciones e intercambios que explotaron sus habilidades comunicativas y de expresión oral aunque unos más que otros (Anexo 9 y 10), los cuales se exponen en los análisis, entre los cuales destacan Flor, Mario, Fabrizio, Abraham, Axel y Ángel, pues demostraron mayor habilidad para expresar de manera oral sus ideas y ordenarlas para que el mensaje emitido fuese claro, coherente y audible.

Otros alumnos como Bástian, Nahomy, Mateo, Haziel, Pedro, César, Dylan y Gabriela, aunque mostraron avance en esta misma línea, se podría decir que se encuentran aún en desarrollo puesto que es necesario preguntar de manera directa y muchas veces recurriendo al cuestionamiento para que expresen sus ideas, los cuales se comparan en el siguiente gráfico.



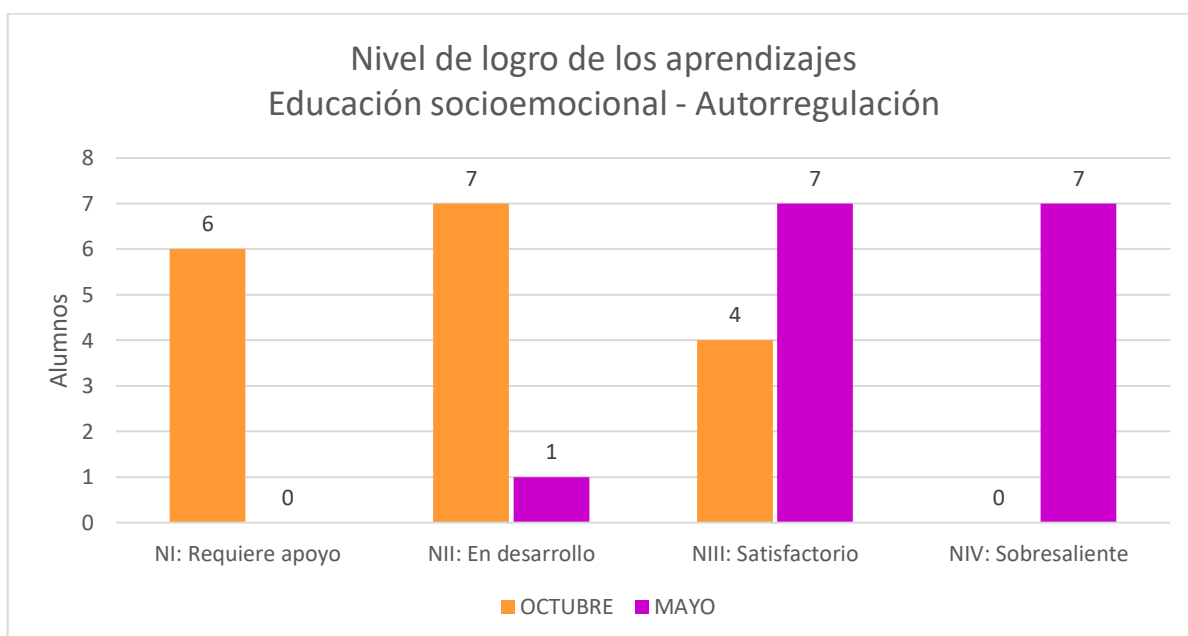
En cuanto al lenguaje escrito, si bien durante los primeros análisis no se trabajó de manera directa con este aspecto, durante la práctica profesional se retomó de manera constante principalmente con el uso del nombre y posteriormente con ejercicios más complejos como copiados, para lo cual fue determinante el acercamiento de los alumnos a los portadores de texto (que no se limitan al uso de los libros infantiles, sino también a los que forman parte de su contexto como anuncios, periódicos, televisión, etc.) pues la familiarización y su vinculación con aquellas que forman parte de su nombre permitieron un avance en el nivel de lectoescritura, el cual se puede apreciar precisamente en las producciones gráficas que forman parte del sexto análisis, además de las evaluaciones aplicadas durante el inicio de la investigación y el término (Anexo 10 y 11), mismos que se comparan a continuación:

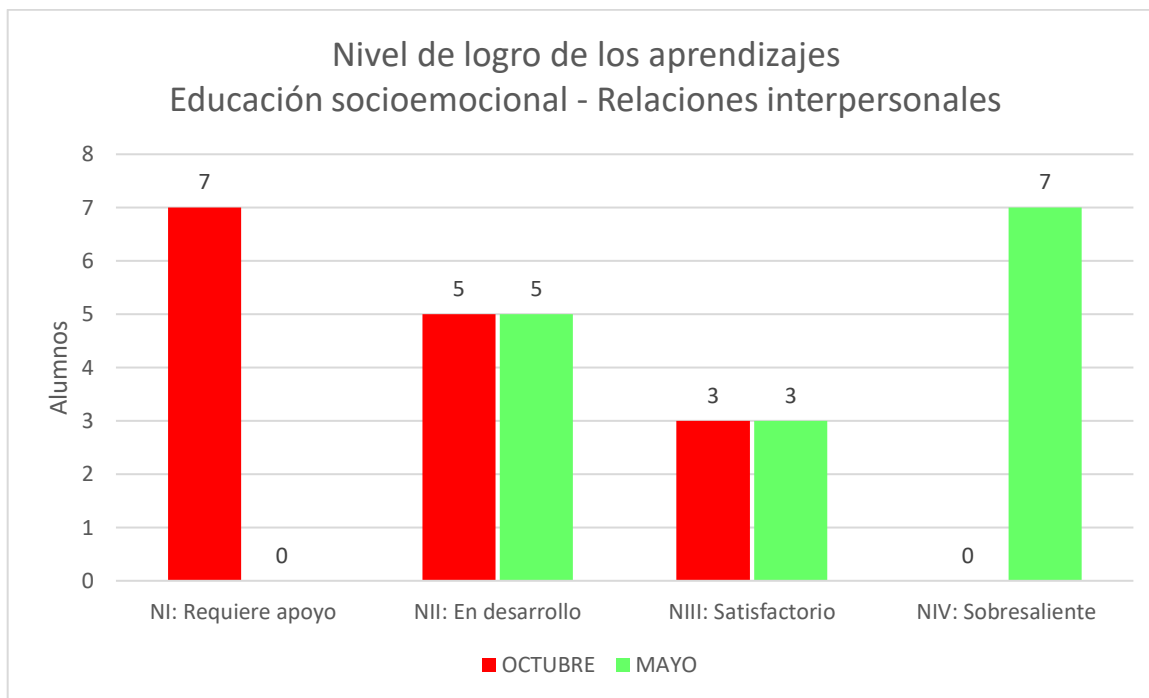


Así mismo estas diferentes experiencias en torno a la literatura me permitió favorecer el ambiente de aprendizaje del aula, pues como hice referencia en el apartado de contexto, existía una notable tensión en aula por factores como la experiencia educativa escasa y otros que forman parte de la maduración, en este caso el egocentrismo.

Fue así que el trabajo inicial con la expresión de las emociones y más adelante con el trabajo en equipos me permitió fortalecer las relaciones interpersonales y a su vez el ambiente afectivo social que se presentó constantemente a lo largo de la intervención, al igual que otros ambientes, los cuales dependieron mayormente del enfoque de la intervención y en qué medida se centraban en los aprendizajes previos, en el conocimiento, en la familia o en la evaluación. Sin embargo, resaltar constantemente el aspecto de la confianza, la expresión, el respeto y la empatía permitió mejorar la interacción en el aula y a su vez el aprendizaje entre pares al erradicar algunas de las dificultades del trabajo colaborativo. (Anexo 12-16)

El avance en los aprendizajes de estos dos aspectos (relaciones interpersonales y autorregulación) se muestra de manera gráfica a continuación:





De manera particular, es necesario mencionar el caso de Sharon puesto que el avance en el aprendizaje resultó tener avances casi imperceptibles; en el campo de lenguaje y comunicación, presenta según CAPEP retardo severo en la adquisición del lenguaje por lo que aún no se desarrolla de manera convencional, no obstante, se ha presentado avance ya que su léxico se ha ampliado considerablemente. Ahora bien, en cuanto a relaciones interpersonales, ha demostrado mejora en el establecimiento de éstas, puesto que convive, juega y trabaja de manera más frecuente con otros de sus compañeros, se ha vuelto más sociable y ha manifestado tener empatía.

Estos resultados de la intervención son gratos para mi experiencia profesional, ya que no se mostraron de manera evidente, sino ya en análisis al comparar las evaluaciones. Además, esta investigación me permitió desplegar algunas de las competencias del perfil de egreso que plantea el currículo de mi plan de estudios, mismas que se pusieron en manifiesto, durante la elaboración de éste, que son:

En las habilidades intelectuales específicas:

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

Puesto que la elaboración de este documento demandó la constante revisión teórica como parte del proceso de confrontación misma que se tuvo que vincular no sólo a la línea temática de mi investigación, sino a mi propia práctica y a los resultados de ésta.

Y en cuanto a las competencias didácticas:

- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.

Esta competencia fue en especial evidente puesto que, establecer un clima de relación en el grupo forma parte de los propósitos de mi investigación e intervención, en las cuales se propiciaron aspectos como la confianza, el respeto, el orden, la creatividad y, en algunas situaciones también abriendo paso a la autonomía de los niños.

- Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.

También se puso en manifiesto ya que durante mi intervención traté de aprovechar los recursos inmediatos del entorno, en este caso referente a la biblioteca escolar y los materiales del aula, así como el espacio disponible en diversas organizaciones estableciendo, por supuesto objetivos claros en torno al aprendizaje de mis alumnos.

No obstante, más allá de estos hallazgos, pude reflexionar y reconstruir mi práctica para lograr buenos resultados no sólo en ella y en la elaboración de este documento, sino también en el aprendizaje de mis alumnos. Esta perspectiva de los ambientes educativos a su vez, me hizo darme cuenta de la importancia que guarda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que noté que los docentes tenemos presente su significado y su importancia, y constantemente los enunciamos por ejemplo en los consejos técnico, sin embargo, al momento de estar frente al grupo dejamos de lado este aspecto y nos centramos directamente en los contenidos académicos y las demandas curriculares de las autoridades más que propiamente en el aprendizaje significativo de los niños; aun sí estos se presentan implícitamente durante la propia interacción, pero estar consiente de éstos y utilizarlos intencionadamente para promover el aprendizaje puede convertirse en el mejor aliado de los docentes.

Finalmente me gustaría cerrar haciendo énfasis en mi principal auxiliar, la literatura infantil, de la cual no termino de enamorarme y que espero haber cultivado en mis alumnos una semillita de amor y gusto por ella.

## VISIÓN PROSPECTIVA

*Nunca digas adiós, porque adiós significa irse lejos,  
e irse lejos significa olvidar.*

James Matthew Barrie, Peter Pan.

Culminar mis estudios de licenciatura es para mí un logro muy importante, puesto que fue un proceso arduo de constante crecimiento, tanto académico como personal. Si bien, desde un inicio tuve dudas respecto a mi vocación, a lo largo de estos años me he dado cuenta de la trascendencia que tiene esta labor, la belleza que guarda en ella, y a su vez la gran responsabilidad conlleva y que pone en juego los valores personales.

Gracias a esta investigación tuve la oportunidad de analizar mi intervención y determinar mis fortalezas y debilidades al desempeñarme dentro del aula, para lo cual fue sustancial el apoyo de mi asesora y mis compañeras dentro de los espacios de cotutoría, pues bajo su perspectiva me di cuenta de que muchas veces me cohibía y menospreciaba mi labor, resaltando debilidades y no aciertos.

Si bien nadie es perfecto, el empleo de la meta cognición resulta eficaz en la construcción del pensamiento. De manera intencionada, el trabajo con esta línea temática me permitió desplegar todos los conocimientos, habilidades y actitudes que durante mi formación profesional fui adquiriendo y de las cuales no tenía total conciencia.

A su vez, el trabajo con los ambientes de aprendizaje me hizo reflexionar acerca de mi rol como mediadora en el aprendizaje de mis alumnos y reconocer mi estilo de enseñanza; me hizo darme cuenta además que pararse frente a un grupo y dar indicaciones no es enseñar, pues para ello resulta determinante el uso de

estrategias, así como el aprovechamiento de espacios, recursos y situaciones espontáneas que aporte a la construcción de significados y conocimientos para que resulten significativos.

Reconozco que existen áreas de oportunidad en mi intervención, y para ello es necesario estar en constante actualización. Uno de mis retos a futuro sería relacionarme más con los padres de familia ya que, a pesar de que durante esta investigación se les involucró indirectamente, resulta importante considerarlos como parte de la formación de los niños e integrarlos directamente en su formación, estableciendo vínculos de relación interpersonal con ellos.

La visión que tengo de ésta investigación a futuro es seguir implementando este tipo de estrategias, aunque en el plano profesional mi interés se centra en torno a la literatura, ya no como estrategia sino de manera sustancial, para lo cual me gustaría poder especializarme en este ámbito y lograr establecer situaciones de aprendizaje con mayor impacto y efectividad en el aprendizaje de mis alumnos, pues gracias a esta investigación me he percatado del sinfín de bondades que posee este arte, mismo que al ser destinado para niños debe desarrollarse con ellos.

A través de este documento me gustaría hacer una invitación al lector a empaparse del arte de la literatura y conocer no sólo sus manifestaciones en los diferentes géneros, sino también en el aspecto teórico del mundo de posibilidades didácticas que giran en torno a ella, así como a maravillarse y encantarse con ella, tal y como yo misma lo he hecho.

Esta etapa se culmina aquí, sin embargo, no es el fin, pues donde se cierra una puerta se abren muchas más, y para mí resulta importante aprovechar todas las oportunidades que se me presenten, y crecer, no sólo de manera profesional, sino también personal, logrando ser una buena maestra, pero también una buena compañera, amiga, hija, esposa y madre.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (2007) La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela, SEP.

Cabrera B., M, Ríos, R., E. y Montalvo, M., A. (2015) implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el Instituto mixto Freinet, Universidad de Cartagena. Recuperado de: <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/2547/2/PROYECTO%20DE%20GRADO%20FINAL.pdf>

Cervera, J. (1992) Teoría de la literatura infantil, Ediciones mensajero 2ª Edición, España.

Colomer, T. (2010) Introducción a la literatura infantil y juvenil 2ª Edición, Madrid, Síntesis.

Colmenares E., A., y Piñero M., M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, p.p. 96-114.

Colomer, T. (2001): La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y vida Revista Latinoamericana de lectura. Asociación Internacional de Lectura (IRA).

Colomer, T. (2005) El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil, Revista de educación, p.p.203-216.

De Goñi S., A. (2015) el método TEACCH en educación Infantil, Universidad de Navarra. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39649/1/ADRIANA%20DE%20GO%C3%911.pdf>

De la Torre, S. (2004) Aprender de los errores, el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras, Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires.

Domingo S., J y Fernández C., M. (1999) Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Cuadernos monográficos del ICE, Núm. 10. Universidad de Deusto.

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, (29), p.p.97-113.

Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Educere, 12 (43), p.p.669-678.

Fajardo, D. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. Educar em Revista, (52), 45-68.

Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.

García-Cumbreras, M., Martínez-Santiago, F., Montejo-Ráez, A., Díaz Galiano, M., y García Vega, M. (2016). Pictogrammar, comunicación basada en pictogramas con conocimiento lingüístico. Procesamiento del Lenguaje Natural, p.p. 185-188.

Guillamón, N. (S/A) Ansiedad y miedos en la infancia, Clínica de ansiedad [página web] Barcelona, España. Disponible en:

<https://clinicadeansiedad.com/problemas/ansiedad-por-separacion/ansiedad-y-miedos-en-la-infancia/>)

Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), [Internet]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144226005>

INEE (2018) La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje, [En línea] disponible en: [https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_0603.html](https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0603.html)

INEGI (2017) Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, México. disponible en: [http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2017/doc/envipe2017\\_slp.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envipe/2017/doc/envipe2017_slp.pdf)

Lozano, A. R. (2014) El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización. Madrid: Morata, S. L.

Medina Cardozo, I., y Veliz Campos, J. (2013). Pictogramas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, p.p. 84-90.

Muñoz, S., Suárez, A. y Ponce, M. (2015) Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones, Universidad del Mar de Plata, Argentina, Congreso nacional sobre la formación del profesorado, Argentina.

Ramírez M., S. y Hernández F. (2014) La investigación formativa, retos y experiencias en la profesionalización docente. México. Porrúa.

Roa M., M. A (2014) El libro-álbum y la noción de infancia. Una aproximación a procesos de lectura alternos en el niño, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Rubiano Albornoz, E. (2013). La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia. Educere, p.p.329-338.

SEP (2004) Manual para educadoras ¿Cómo crear ambientes divertidos para el aprendizaje y desarrollar las actividades con los preescolares?, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2011) Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Secretaría de Educación Pública, México.

**ANEXO 1: Fotografías de las instalaciones del Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven”**



**ANEXO 2:** Guía de observación por campos de desarrollo



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**

**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga

**Licenciatura:** Educación Preescolar 4° B

**Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” Grupo a aplicar:** 2° “C”

**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera



**Alumno (a):** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Peso:** \_\_\_\_\_ **Talla:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Grupo:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

¿Quiénes son los niños del grupo?			
Aspecto	Si	No	Observaciones
• Manifiesta sus inquietudes y preocupaciones; lo que quiere hacer y saber.			
• Participa activamente y forma parte de las actividades			
• Establece relaciones con la educadora y sus iguales.			
• Presenta Necesidades Educativas Especiales.			

Desarrollo de las competencias comunicativas			
Expresión oral			
Aspecto	Si	No	Observaciones
• Sabe comunicarse y compartir sus ideas, inquietudes y saberes.			
• Establece diálogo.			
• Crea relaciones secuenciales entre las ideas, tiene: claridad, coherencia y organización en su pensamiento.			
• Presenta dificultades al comunicarse.			
Capacidad para escuchar			
Aspecto	Si	No	Observaciones
• Advierte comprensión de los mensajes: atiende			

instrucciones; responde a preguntas planteadas.			
<b>Acercamiento al lenguaje escrito</b>			
<b>Aspecto</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
• Se muestra interesado ante el texto escrito.			
• Tiene inquietud en las actividades con textos.			
• Realiza interpretaciones a partir de las imágenes.			
• Participa en la creación, reconstrucción o reinención de relatos.			
• Reconoce producciones gráficas.			
• Utiliza producciones gráficas.			

<b>Desarrollo de las competencias cognitivas básicas</b>			
<b>Procesos cognitivos básicos</b>			
<b>Aspecto</b>			
• Expresa conocimientos de los sucesos, objetos y seres vivos y establece relaciones sobre ellos.			
• Emplea elementos distintivos para los conceptos (comprobación de hipótesis, reflexión, análisis, etc.)			
• Establece semejanzas y diferencias entre objetos.			
• Explica fenómenos perceptibles de situaciones conocidas o comprensibles para él.			
• Plantea y resuelve problemas.			
• Puede observar, indagar, experimentar reflexionar y resolver problemas en diferentes situaciones.			
• Manifiesta su percepción acerca de sus propias capacidades.			

• Utiliza diversos procedimientos al contar (compara, iguala, completa, relación entre objetos, etc.).			
• Reconoce figuras geométricas.			
• Reconoce nociones de medida; compara magnitudes (longitud, peso, capacidad o tiempo).			

<b>Desarrollo de las competencias de relación social</b>			
<b>Aspecto</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
• Se adapta a las pautas de trabajo dentro del aula.			
• Adopta nuevos roles.			
• Reacciona positivamente ante el éxito, el fracaso, los castigos y las sanciones.			
• Expresa sus necesidades de afecto y reconocimiento.			
• Reacciona oportunamente ante comportamientos pro social, agresivo y pasivo.			
• Se muestra empático.			
• Establece relaciones diferentes con la educadora y el personal del Jardín.			

<b>Desarrollo de las competencias motrices</b>			
<b>Aspecto</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
• Mantiene el equilibrio, se desplaza y manipula objetos.			
• Se muestra seguro con sus movimientos.			
• Corre, salta, rueda y forcejea.			
• Utiliza su cuerpo para expresarse.			
• Enfrenta retos motrizmente.			
• Su relación con el espacio va acorde a las variaciones auditivas y visuales.			



**ANEXO 3:** Planeación de la actividad “El libro que me gusta”, análisis uno.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3° “B”  
 Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2° “C”  
**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera  
**Actividad:** “El libro que me gusta.”  
**Fecha de aplicación:** 04 de octubre 2018



<b>Propósito:</b> Observar y reconocer el interés y/o gusto que los alumnos manifiestan frente a recursos literarios e identificar intereses lectores respecto a tipos de libros o géneros literarios, mediante el uso la biblioteca del aula para la realización de un diagnóstico.				
<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Lenguaje y comunicación		<b>Organizador curricular 1:</b> Estudio		<b>Organizador curricular 2:</b> Empleo de acervos impresos y digitales
<b>Aprendizaje esperado:</b> Explica las razones por las que elige un material de su interés, cuando explora los acervos.				
<b>Espacio:</b> Aula de clase	<b>Modalidad / estrategia:</b> Secuencia didáctica	<b>Tiempo:</b> 30 minutos	<b>Organización:</b> Individual	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de la biblioteca</li> <li>• Hojas para dibujar sus ideas del cuento</li> <li>• Colores y lápiz</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inicio:</b> Hablaremos sobre los cuentos que más les gustan ¿cuáles son los que han visto? ¿conocen un cuento o libro que les guste mucho? Existen diferentes tipos de cuentos y hablaremos de ellos, ¿Qué tipos de libros han visto? (si no se comprende preguntar por las diferencias entre ellos, con imágenes, sin imágenes, con personas reales, con dibujos, cuentos de princesas, cuentos de familias, etc.)</li> <li>• <b>Desarrollo:</b> Acudiremos ordenadamente a la biblioteca del aula y elegiremos 3 cuentos o libros que más les gusten. Se darán 5 minutos para que los observen y lean según sus posibilidades. Solicitaré a los alumnos poner una marquita en la categoría que ellos consideren que pertenecen sus libros y compartir porqué les gustaron.</li> <li>• <b>Cierre:</b> realizaremos un dibujo del tema que más les gustan los cuentos (princesas, animales, monstruos).</li> </ul>				
<b>Evaluación:</b> escala estimativa por organizador curricular 2				

**ANEXO 4:** Planeación de la actividad “El monstruo de las emociones”, análisis uno.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
 Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”  
**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera  
**Actividad:** “El monstruo de las emociones”  
**Fecha de aplicación:** 05 de octubre 2018



<b>Propósito:</b> Observar y reconocer la manifestación del ambiente de aprendizaje en el aula, mediante el uso las TIC y la literatura para la realización de un diagnóstico.				
<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Educación socioemocional		<b>Organizador curricular 1:</b> Autorregulación		<b>Organizador curricular 2:</b> Expresión de las emociones
<b>Aprendizaje Esperado:</b> Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente				
<b>Espacio:</b> Aula de clase	<b>Modalidad / estrategia:</b> Secuencia didáctica	<b>Tiempo:</b> 30 minutos	<b>Organización:</b> Grupal e individual	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector</li> <li>• Computadora</li> <li>• Hoja de trabajo con las emociones</li> <li>• Clasificador de emociones</li> <li>• Pinzas de ropa con fotos de cada alumno</li> <li>• colores</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inicio:</b> iniciaremos hablando sobre nuestras emociones, ¿cómo se sienten hoy? ¿por qué se sienten así? ¿cómo saben que se sienten así? Realizaremos una pequeña reflexión solicitando participaciones de cómo creen que se sienten los demás y porqué.</li> <li>• <b>Desarrollo:</b> Leeré el cuento proyectado y reflexionaremos sobre cómo se siente el monstruo y qué son las emociones. Cada alumno dibujará su monstruo con las emociones y organizará las emociones en los frasquitos coloreando uno de cada color según corresponda.</li> <li>• <b>Cierre:</b> clasificaremos nuestra emoción del día, utilizando una pinza de ropa con su fotografía y colocándola en el listón de la emoción que tenían y hablando un poco de ello.</li> </ul>				
<b>Evaluación:</b> escala estimativa por organizador curricular 2				

**ANEXO 5:** Planeación de la actividad “Todos al rincón”, análisis dos.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
 Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”  
**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera  
**Actividad:** “Todos al rincón”



**Fecha de aplicación:** 22 de noviembre 2018

<b>Propósito:</b> Despertar en los alumnos el interés expreso por la literatura mediante espacios de lectura autónoma para favorecer el lenguaje oral.				
<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Lenguaje y comunicación		<b>Organizador curricular 1:</b> Literatura		<b>Organizador curricular 2:</b> Producción, interpretación e intercambio de narraciones
<b>Aprendizaje Esperado:</b> Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios				
<b>Espacio:</b> Aula de clase	<b>Modalidad / estrategia:</b> Secuencia didáctica	<b>Tiempo:</b> 30 minutos	<b>Organización:</b> grupal	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peluches y cobijas</li> <li>• Biblioteca del aula</li> <li>• Bocina</li> <li>• Audios de música ambiental e instrumental</li> </ul>
<b>Inicio:</b> Hablaremos sobre los cuentos que son de su preferencia ¿Cuáles les gustan? ¿por qué les gustan? ¿qué les hacen sentir? ¿les gusta escuchar los libros o también leerlos y observarlos? ¿porqué?				
<b>Desarrollo:</b> Realizaremos una actividad en la que cada alumno podrá elegir el cuento que desee y deberá tomar su cobija y/o almohada y su peluche, para colocarlos en el espacio que desee y contarle a su peluche un cuento. Se darán 15 minutos para dar lectura a los cuentos y establecer un clima de tranquilidad, utilizando también música de fondo.				
<b>Cierre:</b> los alumnos se encargarán de organizar el espacio en conjunto para posteriormente compartir de manera breve con ayuda de sus peluches la historia que leyeron y si les gustó o no.				
<b>Evaluación:</b> escala estimativa por organizador curricular 2				

**ANEXO 6:** Planeación de la actividad “Mi antología viajera”, análisis cuatro.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
 Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”  
**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera  
**Actividad:** “Mi antología viajera”  
**Fecha de aplicación:** 27 de noviembre 2018



<b>Propósito:</b> Identificar los gustos de los niños respecto a obras específicas de diversos géneros literarios, así como el trabajo con padres de familia de manera indirecta para fortalecer el proceso de aprendizaje de sus hijos.				
<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Lenguaje y comunicación		<b>Organizador curricular 1:</b> Oralidad		<b>Organizador curricular 2:</b> Explicación
<b>Aprendizaje Esperado:</b> Explica cómo es, cómo ocurrió o cómo funciona algo, ordenando las ideas para que los demás comprendan.				
<b>Espacio:</b> Aula de clase	<b>Modalidad / estrategia:</b> Secuencia didáctica	<b>Tiempo:</b> 30 minutos	<b>Organización:</b> grupál	<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantas, tapetes y/o almohadas</li> <li>• Poema “el reino de papel”</li> <li>• Hojas y colores</li> <li>• Diario decorado</li> </ul>
<b>Inicio:</b> Se hablará sobre los libros, si tienen en casa, si los leen solo o con sus padres, si no lo hacen, si les gustaría.				
<b>Desarrollo:</b> se organizará a los alumnos en un rincón de lectura con el uso de mantas, y se dará lectura a una poesía llamada “El reino de papel”, posteriormente se analizará la lectura, que características pueden notar, que les gusta, que imaginaron, cómo sería el rey, se realizará un dibujo sobre el cuento				
<b>Cierre:</b> Se explicará a los alumnos la nueva tarea en la que crearemos una antología literaria todos juntos, llamada “mi antología viajera”, será un diario viajero en el que cada alumno con ayuda de sus padres redactará un texto literario (cuento inventado, rima, canción, poesía, mito, etc.) y una ilustración, con la condición de que cada alumno debe escribir su nombre en él. El diario se otorgará por número de lista y el día siguiente se dará lectura a lo que cada alumno y sus padres escribieron. Rescatando la opinión de los alumnos				
<b>Evaluación:</b> escala estimativa por organizador curricular 2				

## ANEXO 7: Planeación de la actividad “Dedos dramáticos”, análisis cinco.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
 Jardín de Niños “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”  
**Docente titular del grupo:** Alejandrina Bethina Salazar Herrera  
**Actividad:** “Dedos dramáticos”



**Fecha de aplicación:** 18 de febrero 2019

<b>Propósito:</b> Representa historias y personajes reales o imaginarios mediante la dramatización y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.			
<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Artes	<b>Organizador curricular 1:</b> Expresión artística	<b>Organizador curricular 2:</b> Familiarización con los elementos básicos de las artes	
<b>Aprendizaje Esperado:</b> Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales.		<b>Aprendizaje esperado transversal:</b> Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros.	
<b>Ambiente de aprendizaje:</b> <i>Centrado en la evaluación:</i> Las oportunidades para la retroalimentación deben darse continuamente –pero sin invadir– como parte de la instrucción. Los maestros efectivos intentan permanentemente aprender acerca del pensamiento y la comprensión de sus estudiantes. Realizan gran cantidad de monitoreo del desempeño del grupo y de los individuos e intentan evaluar las capacidades de los estudiantes para hacer ligas entre sus actividades actuales con otras partes del currículo y sus vidas. Los maestros efectivos también ayudan a los estudiantes a construir habilidades para la autoevaluación y éstos aprenden a evaluar su propio trabajo, así como el de sus compañeros, de manera que todos se ayuden a aprender más eficientemente. (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.22)		<b>Modalidad / estrategia:</b> Secuencia didáctica	<b>Recursos:</b> • Títeres de dedo • Computadora • Bocina • Proyector • Video sobre obra de títeres
		<b>Espacio:</b> Aula de clase	
		<b>Organización:</b> equipos	
		<b>Tiempo:</b> 30 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Inicio:</b> Se mostrará a los alumnos un video sobre una obra de títeres y se comentará acerca de lo que se observa, ¿Qué personajes representan? ¿cómo actúan? ¿Qué historia cuentan?</li> <li>• <b>Desarrollo:</b> se entregará a los alumnos un títere de dedo de algún personaje al azar, y se buscará que los alumnos representen su personaje, y en equipos, mediante el juego simbólico libre representen una historia en equipos de mesa y al final reflexionaremos sobre la actividad, ¿qué</li> </ul>			

hicieron?, ¿cómo lo hicieron? ¿qué faltó? ¿cómo lo hicieron sus compañeros? ¿todos participaron?

- **Cierre:** con base en la antología viajera, que se trabajó anteriormente, se elegirá el texto que más les gustó y se representará mediante la dramatización. Los alumnos responderán ¿por qué eligieron ese texto?, ¿qué les gustó?, ¿es divertida?, ¿quién no participó?, ¿por qué?

**Evaluación:** escala estimativa por organizador curricular 2

**ANEXO 8:** Planeación de la actividad “La peor señora del mundo”, análisis seis.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”  
**Actividad:** “La peor señora del mundo”  
**Fecha de aplicación:** 11 de marzo de 2019



<b>Campo de formación académica/área de desarrollo personal y social:</b> Lenguaje y comunicación	<b>Organizador curricular 1:</b> Literatura	<b>Organizador curricular 2:</b> Producción, interpretación e intercambio de narraciones
<b>Aprendizaje Esperado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa gráficamente narraciones con recursos personales</li> <li>• Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios.</li> </ul>		<b>Aprendizaje esperado transversal:</b> Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros
<b>Ambiente de aprendizaje:</b> <i>Centrado en el que aprende:</i> refiere a ambientes que ponen atención cuidadosa a conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los estudiantes traen al espacio escolar: tiene la finalidad de descubrir lo que piensan los estudiantes en relación con los problemas inmediatos que enfrenten, discutir sus errores conceptuales de manera sensible y crear situaciones de aprendizaje que les permitan reajustar sus ideas. Los maestros que están centrados en quien aprende reconocen la importancia de construir sobre el conocimiento cultural y conceptual que los estudiantes llevan al salón de clases. (Bransford, Brown y Cocking, 2007, p.12)		<b>Modalidad / estrategia:</b> Situación didáctica
<b>Propósito:</b> Describir personajes y lugares que imagina, expresando sus creencias, al escuchar el cuento la peor señora del mundo, y plasmando de manera gráfica con recursos personales		
<b>Actividad de inicio</b>		
<p align="center"><b>“La peor señora del mundo”</b></p> <b>Inicio:</b> Se dirá a los alumnos que se contará el cuento de la peor señora del mundo y se		<b>Tiempo:</b> 1 sesión 30 minutos

<p>cuestionará sobre sus ideas acerca del cuento ¿por qué se llamará así? ¿de qué creen que trate, etc.</p> <p><b>Desarrollo:</b> se dará lectura a la primera parte del cuento, describiendo las características de la peor señora del mundo, posteriormente, se pausará la lectura y se preguntará a los alumnos por las características que se mencionaron, se pedirá a los alumnos que dibujen en una hoja como imaginan ellos que era la peor señora del mundo, antes de mostrárselas. Se volverá a dar lectura a las características para que la dibujen como la imaginan. Se compartirán los dibujos de los niños y votaremos por aquella que consideran la más aterradora y de acuerdo a la descripción del cuento.</p> <p><b>Cierre:</b> se terminará de leer el cuento mostrando ahora sí a la peor señora del mundo, al finalizar la lectura se preguntará a los alumnos a manera de retroalimentación si les gustó el cuento y de qué trató..</p>	<p><b>Organización:</b> Grupal e individual</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento “La peor señora del mundo”</li> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Colores.</li> </ul>
<b>Actividad de desarrollo</b>	
<p style="text-align: center;"><b>¿Por qué era la peor?</b></p> <p><b>Inicio:</b> se recordará a la peor señora del mundo y realizaré algunas preguntas ¿cómo era? ¿Qué hacía? ¿por qué nadie la quería? ¿cómo debería comportarse?</p> <p><b>Desarrollo:</b> realizaremos un listado de palabras o características del personaje y sus acciones y a manera de cuadro comparativo lo que debió hacer en lugar de eso, las palabras las registraré en el pizarrón según mencionen los alumnos</p> <p><b>Cierre:</b> se entregará a los niños una hoja dividida en dos, una con la peor señora del mundo, y del otro lado deben dibujar a la que sería la mejor señora del mundo y copiar algunas de las palabras de cada lado</p>	<p><b>Tiempo:</b> 1 sesión-20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de trabajo</li> <li>• Lápiz</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Pizarrón</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Carta para el pueblo de Turambul</b></p> <p><b>Inicio:</b> se rescatarán las ideas de los alumnos acerca de lo que es, se recordará la carta del cuento y mostrándola al grupo y dándole lectura</p>	<p><b>Tiempo:</b> 1 sesión-20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p>



<p><b>Desarrollo:</b> le ayudaremos a la señora a escribir una carta para que regresen, los alumnos estructurarán una carta y se escribirá en el pizarrón</p> <p><b>Cierre:</b> los alumnos deberán copiar la carta</p>	<p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de trabajo</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Pizarrón</li> <li>• Cuento</li> </ul>
<b>Actividad de cierre</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Le cambiamos el final</b></p> <p><b>Inicio:</b> con base en la actividad anterior, les preguntaré a los alumnos qué abrían cambiado del cuento para que tuviera otro final feliz, se rescatarán sus ideas.</p> <p><b>Desarrollo:</b> se cuestionará sobre los posibles sucesos y se pedirá a los alumnos hacer un final diferente, se dictará por los alumnos y registrará en el pizarrón, haciendo preguntas para lograr estructurarlo de manera coherente.</p> <p><b>Cierre:</b> Los alumnos realizarán un dibujo de este nuevo final.</p>	<p><b>Tiempo:</b> 1 sesión-20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja</li> <li>• Lápiz</li> <li>colores</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>El muro de Turambul</b></p> <p><b>Inicio:</b> se recordará el cuento de la peor señora del mundo, y cómo era ella, recordaremos el muro y lo que hicieron los habitantes del pueblo, preguntaré a los alumnos ¿qué valores o acciones pueden ser los necesarios para que ese muro se bueno?</p> <p><b>Desarrollo:</b> se repartirán a los alumnos papelitos con palabras escritas y en conjunto se analizarán todas ellas, se pedirá que transcriban con plumón la palabra en un rectángulo de hoja iris y se pasarán a pegar al muro, buscaremos más palabras que nos aporte algo a la convivencia y que la peor señora del mundo sea buena.</p> <p><b>Cierre:</b> formaremos con esos rectángulos un nuevo muro en un papel bond.</p>	<p><b>Tiempo:</b> 1 sesión-20 minutos</p> <p><b>Organización:</b> Grupal</p> <p><b>Espacio:</b> Aula de clase</p> <p><b>Recursos:</b> Rectángulos de hoja iris Plumones Papel bond</p>
<p><b>Evaluación:</b> rúbrica por organizador curricular 2</p>	

**ANEXO 9:** Evaluación del mes de octubre en el campo de lenguaje y comunicación, en el aspecto de lenguaje oral.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación**

**Organizador Curricular 1:** Oralidad

**Organizador curricular 2:** Explicación

**Aprendizaje esperado:** Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.

5 de octubre 2018

No	NOMBRE DEL ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		NI Dominio insuficiente de los aprendizajes RA (Requiere apoyo)	NII Indica dominio básico de los aprendizajes ED (En Desarrollo)	NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados	NIV Indica dominio sobresaliente
		Muestra dificultad para responder y dar su opinión acerca de algún hecho o suceso.	Responde qué sucede respecto a algún hecho o suceso que desea comentar mediante cuestionamiento	Explica lo que sucede y por qué sucede en algún hecho o suceso que desea comentar solo con apoyo de la educadora	Explica lo que sucede y por qué sucede a partir de lo que observa o algún hecho o suceso que desea comentar sin apoyo de la educadora
1	GABRIELA MICHELLE		✓		
2	MARIO DANIEL		✓		
3	FLOR SUHEY			✓	
4	BASTIAN ANDRE	✓			
5	ABRAHAM		✓		
6	DYLAN ALEXANDER	✓			
7	MATEO DE JESUS	✓			
8	PEDRO LEONEL		✓		
9	SHARON ALEJANDRA	✓			
10	AXEL PATRICIO		✓		
11	ANGEL DAVID		✓		
12	NAHOMY JAQUELINE	✓			
13	FABRIZIO			✓	
14	CESAR MATEO	✓			
15	HAZIEL NAZARETH		✓		
<b>TOTAL</b>		6	7	2	0

**ANEXO 10:** Evaluación del mes de mayo en el campo de lenguaje y comunicación, en el aspecto de lenguaje oral.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación**

**Organizador Curricular 1:** Oralidad

**Organizador curricular 2:** Explicación

**Aprendizaje esperado:** Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta.

2 de mayo 2019

No	NOMBRE DEL ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		NI Dominio insuficiente de los aprendizajes RA (Requiere apoyo)	NII Indica dominio básico de los aprendizajes ED (En Desarrollo)	NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados	NIV Indica dominio sobresaliente
		Muestra dificultad para responder y dar su opinión acerca de algún hecho o suceso.	Responde qué sucede respecto a algún hecho o suceso que desea comentar mediante cuestionamiento	Explica lo que sucede y por qué sucede en algún hecho o suceso que desea comentar solo con apoyo de la educadora	Explica lo que sucede y por qué sucede a partir de lo que observa o algún hecho o suceso que desea comentar sin apoyo de la educadora
1	GABRIELA MICHELLE				✓
2	MARIO DANIEL				✓
3	FLOR SUHEY				✓
4	BASTIAN ANDRE			✓	
5	ABRAHAM				✓
6	DYLAN ALEXANDER			✓	
7	MATEO DE JESUS			✓	
8	PEDRO LEONEL			✓	
9	SHARON ALEJANDRA		✓		
10	AXEL PATRICIO			✓	
11	ANGEL DAVID			✓	
12	NAHOMY JAQUELINE			✓	
13	FABRIZIO				✓
14	CESAR MATEO				✓
15	HAZIEL NAZARETH				✓
<b>TOTAL</b>			1	7	7

**ANEXO 11:** Evaluación del mes de octubre en el campo de lenguaje y comunicación, en el aspecto de lenguaje escrito.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**Campo Formativo:** Lenguaje y Comunicación

**Organizador Curricular 1:** Participación Social

**Organizador curricular 2:** Uso de documentos que regulan la convivencia

**Aprendizaje esperado:** Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.

5 de octubre 2018

No	NOMBRE DEL ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		NI Dominio insuficiente e de los aprendizajes RA (Requiere apoyo)	NII Indica dominio básico de los aprendizajes ED (En Desarrollo)	NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados	NIV Indica dominio sobresaliente
		Realiza su nombre mediante un dibujo	Realiza su nombre mediante formas gráficas o semil-letras que pueden estar contenidas dentro de un dibujo o trazos continuos.	Logra descubrir que los trazos son arbitrarios y tienen una direccionalidad; dando significado a su producción.	Escribe su nombre de manera convencional o no convencional o la letra inicial.
1	GABRIELA MICHELLE	✓			
2	MARIO DANIEL		✓		
3	FLOR SUHEY		✓		
4	BASTIAN ANDRE	✓			
5	ABRAHAM	✓			
6	DYLAN ALEXANDER	✓			
7	MATEO DE JESUS		✓		
8	PEDRO LEONEL			✓	
9	SHARON ALEJANDRA	✓			
10	AXEL PATRICIO	✓			
11	ANGEL DAVID		✓		
12	NAHOMY JAQUELINE	✓			
13	FABRIZIO			✓	
14	CESAR MATEO			✓	
15	HAZIEL NAZARETH			✓	
<b>TOTAL</b>		7	4	4	0

**ANEXO 12:** Evaluación del mes de mayo en el campo de lenguaje y comunicación, en el aspecto de lenguaje escrito.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**Campo Formativo:** Lenguaje y Comunicación

**Organizador Curricular 1:** Participación Social

**Organizador curricular 2:** Uso de documentos que regulan la convivencia

**Aprendizaje esperado:** Escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros.

2 de mayo 2019

No	NOMBRE DEL ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		NI Dominio insuficiente de los aprendizajes RA (Requiere apoyo)	NII Indica dominio básico de los aprendizajes ED (En Desarrollo)	NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes esperados	NIV Indica dominio sobresaliente
		Realiza su nombre mediante un dibujo	Realiza su nombre mediante formas gráficas o semi-letras que pueden estar contenidas dentro de un dibujo o trazos continuos.	Logra descubrir que los trazos son arbitrarios y tienen una direccionalidad; dando significado a su producción.	Escribe su nombre de manera convencional o no convencional o la letra inicial.
1	GABRIELA MICHELLE				✓
2	MARIO DANIEL				✓
3	FLOR SUHEY				✓
4	BASTIAN ANDRE			✓	
5	ABRAHAM				✓
6	DYLAN ALEXANDER			✓	
7	MATEO DE JESUS			✓	
8	PEDRO LEONEL				✓
9	SHARON ALEJANDRA		✓		
10	AXEL PATRICIO			✓	
11	ANGEL DAVID				✓
12	NAHOMY JAQUELINE				✓
13	FABRIZIO				✓
14	CESAR MATEO				✓
15	HAZIEL NAZARETH				✓
<b>TOTAL</b>			1	4	10

**ANEXO 13:** Evaluación del mes de octubre en el área de desarrollo personal y social de Educación socioemocional.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º "B"  
**Jardín de Niños "Ludwing Van Beethoven" Grupo a aplicar:** 2º "C"



**Escala estimativa**

2 de octubre 2018

<b>RELACIONES INTERPERSONALES</b>					
<b>No</b>	<b>ALUMNO</b>	<b>NIVEL DE LOGRO</b>			
		<b>NI Dominio insuficiente de los aprendizajes</b>	<b>NII Indica dominio básico de los aprendizajes</b>	<b>NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes</b>	<b>NIV Indica dominio sobresaliente</b>
		Se le dificulta entender la consigna, y participar en la actividad	Colabora proponiendo ideas pero no considera las de los demás	Colabora proponiendo ideas y reconoce cuando alguien requiere ayuda y participa en el equipo	Colabora proponiendo ideas, reconoce cuando alguien requiere ayuda y la brinda
1	GABRIELA MICHELLE		✓		
2	MARIO DANIEL			✓	
3	FLOR SUHEY		✓		
4	BASTIAN ANDRE	✓			
5	ABRAHAM		✓		
6	DYLAN ALEXANDER	✓			
7	MATEO DE JESUS	✓			
8	PEDRO LEONEL			✓	
9	SHARON ALEJANDRA	✓			
10	AXEL PATRICIO	✓			
11	ANGEL DAVID		✓		
12	NAHOMY JAQUELINE	✓			
13	FABRIZIO		✓		
14	CESAR MATEO	✓			
15	HAZIEL NAZARETH			✓	
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

**ANEXO 14:** Evaluación del mes de mayo en el área de desarrollo personal y social de Educación socioemocional.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**2 de mayo 2019**

<b>RELACIONES INTERPERSONALES</b>					
<b>No</b>	<b>ALUMNO</b>	<b>NIVEL DE LOGRO</b>			
		<b>NI Dominio insuficiente de los aprendizajes</b>	<b>NII Indica dominio básico de los aprendizajes</b>	<b>NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes</b>	<b>NIV Indica dominio sobresaliente</b>
		Se le dificulta entender la consigna, y participar en la actividad	Colabora proponiendo ideas pero no considera las de los demás	Colabora proponiendo ideas y reconoce cuando alguien requiere ayuda y participa en el equipo	Colabora proponiendo ideas, reconoce cuando alguien requiere ayuda y la brinda
1	GABRIELA MICHELLE				✓
2	MARIO DANIEL				✓
3	FLOR SUHEY				✓
4	BASTIAN ANDRE		✓		
5	ABRAHAM				✓
6	DYLAN ALEXANDER		✓		
7	MATEO DE JESUS		✓		
8	PEDRO LEONEL				✓
9	SHARON ALEJANDRA		✓		
10	AXEL PATRICIO		✓		
11	ANGEL DAVID			✓	
12	NAHOMY JAQUELINE			✓	
13	FABRIZIO				✓
14	CESAR MATEO			✓	
15	HAZIEL NAZARETH				✓
<b>TOTAL</b>			5	3	7

**ANEXO 15:** Evaluación del mes de octubre en el área de desarrollo personal y social de Educación socioemocional.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**AREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL:** EDUCACION SOCIOEMOCIONAL

**ORGANIZADOR CURRICULAR 1:** AUTORREGULACION

**ORGANIZADOR CURRICULAR 2:** Expresión de las emociones

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.

5 de octubre 2019

No	ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		NI Dominio insuficiente de los aprendizajes	NII Indica dominio básico de los aprendizajes	NIII Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes	NIV Indica dominio sobresaliente
		Se le dificulta reconocer sus emociones y regularlas ante una actividad.	Reconoce sus emociones pero se le dificulta regularlas ante una actividad.	Reconoce y regula sus emociones pero se le dificulta dialogar para ponerse de acuerdo en las actividades.	Reconoce y regula sus emociones utilizando el dialogo para ponerse de acuerdo en las actividades.
1	GABRIELA MICHELLE		✓	✓	
2	MARIO DANIEL		✓	✓	
3	FLOR SUHEY			✓	
4	BASTIAN ANDRE	✓			
5	ABRAHAM		✓		
6	DYLAN ALEXANDER	✓			
7	MATEO DE JESUS	✓			
8	PEDRO LEONEL		✓		
9	SHARON ALEJANDRA	✓			
10	AXEL PATRICIO		✓		
11	ANGEL DAVID		✓		
12	NAHOMY JAQUELINE	✓			
13	FABRIZIO			✓	
14	CESAR MATEO	✓			
15	HAZIEL NAZARETH		✓		
<b>TOTAL</b>		6	7	4	0



**ANEXO 16:** Evaluación del mes de mayo en el área de desarrollo personal y social de Educación socioemocional.



**Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado**  
**Docente en Formación:** Erika Fernanda González Arriaga  
**Licenciatura** Educación Preescolar **Grado y Grupo:** 3º “B”  
**Jardín de Niños** “Ludwing Van Beethoven” **Grupo a aplicar:** 2º “C”



**Escala estimativa**

**AREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL:** EDUCACION SOCIOEMOCIONAL

**ORGANIZADOR CURRICULAR 1:** AUTORREGULACION

**ORGANIZADOR CURRICULAR 2:** Expresión de las emociones

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.

2 de mayo 2019

No	ALUMNO	NIVEL DE LOGRO			
		<b>NI</b> Dominio insuficiente de los aprendizajes	<b>NII</b> Indica dominio básico de los aprendizajes	<b>NIII</b> Indica dominio satisfactorio de los aprendizajes	<b>NIV</b> Indica dominio sobresaliente
		Se le dificulta reconocer sus emociones y regularlas ante una actividad.	Reconoce sus emociones pero se le dificulta regularlas ante una actividad.	Reconoce y regula sus emociones pero se le dificulta dialogar para ponerse de acuerdo en las actividades.	Reconoce y regula sus emociones utilizando el dialogo para ponerse de acuerdo en las actividades.
1	GABRIELA MICHELLE				✓
2	MARIO DANIEL				✓
3	FLOR SUHEY				✓
4	BASTIAN ANDRE			✓	
5	ABRAHAM				✓
6	DYLAN ALEXANDER			✓	
7	MATEO DE JESUS			✓	
8	PEDRO LEONEL				✓
9	SHARON ALEJANDRA		✓		
10	AXEL PATRICIO			✓	
11	ANGEL DAVID			✓	
12	NAHOMY JAQUELINE			✓	
13	FABRIZIO				✓
14	CESAR MATEO			✓	
15	HAZIEL NAZARETH				✓
<b>TOTAL</b>		0	1	7	7