

Cutberto José Moreno Uscanga

Coordinador

Diseño de Situaciones de Aprendizaje. Desafíos, alternativas y propuestas





Cutberto José Moreno Uscanga tiene un doctorado en Educación; es docente y miembro de un cuerpo académico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Además, es autor de libros, artículos y ponencia en la línea de generación de conocimiento de tutoría, planeación y evaluación.

Diseño de Situaciones de Aprendizaje. Desafíos, alternativas y propuestas

Coordinador
Cutberto José Moreno Uscanga

Diseño de Situaciones de Aprendizaje.
Desafíos, alternativas y propuestas

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Diseño de Situaciones de Aprendizaje.
Desafíos, alternativas y propuestas*

1^a. Edición, 2024

D. R. © 2024 Cutberto José Moreno Uscanga

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Vinicio Vázquez González

María del Carmen Martínez Silva

Jocelyn Cano Rodríguez

Hercy Báez Cruz

Ma Luisa González Berman

Melba Hernández Santos

D. R. © 2024 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-579-717-5

Hecho en México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador de Veracruz

Víctor Emmanuel Vargas Barrientos
Secretario de Educación de Veracruz

Lissete Camacho Muñoz
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

Benemérita Escuela Normal Veracruzana BENV

Gerardo Gómez Salas
Director

Mara Paola González Bello
Subdirectora Técnica

Sandra Verónica Melo
Subdirectora de Docencia

Alejandro Trujillo Salazar
Subdirector Administrativo

Angélica Victoria Tercero Velasco
Subdirectora de Administración Escolar

Pedro Cortés y Miguel
Subdirector de Estudios de Posgrado

Índice

PRÓLOGO	15
<i>Amanda Cano Ruiz</i>	

INTRODUCCIÓN	24
---------------------	----

Primera Parte:

Desafíos en las prácticas de enseñanza.

Capítulo 1.

Retos para diseñar situaciones de aprendizaje.

Cutberto José Moreno Uscanga

Introducción	31
Desarrollo	32
1.1 Los contenidos como un medio para aprender la realidad	32
1.2 Conectar el conocimiento escolar con la vida cotidiana	33
1.3 El error como recurso para generar aprendizajes	35
1.4 Evaluar en el proceso para impulsar el aprendizaje	37
1.5 Balancear el uso de la evaluación formativa y formadora en la evaluación de proceso	39
1.6 Del currículum preescrito al currículum abierto y flexible	40
1.7 Problematizar la enseñanza	42
1.8 Superar la fragmentación del saber y alcanzar la integralidad.	45
1.9 Transferir aprendizajes	46
1.10 Diseñar problemas o preguntas como principio para construir conocimiento	47
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	50

Capítulo 2

La enseñanza como objeto problemático: hacia una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada.

Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN	53
DESARROLLO	54

2.1 La didáctica frente a las nuevas condiciones históricas, complejas y contextuales	54
2.2. Perspectivas didácticas	57
2.3 La relación entre didáctica y las teorías constructivistas del aprendizaje	61
2.4 Referentes para una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada	67
CONCLUSIONES	70
REFERENCIAS	73

Capítulo 3.

Las prácticas sociales en la construcción de aprendizajes y la formación de ciudadanía.

Maria del Carmen Martínez-Silva

INTRODUCCIÓN	77
3.1 El aprendizaje implícito en las prácticas sociales	79
3.2 Recuperar los intereses del niño, una ventana de oportunidades	84
3.3 La formación del ciudadano implícita en la práctica educativa	88
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS	94

Segunda parte:

Alternativas para mejorar los aprendizajes.

Capítulo 4.

Diseño de situaciones de aprendizaje.

Cutberto José Moreno Uscanga

Jaime Jesús Espíritu Cadena

INTRODUCCIÓN	98
DESARROLLO	99
4.1 La situación de aprendizaje	99
4. 2 ¿Qué significa colocar al alumno en situación de aprender?	102
4.3 Elementos de una situación de aprendizaje	108
CONCLUSIONES	118
REFERENCIAS	120

Capítulo 5.

¿Cómo generar ambientes favorables de aprendizaje desde la planificación didáctica?

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN	122
DESARROLLO	123
Pautas para diseñar ambientes de aprendizaje	131
CONCLUSIONES	139
REFERENCIAS	141

Capítulo 6.

Importancia de la planificación didáctica globalizada en la licenciatura en educación preescolar.

Jocelyn Cano Rodríguez

INTRODUCCIÓN	144
DESARROLLO	146
6.1 Planificación didáctica y su importancia	146
6.2 Planificación globalizada	151
6.3. Planificación didáctica desde el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar	157
CONCLUSIONES	171
REFERENCIAS	173

Capítulo 7.

Uso del sistemas de gestión de aprendizaje schoology en tiempos de pandemia covid-19.

Hercy Baez Cruz

Ma. Luisa González Berman

Melba Hernández Santos

INTRODUCCIÓN	176
DESARROLLO	178
7.1. Problema	180
7.2. Referentes teóricos	183
7.3. Metodología	189
Fase Diagnóstica	191
Fase de diseño	193
Fase de implementación	195

7.4. Resultados	197
CONCLUSIONES	200
REFERENCIAS	203

Tercera parte:

Propuestas de situaciones de aprendizaje.

APUNTES INTRODUCTORIOS

Capítulo 8.

Sobrevivientes del desierto.

Sexto grado de primaria.

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Cutberto José Moreno Uscanga

Vinicio Vázquez González

INTRODUCCIÓN	211
--------------	-----

DESARROLLO	212
------------	-----

Fase de inicio	218
----------------	-----

Fase de desarrollo	219
--------------------	-----

Fase de cierre	222
----------------	-----

CONCLUSIONES	223
--------------	-----

REFERENCIAS	224
-------------	-----

Apéndice A	226
------------	-----

Apéndice B	228
------------	-----

Capítulo 9.

Cuida El Agua.

Sexto Grado de Primaria

Vinicio Vázquez González

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN	229
--------------	-----

DESARROLLO	230
------------	-----

Fase de inicio	235
----------------	-----

Fase de desarrollo	236
--------------------	-----

Fase de cierre	238
----------------	-----

Consideraciones Finales	240
-------------------------	-----

REFERENCIAS	241
-------------	-----

Capítulo 10.
Las Lombrices.
Una Experiencia en Preescolar.
María del Carmen Martínez-Silva

INTRODUCCIÓN	242
Descripción de la situación de aprendizaje	243
Fase de inicio	248
Planeación	248
Fase de desarrollo	249
Consulta de información en materiales bibliográficos	249
Consulta de información a través de recursos tecnológicos	250
Observación directa-experimentación	251
Plan de entrevista	252
Entrevista a un experto	252
Fase de cierre	253
Conclusiones	253
Elaboración del libro informativo	254
Elaboración del libro informativo	254
Evaluación	255
Consideraciones finales	256
REFERENCIAS	258
APÉNDICES	259
Apéndice A	259
Apéndice B	259
Apéndice C	260
Apéndice D	261
Apéndice E	262
Autores	
Cutberto José Moreno Uscanga	265
Jaime Jesús Espíritu Cadena	266
Vinicio Vázquez González	267
María del Carmen Martínez Silva	268
Jocelyn Cano Rodríguez	269
Hercy Báez Cruz	270
Ma. Luisa González Berman	271
Melba Hernández Santos	271

PRÓLOGO

Considero a este libro un ejercicio de reflexión, análisis e investigación situado en el campo de la enseñanza y por tanto de la didáctica. En él se recupera la experiencia de un grupo de docentes de educación básica y normal del estado de Veracruz quienes nos presentan principios, propuestas, rutas de acción vinculadas con el trabajo docente para incidir en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Se trata de un producto académico pertinente para pensar y accionar el hecho educativo desde diversos actores y ámbitos. En su contenido se concatena a la educación básica con el trabajo que realizan las Escuelas Normales. Buena parte de lo que este libro propone nos lleva a pensar en la formación de docentes de educación preescolar y primaria, dos niveles educativos de enorme importancia que demandan alta creatividad, tacto pedagógico, conocimiento curricular y visión holística del oficio docente.

Los temas que toca el libro son variados, el de mayor peso se sitúa en la planificación didáctica desde una mirada amplia. También se abordan principios orientadores de las prácticas docentes en el marco de la formación de ciudadanía. A su vez, se retoma un tema emergente en el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2, como es el caso de la incorporación de una plataforma tecnológica para el apoyo a la educación no presencial. En todos ellos es posible reconocer que la enseñanza, presencial o virtual, es una labor que implica un análisis multidimensional del hecho educativo, y que echa raíz en principios filosóficos, epistemológicos y pedagógicos.

Un aporte importante de esta obra es situar al lector en el estudio de lo que Chevallard, (1985) acuñó como sistema didáctico, el cual se integra por las múltiples relaciones generadas entre tres elementos: docente, alumno y el objeto de aprendizaje. Se asume que un profesional de la educación requiere tomar conciencia de las múltiples y complejas relaciones entre los tres elementos que componen el triángulo didáctico: docente, discente y saber. En el componente que alude al docente radica la transposición del saber a enseñar, así como la proyección de una ruta diaria de trabajo con el alumnado.

Los capítulos nos acercan a la didáctica general en una versión contemporánea, lo destacable es que se mira principalmente desde la formación inicial de docentes en México, donde hay un largo trecho por aportar, discutir y construir. Recordemos que en nuestro país se ha retomado como eje de la formación inicial el análisis del currículum oficial vigente para la educación básica (EB), es decir subyace a la formación docente una visión de su oficio cercana a la de un técnico u operario del currículo prescrito. Los especialistas en esta materia señalan que hay un importante impacto tanto del enfoque curricular de la didáctica (que la deja subsumida a este campo), como del que deriva de la psicología de la instrucción (Bolívar y Bolívar, 2011). Al respecto, destaco que en este libro se apuesta por retomar a la didáctica como campo problemático, en el cual las Escuelas Normales tienen mucho que aportar. Si bien criticamos el aplicacionismo en materia educativa (desde la óptica de trasladar los descubrimientos de las disciplinas de referencia de la didáctica al espacio áulico

sin mayor desarrollo de la transposición y progresión de ese saber), en parte somos la solución a esta vieja práctica.

Infiero que la comunidad de académicos cuya tarea específica es la formación de docentes (inicial o continua) coincidirán con lo expuesto en esta obra, respecto al reto que presenta enseñar a planificar. Los autores asumen que planificar la intervención docente constituye un proceso que vincula diversas capacidades didácticas, y enuncian varias de ellas. Ponen sus saberes experienciales en esta materia, para una comprensión de lo dinámico y situado, de esta actividad. La postura que se sostiene es integradora, ya que cierne y construye viabilidad a diversos aportes teóricos, para condensarlos en propuestas puntuales, más adaptadas a nuestras realidades latinoamericanas. Nos señalan que en este ejercicio los dilemas son múltiples, pues se cruza: lo que desde el currículum formal se demanda; el nuevo perfil del sujeto de formación; así como la explosión de propuestas, estrategias, metodologías, etc. desde donde se plantea cómo asumir, o el “deber ser” de la enseñanza.

La lectura del libro nos llevará por diversas aristas, rutas y debates de la didáctica, uno que destaco en particular son sus escalas o dimensiones. Nos sitúa en la didáctica como una disciplina que se inserta en un proyecto social más amplio, se vincula con grandes propósitos de la educación y como lo afirma Camilloni (2007) no es un árbol, sino una red de conocimientos y producción de nuevos saberes alrededor de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien se hace una crítica a la interpretación de la didáctica desde una acepción o interpretación dogmática, a su vez se teoriza

respecto a su aporte para pensar y construir ejercicios de planificación de la enseñanza que respondan a fundamentos vigentes de las Ciencias de la Educación. Es decir, al igual que lo señalan estudiosos del campo, en esta obra se sostiene que la didáctica no tiene un fin solo especulativo, sino de mejora de la práctica, en síntesis, necesariamente conduce a la acción (Camps, 2012).

Cuando revisaba los planteamientos de este texto recordaba lo propuesto por Bronckart y Shneuwly (1996), dos teóricos ginebrinos estudiosos de la didáctica de la lengua escrita, quienes han criticado posturas extremas sobre la didáctica. Ellos han señalado que, por un lado, se le conceptualiza como el análisis de los fenómenos educativos, y por otro hay quien la restringe a una técnica o procedimiento. En esta obra se encuentra ese punto medio que sitúa a la didáctica en la atención de situaciones problemáticas relacionadas con la enseñanza, a partir de un análisis puntual de las condiciones en que se ejerce la intervención, con miras a diseños o propuestas nuevas. Los autores se centran en afianzar elementos de la didáctica general, que abonen a una planificación que no se ancle o límite a la transposición didáctica que realizan quienes elaboran los planes y programas de estudio de educación básica.

Coincido con el contenido de este libro cuando se señala que independientemente de los vaivenes curriculares, bastante presentes en México desde las últimas dos décadas, el profesional de la educación requiere tener una concepción de aprendizaje, de alumno, de evaluación, del saber a enseñar, y de su propio rol, que se articule de manera coherente en un itinerario didáctico; su apuesta es hacia una didáctica

compleja y multiperspectivista. Formar docentes conlleva tender puentes entre una didáctica ordinaria, o de sentido común (Camillonni, 2012), que todos de una u otra forma poseemos tan sólo por haber transitado por procesos de escolarización (gramática escolar), a una más cercana al desarrollo de las disciplinas que la sostienen (didáctica erudita).

Otro aporte de este libro se encuentra en conceptualizar y describir qué es una situación de aprendizaje, así como su construcción desde ciertos principios generales. Si bien parece constituir una actividad por demás compleja, considero que la intención de los autores no es abrumar al lector, sino hacer conciencia de que ahí radica el nivel de especialización de quienes se forman para la docencia. A su vez, sin que sea explícito en el texto, está presente que el imaginar escenarios de enseñanza es un acto por demás creativo, retador e implica una fuerte carga ética. Si bien estamos ante un cambio significativo en el discente (en particular en lo que refiere a sus intereses, motivaciones e interacciones sociales), a su vez, como nunca antes, los docentes disponemos de herramientas teóricas y metodológicas desde donde analizar y compartir lo que hacemos. En este sentido se nos invita a avanzar en la producción en este campo. Tenemos aportes de diversas disciplinas de referencia de la didáctica, no obstante falta mucho por hacer para trasladar su viabilidad y aterrizaje en el desarrollo didáctico; específicamente en el ámbito de la educación básica, que, a su vez, presenta una amplia heterogeneidad de alumnado (pensemos por ejemplo en la diversidad lingüística y cultural de nuestros territorios), así como en las condiciones de las propias escuelas.

El libro profundiza en enfoques específicos de planificación como lo es el globalizador. Situado en el caso del preescolar, y desde los aportes de Zabala (1999), se argumenta sobre la importancia de formas de planificación que integren diversas disciplinas y que se vinculen con los intereses del alumnado. A su vez, se analiza cómo estas formas de trabajo figuran en el *Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar* a través de lo que proponen diversos espacios curriculares, al menos a nivel de currículo prescrito hay coherencia y énfasis en fortalecer las habilidades de planificación docente.

En congruencia con el posicionamiento didáctico planteado a lo largo del texto, los autores incluyen una sección específica en donde comparten dos ejemplos de planificaciones didácticas y la experiencia del desarrollo de una situación de aprendizaje. Se infiere que con ello buscan mostrar cómo movilizar principios didácticos expuestos en el libro. Son ejemplos o experiencias (no recetas), que abordan contenidos o aprendizajes esperados específicos de manera integral. Mirarlos, permite analizar qué hay detrás de cada elemento y su concatenación, la postura disciplinar que guió la construcción, el ambiente de aprendizaje que se busca construir, etc. También nos da idea de por qué la planificación didáctica es situada y se vincula con un marco sociocultural en donde toma sentido y forma.

En síntesis, en este libro el lector encontrará ventanas a la teorización-reflexión de la docencia, en un vínculo permanente con la acción vista desde los espacios escolares. Es una invitación a retomar el valor didáctico del error, el andamiaje, el aprendizaje situado, que se señalan como

aportes emanados del desarrollo didáctico y que el docente requiere conocer y movilizar en acto. Se advierte que abona a la profesionalización docente, en particular aporta elementos para andamiar a los profesores en proceso de construcción de su biografía didáctica e identidad como formador, en una sociedad cada vez más líquida (Bauman, 2008) y desafiante.

Su lectura refleja un trabajo serio e interesante que emana de académicos vinculados a diferentes Escuelas Normales. Me gustaría añadir que desde mi perspectiva estas instituciones viven hoy procesos significativos de cambio, si bien se señala la importancia de no perder su tradición, a su vez se les demanda innovación. Si miramos hacia el pasado, encontraremos en ellas la génesis de importantes aportes educativos y una línea de experimentación pedagógica con claras huellas en el presente: su contribución educativa es incuestionable. Si nos situamos en las últimas décadas, identificaremos que constituyen Instituciones de Educación Superior (IES) en las que se forma a profesionales de la educación y, a su vez, tienen un desafío como espacios privilegiados para la investigación y aplicación del conocimiento; este producto académico nos habla de que es posible aportar al campo de la didáctica de manera fundamentada y propositiva.

Amanda Cano Ruiz

REFERENCIAS

- Bolívar, Antonio, y Bolívar Ruano, Ma Rosel (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 50(2),3-26.[fecha de Consulta 17 de Febrero de 2022]. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo oa?id=333327290002>
- Bauman, S. (2008) *Comunidad: en busca de seguridad en mundo hostil*. Paidós Ibérica.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (9)
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A. (Comp.) *El saber didáctico* (pp.19-22). Paidós.
- Camilloni, A. (2012). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis Educativa*, 3(3), 27-32. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/194>
- Camps, A. (2012). Intervención, innovación e investigación. Una relación necesaria para las didácticas. *Enunciación*, 17(2), 161–168. <https://doi.org/10.14483/22486798.4434>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabido al Saber enseñado*. Aique.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Graó.

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de identificar e investigar las necesidades y problemas enfrentados por los estudiantes normalistas al diseñar la planificación didáctica y en él se recoge la experiencia de sus autores al impartir clases en Escuelas Normales e instituciones de educación básica del Estado de Veracruz. El contenido de la obra invita al lector a poner en perspectiva propuestas vigentes en el campo de la planificación didáctica, así como a despertar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes. Así mismo, se abordan algunos debates didácticos contemporáneos, los retos principales de la enseñanza, el papel de la evaluación como auxiliar del proceso de aprendizaje, el diseño de situaciones de aprendizaje, el uso de plataformas virtuales para la enseñanza, la formación de ciudadanía, la planificación globalizada, la generación de ambientes de aprendizaje, propuestas de situaciones de aprendizaje y la investigación sobre los procesos de formación docente en el terreno de la enseñanza como dispositivo para la transformación de la práctica docente.

El texto plantea ver como objeto de estudio central al docente, tanto en formación como en servicio, al tiempo que ofrece un conjunto de contribuciones académicas que pretenden incidir en la autorreflexión y la toma de postura respecto a los cambios que se pueden hacer en las prácticas habituales de planificar y evaluar los aprendizajes. En este sentido, se trata de un aporte que pretende enriquecer el bagaje de saberes profesionales de los estudiantes normalistas

y del profesor de educación básica, invitándolos a mirar todo lo aquí apuntado como un pretexto para reflexionar sobre la práctica. No se ofrecen recetas, sino ideas para repensar el trabajo escolar partiendo de los propios significados que tienen la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje cuando los maestros emprenden la tarea de planificar su intervención en el aula.

El libro posee como hilo conductor provocar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes, para ello se organiza en tres partes cuya secuencia lógica inicia planteando algunos desafíos sobre la enseñanza, para enseguida recuperar alternativas metodológicas a fin de favorecer el trabajo didáctico de los profesores, y cierra con algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje. Esta obra se integra por ensayos, reportes de investigación y propuestas que son el resultado de la experiencia de los autores en educación básica y normal.

En la primera parte del libro se ubican tres ensayos que fueron elaborados con el fin de reflexionar sobre los retos, los problemas y la complejidad que encierra el acto de la planificación didáctica. En el Capítulo 1, el autor propone ver a la planificación como una hipótesis de trabajo que el normalista, el formador de profesores o docente en servicio diseña pensando en que logrará el aprendizaje, por lo que se van exponiendo algunos retos que se enfrentan para diseñar una enseñanza que logre promover aprendizajes relevantes y duraderos en la vida de los estudiantes. Es decir, que la planificación didáctica se concibe como una acción de carácter reflexiva y compleja, que se genera en medio de un

cruce de significados sobre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, construidos en determinados tiempos y espacios sociales de la historia del sujeto que planifica.

En el Capítulo 2, el autor sugiere ver la enseñanza como objeto problemático, alejada de la estereotipación y la repetición, por lo que demanda de análisis y resignificación, pues no existe un método de enseñanza infalible o una forma única o universal de aprender. Por tanto, él insiste en la necesidad de hacer un estudio cuidadoso del contexto donde se ubica la enseñanza desde una epistemología compleja, tomando en cuenta las propias teorías implícitas que están como trasfondo de cada decisión que toma el docente al planificar.

Respecto al Capítulo 3, la autora invita a reflexionar acerca de cómo inciden las prácticas sociales en la formación de los ciudadanos. Para ello, comienza discutiendo algunas ideas teóricas acerca de las interacciones sociales que se establecen en el contexto escolar y el papel central del estudiante en los procesos de socialización. Luego, hace énfasis en la pedagogía de la pregunta como un marco para favorecer el aprendizaje y, finalmente, ofrece un conjunto de argumentos para que el profesorado realice un giro pedagógico hacia la formación de una ciudadanía más participativa, ello desde la resignificación de las relaciones sociales en las que los alumnos construyen sus aprendizajes y su identidad ciudadana.

En la segunda parte del libro se presentan alternativas para mejorar los aprendizajes, mismas que pueden adecuarse a las condiciones y la diversidad de contextos donde laboran los profesores destinatarios de esta obra. Se trata de tres ensayos

y un reporte de investigación. El primer ensayo ubicado en el Capítulo 4, aborda la planificación de situaciones de aprendizaje, donde se recupera un conjunto de orientaciones metodológicas como sugerencia para aproximarse a la enseñanza y favorecer aprendizajes relevantes en el ámbito escolar y para la vida. En este, los autores muestran ideas teóricas y metodológicas que pueden servir de base en la planificación didáctica, tomando como fundamento lo expresado en la primera parte del libro.

En el Capítulo 5 los autores brindan un conjunto de pautas para crear ambientes favorables de aprendizaje desde la planificación didáctica. Además, hacen una aproximación teórica a la noción de ambientes de aprendizaje, explican en qué consisten y cómo se pueden diseñar a partir de la planificación, según el aspecto en el que se desee hacer foco: el conocimiento, la evaluación, el sujeto que aprende o la comunidad de aprendizaje.

En el Capítulo 6, la autora centra su atención en la planificación didáctica globalizada desde lo señalado en el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar y sus reflexiones surgen de las dificultades que ella ha identificado en las estudiantes del citado programa educativo cuando enfrentan la tarea de planificar la enseñanza. En el texto se destacan tres cuestiones: uno, la importancia de la planificación didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje; dos, cómo se retoma la planeación en este programa educativo y, tres, de qué manera vincular este elemento con la práctica profesional de las estudiantes normalistas en los jardines de niños. Para ella, la planeación didáctica constituye un

espacio de reflexión y guía donde se consideran los insumos, las acciones y las condiciones necesarias para alcanzar los propósitos educativos que establece el currículum.

El Capítulo 7 es un reporte de investigación acerca del uso de los sistemas de gestión de aprendizaje (SGA) en tiempos de pandemia. Se trata de un estudio realizado con estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, en el marco de un curso optativo, ubicado en el sexto semestre del Plan de estudios 2018 del citado programa. Con el uso de la plataforma Schoology, las autoras encontraron que al usar este sistema fue posible apoyar la educación virtual, exigida por el aislamiento social de la COVID-19, al dar un rol activo a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, además de facilitar el uso y manejo de información, así como el tratamiento de contenidos y el seguimiento puntual del desempeño académico del alumnado.

En lo que respecta a la tercera parte del libro, esta se compone de textos que buscan ejemplificar algunas posibilidades para diseñar situaciones de aprendizaje, en congruencia con lo presentado en las partes uno y dos de esta obra. La riqueza principal de las planificaciones didácticas que se presentan en esta sección es su naturaleza flexible y adaptable, pues constituyen una forma de aproximarse a la enseñanza para provocar aprendizajes relevantes y con sentido para los aprendientes. Por tanto, los últimos tres capítulos se hicieron para ilustrar cómo pueden llevarse a la práctica las ideas-fuerza que dan sentido a la planificación de los aprendizajes desde una perspectiva compleja,

integradora, globalizada, relevante y con una evaluación que favorezca el aprendizaje, cuyo centro es el estudiante, sus procesos de aprendizaje y la comprensión de la realidad, aprovechando como pretexto algunos contenidos de los programas de estudio de educación preescolar y primaria.

En suma, este libro pretende convertirse en un apoyo para los docentes, quienes a diario enfrentan múltiples y complejos desafíos para ofrecer a sus estudiantes formas innovadoras de aprendizaje. A su vez, la obra provoca la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de normalistas, formadores de profesores y maestros en servicio, además de contribuir a crear una hoja de ruta para fortalecer su formación didáctica y con ello, robustecer su desarrollo profesional docente.

Primera Parte:
Desafíos en las prácticas de enseñanza.

Capítulo 1.

Retos para diseñar situaciones de aprendizaje.

Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este documento, es asomarse a un horizonte de herramientas que pueden ser desplegadas cuando se enfrenta el desafío de elaborar una planificación didáctica, vista como una hipótesis de trabajo erigida desde el cruce de significados que posee el docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje, cuyo pensamiento se estructuró a lo largo de su conformación histórica como sujeto, en distintos tiempos y espacios sociales. Para empezar, vale advertir que la idea es manejar este cúmulo de referentes de forma reflexiva y situada en condiciones contextuales específicas, que sirvan de pautas para tomar decisiones didácticas.

Los planteamientos teóricos que se proponen como soporte general de una planificación didáctica, se van presentando a manera de retos, entendiendo que no resulta sencillo llevarlos a la práctica. Estas ideas pretenden provocar la reflexión sobre los saberes (Tardif,2009) o teorías implícitas (Pozo, et al., 2006) enraizados en el pensamiento de los profesores para resignificarlas e inspirar la innovación de las prácticas. De manera que se habla del enfoque globalizador, la relación entre conocimiento escolar y cotidiano, la evaluación alternativa, el error como recurso didáctico, la evaluación formativa y formadora, la visión de un currículum abierto

y flexible, la integralidad, la transferencia de conocimientos y el trabajo mediante problemas y con estos temas movilizar el análisis sobre la enseñanza del profesorado. A manera de conclusiones, se alude al valor de la reflexión sobre la enseñanza, como vehículo de la innovación permanente.

DESARROLLO

1.1 Los contenidos como un medio para aprender la realidad.

Un punto crucial para el diseño didáctico está en reconocer que los contenidos deben ser tratados como un medio para aprender la realidad, y no como un fin en sí mismos, es decir, la tarea de conocer la realidad es el punto de salida y de llegada, y los contenidos son el medio para lograrlo. Sin embargo, por años, la normalidad construida en la escuela mantiene como lógica de la práctica de enseñanza, abordar objetos de aprendizaje en abstracto, y olvidarse de partir de situaciones que guarden vinculación con la vida del estudiante. Es así como los contenidos del currículum tendrían que fungir como recursos, que, mediante su estudio, apoyen la comprensión de la realidad, reto que apremia poseer un profundo dominio del tema a enseñar, para, en acto seguido, rastrear situaciones de la vida cotidiana que albergan, de forma natural, el suficiente potencial para ser tomadas como base para darle contexto al tratamiento de los contenidos.

Es decir, que la intención que persigue la enseñanza consiste en favorecer el aprendizaje de la realidad mediante los contenidos escolares, recuperando o diseñando una situación de aprendizaje que plantee una circunstancia de la vida o aproximada a ella, como recurso para lograr la contextualización, sin perder de vista el objeto de aprendizaje. Al hacer el montaje de los contenidos sobre actividades socioculturales donde ya están presentes en la vida diaria, además de partir de la realidad, también se avanza en la significatividad de la experiencia, factores primordiales para un aprendizaje situado que ofrece a los estudiantes la oportunidad de ver cómo se aplica el saber escolar en la vida cotidiana.

1.2 Conectar el conocimiento escolar con la vida cotidiana.

Como se ha dicho, en la escuela se estructura el aprendizaje de la realidad en determinados fragmentos de conocimiento denominados contenidos de aprendizaje, organizados desde una lógica determinada por un programa de estudios. Desafortunadamente, el vector de lo aprendido en la escuela, a menudo se dirige sólo a ser aplicado en y para este ámbito, como consecuencia, se origina una desconexión entre la vida escolar y la vida cotidiana (Delval, 2006). Precisamente por esto, es sustancial formular propuestas didácticas dirigidas a restablecer el lazo entre los contenidos escolares y su uso en la vida diaria.

Sumado a esto, es importante reconocer que cualquier alumno que se acerca a los contenidos escolares, lleva consigo un acervo de conocimientos tomados de la cotidaneidad que lo constituyen como sujeto, por ello el estudiante, su experiencia y saberes son la pieza central donde se enfoca el diseño de situaciones de aprendizaje, junto con las prácticas socioculturales que los rodean en su contexto-comunidad. Este hecho es imposible ignorar, y más aún admitir que ese saber no se circunscribe a la categoría de conocimiento previo, porque este va acompañado de toda una epistemología (Rodrigo, 1997); en este caso en concreto, es un modo de aprender pragmático e informal, propio de la vida diaria, que no se asemeja a la estructura y procedimientos formales del aprendizaje escolar, porque posee sus propias reglas de construcción, basadas, entre otras, en la intuición, el ensayo y el error, el éxito y el fracaso, la repetición y el descubrimiento; además, son saberes arraigados, encarnados en la mente y en la praxis del sujeto, pues les han sido funcionales (probada su efectividad) en diversos episodios. Esta condición resistente del saber previo es un aspecto sustancial de conocer para que el profesor lo tome en cuenta al elaborar las estrategias de aprendizaje.

Por lo anterior, la acción de planificar situaciones de aprendizaje requiere ensamblar la epistemología cotidiana y la escolar, considerando las formas de relación que puedan establecerse entre ambas. Sobre las posibilidades de articular la vida escolar con la cotidiana, García (1998) indica cuatro tipos: la primera sugiere la compatibilidad entre el conocimiento cotidiano y el escolar porque forman un híbrido

que funciona como un mecanismo de conocimiento general; la segunda defiende la sustitución del saber cotidiano por el escolar; la tercera sostiene la independencia-coexistencia de ambos conocimientos al generarse en ámbitos distintos; y la cuarta propone la integración y enriquecimiento entre el saber cotidiano y el escolar, postura con la que se tiene afinidad. Es así como se coincide con Rodrigo (1997), quien identifica como un cometido esencial del profesorado, ayudar a los sujetos durante el proceso para explicitar, reconocer y enriquecer el aprendizaje cotidiano, para complejizarlo o reestructurarlo, y así facilitar el aprendizaje escolar.

1.3 El error como recurso para generar aprendizajes.

El error y el aprendizaje son dos procesos que coexisten, esto porque aprender pone al descubierto los errores, al tiempo que equivocarse y reflexionar sobre ello, da como resultado el aprendizaje. Por consiguiente, la planificación didáctica representa la oportunidad de hacer uso didáctico del error, e invertir el razonamiento tradicional, que asocia las equivocaciones a comportamientos inadecuados que deben ser sancionados, sobre todo con desenlaces negativos aplicados en la calificación-descalificación del estudiante. Para aplanar esta concepción circulante en la escuela, hay que trabajar en una cultura escolar inversa, que admita al error como parte natural del proceso de aprendizaje. Para tal caso, es deseable planificar situaciones que provoquen el error del estudiante y sean capitalizados como espacios invalúables de

reflexión que desencadenan la elaboración de conocimientos con fuerte carga de significado para el sujeto.

Entretanto, Astolfi (2004) conceptúa al error como parte de un proceso de adaptación de ciertas representaciones a una situación nueva, por lo que no es otra cosa más que una aproximación al aprendizaje, hasta paso a paso ir alcanzando la norma. En apego a esta idea: ¿por qué no pensar en una didáctica encaminada a enfrentar a los estudiantes a situaciones que los lleven a cometer errores y emplearlos como una herramienta de aprendizaje? No hay que perder de vista que para instalar una cultura donde el error se reconozca como parte del aprendizaje, es menester hacerlo en un ambiente favorable, capaz de alejar la frustración o el desaliento ocasionados por equivocarse de manera reiterada, y brindar las ayudas ajustadas necesarias hasta culminar exitosamente las tareas.

Por lo anterior, es importante que al planificar situaciones donde deliberadamente se conduzca al estudiante a cometer un error, se deben producir condiciones amigables para que lo descubra y lo supere, de otro modo, muy probablemente surgirán sentimientos de frustración o rechazo de los alumnos, afectando así al proceso, e incluso, a la seguridad y confianza del propio aprendiente. Por otra parte, Camilloni (2001) alerta sobre la posible aparición del obstáculo epistemológico como una constante en la enseñanza, el cual obliga a indagar permanentemente, las probables causas de los errores que obstruyen el aprendizaje del estudiante, y con base en esta información, se ejecute una intervención docente más estratégica, y evitar la toma de decisiones en automático.

Entre los orígenes pueden encontrarse, la complejidad del contenido, el planteamiento inadecuado entre situación de aprendizaje y conocimiento previo, determinados hábitos escolares, la ambigüedad de instrucciones, el tipo de tarea, las capacidades del estudiante, los tipos de conocimientos que demanda la actividad, la forma de plantear la experiencia de aprendizaje, la secuencia de acciones, entre otros motivos, a lo que el docente debe estar pendiente para realizar las adecuaciones necesarias a su plan didáctico.

1.4 Evaluar en el proceso para impulsar el aprendizaje.

Evaluar no es lo mismo que calificar, y si se reconoce que la misión sustantiva de la evaluación consiste en facilitar al estudiante el logro de su aprendizaje adoptando un rol activo durante todo el proceso, debe quedar claro que no se restringe a elaborar una larga lista de instrumentos y registros primando la suma de puntos, para limitarse sólo a demostrar objetivamente una calificación. Esto supone que las prácticas del docente no tendrían que ceñirse a esta perspectiva técnica centrada en el registro y control. En contrasentido, la evaluación es una poderosa herramienta didáctica que demanda ser planificada como parte de la secuencia lógica de actividades.

De cualquier manera, la evaluación como aliada del aprendizaje, trae aparejados nuevos modos de relacionarse entre docentes y alumnos como corresponsables de este proceso. Dicho de manera precisa, Meirieu (2004) plantea avivar el rol del estudiante para involucrarse

y responsabilizarse de su aprendizaje, por lo que no es de sorprender, que la evaluación deje de ser potestad del maestro para erigirse como herramienta empleada por ambos actores a través del diálogo permanente. En tanto, la evaluación es una responsabilidad conjunta, docentes y estudiantes están llamados a expresar opiniones y sugerir acciones que contribuyan a la mejora. Sanmartí (2010) considera medular que los alumnos hagan suyos los objetivos de aprendizaje desde el inicio de la clase, además de que conozcan, comprendan, y participen de los criterios de evaluación. Se refuerza este planteamiento cuando Bellocchio (2009) recomienda transparentar y consensuar los procedimientos e instrumentos de evaluación, situación que los quita del nicho de poder donde se les ha colocado, y se sitúa al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Por supuesto, esta conversación deberá dirigirse a consensuar las mejores maneras, instrumentos, estrategias, evidencias de aprendizaje y criterios, que podrían potenciar el aprendizaje; pues desviarse de este objetivo y centrar el diálogo sobre el uso conveniente de la evaluación para estudiantes o para el profesor, hace que este acto se perversa. Por consiguiente, la evaluación se discutirá en función del aprendizaje, mediante una relación democrática y dialógica entre profesores y estudiantes.

Pareciera obvio, pero vale decir que evaluar para aprender convoca tanto del estudiante como del docente, intervenir sistemáticamente durante el proceso y no esperar hasta el final de una tarea o evidencia para retroalimentar y mejorar los productos, de no darse de esta forma, se borra por completo el verdadero valor pedagógico y didáctico

de la evaluación, y se le confina a una función técnica, reducida al registro y obtención de una calificación final. Dicho de otro modo, este acompañamiento se tendría que dar mediante diversas actividades, estrategias o situaciones dirigidas a valorar y retroalimentar los productos parciales de aprendizaje, en el entendido de que calificarlos durante el proceso, contradice la visión constructivista y anula en los estudiantes, la oportunidad de mejorar sus tareas y consolidar sus aprendizajes. Es ampliamente aceptado que el aprendizaje es un proceso, por lo que no siempre es posible aprender todo a la perfección en la primera oportunidad, pues existen ritmos y capacidades diferentes, supuesto que le da sentido a evaluar para retroalimentar, de tal manera que es fundamental generar más de una ocasión para construir los aprendizajes.

1.5 Balancear el uso de la evaluación formativa y formadora en la evaluación de proceso.

Como es sabido, existen diversos tipos de evaluación según los sujetos, momentos e intenciones (Casanova, 1998). Para los fines del presente trabajo, se hace referencia a la evaluación del proceso de aprendizaje, en cuyo momento se puede disponer tanto de la evaluación formativa como de la formadora, sin perder de vista que, en ambos casos, es importante incitar el rol activo del estudiante y el papel de mediador del profesor. La evaluación formativa (Bordas & Cabrera, 2001) se encauza hacia la intervención del profesor para guiar el aprendizaje a través de la retroalimentación. En

complemento, Perrenoud (2008) aclara que una evaluación que presuma de ser formativa tendría que funcionar en el marco de la pedagogía diferenciada, semejante a la práctica médica que diagnostica y suministra tratamientos ajustados a cada paciente. En cambio, la evaluación formadora (Colmenares, 2008) tiene su núcleo en el estudiante, a quien le cede la iniciativa, poder y responsabilidad del aprendizaje; y se sustenta en prácticas relacionadas con la autoevaluación, autorregulación, autonomía, autocorrección, metacognición, coevaluación y autogestión de lo que se va aprendiendo, lo que implica abrir espacios destinados a forjar estas habilidades.

Pese a lo anterior, generalmente en el aula es el docente quien pregunta, indica errores, o sugiere estrategias de mejora, mientras que el estudiante permanece pasivo a la espera de que el profesor le señale todo. Es decir, predomina la evaluación formativa, por lo que, en parte, el problema estriba en este desbalance que aleja a los estudiantes de responsabilizarse e involucrarse en su proceso de aprendizaje. Por tanto, evaluar no sólo es una responsabilidad del maestro, pues el estudiante necesita aprender a evaluarse para caminar hacia su autonomía académica.

1.6 Del currículum preescrito al currículum abierto y flexible.

La cultura escolar se construye mediada, entre otros factores, por una propuesta curricular nacional, sintetizada en un programa que de acuerdo con Díaz Barriga (2009), tiene una función indicativa. Como es sabido el currículum induce

a la homogeneización didáctica de enfoques de enseñanza, actividades de aprendizaje, principios pedagógicos, formas de evaluación y contenidos de aprendizaje, y de algún modo, simboliza la bandera de un proyecto educativo de nación. Sumado a esto, tanto la selección como el planteamiento de los contenidos del currículum no son neutrales, pues responden a criterios de selección, organización, temporalidad, secuenciación, delimitación, gradualidad, enfoque, visión del mundo y sugerencias de actividades para aprenderlos.

No obstante, pese al fuerte mecanismo de control con el que el currículum se filtra en las prácticas de los profesores, es responsabilidad también de este asumir una mirada crítica sustentada en un conocimiento amplio, para evitar la institucionalización de los programas como dogmas y recetas. Casanova (2009) considera que la labor del docente es penetrar en las reglas del juego del currículum, descubrir sus modos de control y despejar los caminos para hacer realidad un currículum abierto y flexible, que dé cabida a espacios para producir cambios significativos en las prácticas pedagógicas.

De ahí que el estereotipo del buen profesor no es aquel que recita y sigue dogmáticamente cada una de las actividades planteadas en los programas oficiales sin hacer uso de su saber y criterio profesionales para elaborar adecuaciones al currículum. Se habla entonces de un maestro que conoce con amplitud la teoría y reconoce su autonomía profesional, al tomar decisiones fundamentadas en diversos referentes teóricos, así como en su práctica, y en el contexto específico donde se desarrolla, cuya tarea es recuperar situaciones, temas o productos socioculturales para provocar

aprendizajes relevantes, aprovechando todos los recursos y fuentes de aprendizaje posibles, que van desde los materiales oficiales hasta los sujetos de su familia, contexto-comunidad, expertos, libros, entre otros, a fin de expandir sus fuentes de aprendizaje.

1.7 Problematizar la enseñanza.

Se conocen enfoques distintos para describir el proceso de aprendizaje, (Pérez, 2005) porque puede ser entendido, por ejemplo, como transmisión, como entrenamiento de habilidades, como cambios conceptuales o como capacidad para solucionar problemas. Lo cierto es que ninguna teoría logra una correspondencia exacta con la forma en que todos aprenden. Por tal motivo, (Hernández, 2008) existen abundantes proposiciones que dan respuesta a la pregunta sobre cómo se aprende; tan solo a nivel del constructivismo se reconocen varios enfoques con propuestas distintas, como la perspectiva psicogenética, sociocultural, cognitiva y constructivismo social, cada una con teorías específicas.

Actualmente hay proyectos para la formación docente que han sobrevalorado el papel de la teoría por encima de la práctica-contexto, o viceversa. En cambio, otras se enfocan en aplicar una sola teoría a cualquier situación de enseñanza para ponerla a prueba en la práctica y valorar cómo funciona, lo que trae como consecuencia acercar al conocimiento desde una sola visión, situación que podría limitar y sesgar la explicación de la realidad. Para Porlán, et al. (2001), los enfoques para la formación de docentes que priorizan factores

externos al pensamiento del profesor tales como la abundancia de teoría desenchufada de la práctica, el academicismo, la eficacia técnica, el sentido aplicacionista y el almacenamiento de información, no contribuyen al desarrollo del saber profesional. Otro inconveniente consiste en llevar a los maestros al aprendizaje de la profesión mediante el suministro de teorías que son presentadas como si fueran verdades absolutas, o bien cuando se tiene un fin aplicacionista que consiste en ir a la práctica para aplicar una sola propuesta pedagógica como la única válida y posible. Hay que considerar que las teorías deberían concebirse como herramientas de las que dispone el profesor para explicar su práctica, por tanto, están sujetas a discusión y complementariedad a fin de ser usadas críticamente.

Sin embargo, en las prácticas escolares existe la tendencia a pensar y actuar -de manera inconsciente- asumiendo que todo se enseña igual, aún cuando existen incontables teorías que sugieren modos distintos de aprender, propuestas didácticas generales y específicas, estudiantes, contextos, contenidos, y tiempos históricos, que confieren de singularidad al desafío de planificar situaciones que aprendizaje. Esto en parte, es el resultado de la construcción de un modelo didáctico personal que los profesores, en tanto sujetos sociales, van confeccionando a lo largo de su construcción como sujeto profesional, el cual comienza desde el rol vivido como estudiante en el sistema educativo, pasa por su formación inicial y en servicio hasta acumular experiencia y saber como profesional, que dan como resultado la integración de teorías implícitas de cómo se enseña y aprende y cuyas ideas se van

arraigando y validando por la supuesta “eficacia” que se “pone a prueba” año con año en sus prácticas.

El anclaje a una forma de enseñanza emerge cuando los docentes, independientemente del curso que imparten, contenido, grupo de alumnos o contextos, mantienen un patrón de actividades que esconden detrás de sí, un modelo didáctico personal. Camilloni (2007) enfatiza que toda forma de enseñanza pierde su valor para el aprendizaje cuando además de tener tintes de generalización se comienza a replicar inconscientemente día tras día. Lo trascendente es comprender que la enseñanza es singular porque los sujetos, contenidos y contextos son diversos (Tomlinson, 2003). Una estrategia para lograr cambios favorables consiste en estimular el pensamiento investigador en la propia enseñanza, el cual comienza, según Contreras (2010), con la disposición para conocer y la apertura a explorar.

El sentido de la planificación didáctica que aquí se sugiere, se desmarca del “dogmatismo teórico” que recita teorías en abstracto, así como de la “industrialización de un tipo de enseñanza homogeneizadora o todo terreno” que muchas veces se produce cuando los profesores deben hacer el llenado de un formato de planeación en automático, sin problematizar cómo se aprende un determinado contenido y la mejor vía para la enseñanza, lo que implica pensar con qué estrategia, método, recursos, medios, sujetos o a través de qué situaciones, temas de relevancia social, problemas o productos socioculturales, además de decir en qué momento, cómo y de qué forma, emplear cada herramienta didáctica. En tal virtud, se requiere pensar situaciones de aprendizaje

a través de la problematización, discusión y reconstrucción teórica, pero a partir de un contexto, sujetos y contenidos concretos, que estimulen a crear formas de enseñanza creativa, innovadora y con significado para los estudiantes.

1.8 Superar la fragmentación del saber y alcanzar la integralidad.

Históricamente la enseñanza pasó por un periodo caracterizado por la fragmentación de actividades en unidades mínimas para tener mayor control de los resultados del aprendizaje, aunado a ello, los esfuerzos se dirigían solamente a la repetición de ejercicios hasta dominar tareas estereotipadas. Otra forma de trabajo consistía en abordar primero contenidos conceptuales y una vez dominados se pasaba a los ejercicios o dominio de procedimientos. A diferencia de esto, se sugiere lograr aprendizajes integrados, gracias a la articulación entre varios contenidos o áreas de conocimiento afines, unidos por un hilo conductor que puede ser una situación, problema o evidencia final integradora.

De esta manera, la integralidad se erige como propuesta para combatir la segmentación de contenidos, materias o actividades. Litwin (2008, p.70) la explica como aquellas “propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos”. Desde luego, esta labor puede resultar un reto debido a que no siempre viene establecida desde el currículum, de tal manera que le corresponde al docente construir las conexiones. Por su parte, Perrenoud

(2006) sugiere que lejos de separar las asignaturas para la enseñanza, es necesario identificar los puntos de vinculación. Esto quiere decir que la integralidad tiene como propósito detectar nodos entre disciplinas vecinas o campos afines. Este nexo o eje rector de la enseñanza, puede conseguirse mediante temas transversales, una condición específica de la realidad, problemas, casos, proyectos o temas comunes que, al acoplarlos, se logren promover aprendizajes más complejos, integrales y situados.

1.9 Transferir aprendizajes.

La transferencia de lo aprendido (Perrenoud, 2011) es la capacidad del sujeto para aplicar el conocimiento a contextos y situaciones distintas, por tal razón, el maestro no debe circunscribir el diseño de tareas escolares, a ejercicios repetitivos, estereotipados, de solución única, o de aplicación a un mismo escenario. Es factible apreciar la transferencia cuando un sujeto se enfrenta a escenarios desconocidos que ponen a prueba lo aprendido, e incluso, desmitifican el valor dado con anterioridad a un determinado saber. Es decir, no todo conocimiento es válido o encaja con exactitud en distintas condiciones o situaciones, así que formular problemas diversos a los estudiantes, los induce a desplegar más y mejores estrategias para aplicarlas en la vida.

Transferir consiste también en aplicar lo aprendido a circunstancias nuevas o desafiantes que no le fueron mostradas a los estudiantes, pero involucran conocimientos y estrategias que ya ha aprendido y pueden ser aplicables a otros escenarios.

En suma y de acuerdo con Perrenoud (2011), la capacidad de transferencia depende de la cantidad, variedad y riqueza de las experiencias que alienten a usar lo aprendido en contextos diversos. Una vez que el alumno sale bien librado de una nueva situación de manera autónoma, habrá logrado transferir a partir de sus conocimientos, experiencias pasadas y habilidades.

1.10 Diseñar problemas o preguntas como principio para construir conocimiento.

Para Díaz (2006) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) puede entenderse en una doble vertiente, tanto a nivel de diseño curricular como de estrategia de enseñanza. Sobre esta idea, Pozo y Postigo (1994) ven a la solución de problemas como un contenido procedimental, cuya importancia está dada porque, además de estimular el conocimiento conceptual, en paralelo se dirige también hacia el saber hacer, incluyendo la capacidad para comprender y comunicar los procedimientos empleados. Además, invita a reflexionar de qué manera pasar del planteamiento de ejercicios al de problemas, por eso es decisiva la elección de un problema que no sea ni tan fácil ni tan complejo, para tener el estatus de ser un reto atractivo y alcanzable para los estudiantes.

Metodológicamente el ABP, sigue una secuencia que en términos generales es la siguiente:

1. Se parte de una pregunta que indica el problema a resolver.
2. Análisis de los datos clave del problema que dan pautas del camino a seguir.

3. Determinar lo que se sabe, lo que se necesita saber, las fuentes y recursos a usar.
4. Proceso de indagación.
5. Selección y análisis de la información con base en la pregunta del problema.
6. Responder o dar solución a la pregunta, argumentando la o las respuestas.
7. Presentar o comunicar la solución.

De acuerdo con Restrepo (2005), desde un criterio didáctico, hay tres elementos a considerar en la elección del problema:

Relevancia: Debe contener situaciones posibles de enfrentar, cercanas o similares a la realidad, importante para la profesión y para la vida, por lo que deben identificar el valor de resolverlo.

Cobertura: Debe ser interesante y motivar a los estudiantes a investigar, descubrir, ensayar procedimientos hasta alcanzar la solución vinculando claramente los contenidos del programa.

Complejidad: Debe ofrecer diversas posibilidades para su solución y no una sola ruta de solución, así como articular contenidos o áreas del conocimiento.

El reto consiste en identificar temas de relevancia social, problemas o situaciones polémicas del contexto sociocultural para llevarlas al aula, y estimular procesos de aprendizaje situados, para que las preguntas funjan como un principio fundamental para la construcción de aprendizajes. Las interrogantes son el principio para erigir cualquier conocimiento, por ello la importancia de enfrentar a los

estudiantes a cuestionamientos que conduzcan a la discusión y problematización de la realidad, pero también moverlos a que ellos formulen interrogantes para abordar los objetos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En líneas generales se ha plasmado una parte de la amplia gama de saberes profesionales que se activan mientras un profesor realiza la tarea de diseñar situaciones de aprendizaje. Esto indica que el docente necesita verse como profesional reflexivo de su práctica que, con base en el conocimiento de teorías y la experiencia profesional acuñada, consolide una postura crítica con el objetivo de ir construyendo conocimiento que resignifique permanentemente sus saberes didácticos. En palabras de Bourdieu (2008), eludir la reflexión y el cambio, implicaría ser parte del proceso de dominación simbólica. Por lo que, en efecto, se admite a la reflexión sobre la enseñanza como una llave para el aprendizaje permanente del profesor y como un motor para la innovación y el desarrollo profesional.

Es de reconocerse que no es sencillo romper con la naturaleza repetitiva de la práctica porque da certeza y seguridad a las decisiones del sujeto, sin embargo, un modo de romper ese circuito es la reflexión-investigación de la acción docente a través de la permanente formación teórica y el análisis de la experiencia. De ahí no hay más que atreverse a entrar al terreno de lo desconocido, e innovar. Por lo que, acercarse al diseño de situaciones de aprendizaje, tendría que poseer como sello la originalidad, la innovación,

la renovación, reflexión y autonomía profesional, en tanto tiene como anhelo combatir la repetición o sedimentación de las prácticas. En suma, la planificación didáctica es un acto creativo, reflexivo y fundamentado, que siempre lleva hacia retos impensados para deliberar cómo facilitar a los alumnos el aprendizaje para la vida.

REFERENCIAS

- Astolfi, J. P. (2004). *El error. Un medio para enseñar.* Díada.
- Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI.* ANUIES.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, Año LIX (218), 25-48.
- Bourdieu, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI.
- Camilloni, A. (2001) Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Prólogo. En A. Camilloni, (Comp). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (pp. 9-30). Gedisa.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe & S. Feeney. *El saber didáctico* (pp. 41-60). Paidós.
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa...* SEP-Muralla.
- Casanova, M.A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa.* La muralla.
- Colmenares, A. M. (2008). Evaluación formadora. ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Educare*, 12(3), 61-73.
- Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia.* Morata.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela.* Morata.

- Díaz, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM / IISUE / Bonilla Artigas Editores.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill
- García, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Serie fundamentos. Núm. 8. Díada.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, XXX (122), 38-77.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Pérez, A. (2005). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Perrenoud, P. (2006). Programas escolares y competencias. En J.C. Sáez (ed), *Construir competencias desde la escuela*. (Pp.43-68) Ediciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Perrenoud, P. (2011). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J., & Rivero, A. (2001). *La relación teoría práctica en la formación permanente del profesorado*. Díada.
- Pozo, J., & Postigo, Y. (1994). La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. En J. Pozo, et al. (eds.), *La solución de problemas* (pp. 180-224). Siglo XXI/Santillana.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo et al. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.

- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo & J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-193). Paidós.
- Sanmartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó Colofón.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. Octaedro/Secretaría de Educación Pública.

Capítulo 2

La enseñanza como objeto problemático: hacia una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada.

Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN

Este ensayo pretende estimular la reflexión sobre la complejidad que entraña generar situaciones de aprendizaje auténticas y situadas, que sobrepasen la idea de que planificar la enseñanza se reduce a una acción automática, circunscrita al llenado de un formato administrativo que irremediablemente lleva a perpetuar las prácticas. Contrario a esto, la planificación didáctica es ante todo un acto profesional reflexivo, que convoca a pensar en el perfil de sujeto que se pretende formar, la perspectiva didáctica a emplear, las teorías del aprendizaje que se pondrán en juego, las condiciones del tiempo histórico, las lógicas del aprendizaje escolar, entre muchos otros elementos; sin olvidar que todo aprendizaje se sitúa en un contexto singular que demanda ser considerado.

Hablar de enseñanza como objeto problemático implica concebir a la planificación de situaciones de aprendizaje como una acción reflexiva que tiene lugar en un campo de problemas y de interrogantes derivadas de la complejidad y diversidad de propuestas teóricas, contextos y saberes docentes. En consideración a esto, el profesor que asume la enseñanza como objeto problemático, está llamado a

tomar una postura interrogativa frente a la realidad e irla problematizando. Así que para aproximarse a la enseñanza como aquí se plantea, se hará un recorrido descriptivo para dar al lector un panorama general de la complejidad de la enseñanza debido a diversas alternativas y posturas teóricas, para ello, se abordan las condiciones históricas de la didáctica y su relación con otras áreas del conocimiento, así mismo se explora la articulación entre las perspectivas constructivistas y la didáctica, para finalmente arribar a las ideas que sostienen la propuesta de una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada.

DESARROLLO

2.1 La didáctica frente a las nuevas condiciones históricas, complejas y contextuales.

Sobre la formación didáctica de los profesores, Camilloni (2008), Litwin (2008) y Edelstein (2008), opinan que debe enfocarse al conocimiento didáctico erudito y no a una versión manipulada y simplificada de ese saber. A su vez Aguerrondo (2009), destaca como función de la didáctica, cuestionar el conocimiento circulante en el sistema educativo y explorar la crisis de modelos hegemónicos de cómo enseñar. Por otro lado, esta misma autora (2009), así como Morín (2001), Gimeno (2005) y Gadotti et al. (2003), sugieren voltear a ver hacia problemas emergentes en la sociedad y sus repercusiones en la escuela. Sumado a esto, proponen dar un giro al enfoque clásico de racionalidad y fragmentación

del saber, así como del objetivismo radical en las ciencias sociales, e impulsar un sistema educativo cuya enseñanza responda a las necesidades de la sociedad del conocimiento, al debilitamiento de los paradigmas de la modernidad, al ascenso de las condiciones de complejidad e incertidumbre de la vida contemporánea, y a la necesidad de conformar una nueva ciudadanía planetaria.

Desde nuestro punto de vista, la didáctica, en el marco de la formación docente, puede dirigirse a explicar y proponer soluciones a los nudos problemáticos de la enseñanza de la época contemporánea. Esto incluye reconocer a la didáctica como un área con identidad propia y un campo de conocimientos especializados; valorar la articulación entre el saber didáctico con otras disciplinas y las didácticas específicas; recuperar los problemas tradicionales de la enseñanza mediante la problematización de la práctica; y develar los problemas didácticos actuales con miras a construir propuestas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esto indica que la tarea de enseñar y educar (Castells, 1997; Tejeda, 2000) compromete a los profesores a dominar herramientas para leer los nuevos y cambiantes códigos de la vida contemporánea que impactan en el ámbito escolar, para responder a las nuevas gramáticas de aprendizaje.

A propósito de este tema, Tejeda (2000), admite la incertidumbre del conocimiento por ahora ser menos duradero, estable y único; condición que atrae otros desafíos para la enseñanza. Esto conduce a cuestionar el mito de la escuela como la única fuente de conocimiento, en virtud de que internet se ha posicionado como la matriz más importante

de información, al poner el saber a disposición de todos quienes tienen conectividad. Estas dos nuevas circunstancias aventuran a la escuela a desplegar en los estudiantes otras habilidades para aprender a aprender en su vida cotidiana y escolar, a fin de navegar entre una amplitud extraordinaria de información, seleccionarla, analizarla y decidir sobre su confiabilidad, con plena conciencia de que puede ser efímera cada vez en menor tiempo.

Sobre este mismo aspecto, Gimeno (2005), subraya la necesidad de inaugurar una pedagogía encaminada a contrarrestar las desigualdades provenientes del acceso o no a la información. Esta situación ha traído consigo un mayor interés por acercar a los estudiantes al uso de las Tecnologías, del internet, del lenguaje de las computadoras y del manejo de plataformas; fenómeno que ha venido acompañado de nuevos formatos de interacción-aprendizaje tanto en la vida diaria como en la escolar. Esta fuerte presencia de la tecnología en la escuela y en la sociedad, ha empujado incluso a órganos internacionales y a los gobiernos, a emitir agendas digitales que marcan los trayectos a seguir para cubrir con las necesidades de formación de los sujetos en el ámbito escolar, pero también se asoma el reto de incorporar otras prácticas didácticas mediadas por la tecnología, sin que esto vaya en detrimento, o deje de lado la producción de aprendizajes relevantes.

En este punto es importante reconocer que la didáctica no es ajena a la formación de sujetos, por esta razón, contempla como problema de enseñanza la educación planetaria, cuyo eje rector consiste en la integración de una conciencia conjunta de la sociedad-mundo, que combata la visión de

fraccionar en Naciones-Estado, y en oposición a ello, se forme a un ciudadano miembro de una sociedad-planeta comprometido en la solución de los problemas de este. Visto así, la planetarización (Morín, et al), indica una relación sustentable y sensible entre el ser humano y el planeta, basada en nuevos principios éticos, ecológicos, sociales, antropológicos, interculturales, económicos y de sustentabilidad. Con relación a ello, ya se habla de ecopedagogía (Antunes & Gadotti, 2006), concebida como un proyecto global y alternativo producto de un movimiento social, político y educativo. En este marco nace el enfoque de la ecopedagogía (Zingaretti, 2008), asentada sobre la formación de una ciudadanía sensible y espiritualista que privilegie el interés por salvaguardar la condición humana.

2.2. Perspectivas didácticas.

La didáctica, la psicología y las didácticas específicas, son áreas del conocimiento que de algún modo se fueron desarrollando con cierta independencia, pero es fundamental verlas articuladas entre sí respecto a otras áreas del conocimiento, por ejemplo, con la sociología, antropología, y pedagogía, para integrarse en una perspectiva interdisciplinaria. De hecho, Camilloni (2008), destaca que esta fragmentación entre didáctica general y específicas, trae como consecuencia, serias dificultades para elaborar un proyecto didáctico articulado. Hay que aclarar que no se trata de dar primacía a la didáctica general por encima de las específicas, o viceversa, ni defender la dependencia de la psicología para estructurar propuestas

didácticas, sino de inaugurar relaciones de interdependencia y complementariedad en la producción de un conocimiento pedagógico-didáctico pertinente, tomando como punto de encuentro la investigación de y sobre las prácticas de enseñanza.

Sobre esto, enseguida se enuncian las principales perspectivas sobre la enseñanza, la didáctica y las didácticas específicas.

a) Modelos de enseñanza

Scardamalia y Bereiter (1989; como se cita en Pérez, 2005), reconocen cuatro modelos de enseñanza: como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades, como desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales. El primero tiene como función transmitir conocimientos disciplinares; el segundo se ocupa de preparar a los estudiantes para hacer frente al constante ajuste y cambio del estado del conocimiento, y le resta importancia a la memoria; el tercero se ampara en la teoría de Rousseau sobre las disposiciones naturales como contrapeso al formalismo a ultranza del conocimiento escolar; y el cuarto ve al aprendizaje como cambio conceptual, cuyo punto de apoyo está en los supuestos piagetanos y neopiagetanos (Pozo, 2002), que conciben el aprendizaje como un proceso de desequilibración y equilibración para transformar las estructuras cognitivas.

Esto presupone que el profesor se inserta a veces de manera inconsciente (Pérez, 2005), en una de las perspectivas teóricas que van desde las academicistas (enciclopedismo y enfoque comprensivo), pasando por las posiciones técnicas

(modelo de entrenamiento, modelo de adopción de decisiones), los enfoques prácticos (enfoque tradicional, enfoque reflexivo) hasta las propuestas de la crítica y la reconstrucción social, o los de investigación acción. En definitiva, la simpatía hacia alguna forma de enseñar va de la mano con un tipo de práctica docente que, de acuerdo con lo que dice Gimeno (2003), influye en la invención del alumno al exponerlo a un tipo de experiencia que lo forma como sujeto.

b) Sobre la didáctica general.

Morán (2006), distingue entre la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la crítica. Referirse a la didáctica tradicional, es preponderar el intelecto y una educación institucionalizada que maneja (Pansza, 2006) como elementos distintivos a la regulación de la inteligencia y la disciplina, el uso de la memoria, la repetición y la solución de ejercicios. Se trata también de contenidos escolares exhaustivos y fragmentados, una enseñanza gobernada por el verbalismo y una evaluación burocrática, exhaustiva, al amparo de la medición objetiva a través de registros sistemáticos. Como se puede advertir, la aplicación “pura” de esta didáctica va en detrimento de un conocimiento comprensivo, consciente y complejo, pues lo acota a la memoria y a la acumulación de información.

En concreto, la didáctica de la tecnología educativa (Morán, 2006), aboga por conceptos como la eficacia, eficiencia y progreso, asimismo, se asienta sobre los supuestos teóricos de la psicología conductista, que concibe al aprendizaje como la modificación de la conducta. Para tal efecto, dispone de un cuidadoso diseño de objetivos basados

en conductas esperadas y observables, cuya referencia directa es la taxonomía de objetivos de Bloom. Esta forma de organizar la enseñanza tiende a desmenuzar el aprendizaje y la conducta, pero no ve el sentido integral del conocimiento. En lo que corresponde a la didáctica crítica, no hay espacio para las respuestas acabadas (Morán, 2006), porque entiende a la enseñanza como una propuesta en construcción constante; por ese motivo, es primordial replantear las propuestas teóricas y metodológicas para erigir modos alternativos a los establecidos. De hecho, esta didáctica involucra la emancipación respecto a todo el saber institucionalizado. Entre los autores más destacados que han contribuido a esta visión de docente emancipador y transformador, se encuentran Berstein (1997), quien aporta elementos para una teoría sobre el discurso pedagógico; Freire (2006), quien critica a la pedagogía que se olvida del sentido político de la enseñanza y de las clases desfavorecidas; Kemmis (1998), y una propuesta de diseño curricular concentrada en reaccionar ante la reproducción cultural; Foucault (2005), y la mirada crítica sobre el poder en la escuela; entre otros.

c) Sobre la psicología y las didácticas específicas.

Actualmente, hablar de la psicología educativa, es referirse al constructivismo como la propuesta más prolífica, y ha pasado de ser una discusión epistemológica (*¿cómo se conoce?*), a la producción de conocimiento psicológico (*¿cómo se aprende?*) que ha inspirado la elaboración de conocimiento pedagógico-didáctico (*¿cómo enseñar de manera constructiva?*). Este empuje constructivista ha suscitado una

variada carta de posibilidades para la enseñanza, entre las que destacan el trabajo con el conocimiento previo, el conflicto cognitivo, la promoción de aprendizajes significativos, la mediación, la motivación, la formación de la autonomía en el aprendizaje, la metacognición y autorregulación, entre otras. Estas investigaciones han abierto la puerta a iniciativas didácticas en áreas específicas como el español, ciencias, historia, matemáticas, entre otras.

2.3 La relación entre didáctica y las teorías constructivistas del aprendizaje.

En esta oportunidad, se exploran algunas propuestas constructivistas vistas como alternativas al servicio de la didáctica y el aprendizaje.

a) Enfoques constructivistas.

El constructivismo como problema está inscrito en la premisa de que si bien es cierto el aprendizaje se construye, no siempre ocurre de la misma manera; de cuyo supuesto hipotético se desprenden ciertos matices sobre quién construye, qué se construye, cómo se construye, cómo se concibe la realidad, dónde se localiza el proceso de construcción del conocimiento y cuáles son los procedimientos y mecanismos de construcción. Es por esto que se han multiplicado las teorías constructivistas y, con ello, se ha incrementado la gama de posibilidades didácticas.

Por esta razón, Coll (1997, 2001), advierte la necesidad de distinguir entre constructivismo o constructivismos; teorías

constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, y enfoques constructivistas en educación. En este sentido se entenderá como constructivismo, (Coll, 1997, 2001), al paradigma del psiquismo humano del que son tributarias una amplia gama de teorías psicológicas. En complemento a ello, para Solé y Coll (2007), la concepción constructivista no es una teoría, sino un marco explicativo, ya que agrupa los principios generales dirigidos a explicar la realidad. Conforme a esto, el constructivismo no es en un sentido estricto una psicología, un método, o un modelo acerca de la enseñanza, es, ante todo, una manera de ver y plantear los problemas epistemológicos.

Cabe mencionar que existen enfoques constructivistas (Coll, 2001; Hernández, 2008), que se diferencian precisamente por los énfasis al explicar cómo se aprende, es así cómo se identifican los siguientes: el constructivismo epistemológico (la construcción tiene un sello personal), el psicogenético, (exalta la relación con el objeto y estadios de aprendizaje), el constructivismo cognitivo (utiliza la metáfora de la mente humana como un procesador), sociocultural (ensambla los procesos psicológicos y las prácticas socioculturales), el constructivismo radical (el conocimiento es personal, la realidad es fenomenológica sin posibilidad de objetivación por lo que hay un relativismo extremo) y el constructivismo social (explica el conocimiento mediante la construcción de significados con base en lo social, histórico y el lenguaje).

Pero independientemente de la gama de posturas constructivistas, es necesario tener presente cuál es su núcleo, para ello se recurrió a Cubero (2005), Hernández (2007), Díaz Barriga y Hernández (2002), Carretero (2008),

Castorina (2008), Pozo (1996, 2002), Coll (1997) así como Solé y Coll (2007), encontrando así que la columna vertebral que los une a todos, consiste en primer lugar, en vislumbrar al sujeto como agente activo capaz de elaborar su propio conocimiento, y en segundo lugar, que el aprendizaje no es una copia fiel de la realidad, sino que se construye. Ahora bien, para dar cuenta de las diferencias entre los constructivismos, basta decir que unos consideran que se construye en lo social y otros en la relación con el objeto; unos que el conocimiento viene de dentro del sujeto y otros de afuera. En específico, algunos ven al conocimiento previo como un saber que ayuda al proceso para construir el conocimiento, pero otros lo catalogan como un obstáculo para aprender pues lo que un sujeto sabe podría entrar en contradicción con el nuevo conocimiento.

Otra forma de clasificar los constructivismos, de acuerdo con Hernández (2008), está definida por el lugar donde reside la actividad constructiva. Algunos aluden a que proviene de fuera (pre-constructivistas), otros que emerge del sujeto (re-constructivistas), y por último, sugieren el papel de los otros (co-constructivismo). Para los pre-constructivistas el alumno aprende cuando desde el exterior se le proporcionan las ayudas suficientes con el propósito de que organice la información de manera coherente. Los re-constructivistas destacan el rol protagónico del alumno al enfrentarlo a situaciones que le representen un conflicto para reconstruir de forma subjetiva el conocimiento. Por último, los co-constructivistas refieren una construcción compartida de negociación de significados entre varios sujetos.

Saber todas estas posiciones constructivistas abre un caudal de posibilidades para el profesor y la didáctica, porque lleva a reflexionar, con base en la naturaleza del contenido, cuándo es necesario emplear mediadores externos, cuándo es más conveniente que se parta de la solución de un problema a nivel personal, o en qué circunstancias se requiere de una discusión compartida para aprender. Ahora bien, la utilidad de conocer la diversidad de constructivismos incita a un análisis detenido de sus ideas-fuerza para que, a través de una reflexión profunda y bien fundamentada, el profesor disponga de ellas con criterios de pertinencia y complementariedad a efecto de diseñar situaciones de aprendizaje sustentadas en una idea de cómo se aprende.

Esto quiere decir que el constructivismo llevado al terreno didáctico, contribuye a problematizar las decisiones del profesor sobre cómo diseñar la experiencia de aprendizaje, entre cuyos dilemas pueden surgir los siguientes: ¿qué saberes previos o habilidades pueden ayudar o dificultar el aprendizaje?, ¿en qué momento el estudiante necesita aprender en pequeños grupos o en lo individual?, ¿en qué condiciones es obligada la mediación del profesor o el uso de la metacognición?, ¿en qué situaciones se necesita utilizar procesos metacognitivos para que el estudiante sea consciente de sus procesos de aprendizaje y cuándo se demanda que mecanice esos procedimientos para convertir sus saberes en habilidades o técnicas aprendidas con conciencia?, ¿cuándo partir de una desequilibración cognitiva que desestabilice las estructuras mentales y cuándo optar por organizadores del pensamiento para estructurar lo aprendido?

b) Didáctica frente a la epistemología del constructivismo escolar, científico y cotidiano.

Pozo (1996), cuestiona el posible reduccionismo constructivista, al catalogar de ilusión pensar que todo tipo de conocimiento, como el intuitivo (cotidiano e implícito), el científico, y el escolar, (explícito) son el fruto de un proceso de aprendizaje constructivista universal. En una dirección semejante, Rodrigo (1994, 1997), Rodrigo, et at. (1993), ponen en la mesa de discusión la hipótesis de que el conocimiento cotidiano se elabora de manera diferente respecto al científico y al escolar, en consecuencia, se pronuncian a favor de la existencia de epistemologías discordantes.

Sobre el conocimiento cotidiano, se afirma que cuando el estudiante ingresa a la escuela, posee un conjunto de conocimientos, muchas veces subvaluados respecto a la supremacía y validez del saber escolar. Por otra parte, otro problema consiste en enseñar al conocimiento escolar como si fuera un conocimiento científico, aunque posean diferencias. Entonces, se propone hablar de tres tipos de constructivismos, lo que significa que, al referirse a un solo constructivismo, se estaría atendiendo de manera semejante procesos de aprendizaje con epistemologías distintas que precisan de un tratamiento didáctico diferenciado. Es decir, no se aprende igual el conocimiento de la vida cotidiana, el escolar y el científico, por lo tanto, la enseñanza tendría que responder a gramáticas distintas.

El aprendizaje cotidiano (Rodrigo, 1997), se activa de manera espontánea, con poca conciencia, de manera intuitiva-práctica; se gestiona de forma asistemática, no se somete a

prueba; se organiza en teorías implícitas y representaciones episódicas. Por otro lado, el conocimiento científico se vale de procesos complejos, sistemáticos, recursivos, sujetos a comprobación, exactos y demandantes de procesos superiores de pensamiento. Finalmente, el conocimiento escolar presupone como tesis el cambio del saber cotidiano a uno científico, hecho que considera barrer con los conocimientos cotidianos, reinterpretarlos o reorganizarlos “para que sean más certeros”. Pero lo anterior no toma en cuenta que el conocimiento cotidiano del hombre de la calle es obstinado y resistente al cambio, porque ha sido probada su validez en la práctica, además de que se tiene que recordar su condición implícita. El conocimiento que el hombre posee (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006; Rodrigo, 1993b, 1997), en su mayoría está plagado de teorías implícitas, a partir de las cuales actúan las personas, y muy pocas de nuestras decisiones diarias se amparan en el conocimiento explícito aprendido en la escuela.

En ese sentido, lo que pedagógicamente tendría que considerar el docente es, en primer término, aceptar que el alumno ingresa al escenario escolar con un conocimiento “previo” elaborado en un escenario de aprendizaje intuitivo; y en segundo lugar, reconocer que el saber que se posee no puede verse como previo (por eso las comillas) sino como un conocimiento presente, activo, ya estructurado y construido en una lógica distinta a la escolar; en tercero, que es un conocimiento resistente que puede enriquecerse, reestructurar o complejizar a partir del escolar y científico. Sobre este problema, Rodrigo (1994, 1997), ofrece como alternativa ayudar a que los estudiantes descubran sus

representaciones implícitas, e identifiquen cómo fueron elaboradas y validadas, además de someterlas a un conflicto capaz de revelar su insuficiencia al situarlo en contextos de acción-funcionamiento diferentes, para que de esta manera el sujeto ensanche el nivel de conciencia de su conocimiento implícito hasta expandir sus posibilidades explicativas y de complejidad.

2.4 Referentes para una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada.

Es pertinente pensar la enseñanza desde una didáctica reflexiva que reconozca la complejidad y multiplicidad de perspectivas teóricas aplicables a la diversidad de contextos y sujetos concretos. Para tal fin es necesario ver a la didáctica (Camillo, 2008), como una teoría de la enseñanza ubicada como parte de las ciencias sociales, pero con independencia de otras ciencias, con la capacidad de producir conocimiento profesional dirigido a la mejora del aprendizaje. En este sentido, la didáctica está dedicada al estudio de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. Y desde luego entender (Candau, 1987), que la didáctica, sobre todo, consiste en “la reflexión sistemática y la búsqueda de alternativas a los problemas de la práctica pedagógica, (...) y su objetivo es el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 14). Por lo antes dicho, se coincide con Pansza (2006), y Morán (2006), quienes piensan que la didáctica es sobre todo un objeto complejo en continua construcción y reestructuración.

De tal manera que toda enseñanza que se declare en permanente construcción y reestructuración no podría saltarse permanentemente la formulación de interrogantes como principio fundamental para la problematización y con ello, la elaboración por parte del profesor, de conocimiento pedagógico didáctico pertinente, la innovación y la elaboración de experiencias de aprendizaje sustanciosas. Algunas preguntas generales podrían ser las siguientes: ¿qué se enseña?, ¿cómo y por qué enseñar de determinada manera?, ¿en qué situaciones de la vida se puede usar el conocimiento que se pretende favorecer?, ¿desde qué enfoque enseñar?, ¿desde qué perspectiva se favorecerá el aprendizaje?, ¿qué tipo de sujeto se forma a partir de las estrategias de enseñanza elegidas?, ¿qué se pretende aprender, con qué profundidad y qué implicaciones tiene para el estudiante?, ¿cómo articular contexto y contenidos de aprendizaje? Por eso el rol del profesor es de un profesional práctico y reflexivo capaz de construir metodología de enseñanza basada en la reflexión, la comprensión de la realidad y en el estudio permanente de nuevo conocimiento teórico profesional, dirigido a cuestionar sus saberes, y con ello, poder edificar propuestas innovadoras en su práctica.

Una forma de afrontar esta didáctica está en la epistemología de la complejidad (Morín, 1994), la cual defiende la integralidad del saber en oposición a la simplicidad y la rigidez objetivista. Para Morín (1994), la complejidad significa que nada está aislado, sino que todo está en todo de modo articulado en múltiples dimensiones, por tanto, los objetos de estudio son sistemas interconectados en un contexto de relaciones específicas, de tal modo que las acciones toman

sentido, en un tiempo y un espacio delimitados. Sumado a esto, es importante adoptar una postura interrogativa de la realidad, entendida esta última por Zemelman (1998), como la problematización de procesos heterogéneos articulados que implican *movimiento* en un tiempo y espacio sociales determinados que dan lugar a *procesos de articulación* vinculados unos con otros hasta producir singularidad a un hecho, lo que indica la condición contextuada que debe tener la enseñanza.

De manera que el fundamento se localiza en la idea de realidad y contexto de Zemelman (1998, 2009), en la epistemología de la complejidad (Morín, 1994), y en la psicología multiperspectivista del constructivismo escolar, cotidiano y científico (Rodrigo, 1993a), así como en la posibilidad de un principio de posible complementariedad de las propuestas psicológicas, pedagógicas y didácticas, pero también de un constructivismo episódico por el dinamismo con el que se modifican los contextos de aprendizaje. Es preciso aclarar que no se habla de un eclecticismo ocioso, o de un mero pragmatismo, sino de una didáctica reflexiva, operada por un docente que conoce con amplitud los distintos referentes teóricos, (didácticos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos) y los pone en movimiento con criterios fundamentados; así mismo problematiza el objeto de enseñanza para diseñar procesos de aprendizaje que retomen la diversidad de condiciones contextuales donde se dará el acto de enseñar y aprender.

CONCLUSIONES

Asumir la enseñanza como objeto problemático consiste en adoptar una postura interrogativa frente a la realidad, el conocimiento, las formas de enseñanza y las distintas propuestas de aprendizaje, mediante el uso de teorías y la experiencia profesional puestos en contextos específicos. En ese sentido, una herramienta para planificar la enseñanza se encuentra en una didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada, la cual reconoce que la realidad puede ser comprendida desde distintas perspectivas teóricas, en tanto existe variedad de explicaciones para un solo problema de la realidad, lo que contribuye a ver los objetos de conocimiento de manera compleja y multiperspectivista. También valora la reflexión como una vía para la construcción de conocimiento pedagógico pertinente y situado, a través del contraste entre la realidad y las teorías disponibles, enmarcado todo en las condiciones específicas del contexto donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, los soportes de la didáctica reflexiva, multiperspectivista y contextualizada son los siguientes:

a) *La práctica.*

Pensar en términos reflexivos consiste en problematizar la experiencia y el saber construido en la práctica con relación a las teorías y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, con la finalidad de elaborar diseños didácticos que salten el terreno de la repetición, la homogeneización de la enseñanza,

la aplicación técnica de métodos o la reproducción de estrategias didácticas sin un proceso reflexivo fundamentado y sistemático. Es importante reconocer que un camino hacia la reflexión comienza por la lectura permanente de referentes teóricos y metodológicos que pongan en duda el conocimiento que el profesor ya posee, acompañado de la discusión con otros docentes, para compartir el saber experiencial y teórico, a efecto de generar nuevas preguntas y elaborar otras propuestas de enseñanza a manera de un continuo de aprendizaje. Esto indica que una didáctica reflexiva se alimenta de un pensamiento abierto y problematizador que recupere el saber profesional (teorías) con el experiencial (práctica) para explicar la enseñanza y construir propuestas de aprendizajes relevantes e integradoras pensadas a partir de contextos específicos.

b) La teoría.

Pensar en términos de multiperspectivismo significa asumir las limitaciones y la precariedad del conocimiento que mana de una sola teoría o área del conocimiento, de modo que se reconoce la necesidad de recurrir a distintas perspectivas teóricas para reconocer a profundidad de qué forma explican un mismo fenómeno y comprenderlo de manera más compleja e integrada. Sin duda esto posibilita la complementariedad teórica al reconocer las distintas perspectivas o ángulos desde los cuales se puede entender un fenómeno, y así abrir paso a explicaciones y propuestas didácticas más sustanciosas e integrales que consideren la complejidad de la enseñanza.

c) El contexto.

Pensar en términos contextuales se refiere a colocar tanto el conocimiento teórico como los saberes profesionales prácticos del profesor, ante las condiciones singulares del contexto donde se desarrollará la enseñanza y el aprendizaje, para darle sentido a las decisiones que guíen la intervención didáctica. Desde luego, es sustancial vislumbrar al contexto como la configuración de un tiempo y espacio sociales donde interactúan sujetos con su propia historia, condición social y representaciones del mundo, que se sitúan frente a la enseñanza y aprendizaje de un contenido escolar, en un escenario con condiciones particulares. Entender el contexto es una labor compleja pero necesaria, para escudriñar situaciones que produzcan experiencias de aprendizaje relevantes y con sentido en la vida de los estudiantes. En suma, el saber didáctico se elabora aproximándose a la enseñanza como objeto problemático-reflexivo y no como un conocimiento objetivo ya dado y aplicable a todo tipo de situaciones de enseñanza, por lo que requiere discutir los supuestos teóricos en circunstancias específicas y concretas que le den sentido y significado a las decisiones didácticas del profesor.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 8*. Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Antunes, A., & Gadotti, M. (2006). *La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra*.
- Berstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Camilloni, A. (2008). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Paidós.
- Candau, V. M (1987) La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza. Narcea
- Carretero, M. (2008). Constructivismo “mon amour”. En M. Carretero, J. Castorina & R. Baquero (comps.), *Debates constructivistas* (pp. 47-68). Aique Grupo Editor.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad en la red*. Alianza.
- Castorina, J. (2008). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. R. Baquero, A. Camilloni & M. Carretero (comps.), *Debates constructivistas* (pp. 21-46). Aique Grupo Editor.
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo? (Colección Magisterio 1). Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (Colección Crítica y fundamentos). Editorial Graó.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Edelstein, G. (2008). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-90). Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M., Yamasaki, A. A., Do Vale, A. M., Antunes, Á., Mânfio, A. J., Maldonado, C. A., & Esteves, W. (2003). Los desafíos de la escuela. En A. D. Miranda (Trad.), *Perspectivas actuales de la educación* (pp. 39-108). Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Hernández, G. (2007). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación [versión electrónica]. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Litwin, E. (2008). El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Morán, P. (2006). Instrumentación didáctica. En M. Pansza, E. C. Pérez & P. Morán (eds.), *Fundamentación de la didáctica* (pp. 137-202) Ediciones Guernika.
- Morín, E. (1994). *Nuevos Paradigmas y subjetividad*. Paidós.

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones UNESCO.
- Morín, E., Roger, E., & Motta, R. (2010). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.
- Pansza, M. (2006). Sociedad-educación-didáctica. En M. Pansza, E. C. Pérez & P. Morán (eds.), *Fundamentación de la didáctica* (pp. 13-68). Ediciones Guernika.
- Pérez Gómez, Á. (2005). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno & Á. Pérez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114). Morata.
- Pozo, J. I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: Contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-139. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61318/88952>
- Pozo, J. I. (2002). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, Ma. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Rodrigo, M. J. (1993a). El mundo de lo episódico: La construcción y negociación de modelos mentales. *Cognitiva*, 5(1), 65-76. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122602>
- Rodrigo, M. J. (1993b). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Visor.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la Escuela*, (30), 7-16. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.1994.i23.01>

- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-193). Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento científico. Teorías implícitas o teorías científicas. En *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 67-94). Visor.
- Solé I., & Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll et al. (eds.), *El constructivismo en el aula* (17^a edición, pp. 7-24). Graó.
- Tejeda Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 13-26.
- Zemelman, H. (1998). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Colegio de México.
- Zemelman, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. Colegio de México.
- Zingaretti, H.E. (2008). *La ecopedagogía y la formación de niños*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar la niñez en el Siglo XXI”, de la Universidad Nacional de Cuyo y la Red Universitaria en Educación Infantil.

Capítulo 3.

Las prácticas sociales en la construcción de aprendizajes y la formación de ciudadanía.

María del Carmen Martínez-Silva

INTRODUCCIÓN

Si bien la manera de concebir el papel del docente y del estudiante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje ha progresado de manera significativa en las últimas décadas, aún persisten experiencias educativas donde lo central sigue limitándose a la transmisión de conocimientos. De igual manera, pese a que la práctica educativa se ha visto nutrida cada vez más por pedagogías activas para alcanzar mejores logros de aprendizaje, aún encontramos nociones simplistas acerca de que el contexto escolar se limita a la enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares, ignorando las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las múltiples interacciones que suceden en este contexto, como son las relaciones entre pares o entre docentes y alumnos.

En consecuencia, se ha puesto mayor atención a la puesta en marcha del currículo y se han desdeñado los aprendizajes implícitos en las relaciones pedagógicas que se generan entre los miembros de una comunidad escolar. Es por ello que en la literatura académica se identifica mayor interés en la generación de conocimiento pedagógico capaz de conseguir más y mejores aprendizajes, en comparación con las prácticas sociales en las que éstos se construyen y cómo éstas inciden

en la formación del ciudadano. En consecuencia, el análisis del currículum oculto ha tenido mayor atención desde la perspectiva crítica de la teoría curricular (Giroux, 1997; Gimeno, 2010).

Gracias a lo anterior se han superado visiones ingenuas acerca de los fines políticos e ideológicos implícitos dentro de las relaciones que establecemos en el contexto de lo escolar y en la jerarquización de unos aprendizajes sobre otros, como se ha propuesto desde la pedagogía crítica (Giroux, 1997; McLaren, 2005; Freire, 1997). En otras palabras, mirar con mayor detenimiento las relaciones pedagógicas y procurar poner en marcha a las idóneas para la formación de ciudadanos participativos, capaces de poner en duda verdades asentadas e inventar desde la sensibilidad, la colaboración, la criticidad y la creatividad otras formas de ser, estar y relacionarse consigo mismo, con los otros y lo otro (Martínez et al. 2021).

Bajo este orden de ideas, se discuten algunas reflexiones organizadas en tres temas, las cuales emergen de diferentes aportaciones teóricas y mi experiencia como docente en el nivel preescolar. En el primer tema, *El aprendizaje implícito en las prácticas sociales*, se discuten una serie de contribuciones teóricas acerca de las interacciones sociales que se establecen en el contexto escolar y el papel central del estudiante en la socialización. En el segundo tema, *Recuperar los intereses en los niños, una ventana de oportunidades*, se exponen algunas ideas acerca de la puesta en marcha de una pedagogía basada en preguntas, y por último, en el tercer subtítulo *La formación del ciudadano implícita en la práctica educativa*, se plantean una serie de argumentos ante el necesario giro pedagógico que ha de suceder para la formación de una ciudadanía más

participativa, para lo cual se invita a los docentes a reflexionar sobre su papel en esta tarea. Por último, en las conclusiones se proponen algunas ideas clave para la resignificación de las relaciones sociales en las que los estudiantes construyen sus aprendizajes y al mismo tiempo, forman y ponen en práctica su identidad ciudadana.

3.1 El aprendizaje implícito en las prácticas sociales.

El punto de partida de este ensayo es la discusión de un conjunto de aproximaciones teóricas en relación con aquello que asombra e interesa al niño, el cual, desde mi experiencia en la práctica en el nivel de preescolar, se ha convertido en el pretexto idóneo para aprender, pero sobre todo para incidir en su formación como seres sociales, pensadores críticos y proactivos en el entorno del cual forman parte.

Para Kemmis et al. (2014), la práctica educativa es, ante todo, una práctica social, por lo que cobra relevancia prestar atención a la manera de relacionarnos con nuestros estudiantes y de guiarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las prácticas sociales donde se construyen los aprendizajes también constituyen a quienes participan de éstas. Por lo tanto, en la literatura psicopedagógica se pueden identificar numerosos argumentos sobre la importancia de concebir al contexto social y cultural como una condición fundamental en la construcción del aprendizaje, dado que dicho contexto integra tanto a la historia humana: *filogenia*, como a la historia individual: *ontogenia* (Bodrova y Leong, 2004).

Vigotsky (1979) enfatiza la relevancia de la socialización

por facilitar el aprendizaje, es decir, plantea a la participación social como garante de la construcción de aprendizajes. Lo anterior supera la visión individualista sobre la cognición a la vez que reconoce la influencia de las propias prácticas socioculturales de cada grupo (Bodrova y Leong, 2004). Gracias a estos postulados, hemos comprendido cómo el trabajo asistido, mediante el intercambio social, genera aprendizajes en el marco de las pautas culturales y formas de relacionarse en un contexto determinado (Vila, 2000). En consecuencia, la cognición se genera a partir de la socialización (Vigotsky, 1981), es decir, aprendemos con otros y de otros.

Sin embargo, es importante precisar algunas acotaciones sobre la noción de *socialización*, dado que en el devenir histórico se han generado diferentes posturas teóricas, entre las cuales se identifican dos grandes corrientes (Rodríguez, 2007). La primera de ellas le confiere un sentido unidireccional, es decir, desde la presión o influencia que ejercen los adultos en los infantes, lo que conlleva ubicar a los niños como seres pasivos o receptores de conocimientos. Por otro lado, está la corriente que concibe a la socialización como un proceso de ida y vuelta, es decir, bidireccional, a través del cual el niño socializa y es socializado al mismo tiempo, en reconocimiento a su papel activo en las relaciones interpersonales donde participa como agente social (Rodríguez, 2007).

En la primera corriente se encuentran las teorías de la socialización de Durkheim y Parsons, en las que se asume al infante como sujeto pasivo. Durkheim (1975) se refería al niño como arcilla para modelar o materia prima que gracias a sus interacciones en la sociedad lograría constituirse en un ser social. Rodríguez (2007) relaciona esta manera de mirar

al niño con una visión ambientalista de la infancia, propia de aquel momento histórico, donde se concebía al menor como criatura indefensa, con absoluta dependencia de la sociedad para garantizar su supervivencia. Desde esta misma línea unidireccional de la socialización están los estudios de Parsons (1951), quien acuñó la frase “integrar al niño a la sociedad”, lo que supone mirarlos como seres presociales o no-sociales.

Sin embargo, con el paso de los años, estas maneras de concebir la socialización unidireccional resultaron insuficientes para comprender las interacciones sociales de las que participan los niños (Rodríguez, 2007); lo que trajo como consecuencia la configuración de un enfoque a partir del cual el niño era definido en su condición de potencialidad o ser incompleto (Gaitán, 2006). Desde esta noción se elaboraron una serie de teorías evolutivas, en las que se enfatiza el carácter de la maduración para potenciar el desarrollo del infante hasta convertirse en un adulto funcional en la estructura social. Ejemplo de estas aportaciones teóricas se ubica la teoría evolutiva de Piaget (1976), quien a partir del establecimiento de diferentes etapas del desarrollo cognitivo contribuyó a generar esta imagen del infante en proceso de ser adulto. Lo cual constituye la principal limitación de esta postura, pese a las valiosas contribuciones que esta teoría del desarrollo ha aportado al campo educativo, especialmente en educación infantil.

Respecto al segundo bloque de corrientes teóricas que han concebido a la socialización como un proceso bidireccional, Simkin y Becerra (2013) identifican un cambio trascendental en el siglo XX, a partir del cual se reconoce

a las relaciones sociales como bidireccionales, y en éstas, la participación, incluso protagónica, de los niños como agentes sociales. Desde esta nueva corriente en el campo de la sociología de la infancia, la *socialización* es un proceso de apropiación, reinención y reproducción, en el que ocupa un lugar preferente la actividad grupal, mediante la cual los niños participan como *co-constructores* de su realidad (Rodríguez, 2007). A esta noción de socialización nos adherimos para comprender las prácticas sociales que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el niño es un sujeto de derechos, vulnerable por su condición de dependencia hacia la generación adulta, pero al mismo tiempo con capacidad de agencia social y de pensamiento crítico y creativo para incidir en ésta.

Concebir a nuestros alumnos como agentes sociales y aceptar una relación de negociación de significados con ellos, permite estar en mejores condiciones para pensar otras formas de relacionarnos y garantizar verdaderos procesos de intercambio y superar las limitaciones de modelos pedagógicos tradicionalistas, centrados en la transmisión de conocimientos, donde el docente es quien enseña y el estudiante es quien aprende. Contrario a modelos pedagógicos donde docentes y estudiantes participan de manera activa en la construcción de aprendizajes, como es el modelo pedagógico de Porlán et al. (1998). De acuerdo con estos autores, desde el modelo pedagógico *Conocimiento escolar como proceso complejo* se identifica una serie de criterios fundamentales acordes con una relación de mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes, entre los que destacan: 1) asumir un modelo de enseñanza centrado en la investigación, 2) partir de supuestos

teóricos constructivistas, dado que se asume la construcción de aprendizajes a partir de diferentes experiencias sociales, 3) integrar un enfoque curricular abierto y flexible, donde se puedan incluir diversos conocimientos bajo los enfoques de transversalidad e interdisciplinariedad, cuyo punto de partida son los intereses o problemas significativos de los niños, y 4) la evaluación centrada en el proceso y no en el producto (Porlán et al. 1998).

Aunado a lo anterior, Novak y Gowin (1998) sostienen que al asumir la relación de aprendizaje como un intercambio de significados y sentimientos, el aprendiz se coloca en el centro del acto educativo, dado que se parte de reconocer sus conocimientos previos, sus inquietudes y sus capacidades en el trayecto del aprendizaje, sin que ello signifique que los docentes dejen de seleccionar o secuenciar contenidos de aprendizaje, sino más bien asuman el reto de recuperar los intereses en los niños para activar los aprendizajes organizados en el currículo. Ausubel et al. (1983) y Novak y Gowin (1998) reconocen la importancia de permitir que el alumno descubra el aprendizaje por sí mismo, en vez de presentarlo de manera acabada, muchas veces sin sentido y por repetición. Desde estos postulados se reconoce a la emoción como un elemento clave en el aprendizaje (Novak y Gowin, 1998). Por lo tanto, la motivación por aprender es un factor clave en la comprensión y el pensamiento. Al respecto, Solé (1993) advierte la confluencia de representaciones, motivos y expectativas en la construcción de conocimientos, tanto por la riqueza que alberga la cultura de un grupo social, como por la motivación que los individuos encuentran en interacciones sociales positivas, dado que un ambiente

social rico en oportunidades de participación bajo principios de respeto y confianza en el otro, funciona como catalizador para asumir retos y seguir aprendiendo.

En consecuencia, el docente es mediador entre el aprendiz y los objetos de aprendizaje. En otras palabras, es responsable de activar procesos cognitivos y socioafectivos para aprender, lo que desde mi experiencia como docente he observado cuando se recupera aquello que asombra al niño. Dewey (1989) puntualiza que la curiosidad es un rasgo fundamental en el desarrollo del pensamiento, ya que impulsa el deseo por conocer. Ante esta definición, el papel del maestro es generar las condiciones o ambientes de aprendizaje para la realización de investigaciones escolares que partan de la curiosidad infantil y que tomen como base la relatividad del conocimiento, rechazando la idea de verdades dogmáticas.

3.2 Recuperar los intereses del niño, una ventana de oportunidades.

Como se ha dicho, motivar al estudiante en un ambiente de confianza y apertura para ser escuchado, porque sus ideas e inquietudes son válidas, legítimas y relevantes, es una condición fundamental para el logro de aprendizajes. Para reforzar esta idea, estudios en México sobre la práctica educativa y el currículo han identificado cómo los estudiantes llegan a desarrollar emociones de desconfianza y temor al error, limitando su capacidad de aprendizaje, en contextos escolares donde imperan el autoritarismo, las relaciones sociales verticales y el uso de estrategias didácticas centradas

en la transmisión, memorización y repetición (Bertely, 2000; Rockwell, 2018). Esto denota un doble problema en el aprendizaje, por un lado: el bajo nivel de logro educativo (aprendizajes establecidos en el currículo) y por otro, la formación de ciudadanos pasivos, quienes normalizan en sus pautas de convivencia relaciones asimétricas ajena a verdaderas relaciones de intercambio y negociación de significados, donde todos aprendamos de todos.

A la luz de las ideas expuestas, las prácticas sociales en las que interactúan alumnos y docentes influyen tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la formación del ser social, por lo que es necesario superar una concepción reduccionista y simplista acerca del niño como receptor de aprendizajes (desde la noción de socialización unidireccional). En este sentido, se ha intentado articular una serie de argumentos frente a un necesario giro pedagógico, a partir del cual, los alumnos son concebidos como pensadores críticos de la realidad con capacidad de agencia social.

De Alba (1998) propone mirar a los docentes y alumnos como sujetos sociales del desarrollo del currículo porque son: quienes retraducen, a través de la práctica educativa, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (p. 15-16).

En consecuencia, lo que sucede día a día en el aula es resultado de las prácticas sociales que allí se desarrollan, en el marco de una propuesta curricular (entendido el currículo como un marco de referencia flexible, en donde se entrecruzan los proyectos, expectativas, motivaciones, experiencia previas y significados en las relaciones de negociación entre docentes-estudiantes-objetos de aprendizaje, es decir, un currículum vivido). Con base en lo anterior, los docentes no son operadores o técnicos de un currículo formal, sino agentes sociales del desarrollo curricular, quienes junto con sus alumnos imprimen su manera particular de ponerlo en marcha, jerarquizando unos aprendizajes sobre otros de acuerdo a su contexto sociocultural, intereses, expectativas personales-grupales y formas de relacionarse, lo que incide tanto en el logro de sus aprendizajes como en la formación del ser social o ciudadano.

Un punto de partida para esta tarea es valorar su capacidad para asombrarse y cuestionar lo que sucede a su alrededor. Tonucci (2019) expresa que, ante una pregunta infantil, el papel de los adultos a su alrededor es plantear más interrogantes que le ayuden a desarrollar su pensamiento. Sobre este punto, Freire y Faundez (2013) proponen transitar de una pedagogía de respuestas, como la que aún prevalece en algunas prácticas, hacia una pedagogía de preguntas, como “la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y el propio conocimiento” (p. 59). Bajo este orden de ideas, el rol del docente es considerar la capacidad de asombro de los niños en el diseño de su intervención educativa, lo que

implica guiar, acompañar, orientar, retroalimentar y animar a sus estudiantes a buscar respuestas y/o soluciones a las preguntas que se plantean. Contrario a lo que tradicionalmente se ha hecho con contenidos de aprendizaje presentados como conocimientos acabados, legítimos, incluso desvinculados e irrelevantes, en algunos casos.

En cambio, desde una pedagogía centrada en preguntas, lo que se pretende es valorar la curiosidad infantil y convertirla en pretextos para motivar a los niños a aprender. Martínez et al. (2021) recuperan las ideas de Zuleta (2005) sobre la necesidad de cambiar procesos de enseñanza dogmática, represivos y verticales, por modelos pedagógicos que se caractericen por ser democráticos, humanistas, participativos, polémicos y críticos, a fin de que los estudiantes pongan en práctica su capacidad crítica y su compromiso con los cambios sociales, económicos y políticos que exige el mundo en que viven.

En consecuencia, la escuela debería funcionar como un laboratorio donde los niños planteen sus preguntas y sean orientados en la búsqueda de respuestas (Tonucci, 1997). Para lo cual es imprescindible que, ante una pregunta, el papel de los adultos sea orientarlos para desarrollar su pensamiento en vez de ofrecer respuestas. Tonucci insiste en el riesgo de que los niños aprendan a callarse en la escuela, porque se callarán toda la vida (Tonucci, 2008). Aquí la importancia de la dimensión política en la construcción del conocimiento para la formación de una ciudadanía más participativa, al darle la voz al niño, validar sus inquietudes, orientarlo y permitirle descubrir posibles respuestas en colaboración con los otros.

En este sentido, se sostiene la pertinencia de partir de preguntas reales que interpelan a los niños, es decir, que formen parte de su contexto sociocultural inmediato. Para lograr tal cometido no existen recetas metodológicas, pero sí es indispensable que el docente cumpla al menos con los siguientes rasgos: 1) ser sensible ante las necesidades e intereses de sus alumnos, 2) ampliar tanto su concepción acerca del niño, como de la relación pedagógica que establece con éste, 3) reflexionar sobre el alcance de la relación pedagógica en su formación como ciudadano, y 4) asumirse como sujeto social del desarrollo curricular, con capacidad intelectual y política para apropiarse del currículo y transformarlo en una práctica situada.

3.3 La formación del ciudadano implícita en la práctica educativa.

Se ha intentado articular cómo las relaciones con el mundo son las que permiten a los sujetos, a partir de su socialidad, definir quiénes son (Berger y Luckmann, 1995). Entonces, a mayor reflexión acerca de nuestro papel como educadores sobre la manera de relacionarnos con nuestros estudiantes, mayores oportunidades habrá para incidir de manera positiva en su formación como ciudadanos.

Freire (1997) propone una práctica educativa donde el profesor participe como aprendiz y enseñante mediante una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética. Al respecto, Giroux (1997) y McLaren (2005) también reconocen el carácter político e

ideológico en la acción de educar, por ello la importancia del pensamiento reflexivo del profesor en el desarrollo de su práctica. De acuerdo con Giroux (1997), si los profesores han de ser quienes orienten la formación de ciudadanos activos y críticos, a su vez ellos mismos “necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad...” (Giroux, 1997, p. 178).

Un punto de partida es reconocer la dimensión política y social en el acto educativo, en las maneras de enseñar, aprender y seleccionar los aprendizajes que han de lograrse. Después identificar aquellos espacios de oportunidad en los que se pueden generar otras formas de trascender lo educativo ante la compleja trama ambiental, social y cultural de nuestra época, es decir, abrir la posibilidad a la utopía (Buenfil, 2002). Desde mi punto de vista, gestionar la educación desde la utopía implica proponer y actuar en la práctica educativa articulando la agencialidad social y las exigencias del entorno natural, social y cultural local. Por ello, la insistencia en establecer relaciones de intercambio y negociación entre docentes y estudiantes, a partir de las cuales se estimule el deseo por aprender, pero sobre todo se ponga en práctica una ciudadanía crítica, sensible, creativa y participativa, a partir de las interacciones con los otros.

Pensar en una educación para la formación de una ciudadanía de tales características implica poner en duda la centralidad de la educación al servicio de la economía, a partir de la cual la educación ha sido garante del aumento de la producción, el desarrollo y el progreso. Desde esta perspectiva, la educación ha sido el principal instrumento de la ideología antropocéntrica para perpetuar e impulsar

la competitividad e individualidad (Sauvé, Berrymen y Brunelle, 2008).

Mientras que la educación para la ciudadanía se refiere a una acción educativa donde la identidad y la alteridad son posibles gracias a prácticas sociales basadas en el respeto y la participación colectiva. De acuerdo con Marí et al. (2016) “el aprendizaje de las formas democráticas de convivencia, sólo puede realizarse participando de ellas, ensayándolas, no como meras normas que han de ser cumplidas o como valores interiorizados” (p. 62). Esto es, la educación para la ciudadanía es ante todo una práctica de la que se participa, sin ser el contenido específico en un campo disciplinar, sino un contenido transversal presente en cualquier espacio dentro de la práctica educativa y otras prácticas sociales desde luego. Por ello la importancia de reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que establecemos con nuestros estudiantes.

Para Aparicio (2021), urge revisar el papel de la educación en el escenario emergente de este siglo, lo que implica complejizar y actualizar principalmente sus fines. Es decir, reflexionar sobre la emergencia civilizatoria global, que precisa un ciudadano con altos niveles de intervención y colaboración. Una educación en la que los fines políticos, sociales, éticos y estéticos sean fundamentales; una educación capaz de dislocar las relaciones verticales y asimétricas normalizadas en lo escolar; una educación que prime la formación del ser humano por encima de la competitividad y la producción como metas; una educación centrada en garantizar los derechos humanos en tiempo presente. Al respecto, Lister (2007) advierte la limitación de mirar a los niños sólo como ciudadanos a futuro, toda vez que la manera de

vivir la ciudadanía en el presente es un elemento constitutivo de su identidad. Si los niños participan de prácticas sociales democráticas tienen mayores oportunidades para participar como ciudadanos activos, críticos y creativos.

Para Marí et al. (2016), la educación ciudadana implica:

una práctica de las libertades, derechos y deberes públicos, de acción y compromiso colectivo que atraviesan el conjunto de las actividades educativas en las instituciones: unos contenidos que incorporen todas las dimensiones de lo humano de forma plural e introduzcan la complejidad de las sociedades y sus problemáticas. Aprender a pensar, a debatir y a cuestionar necesita de propuestas grupales, de proyectos abiertos al entorno y la comunidad (p.67).

Por lo tanto, para la formación de una ciudadanía participativa, las aportaciones de los postulados del aprendizaje social y significativo resultan especialmente pertinentes, porque a través de éstas se plantea la centralidad del alumno en la construcción del aprendizaje, cuando pregunta, busca, propone, investiga, crea, comprueba, explora, se equivoca y colabora, y el docente es quien lo escucha, lo alienta, lo respeta e incluso aprovecha el error como una oportunidad para aprender.

A la luz de las ideas expuestas, la acción pedagógica, además de impulsar aprendizajes, está constituyendo e interpelando a los niños, aquí y ahora. Por ello reitero la importancia de ofrecer otras maneras de ser, estar y relacionarse dentro del contexto social de lo escolar. Hayward (2021) ha identificado cómo la agencia social frustrada, las

decisiones autoritarias y la imaginación silenciadas integran una huella autoritaria en la conformación de la identidad en niños y jóvenes que paraliza la participación ciudadana activa. Aquí subyace un argumento fundamental para potenciar el pensamiento crítico y creativo si queremos caminar hacia la construcción de una ciudadanía más participativa. Una posible ruta, como argumenté líneas atrás, es estimular la voz del niño, permitirle ser quien oriente al docente en el diseño de situaciones didácticas a partir de sus intereses o inquietudes, lo que no solo estimulará su deseo por aprender, sino que también le permitirá participar como ciudadano activo.

CONCLUSIONES

A manera de cierre, intentaré ofrecer algunas reflexiones con la intención de orientar al lector sobre la formación implícita del ser humano-ciudadano en las interacciones donde se construyen los aprendizajes. Es fundamental resignificar el valor de la práctica social como garante no sólo de una educación pertinente, sino de una educación democrática y transformadora, donde todo aquello que los alumnos sienten, piensan y hacen es importante y es valorado, además de ser el motor de la práctica educativa.

Para lograr tal cometido, recupero algunas ideas clave articuladas a lo largo de este ensayo:

1. El contexto social y cultural de los niños incide en el logro de los aprendizajes, tanto por lo que ofrece a los niños (filogenia y ontogenia), como por las prácticas

- sociales en las que se construyen dichos aprendizajes.
2. Dichas prácticas sociales inciden de manera implícita en la formación del ser humano-ciudadano. Por ello la importancia de prácticas sociales democráticas, en congruencia con la formación de una ciudadanía más activa y participativa.
 3. Es urgente concebir a los niños en su capacidad de agencia social, como pensadores críticos y co-constructores de las relaciones sociales en las que participan. Esta mirada acerca de los niños es una invitación para desarrollar mayor sensibilidad hacia lo que interesa, preocupa o interpela en el presente.
 4. Es necesario un giro pedagógico para dar cauce a esa curiosidad innata en el contexto escolar, es decir, transitar de una pedagogía de respuestas a una pedagogía de preguntas. Esta forma de guiar a los niños implica altos niveles de compromiso docente en el diseño de situaciones didácticas que parten del interés de sus estudiantes y no necesariamente de un programa educativo.
 5. Darles la voz a los niños, ser sensible a sus preguntas e involucrarlos en proyectos de investigación escolar, es quizás una de las alternativas más pertinentes para dar paso a relaciones de intercambio y negociación de significados en el acto educativo, pero no por esto se rechazan otras rutas igualmente valiosas.

En conclusión, el debate sobre la formación de una ciudadanía más participativa está abierto para alimentarlo desde la práctica y la teoría educativa. Por lo tanto, no es posible

considerar a estas ideas como una receta metodológica, sino más bien como una serie de reflexiones que surgen a partir de la experiencia en el trabajo con niños en el nivel preescolar y que a la luz de algunas nociones teóricas intentan ofrecer un marco de referencia para orientar al docente novel en la generación de experiencias de aprendizaje con mayor conciencia sobre el ciudadano que está formando a partir de su intervención pedagógica.

REFERENCIAS

- Aparicio, R. (2021). Educación en clave civilizatoria. En E. Castro (Coord.), *La educación ambiental por venir* (pp. 59-81). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. Secretaría de Educación Pública.
- Buenfil, R. (2002). *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. Pablo y Valdés.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Durkheim, E. (1975). *Sociología y filosofía*. Editorial Guillermo Kraft.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paze Terra SA.

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.9-31). Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hayward, B. (2021). *Children, Citizenship and Environment*. Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? En *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-717.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Marí, R., Moreno, R., Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. En *Foro de Educación*, 20(14), 49-69.
- Martínez, M., Cruz, G. y Aparicio, R. (2021). La educación científica infantil con perspectiva ecológica y social para la formación de ciudadanías participativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 35-50. <https://doi.org/10.35362/rie8724608>
- Novak, J. y Gowin, B. (1998). *Aprendiendo a Aprender*. Ediciones Martínez Roca.
- Parsons, T. (1951). Illness and the role of the physician: A sociological perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 21(3), 452-460.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.

- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer, (Comp.). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias Antología esencial.* (pp. 305-329). CLACSO.
- Rodríguez, P. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos.* Centro de investigaciones sociológicas.
- Sauvé, L., Berrymen, T. y Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En G. González (Coord.), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 25-52). Siglo XXI.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. En *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Graó.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. En *Revista Investigación en la escuela*, 33, 5-16.
- Tonucci, F. (29 de diciembre de 2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*.
- <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas-nid1085047/>
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños.* Destino.
- Vila, I. (2000). *Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación.* Universitat de Girona.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje.* La Pléyade.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9 (28), 115-119.

Segunda parte:
Alternativas para mejorar los aprendizajes.

CAPÍTULO 4.

Diseño de situaciones de aprendizaje.

Cutberto José Moreno Uscanga
Jaime Jesús Espíritu Cadena

INTRODUCCIÓN

La aspiración de este texto consiste en compartir referentes que provoquen la reflexión sobre la planificación didáctica y fortalecer el compendio de orientaciones de las que se disponen para estructurar la enseñanza, esto en el entendido de que el maestro no nace, se hace; por tanto, requiere de conocimiento didáctico que encauce sus deliberaciones al momento de configurar escenarios de aprendizaje. Esta idea se apoya en Camilloni (2007), quien reconoce que “las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza” (p. 42), es decir, su misión es proveer insumos para la acción. Esto significa que la didáctica versa sobre cómo mejorar las prácticas de la enseñanza, pero no puede ser tomada con un sentido estandarizador. Por consiguiente, el profesor necesita acercarse a ella a través de una reflexión fundamentada tomando como base su conocimiento profesional, al tiempo que precisa definir los criterios de pertinencia que juzgue necesarios para no caer en la inercia del enfoque técnico-academista.

Más que un método, técnica o modalidad de intervención didáctica, lo que enseguida se presenta debe

interpretarse como una propuesta para aproximarse a una enseñanza capaz de detonar aprendizajes relevantes desde una perspectiva constructivista, globalizadora e integral, sin que ello represente un formato rígido por seguir, sino más bien, un conjunto de principios orientadores para pensar la planificación del aprendizaje. A fin de alcanzar este cometido, en este capítulo exponemos qué es una situación de aprendizaje, lo que significa colocar al estudiante en situación de aprender y los elementos que la conforman, para culminar con reflexiones finales a modo de conclusiones.

DESARROLLO

4.1 La situación de aprendizaje.

Para aproximarse al concepto de situación de aprendizaje es necesario dar un vistazo a lo producido en torno al concepto de situación, entendida por Brousseau (2007) como “un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado, (...) es entonces, un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que la considera como una herramienta” (p. 17). Perrenoud (2012) agrega que “toda situación es singular, irreductible a cualquier otra” (p. 63) y que “el desarrollo de competencias pasa por una puesta en situación” (p. 68) procurando crearlas tan cercanas como sea posible a las que se espera enfrenten los alumnos.

En lo que respecta al concepto de situación de aprendizaje, en el Programa de Educación Preescolar se la define como las “formas de organización del trabajo docente

que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012, p.173). En cambio, para Piraval et al. (2013):

Son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente, en el que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje-evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana. (p.5)

Meirieu (1992) señala que una situación es un conjunto de dispositivos en la que el sujeto se apropiá de la información a partir de un determinado proyecto y para lograrlo, se apoya en “capacidades y competencias ya dominadas que le permiten adquirir otras nuevas” (p. 211). Por tanto, según este autor, las situaciones de aprendizaje pueden emerger fuera de toda estructura escolar y programación didáctica. Además, Perrenoud (2006) añade que un problema debe estar enquistado en una situación que le dé sentido, es decir, habla de poner en contexto los contenidos que se pretenden aprender.

Para los fines de este ensayo y desde un posicionamiento didáctico, una situación de aprendizaje se define como la construcción de un entorno de aprendizaje singular, retador e interesante, capaz de acercar los contenidos escolares a la vida diaria mediante un tema, problema o circunstancia que funja como hilo conductor e integrador de las actividades que conforman la experiencia de aprendizaje, activando los

recursos y saberes del estudiante, para usar y desarrollar sus capacidades y responder a la situación planteada, aplicando los contenidos en escenarios concretos o diversos, donde sea posible transferir el conocimiento. Esta acción requiere poner en acción los saberes previos y recursos con los que cuenta el estudiante para adquirir otros aprendizajes, a través de un proceso mediado y autorregulado, en medio de interacciones significativas con el docente y sus pares, en varios tiempos y espacios, en cuyo proceso se elabora un producto de aprendizaje que persigue como propósito, aplicar y reflejar lo aprendido en algo concreto.

Una situación de aprendizaje permite aprender la realidad a través de los contenidos, y se confecciona mediante un conjunto articulado de actividades que poseen coherencia, conexión y secuencia lógica, trenzadas entre sí por una situación, preferentemente con un problema por resolver, además de contar con un producto o evidencia de aprendizaje de carácter integrador, acompañado de una evaluación orientada a la mejora a lo largo de todo el proceso. Sumado a esto, hay que considerar la importancia de establecer una experiencia educativa dialógica, que asuma como sello distintivo la discusión, análisis y problematización de los saberes y desde dónde provienen, entre lo cotidiano y lo científico, lo comunitario inmediato y lo global, entre valores, intereses, perspectivas, creencias o rituales que se dan en el mundo, con la finalidad de construir un aprendizaje robusto y lo suficientemente discutido por los diversos actores en el aula, en un ambiente favorable y democrático.

Cabe mencionar que la temporalidad de una situación de aprendizaje no puede fijarse de manera rigurosa, esto

derivado de concepciones que sostienen que la duración de un proyecto o unidad didáctica es mayor, mientras que una secuencia didáctica es corta y puede culminar en una sola sesión de trabajo. No es posible pensar en términos tan cerrados o limitativos, porque el tiempo para desarrollar una situación de aprendizaje depende de la complejidad de los contenidos escolares, los saberes previos de los estudiantes, así como del tipo de actividades programadas y su grado de dificultad, el tipo de producto o evidencia de aprendizaje, además de los vínculos que se hayan establecido o no con otras asignaturas, entre muchos otros factores.

4. 2 ¿Qué significa colocar al alumno en situación de aprender?

Colocar al estudiante en situación de aprendizaje demanda aprovechar o adaptar situaciones de la vida o cercanas a ella, con el propósito de estimular la puesta en marcha de todos los recursos (saberes previos, habilidades, actitudes, procedimientos y estrategias) de los que este disponga para solventar o comprender un problema, dilema o condición específica que le represente un reto superable, considerando en el proceso varias oportunidades de evaluación y formas de interacción con sus pares y docentes, para alcanzar el aprendizaje. Significa formular un contexto de aprendizaje con sentido, al insertarse en un escenario realista que sirve como telón de fondo para el tratamiento de los contenidos escolares, los cuales representan un medio para comprender la realidad. De acuerdo con la intencionalidad didáctica,

es válido optar por enfrentar a los alumnos a situaciones que le resulten familiares y cercanas a su medio, pues ello podría facilitar o motivar la solución del problema, o bien, acercarles situaciones distantes que sean desconocidas y, a través de ellas, abrir el panorama para que conozcan otros ámbitos de aplicación del conocimiento, sin pasar por alto la problematización y discusión del conocimiento de manera dialógica, democrática y en un ambiente de respeto a los puntos de vista de estudiantes y docentes, teniendo claro que el objeto es discutir para construir el aprendizaje.

Es claro que situar al estudiante ante procesos que le demandan pensar, analizar, comprender, tomar decisiones, resolver situaciones, ensayar alternativas o generar propuestas para mostrar el dominio de los contenidos escolares, implica en buena medida la probabilidad de que aparezca con mayor frecuencia el error, los intentos fallidos o diversas barreras para alcanzar el objetivo. Frente a esto, hay que reconocer el valor didáctico del error porque, como dice Astolfi (2004), este no es otra cosa que un reflejo de los progresos en el aprendizaje y responde a la adaptación del aprendiente de anteriores representaciones o modos de enfrentar el mundo, para acceder a nuevos esquemas de acción. En este sentido, instalar una didáctica del error aviva el rol del estudiante como sujeto activo pues lo lleva a involucrarse en la comprensión de lo ocurrido y genera la necesidad de fundar una cultura que frene los señalamientos negativos hacia quien se equivoque, ya que no se está a salvo de que esto pueda suceder en la clase.

En ese orden de ideas, Meirieu (2007) recalca la necesidad de crear situaciones donde haya un proyecto, una

dificultad, un obstáculo, un misterio que genere el deseo por aprender y acompañar a los aprendientes mediante pistas. También demanda sembrar en las interacciones un clima de confianza con un plan de ayudas debidamente planificadas sumado a una evaluación en y para el aprendizaje. Esta forma de trabajo reconoce que no basta con solo explicar, transmitir información o llenar de ejercicios a los estudiantes, sino que es indispensable lograr la aplicación de los contenidos escolares de manera reflexiva.

Cuando se trata de colocar al alumno en situación de aprender, se recomienda diseñar las tareas de aprendizaje tomando en cuenta las pautas que enseguida se describen:

a) Abiertas y flexibles:

Hay tareas pensadas para repetir procesos, dominar procedimientos, recuperar la memoria, localizar información o seguir instrucciones. Pero hay otras con las que se logra inducir al aprendiente a descubrir preguntas, sustentar opiniones, resolver problemas, pensar rutas de solución, seguir pistas o completar paso a paso tareas más complejas e integradas, y dentro de ellas se puede dar la memoria significativa, el dominio de procedimientos, entre otras, pero de forma relevante y en un contexto distinto. Estas tareas son más abiertas y flexibles, porque dada su naturaleza aceptan modificar los rumbos de lo planeado, provocan otras tareas, pueden necesitar más tiempo o quizás otro tipo de ayudas. Es decir, tienen esa particularidad porque no aceptan ni pueden tener solución única o válida, así dan cabida a la creatividad

de los estudiantes y les permiten seguir las pautas que dicten la tarea durante el proceso.

b) Atractivas y retadoras:

La fuerza del aprendizaje viene dada, en buena medida, por sentirse atraído a resolver un enigma. La emoción y satisfacción que se genera al solucionar un problema libera una sensación de logro que estimula al estudiante a seguir aprendiendo. Habría que evitar, por supuesto, experiencias frustrantes que lejos de sumar estrangulen el deseo de aprender y provoquen la pérdida de confianza de los alumnos en sí mismos. En cuanto a la innovación, como dice Carbonell (2002), tendrá que ser una búsqueda constante mediante la reflexión, la investigación, la formación docente con otros y la creación de puentes entre la práctica y la teoría. Por consiguiente, innovar no es una acción de un día o una actividad, sino un proceso sistemático que busca generar cambios en las prácticas cotidianas de enseñanza. En tal sentido, la elaboración de tareas atractivas y retadoras va acompañada del desafío de la innovación.

c) Complejas y orientadas a la autonomía:

De acuerdo con Morín (1994), la complejidad significa que todo está en todo, va en contra del pensamiento reductor de aprender a pensar separando, simplificando y aislando conocimientos. Para que las tareas sean complejas, necesitan interrelacionarse unas con otras, para que funcionen como

un sistema que permita al alumno ampliar la comprensión de lo que aprende y advertir la red de relaciones entre los contenidos de aprendizaje. A su vez, las tareas deben provocar el descubrimiento de un sistema de relaciones, pensar, analizar, proponer, activar estrategias de solución y tomar decisiones fundamentadas.

No se renuncia a emplear la memoria siempre y cuando sea de forma significativa, porque también es indispensable aprender conceptos o almacenar datos en determinadas áreas del conocimiento. Se apuesta por superar actividades de ficción que no lleven al alumno a desplegar procesos complejos de pensamiento. Se trata de combatir aquellas actividades mecanicistas donde el contenido escolar es el fin en sí mismo de la enseñanza. Para lograrlo, el docente necesita dirigir sus esfuerzos para conseguir que sus aprendientes amplíen sus recursos cognitivos y reconozcan cómo aprendieron, favoreciendo así un mayor grado de autonomía en ellos, sin olvidar la importancia del diálogo y discusión de saberes entre la comunidad de aprendizaje del aula.

d) Integradoras:

La integración es explicada por Litwin (2008) como “aquellas propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y la relación de sentido entre temas, conceptos y campos” (p. 70). Se considera una tarea integradora aquella que está interrelacionada con otras, la cual logra un mayor grado de complejidad respecto a una actividad mecánica. Además, esta involucra contenidos de una

asignatura o de varias, con una visión interdisciplinaria del aprendizaje. Integrar es relacionar contenidos al planificar o que los alumnos hagan la integración una vez comprendidos los contenidos (Litwin, 2008). Otro modo de generar integración es retomar experiencias de los aprendientes y trabajar con ellas para que logren explicaciones donde se agrupan varios conceptos o relaciones entre disciplinas. Finalmente, la integración es un modo de diseñar la enseñanza y el aprendizaje, en tanto permite ver de forma articulada contenidos, asignaturas, actividades o evidencias de aprendizaje, como un todo complejo.

e) Globalizadoras y auténticas:

Una tarea es globalizadora y auténtica cuando enlaza disciplinas o contenidos y expresa la máxima cercanía posible a la realidad. En palabras de Monereo (2009) la autenticidad también viene dada por la funcionalidad, es decir, que lo que se haga sea útil para resolver necesidades del aprendiente en varios escenarios, además de aplicar una habilidad en el contexto de una situación de la vida real (Díaz-Barriga, 2006). Otro rasgo es la actuación o realización, orientada a movilizar un conjunto de recursos para solucionar un problema (Monereo, 2009). También se requiere que la tarea sea verosímil, porque la situación presentada al alumno puede ocurrir en algún momento y ámbito de su vida. A su vez, conviene que los estudiantes expliquen cómo resolvieron las tareas y argumenten los procedimientos seguidos, además de justificar sus deliberaciones.

4.3 Elementos de una situación de aprendizaje

La planificación didáctica de una situación de aprendizaje persigue como principal aspiración funcionar como un sistema donde todo esté integrado, por eso se opone a la fragmentación y a la desconexión entre contenidos, realidad, actividades y evaluación, entre otros aspectos. Hay que destacar también el cuidado a tener para que las tareas se acerquen a las cualidades señaladas en la sección anterior. Sumado a esto se recomienda, de ser posible, partir de una situación acompañada de un problema; ambas firmemente enlazadas a una evidencia integradora (que puede erigirse a partir de evidencias de proceso), y proyectar una secuencia de actividades y de evaluación unidas para conseguir el aprendizaje, vigilando en todo momento la existencia de una relación coherente entre todos elementos y los contenidos de aprendizaje.

Para tal caso, se sugiere pensar una situación de aprendizaje tomando en cuenta, en la medida de lo posible, los siguientes elementos:

a) Situación.

Hay que reconocer que cotidianamente las prácticas de enseñanza enfrentan retos de distinta naturaleza, entre los que se destaca el alejamiento de las actividades de aprendizaje de su aplicación, lo que lleva a restarles sentido y significado. En ese entendido, Zabala (2013) sugiere invertir la lógica al considerar que los contenidos de un programa deben ser el punto de llegada, mientras que la realidad tendría que

tomarse como el punto de partida para el aprendizaje. Dicho esto, es primordial reconocer como uno de los objetivos fundamentales de la escuela, guiar a los aprendientes para que comprendan la realidad empleando como pretexto los contenidos escolares. Esto exige tender puentes entre la vida cotidiana y el conocimiento escolar, al considerar como recurso la riqueza de situaciones que se hallan en la realidad para ser aprovechadas a modo de experiencias de aprendizaje.

Delval (2006) advierte que la enseñanza escolar no está conectada con la vida del niño ni con problemas específicos, de tal suerte que lo escolar y lo cotidiano aparecen completamente separados, cuando se le debería mostrar a los aprendientes que el conocimiento escolar sirve para enfrentar y resolver situaciones de la vida. Sin embargo, hay que admitir que no siempre se puede conquistar esta aspiración pues existen conocimientos disciplinares especializados que desafían al profesor a encontrar una aplicación práctica en situaciones reales. Esto se facilita en el nivel de la preparación profesional, ya que es más cercano el vínculo entre situaciones propias del campo laboral y los contenidos del programa educativo. Por consiguiente, el reto del profesor consiste en recuperar situaciones de la realidad o diseñar situaciones realistas, para contrarrestar la abstracción de los contenidos escolares y otorgarles relevancia.

Con base en lo anterior, una situación consiste en diseñar un entorno de aprendizaje singular, retador e interesante, tomado de la realidad o elaborado de forma realista (porque puede ocurrir en algún tiempo o espacio), cuyo planteamiento aproxima, en mayor medida y de forma más natural, los contenidos escolares a las condiciones de la realidad donde

pueden estar presentes o ser aplicados, configurando de esta manera auténticas experiencias de aprendizaje cargadas de significado para el alumno.

b) Problema.

Aún es posible encontrar una enseñanza que privilegia largas explicaciones, repetición de procedimientos de manera inconsciente en situaciones idénticas, así como aprender conocimientos como una verdad finita o con respuesta única. Sobran razones para decir que estas prácticas restringen la creatividad, la búsqueda de explicaciones y el desarrollo del pensamiento estratégico. Así mismo, conducen al estudiante a desempeñarse con un rol pasivo y dependiente del profesor. En contraparte, el aprendizaje a través de problemas impulsa a superar obstáculos, a pensar, ensayar respuestas, poner a prueba hipótesis y comportarse como un sujeto activo.

En ese entendido, el objetivo de una situación problema, de acuerdo con Meirieu (1992), se enfoca en superar un obstáculo, el cual puede tomarse como eje articulador de la situación de aprendizaje. A fin de conseguir esto, el profesor necesita trazar un esquema mental de los procesos y procedimientos por los que podría pasar el estudiante para superar el escollo y traducirlo al diseño de los dispositivos didácticos necesarios para guiar a los aprendientes. Esto equivale a pensar varias cuestiones, entre ellas: ¿Qué dificultades enfrentará el aprendiente? ¿Con qué recursos puedo guiarlo? ¿Qué materiales le pueden ayudar? ¿Qué procesos podría seguir y cómo orientarlo? ¿Qué actividades de aprendizaje y evaluación puedo realizar con ellos? ¿Qué

secuencia de actividades diseñar para guiar la solución del problema? En otras palabras, la tarea del maestro radica en iluminar el horizonte del aprendiente sin decirle el camino a seguir y guiarlo con pistas que promuevan el despliegue de estrategias y recursos para alcanzar el objetivo. Se concibe entonces al problema como una interrogante que no posee respuesta inmediata o una situación que plantea un conflicto que requiere solución, para lo cual el estudiante enfrenta un obstáculo que puede superar con la guía del docente.

Cuando se habla de obstáculo en el proceso de aprendizaje, Brousseau (2007) dice que “el conocimiento nuevo, verdadero o válido sobre un ámbito más amplio no se establece a partir del conocimiento anterior sino contra él” (p. 45). Esto significa que un obstáculo se manifiesta a través de un error emanado de toda una estructura del pensamiento que no sólo abarca saberes, sino varios recursos, pautas de actuación o esquemas, de ahí la relevancia de configurar situaciones que sitúen al aprendiente ante el desafío de enfrentar obstáculos y poner a prueba sus propias estructuras mentales. Entonces, un problema es un obstáculo superable, una pregunta cuya respuesta no se conoce, para el cual se requiere orquestar un conjunto de saberes, procesos, procedimientos y estrategias que tendrán como fin librarse ese obstáculo y llegar a la meta (Aebli, 2000). Así mismo, este problema necesita convertirse en un enigma (Meirieu, 2007), capaz de despertar y mantener el interés por encontrar la respuesta.

c) Evidencias de aprendizaje integradoras.

Las evidencias de aprendizaje “son pruebas evidentes y tangibles de que se está aprendiendo” (Hernández, 2013, p.15) Para Tobón et al. (2010), son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia. Tanto Cázares y Cuevas (2010), como Tobón et al. señalan que hay evidencias de producto (logro de competencia), de desempeño (dominio de técnicas y procedimientos) y de conocimiento (saberes). En este sentido, el aprendiente necesita dejar de ejecutar una larga lista de tareas aisladas, atomizadas, artificiales e inconexas, que al final de la clase le producen una sensación de haber trabajado únicamente con el propósito de obtener una buena nota. En contraparte hay que llevarlos a desarrollar tareas más integradoras, complejas e interrelacionadas, orientadas a trasladar lo aprendido en una evidencia construida durante el proceso de aprendizaje.

De conformidad con este trabajo, una evidencia de aprendizaje es un producto integrador que refleja lo aprendido como resultado de un proceso de construcción del conocimiento, la cual tiene una relación directa y coherente con la situación, el problema y los contenidos escolares. Desde nuestro punto de vista, se propone una evidencia de carácter integradora, porque su elaboración demanda poner en juego saberes, habilidades, estrategias y procedimientos, así mismo, se va generando paso a paso a lo largo del proceso de aprendizaje y no hasta el final, además de que su culminación representa haber superado un obstáculo. Cabe señalar que, como nace a partir de una situación real o cercana a la realidad, la evidencia integradora se vincula con

productos socioculturales conocidos por los estudiantes. Por esta razón, construir el producto integrador no es el fin en sí mismo de la situación de aprendizaje sino el medio para dar cuenta de lo aprendido, que no sólo tenga aplicación en el ámbito escolar, sino también en la vida misma.

d) Planificación de la secuencia de actividades y de evaluación.

Como bien menciona Guzmán (2013) toda planificación didáctica responde a tres preguntas fundamentales: ¿cuáles son los propósitos por alcanzar?, ¿qué acciones deben hacerse para conseguirlos? y ¿cómo saber si se ha logrado lo propuesto? A continuación, se expresa una lógica que puede orientar este proceso sobre la base de lo planteado líneas arriba:

1. Comprender el contenido a enseñar-aprender.

Todo comienza cuando el docente se acerca al estudio y comprensión del contenido a enseñar, dando paso enseguida a examinar las posibilidades de vinculación natural entre contenidos de la misma asignatura o de otras, para reconocer la profundidad con la que se abordarán y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje.

2. Vincular contenido con la realidad.

Le precede enlazar el contenido con una situación de la realidad o realista que permita contextualizar aquello que aprenderán los alumnos. La intención es, en la medida de lo posible, tomar o adecuar alguna práctica sociocultural conocida, para aprovechar los

saberes del aprendiente, o lejana, para acercarlos a otras experiencias, según sea la intención del docente, con el objeto de conectar la vida escolar y cotidiana. Desde luego, también se puede crear una situación realista, es decir, que existan posibilidades de darse en la realidad. Por tanto, aquí comienza el proceso para problematizar la enseñanza, es decir, vista como objeto problemático en tanto inicia la toma de decisiones del docente sobre el diseño de una situación, de qué manera conducirá el proceso de aprendizaje, desde qué teoría, con qué tipo de actividades y a través de qué producto, entre otras deliberaciones que irán surgiendo.

3. Formular interrogantes-problema que despierte el deseo de aprender.

Acto seguido, hay que pensar en algún problema, desafío o cuestión que genere interrogantes y despierte el deseo por aprender, por lo que es importante tomar en cuenta tanto los intereses como las necesidades de los estudiantes para el diseño de la experiencia de aprendizaje. Durante esta deliberación, hay que considerar la formulación de preguntas cuya respuesta sea abierta, de forma que mueva a la generación de hipótesis y a la diversidad de caminos para resolverse y de respuestas probables.

4. Definir las evidencias de aprendizaje y revisar la consistencia contenido-situación-problema y producto de aprendizaje.

Una vez trenzados estos tres elementos (contenido, situación y problema), es necesario seleccionar la evidencia de aprendizaje integradora que servirá de

columna vertebral de donde se desprenden todas las actividades de aprendizaje. En este sentido podrían considerarse dos posibilidades. La primera es decidir qué productos parciales se harán para abonar a la elaboración de la evidencia final integradora, sin que ninguno esté desarticulado o fuera de lugar. La segunda es elaborar una sola evidencia integradora e ir haciendo avances de ella paso a paso e ir retroalimentando y ajustando lo necesario conforme estos se realizan. En ambos casos, es necesario cuidar el apego a los propósitos, contenidos de aprendizaje, la coherencia entre los elementos de la situación de aprendizaje y la evaluación, a partir de la intención didáctica del profesor.

5. Decidir el método o estrategia didáctica para planificar el aprendizaje.

En este momento ya se tienen las pautas para reflexionar cuál método didáctico (o estrategia didáctica) resulta más pertinente respecto a la naturaleza de los contenidos, la situación, el problema, las evidencias de aprendizaje y las intenciones didácticas. Puede recurrirse a lo siguiente: proyecto, secuencia didáctica, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), análisis de casos, aula invertida, detección y análisis de incidentes críticos, aprendizaje en el servicio o aprendizaje mediante la investigación, entre otros métodos.

6. Elaborar la secuencia de actividades y de evaluación.

A continuación, se realiza la secuencia de actividades y de evaluación, sobre la base de lo que cada método didáctico (de los citados en el punto anterior) establece para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta fase es recomendable decidir cómo diversificar estratégicamente el tipo de actividades didácticas por realizar con los alumnos. Por ejemplo, Roegiers (2007) propone una tipología que abarca actividades de exploración, estructuración, aprendizaje sistemático, resolución de problemas y de integración, entre otras. Además, se deliberan la secuencia de evaluación, los momentos, agentes y tipos a usar para gestionar el aprendizaje. Aquí es importante pensar en las actividades junto con las evidencias de aprendizaje, explorando la posibilidad de transferencia de lo aprendido a otras situaciones.

Conviene distinguir aquí la trascendencia de visualizar el proceso de construcción metodológica como un sistema integrado, que se forma por los contenidos, la situación, el problema, la evidencia de aprendizaje y la secuencia de actividades-evaluación del método didáctico. Además, es necesario prever en la secuencia de actividades por realizar, múltiples oportunidades de interacción entre alumnos y docentes. A propósito de esto Zabala y Arnau (2013) recomiendan dar impulso a las relaciones interactivas que produzcan posibilidades diversas para encontrar sentido a lo que se aprende, ofrecer ayudas ajustadas, formular preguntas, coevaluar, así como trabajar en equipo, pares o individualmente en un marco de confianza y seguridad. Trabajar de esta manera demanda inaugurar un contrato didáctico caracterizado por otras formas de organizar socialmente la clase y de entender el aprendizaje (Perrenoud, 2007), porque el alumno toma la

responsabilidad de su aprendizaje en un formato de retos y problemas que requieren una actitud tutorial del profesor.

e) Evaluación para favorecer el aprendizaje.

En realidad, es indispensable cuidar la validez entre el proyecto de enseñanza y de evaluación, entendiendo que se alcanza a través de la congruencia que debe existir entre una forma de enseñanza globalizada, integrada y constructivista, respecto a una evaluación que responda a esta forma de gestionar aprendizajes. Ante esto nos referimos a la evaluación alternativa como una herramienta didáctica al servicio del aprendiente (Anijovich et al., 2004). Entre sus principales características destacan: el trabajo intensivo durante el proceso de aprendizaje; multiplicar las formas y oportunidades para valorar lo aprendido; ofrecer espacios para ajustar, corregir y perfeccionar las evidencias de aprendizaje; participación de todos los actores, así como democratizar y transparentar los criterios e instrumentos de evaluación, entre otras. Se trata entonces de planificar la evaluación como espacios de diálogo, valoración y toma de decisiones durante el proceso para que los estudiantes tengan la oportunidad de retroalimentarse y mejorar su trabajo en varias formas y momentos.

El espíritu de la evaluación es acompañar el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente de confianza, con la naturalización del error como parte del proceso de aprender y oportunidad de mejora. Se comprende entonces que la hora de evaluar no es la del castigo, la amenaza, el juicio,

el etiquetado, la calificación o la desaprobación, sino que es el momento para descubrir las causas del error y pensar las estrategias de mejora a fin de alcanzar el aprendizaje mediante las retroalimentaciones que resulten necesarias. Es decir, se propone forjar una cultura de ayuda mutua y el fortalecimiento de estrategias de autorregulación y metacognición en los aprendientes.

CONCLUSIONES

Es importante incursionar en formas de enseñanza globalizadoras e integradoras como una estrategia que acerque el saber escolar y el saber cotidiano, a través de situaciones con fuerte sentido y significado para los aprendientes. Esto da un giro al modo de percibir el aprendizaje escolar por parte de los estudiantes, al afianzar sus pilares en el uso del conocimiento en situaciones reales o cercanas a la realidad, que además organizan los contenidos escolares de manera articulada entre una o varias disciplinas. En cuanto a los profesores el reto consiste en comprender el mundo y vincularlo al aprendizaje escolar para no acrecentar la brecha entre escuela y vida cotidiana. Por tanto, elaborar situaciones de aprendizaje implica enfocarse en que los estudiantes centren su atención en resolver asuntos propios de la vida, echando mano de los contenidos disciplinares sin que se marquen fronteras entre ellos.

Esto significa también que la didáctica juega un papel integrador, porque el accionar docente frente a la planificación de situaciones de aprendizaje, reúne a los contenidos escolares

con el saber experiencial y las condiciones contextuales e históricas de los sujetos. Lo que se pretende es aprovechar como recursos didácticos las prácticas y condiciones socioculturales generales o las que los estudiantes viven, para ofrecer experiencias genuinas de aprendizaje. Es decir, las prácticas sociales, los temas, los problemas, las condiciones y los dilemas que enfrentan las personas día con día, entre otras cosas, sirven de base para el aprendizaje del conocimiento escolar de manera integrada y significativa.

En síntesis, en buena medida el aprendizaje depende de la enseñanza, por ello se propone cuidar un principio integrador para el diseño de planificaciones didácticas, con la intención de articular el saber escolar con el cotidiano, los contenidos de una misma disciplina o de varias, el proyecto de enseñanza con la forma de aprendizaje y la evaluación. No es lo mismo colocar al estudiante ante actividades y tareas simples e inconexas, que ofrecerles experiencias de aprendizaje complejas, integradoras y retadoras, unidas por una situación de la que derive un conjunto de actividades y evidencias de lo aprendido, que estén debidamente articuladas entre sí y con una secuencia coherente, donde el profesor y los alumnos son corresponsables del acto educativo. Por esta razón, lo presentado aquí es una forma de lograr ese cometido, apelando siempre a la capacidad de los docentes para desplegar procesos de innovación didáctica sobre la base de su conocimiento profesional.

REFERENCIAS

- Aebli, H. (2000). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Narcea.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (pp. 63-86). Fondo de Cultura Económica.
- Astolfi, J. (2004). *El error. Un medio para enseñar*. Díada.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilioni (comp.), *El saber didáctico* (pp. 41-60). Paidós.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Akal.
- Cázares, L., & Cuevas, F. (2010). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Trillas.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Guzmán, J. (2013). *Del currículum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. Graó.
- Hernández Mosqueda, J. S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Revista Ra Ximhai*. 9(4), 11-19.
- Litwin, E. (2008). La integración como estrategia. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp.70-76). Paidós.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 373, 42-47.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Edebé, Innova universitas.
- Morín, E. (1994). *Nuevos paradigmas y subjetividad*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2006). Consecuencias para el trabajo del profesor. En J. C. Sáez (ed.), *Construir competencias desde la escuela* (pp. 69-92). Ediciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar otros saberes o enseñar competencias?* Graó.
- Piraval, M., Morales, B., & Gutiérrez, M. (2013). *Situaciones de aprendizaje. Pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula*. Dirección General de Currículo.
- Roegiers, X. (2007). Las implicaciones de la pedagogía de la integración en los aprendizajes. En *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza* (pp. 195-249). CECC.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. Autor.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Zabala, A. (2013). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó Colofón.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2013). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó Colofón.

Capítulo 5.

¿Cómo generar ambientes favorables de aprendizaje desde la planificación didáctica?

*Jaime Jesús Espíritu Cadena
Cutberto José Moreno Uscanga*

INTRODUCCIÓN

En este ensayo ofrecemos un conjunto de pautas que pueden servir a los profesores en formación inicial y en servicio, para crear ambientes favorables de aprendizaje desde la planificación didáctica en los niveles educativos donde se desempeñan. Esto con la intención de contribuir a ofrecer una educación de calidad, pues como plantea Delval (2013), hoy se necesitan instituciones donde más que transmitir conocimientos bien establecidos, enseñen a los estudiantes a aprender y adaptarse a situaciones cambiantes. Con esa mirada, lo que se presenta a continuación busca poner en el centro a los aprendizajes como punto nodal de la tarea educativa.

De entrada, consideramos que el trabajo didáctico de los profesores es indispensable porque a través de su planificación pueden alentar a la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, haciendo foco en varios aspectos para configurar los ambientes donde el estudiante aprenderá, entre ellos: el conocimiento escolar, las comunidades de práctica, la evaluación para el aprendizaje y por supuesto,

las características de los alumnos. En este sentido, las pautas que se brindan a lo largo del texto también buscan provocar la reflexión y el análisis profundos en los docentes acerca de cómo confeccionar ambientes para aprender, al tiempo de incentivar en ellos el deseo por mirar profesionalmente sus propias competencias en el terreno de la planificación y la evaluación didácticas.

En seguida hablaremos de la noción que nos interesa partiendo de los conceptos de ambiente y aprendizaje. Para ello presentaremos algunas ideas en los niveles etimológico y semántico en relación con dichos conceptos, luego ofreceremos algunos comentarios sobre la definición de estos y por último apuntaremos con cuál de las posturas coincidimos. Despues, explicamos una forma de clasificar a los ambientes de aprendizaje analizando en qué consisten y cómo se les puede dar énfasis desde la planificación de los aprendizajes. A la par se irán comentando las pautas para diseñar ambientes favorables de aprendizaje tomando como base esa clasificación. Por último, añadimos algunas consideraciones finales.

DESARROLLO

La palabra ambiente, según Corominas (1987), procede del latín *ambiens, ambientis* (que va por uno y otro lado, ‘que rodea’). En el Diccionario panhispánico del español jurídico se le define como el “conjunto factores o de elementos físicos (tierra, agua, aire, clima...), biológicos (fauna, flora, suelo...) y socioculturales (asentamientos y actividad humana, uso y

disfrute del territorio, formas de vida, patrimonio artístico y cultural, salud de las personas...), así como la interacción entre los factores o elementos indicados, que integran el entorno donde se desarrolla la vida y de la sociedad” (Real Academia Española [RAE], 2023).

García-Chato (2014) apunta que el ambiente es un sistema integrado por un “conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos” (p. 65). Para Flores y Hernández (2012), el ambiente se delimita a partir de las relaciones que el ser humano establece con el Medio Ambiente Natural (MAN), mediadas por las relaciones que construye con el Medio Ambiente Transformado (MAT) y el Medio Ambiente Sociocultural (MAS).

González-Gaudiano (1999) propone que el ambiente, al que también denomina medio ambiente, “son todos aquellos factores que nos rodean (vivientes y no vivientes) que afectan directamente a los organismos (como nosotros)” (p. 1). Por otra parte, Iglesias (2008) manifiesta que el ambiente es un:

Todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida (p. 43).

Al tomar en cuenta lo anterior, identificamos una semejanza clave entre las definiciones que aportan los autores citados.

Para ellos, el ambiente se concibe como un conjunto de elementos y factores, tanto físicos, biológicos y sociales, el cual abarca prácticamente todo lo que nos rodea, incluyendo a nosotros mismos. Sin embargo, cabe decir que para García-Chato (2014), con quien coincidimos, ese conjunto de elementos también forma parte de un sistema integrado donde hay una interacción entre dichos elementos, el cual da lugar a procesos que condicionan la vida de los organismos que pertenecen a él.

En relación con el aprendizaje, es importante señalar que esta palabra está formada con raíces latinas y significa “acción y efecto de instruirse”. De acuerdo con el Diccionario Etimológico Castellano en Línea (2023), la palabra aprender viene del latín *apprehendere*, conformado por el prefijo *ad*- (hacia), el prefijo *prae*- (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Para la RAE (2006), el aprendizaje es la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”.

El aprendizaje también puede definirse desde varias teorías. Defior (2007) plantea que estas se agrupan en tres grandes categorías en función de las ideas filosóficas y psicológicas que las sustentan. También las aglutina en teorías de corte empirista, racionalista y sociohistórico. En el siguiente cuadro se muestran tres metáforas del aprendizaje, propuestas por Mayer (1992, como se cita en Defior, 2007, p. 307), el cual nos ayudará a diferenciar las tres categorías, tomando como base los conceptos de aprendizaje, alumno y profesor.

Cuadro 1.

Metáforas del aprendizaje.

Conceptos		Metáforas	
	Aprendizaje como adquisición de respuestas	Aprendizaje como adquisición de conocimientos	Aprendizaje como construcción del conocimiento
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> •Proceso mecánico en el que las asociaciones se refuerzan o debilitan según la retroalimentación ambiental. •Cambios de conducta debidos a la práctica reforzada. 	<ul style="list-style-type: none"> •Proceso de almacenamiento o absorción de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> •Proceso de construcción de significados a partir de los conocimientos previos.
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> •Máquina de adquisición de respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Receptor, procesador de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> •Procesador activo de la información para construir significados y de un modo autorregulado.
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> •Dispensador de reforzos y retroalimentación. •Creador de condiciones ambientales que provoquen cambios en las respuestas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Dispensador de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> •Mediador, guía. •Participante en un proceso de cognición compartida

Fuente: Mayer (1992; como se cita en Defior, 2007, p. 308).

Respecto a las metáforas presentadas en el Cuadro 1, a continuación, señalamos algunas precisiones para entender las diferencias entre las teorías empiristas, racionalistas y sociohistóricas. En primer lugar, el empirismo defiende que el conocimiento se adquiere a partir de la detección de estímulos del mundo exterior a través de los sentidos. Para el

racionalismo, en el proceso de adquisición del conocimiento se impone un cierto orden en los datos provenientes del exterior de modo que el aprendizaje se produce de adentro hacia afuera, atribuyendo determinadas estructuras a los estímulos. Finalmente, la postura socio histórica plantea que la existencia social es lo que determina la conciencia del hombre; es la visión del aprendizaje como fruto de lo que el sujeto hace y experimenta en la estructura social en la que vive y se desarrolla, la cual se encuentra predeterminada (Defior, 2007).

Estamos de acuerdo con la metáfora del aprendizaje como construcción del conocimiento, desde la cual “el aprendizaje constructivo, también llamado en ocasiones significativo o complejo, tendría por función buscar relaciones y sentidos, que no se limitarían a recoger el orden externo, sino a generar nuevas formas de organización cognitiva, en suma nuevos significados” (Pozo, 2014, p. 34). En esa misma línea, consideramos que el aprendizaje es un proceso de construcción personal, porque las estructuras o formas de pensamiento desde las que se perciben, filtran o asimilan los objetos y sucesos, son las que proveen de significado a la experiencia (Pozo, 2014).

Así mismo, somos afines al constructivismo sociocultural porque en este paradigma hay un interés por las dimensiones interpersonal, comunicativa y social del aprendizaje (Hernández, 2008). Además, este paradigma admite la existencia de un sujeto social, activo e interactivo, según el cual, el aprendizaje “no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (Díaz Barriga

& Hernández, 2002, p. 3). Consiste en la “internalización progresiva de los instrumentos mediadores”, donde se aplica el siguiente principio: todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones psicológicas.

Al igual que Vygotsky, coincidimos en que el aprendizaje implica un proceso de “internalización” de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura. En palabras de Rogoff (1990; como se cita en Cubero, 2005), este puede comprenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación del sujeto en actividades conjuntas. De modo que se aprende a partir de la interpretación de los significados que otros otorgan a sus actos y según códigos sociales establecidos, es decir, a través de un proceso que va “de afuera para adentro” (Castorina, 2013, p. 28).

En otro orden de ideas, destacaremos algunas definiciones de ambiente de aprendizaje que nos parecen relevantes para apuntar la noción que nos interesa. La primera surgió en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica, donde el ambiente de aprendizaje fue definido como el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p. 141). Flores y Gómez (2009) lo denominan Medio Ambiente de Enseñanza-Aprendizaje (MAE) y se refieren a él como “todo aquello que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el aula y su mobiliario hasta las actividades de enseñanza y las relaciones que se dan dentro del aula” (pp. 123-124).

Somos partidarios de ambas perspectivas porque los ambientes de aprendizaje trascienden el espacio físico donde se realiza el trabajo escolar y están configurados, en gran medida, por las interacciones entre las personas que forman parte de él. También concordamos con García-Chato (2014), quien afirma que el ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por un conjunto de diversos elementos relacionados y organizados entre sí, que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Este sistema debe ofrecer opciones metodológicas flexibles y abiertas, donde la disposición de materiales y la organización de los espacios, así como las interacciones sociales (docente-alumno y alumno-alumno) están dadas en función de las necesidades de los estudiantes (Gallego, 2007).

De igual manera compartimos la postura de Iglesias (2008), quien propone tomar en cuenta cuatro dimensiones para generar ambiente de aprendizaje: física, funcional, temporal y relacional. En el Cuadro 2 sintetizamos en qué consisten cada una de ellas:

Cuadro 2.

Dimensiones que configuran un ambiente de aprendizaje.

Dimensión	Descripción
Física	Hace referencia al espacio físico y sus condiciones estructurales. Comprende los objetos del espacio y su organización.

Funcional	Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados.
Temporal	Se vincula con la organización del tiempo y a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. Tiene que ver también con el ritmo con el que se desenvuelve la clase.

Fuente: Elaboración propia con información de Iglesias (2008, pp. 52-54).

De acuerdo con lo anterior, hay que considerar que la creación de ambientes favorables de aprendizaje dentro del ámbito escolar implica que el docente tome una serie de decisiones en función de los aprendizajes que desea promover en los alumnos pensando en sus características, ritmos y estilos de aprender. Por tanto, es necesario que al planificar contemple las cuatro dimensiones descritas por Iglesias (2008), de tal forma que en la realización de las actividades didácticas existan múltiples oportunidades para que los alumnos aprendan y perciban ese ambiente como un espacio social estimulante, donde es posible aprender en interacción con los demás.

Visto de esa manera, definimos el ambiente de aprendizaje como el espacio social donde se desarrollan las interacciones que favorecen el aprendizaje, el cual está mediado por el conjunto de elementos y factores tanto físicos, pedagógicos, didácticos y socioculturales, que posibilitan la apropiación de conocimientos a través de actividades relevantes, auténticas y significativas, mismas que despliegan la construcción de significados y experiencias intencionadas de aprendizaje.

Pautas para diseñar ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con Bransford et al. (2007) es posible clasificar los ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende, el conocimiento, la evaluación y la comunidad. A continuación, mencionaremos a qué se refiere cada uno de ellos y las pautas que se sugieren para diseñarlos, a fin de diversificar las oportunidades que tienen los estudiantes de vivir experiencias que les permitan construir aprendizajes.

Bransford et al. (2007), emplean la expresión ambiente centrado en la comunidad para referirse a los ámbitos donde los estudiantes, maestros y administradores se sienten conectados en comunidades más amplias como los hogares, los negocios, los estados, la nación y el mundo. Para el caso del aula los profesores pueden crear ambientes de este tipo cuando plantean situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos interactuar no sólo entre ellos, sino también con otras personas que pertenecen a círculos de convivencia distintos al grupo escolar. Por ejemplo, organizar visitas a localidades cercanas, museos, bibliotecas, clubes, centros deportivos, fábricas y empresas, donde los estudiantes pueden conversar, aplicar entrevistas, recibir charlas informativas y presentar exposiciones temáticas, entre otras actividades y experiencias desencadenantes. Con estas últimas, se forma un “sustrato de vivencias directas, observaciones e intercambios sobre los cuales es más fácil y firme la construcción del conocimiento escolar” (Lacueva, 2006, p. 26).

Así mismo, es posible lograr que los estudiantes vayan creando un sentido de pertenencia a una *comunidad de práctica*, la cual está caracterizada por el conjunto de personas,

actividades, motivaciones y metas, donde se desarrollan determinadas habilidades mientras se realizan actividades significativas dentro de una cultura específica (Cubero, 2005). Ejemplos de estas comunidades serían la familia, la escuela, los talleres, los equipos deportivos, los clubes y las fundaciones, entre otras. En ellas los alumnos pueden movilizar saberes específicos mientras realizan actividades conjuntas, significativas y con un alto valor formativo. Por ese motivo se recomienda que los profesores diseñen situaciones cuyo telón de fondo sea la aplicación de los contenidos de aprendizaje en un contexto más cercano y funcional para que los aprendizajes sean sólidos. Lo anterior en el entendido de que “los contextos de aprendizaje que se configuran como contextos reales, vitales, son los que mejor estimulan el aprendizaje de competencias para el mundo complejo e incierto de las sociedades contemporáneas” (Pérez, 2009, p. 93).

Los ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende son aquellos que ponen atención especial a los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las creencias que los estudiantes traen consigo al espacio escolar (Bransford et al., 2007). Incluyen prácticas educativas “culturalmente relevantes” (Ladson-Billings, 1995), es decir, aquellas donde hay un interés por visibilizar, respetar y trabajar con las culturas de los estudiantes en la escuela (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021).

Los profesores que se empeñan por crear este tipo de ambientes planifican situaciones de aprendizaje reconociendo la importancia de construir saberes escolares a partir del conocimiento que los estudiantes poseen. En este sentido,

cobra importancia capital la elaboración de diagnósticos que permitan tener una radiografía de quiénes son los alumnos, cuáles son sus expectativas, qué desean aprender y con qué bagaje cuentan para involucrarse en las actividades. Esto se puede realizar a partir de entrevistas a profundidad, relatos e historias de vida, visitas a los hogares donde viven los estudiantes, así como la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica (test, cuestionarios, escalas tipo Likert y escala de valores, por mencionar algunos).

Con los resultados del diagnóstico los docentes pueden crear itinerarios de aprendizaje donde los alumnos tengan la oportunidad de construir sus conocimientos a medida que interactúan entre pares y con el profesor. Así mismo, conviene que, al diseñar ambientes centrados en el estudiante, exista un margen para que los alumnos expresen libremente cómo se sienten, qué necesitan para seguir aprendiendo y el tipo de ayuda que requieren del profesor. En este sentido, el maestro puede realizar asambleas periódicas para escuchar a los alumnos y permitirles que propongan formas creativas de trabajar en el aula, considerando los intereses particulares que manifiestan y las problemáticas que enfrentan al realizar las actividades escolares.

Una alternativa consiste en trabajar con la metodología de proyectos. Según Perrenoud (2006), esta metodología exige una manera distinta de asumir el trabajo escolar, porque lejos de tender por la simple transmisión de conocimientos, pretende favorecer la transferencia o movilización de recursos cognitivos en situaciones desafiantes, consideradas por el aprendiz como verdaderos problemas. Como este autor plantea, la existencia de un verdadero desafío, cercano a las

situaciones que el estudiante se podría encontrar en la vida cotidiana, ayuda a incrementar el sentido de los saberes y aprendizajes escolares. Con esa intención, los profesores pueden planificar proyectos junto con sus estudiantes y a partir de ello, desarrollar varias tareas. Algunos ejemplos son los siguientes: la organización de un encuentro estudiantil, la realización de un montaje escénico, la escritura de una novela histórica, la edición de un periódico escolar, la filmación de un videoclip, la construcción de un huerto de hortalizas, la creación de un modelo de microempresa y el diseño de un prototipo de máquina compuesta.

Otro tipo de ambientes de aprendizaje son aquellos centrados en el conocimiento, los cuales hacen una intersección con los ambientes centrados en quien aprende, cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se despliegan a partir de las concepciones que tienen los alumnos acerca de la asignatura que es objeto de estudio (Bransford et al., 2007). Estos ambientes se enfocan en los tipos de información y actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión de las disciplinas, además de incluir un énfasis sobre la construcción de sentido, ayudándolos a transformarse en meta-conocedores.

Para promover este tipo de ambientes recomendamos planificar el aprendizaje con base en métodos globalizadores que le devuelvan el papel protagónico al estudiante en la construcción del saber y que otorgan relevancia a los procesos de metacognición. Así, el desarrollo de proyectos didácticos, análisis de casos, secuencias didácticas, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y unidades didácticas innovadoras, puede representar la punta de lanza para favorecer la adquisición de

competencias en los estudiantes, tomando en consideración las particularidades de las disciplinas que se estudian en la escuela. Esta cuestión trae consigo la ineludible tarea del profesor, a quien le corresponde gestionar situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades específicas del alumnado, atendiendo a la naturaleza de los contenidos.

Para generar ambientes centrados en el conocimiento también es importante que el profesor tome en cuenta el marco curricular, es decir, la progresión y gradualidad de los contenidos de aprendizaje. Esto implica no sólo considerar lo que el alumno debe alcanzar en un determinado grado o nivel educativo, sino tener una visión de conjunto entre los contenidos de todos campos y espacios curriculares, tratando de idear desde la planificación procesos que le permitan al estudiante construir el conocimiento con una mirada globalizadora.

Otro aspecto crucial para generar ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento invita a evitar contraponer conocimiento cotidiano y científico, o representarlos como dos formas de conocimiento similares e inclusive, opuestos. Al respecto, Pozo y Gómez (2002) consideran necesario que los profesores promuevan una *integración jerárquica* de ambos tipos de conocimiento, de modo que el alumno aprenda a diferenciarlos y a reconocer los contextos donde su aplicación es relevante. En otras palabras, frente a la idea de una enseñanza dirigida a que el alumno abandone sus teorías implícitas, los esfuerzos tendrían que focalizarse en ayudar a que el estudiante reconstruya y redescriba sus intuiciones, “situándolas en un nuevo y más potente marco conceptual, pero sin abandonarlas, ya que

forman parte no sólo de su sentido común sino de su acervo cultural” (Pozo & Gómez, 2002, p. 13).

Para lograr lo anterior es deseable que al crear un ambiente centrado en el conocimiento los profesores planifiquen situaciones de aprendizaje donde el alumno tenga la oportunidad de poner a debate sus ideas sin temor a ser juzgado y que, a partir de los saberes que ha construido, pueda edificar nuevos conocimientos. Esto implica, como advierten Pozo y Gómez (2002), abandonar la idea de que los conocimientos previos son concepciones erróneas e intentar que el conocimiento científico sirva para dar sentido a las representaciones encarnadas que todos tenemos. Así, más que acumular conocimientos o sustituir unos por otros, es importante favorecer la reflexión de unos saberes en otros.

Cabe decir también que la componente actitudinal, tanto del profesorado como de los alumnos, sienta la base para la movilización de los conocimientos. Si asumimos que las competencias son sistemas complejos de acción y reflexión, las disposiciones hacia el aprendizaje inciden de manera considerable en los actos de enseñar y de aprender. Cuando el alumno se siente seguro de sí mismo y confía en sus capacidades, existe una mayor posibilidad de potenciar la construcción del conocimiento. Por el contrario, si los estudiantes no se sienten capaces de aprender y se mantienen ajenos al trabajo escolar, resulta difícil intervenir en sus procesos de aprendizaje. Es aquí donde la mediación del profesor adquiere un papel crucial porque al configurar un ambiente seguro y basado en la confianza, puede anclarse el pensamiento y la acción con el *saber ser* de cada estudiante.

Lograr esta interrelación no es sencilla pues requiere que los alumnos desarrollen competencias ligadas al autoconocimiento y la autoestima, así como destrezas sociales que les permitan interactuar, hablar de sus sentimientos y emociones, además de comunicar sus expectativas en un ambiente basado en la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias. Una buena forma de hacerlo es aprovechar los errores que cometan los estudiantes como recurso didáctico y dar acompañamiento mediante ayudas ajustadas que no sólo provengan de los profesores. Tanto el docente como los integrantes de la clase pueden desempeñar esa tarea, siempre y cuando la comunicación establecida entre todos favorezca el intercambio de ideas y permita valorar los esfuerzos que cada estudiante hace para aprender, es decir, desmarcándose de aquella cultura escolar basada en la descalificación, el control excesivo y el poder que se ejerce a través de la enseñanza.

Respecto a los ambientes centrados en la evaluación, para Bransford et al. (2007) son aquellos donde se ofrecen oportunidades de retroalimentación y revisión de lo aprendido, los cuales aseguran que lo evaluado sea congruente con las metas de aprendizaje. En relación con ello, se parte de una concepción de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, donde el profesor necesita concentrar sus esfuerzos no sólo en recolectar información sobre lo que aprenden sus alumnos, sino también en el diseño de ayudas ajustadas de acuerdo con lo que requieren para seguir aprendiendo.

Lo anterior exige trascender las prácticas habituales de evaluación manteniendo un balance entre los enfoques técnico y ético-alternativo, dando pie a un proceso que ayude

al alumno a edificar su propio sistema personal de aprendizaje. Con esta mirada, la creación de ambientes favorables para el aprendizaje, centrados en la evaluación, demanda poner en práctica una evaluación formadora y formativa que les permita a docentes y estudiantes, revisar continuamente su trabajo aportando ideas para mejorar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. Es decir, la evaluación ha de pensarse como una herramienta y una ocasión para el aprendizaje (Pérez, 2009).

Desde esa perspectiva, concebimos a la evaluación como “la planificación y ejecución de situaciones complejas, contextuadas y cercanas a la realidad con la intención de gestionar oportunidades de aprendizaje que resulten relevantes para docentes y alumnos a través de una reflexión sistemáticamente organizada” (Moreno et al., 2019, p. 3). Por consiguiente, recomendamos a los profesores mirar a la evaluación como un proceso sistemático e intencionado que corre en paralelo con el diseño de la planificación didáctica. Es decir, “planificación didáctica y la evaluación no sólo poseen una compleja red de vasos comunicantes, sino que se diseñan al mismo tiempo dado que no es posible idear cómo enseñar y cómo aprender sin pensar cómo se irá evaluando dicho proceso” (Moreno, 2017, p. 5).

Por último, la evaluación debe alentar a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que necesita generar ambientes favorables que permitan construir nuevos conocimientos en los estudiantes. Desde esa perspectiva creemos necesario transitar de la evaluación centrada en el interés por acreditar una asignatura a una evaluación que promueva el interés por aprender; pasar de una actitud

inquisitiva a una actitud evaluadora que sea empática con el estudiante, tomando en consideración que tanto el docente como los alumnos evalúan para tomar decisiones en favor del aprendizaje.

CONCLUSIONES

A lo largo del texto brindamos algunas pautas para diseñar ambientes favorables de aprendizaje. Para nosotros, el ambiente de aprendizaje es un sistema integrado por un conjunto de elementos físicos, socioculturales, psicológicos, didácticos y pedagógicos, relacionados entre sí, los cuales permiten generar condiciones básicas para favorecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, la creación de ambientes de aprendizaje es inherente al proceso de planificación didáctica, pues representa una cuestión ineludible en el diseño de actividades de aprendizaje, ya que demanda pensar en muchos aspectos que deben considerarse para crear el itinerario de los estudiantes en el proceso de aprender. Algunos aspectos que hemos destacado son: los espacios físicos y los objetos que hay en ellos, el modo en que se utilizan dichos espacios, su polivalencia, el

La creación de ambientes de aprendizaje requiere mirar a la planificación didáctica como un campo problemático que demanda de la reflexión constante de los maestros, a fin de que tomen decisiones fundamentadas en favor de los aprendizajes. Esto conlleva la necesidad de configurar el ambiente más allá del espacio físico donde se realizan las actividades escolares. En suma, constituye una tarea abierta

que puede asumirse desde múltiples perspectivas, pero que implica una fuerte labor didáctica de los profesores al involucrar componentes que ayudan a desplegar aprendizajes relevantes en el alumnado.

En suma, sugerimos que el diseño de ambientes favorables de aprendizaje corra en paralelo con la planificación didáctica. Esto exige un cambio de mirada para dar lugar a un enfoque centrado en el sujeto, sus saberes y lo que necesita para aprender, así como en la mediación del profesor a través de acciones concretas que permitan crear comunidades de práctica, evaluar para aprender y alcanzar una visión más profunda del conocimiento escolar. Las pautas que presentamos nos invitan a ver la creación de ambientes para aprender como una tarea compleja que trasciende lo técnico y se sitúa en el campo de la didáctica, ya que requiere de una toma de decisiones fundamentada en lo teórico, lo metodológico y desde luego, en el estudio de la realidad donde profesores y estudiantes aprenden.

REFERENCIAS

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (eds.) (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. SEP (Cuadernos de la reforma).
- Flores, R. C., & Hernández, V. (2012). Las creencias sobre el medio ambiente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 15-28. <https://doi.org/10.18359/redes.805>
- Castorina, J. (2013). El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner (eds.), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós.
- Corominas, J. (1987). AMBIENTE. En *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (p. 47). Editorial Gredos.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana, Fundación para el avance de la Psicología*, 23, 43-62.
- Defior, S. (2007). Concepciones del aprendizaje. En J. L. Gallego (coord.), *Educación Infantil* (pp. 303-319). Aljibe.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2^a ed.). McGraw- Hill / Interamericana.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (2023). *Aprendizaje*. <https://etimologias.dechile.net/?aprendizaje>
- Flores, Á. H., & Gómez, A. (2009). Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21(2), 117-142.
- Gallego, J. (2007). La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales y el tiempo. En J. L. Gallego (coord.), *Educación Infantil* (pp. 91-114). Aljibe.

- García-Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- González-Gaudiano, E. (1999). El ambiente: mucho más que ecología. Suplemento Niños de *El Universal*.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.122.60781>
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Lacueva, A. (2006). Las experiencias desencadenantes. En S. Campos et al. (comps.), *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Moreno, C. (2017). *Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* [Programa y selección de lecturas, Décimo tercera generación]. SE/UPV/MEB.
- Moreno, C. J., Espíritu, J. J., & Vázquez, V. (2019). Prácticas de evaluación del aprendizaje en educación básica: sus intenciones y consecuencias. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Año 4, No. 4, 2018-2019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Pérez, A. I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Perrenoud, P. (2006). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? En E. M. Aguirre (coord.), *Ciencias. Antología. Pri-*

mer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria (pp. 115-122). Secretaría de Educación Pública.

- Pozo, J. I. (2014). La Psicología del Aprendizaje Humano: Superando una vieja disociación. En *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal* (pp. 21-54). Editorial Morata / Colofón.
- Pozo, J. I., & Gómez, M. (2002). La adquisición de conocimiento científico: ¿una prótesis cognitiva? *Innovación y Ciencia* (Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia), X (3/4), 34-43.
- Real Academia Española (2006). Aprendizaje. En *Diccionario esencial de la lengua española*. <https://www.rae.es/desen/aprendizaje>
- Real Academia Española (2023). Ambiente. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. <https://dpej.rae.es/lema/ambiente>
- Rodríguez-Izquierdo, R., & González-Faraco, J. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Autor.

Capítulo 6.

Importancia de la planificación didáctica globalizada en la licenciatura en educación preescolar.

Jocelyn Cano Rodríguez

*La meta de enseñar a un niño es permitirle que
salga adelante sin un maestro*

Elbert Hubbard

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje es complejo por todos los elementos que lo conforman, teóricos, didácticos, contextuales, emocionales, además, porque implica una serie de decisiones en beneficio directo de los alumnos e indirecto de la comunidad; así el docente es quien “debe saber para poder enseñar, conocer para poder elegir, reflexionar para poder decidir” (Pitluk, 2012, p. 17). En este sentido, la formación docente juega un papel fundamental, tanto la inicial como la continua, ya que le permite al profesional de la educación vincular los fundamentos teóricos con la práctica que desarrolla en la institución, y específicamente, en el aula, a fin de propiciar el desarrollo de competencias en los niños.

La formación inicial de docentes de educación básica, específicamente la educación normal, considera en sus planes y programas de estudio los fundamentos, enfoques, orientaciones didácticas, estrategias y herramientas que permitan al futuro maestro adquirir los elementos necesarios

para abordar los contenidos de enseñanza y, con ello, favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos. Así, entre los propósitos que tiene el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar se encuentra que el profesional de la educación adquiera conocimientos, desarrolle habilidades, actitudes y valores que le permitan realizar una práctica docente de calidad, en la que se creen ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, y dinámicos para incidir en el proceso de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2018a). Para alcanzar este fin, un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje es la planificación didáctica, como un espacio de reflexión y guía en el que se consideran los insumos, las acciones y las condiciones necesarias para cumplir con los propósitos educativos establecidos.

Este texto surge a partir de las dificultades que presentan las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar al momento de realizar sus planificaciones didácticas, que van desde situaciones aisladas hasta actividades repetitivas y, en algunos casos, sin un sentido u objetivo claro. Así, lo que se pretende en este documento es abordar el tema de la planificación didáctica, su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, cómo se retoma en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y de qué manera vincularlo con la práctica en los jardines de niños.

DESARROLLO

6.1 Planificación didáctica y su importancia.

La planificación didáctica se podría considerar un tema muy estudiado, como una herramienta imprescindible en el proceso educativo; incluso para algunos docentes en servicio al ir avanzando en la experiencia se vuelve un instrumento dominado; sin embargo, no sucede lo mismo con las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar que en el transcurso de su carrera van aprendiendo a trabajar en ella, con los todos los elementos y condiciones que hay que considerar, incluyendo la retroalimentación de la misma; pero que en ocasiones se les dificulta, ya sea por la falta de conocimiento de las estrategias didácticas que pueden retomar, la desvinculación entre las actividades y los aprendizajes seleccionados o porque no tienen claridad de qué es y su importancia.

A partir de lo anterior, se hace necesario dejar en claro el concepto de planificación didáctica. Para Yela (2019)

Se refiere a la estrategia de aprendizajes de un currículo. Dicha acción implica que los saberes sean operativos en el salón de clase, es decir, que entren en acción. El currículo debe ser contextualizado, lo cual significa que el maestro atiende a la realidad en la que está inmersa la institución educativa donde labora, sea esta pública o privada. La planificación didáctica toma en cuenta los intereses y necesidades de los miembros de la comunidad. (párr. 1)

Así, retomando el concepto de Yela no se podría utilizar la misma planificación en dos instituciones diferentes o en dos grupos distintos de la misma institución, porque cada grupo, e incluso cada miembro de éste, tiene necesidades, intereses y contextos específicos; pero para ambos grupos se requiere que el docente sepa cómo vincular la teoría con la práctica y que conozca las capacidades de los estudiantes, tal como lo mencionan García y Álvarez (2005) (como se cita en Guzmán Gómez y Venet Muñoz, 2019):

La planificación didáctica se fundamenta en formar una actividad interactiva, dinámica y de aprendizaje; en donde el docente podrá evaluar cuáles son las capacidades de los estudiantes para luego reforzarlo y potencializarlo de manera constructiva, que será como base para lograr un aprendizaje significativo; al ejecutar la planificación didáctica se puede proyectar cuáles serán las expectativas que se quieren alcanzar en los alumnos, para luego mejorar la capacidad cognitiva, razonamiento y desenvolvimiento. (p. 220)

En este sentido, la planificación didáctica tiene varios objetivos, entre los que se encuentran organizar de manera clara, coherente y consistente el proceso educativo, desarrollar o mejorar la capacidad cognitiva, razonamiento y desenvolvimiento del alumno, como se observa en la cita anterior, teniendo como fin último lograr un aprendizaje significativo, que le permita al educando poner en práctica los saberes, las habilidades, las actitudes y valores en una situación real de la vida cotidiana.

El logro de los aprendizajes se realiza por medio de la selección de los contenidos, las actividades que se desarrollan, las actitudes y valores que se promueven, la metodología y los recursos que se emplean, así como las técnicas de evaluación que se utilizan, todo esto de manera vinculada y contextualizada. Así, la planificación es un proceso de previsión de las acciones que se implementarán, en el que se considera qué hacer, cómo hacerlo, para qué, con qué, quién y cuándo, a fin de generar experiencias de aprendizaje significativas para el estudiante, e implica al docente la toma de decisiones con base en los objetivos que se planteó respecto a esos aprendizajes y competencias que pretende el alumno desarrolle en un tiempo determinado; para ello, en el momento de estar planeando, las actividades deben concebirse como un conjunto bien estructurado y sistemático, interrelacionadas e integrales, en el que exista coherencia en la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje para los nuevos contenidos, no como actividades aisladas dentro del desarrollo de un tema. (García y Álvarez, 2005, como se cita en Guzmán Gómez y Venet Muñoz, 2019)

De igual forma, Ascencio Peralta (2016) considera que la planeación didáctica “implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (p. 109). Es un modelo a través del cual se pueden enfrentar situaciones de aprendizaje que se le presenten, tanto al estudiante como al docente, de forma ordenada, estructurada y congruente; con base en objetivos específicos. Además,

La planeación se debe entender como una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión y, aunque la situación del aula tome un curso relativamente distinto al planeado, el saber con claridad cuáles son los objetivos específicos de la sesión le ayudará al docente a conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 125)

Si el docente no realiza la planificación de manera previa, las actividades de aprendizaje no tendrán un rumbo claro, corriendo el riesgo de no lograr el objetivo; “educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador [...] La planificación en la educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones” (Carriazo et al., 2020, p. 88). A partir de todo lo anterior es que se puede identificar la importancia de la planificación didáctica, considerando que tiene influencia, junto con otros aspectos, en los resultados de los alumnos.

También adquiere importancia cuando se le toma como una oportunidad de plantear situaciones retadoras o desafiantes a los educandos que puedan ser utilizados de manera detonante para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias, considerando como resultado último la formación integral, que les permita enfrentarse a los retos que la sociedad actual les demande.

Otra de las razones de la importancia de la planificación didáctica es que proporciona una guía para atender los imprevistos que se puedan suscitar; de acuerdo con Carriazo

et al. (2020) “toda situación de enseñanza la condiciona la inmediatez y la imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase” (p. 89). Así, la planificación debe ser flexible a fin de atender los contratiempos que surjan sin perder el propósito de aprendizaje. Una razón más es que permite al docente organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los educandos, con base en las preguntas ¿qué es lo que se aprenderá?, ¿para qué se hará? y ¿cómo se puede realizar de la mejor manera? (Carriazo et. al, 2020). Por ello, también deben considerarse los saberes o contenidos a trabajar, la cantidad y profundidad de estos, la forma más adecuada de abordarlos, a fin de que resulten interesantes para el grupo y vinculados con el contexto donde se ubican.

Los elementos por considerar en la planificación didáctica son los datos contextuales: nombre de la actividad, grado y grupo al que está dirigido, fecha en que se implementará, campo o área de formación, los organizadores curriculares y el o los aprendizajes esperados a trabajar, propósitos; además un inicio, desarrollo y cierre que “ayuda a la organización de las acciones que el docente emplea para garantizar el logro de los propósitos, la selección de las estrategias, los recursos necesarios, de organización y tiempo necesarios para emplear la secuencia” (Flores, 2016, p. 8) así como la evaluación, la cual permite identificar el logro de los propósitos, la funcionalidad de los elementos retomados como la estrategia, la actividad, los recursos o los tiempos y el papel del docente. Cada uno de estos elementos son parte fundamental en el proceso de planificación, se integran con el propósito de formar una situación de aprendizaje

para los alumnos, durante ese proceso el docente pone en juego conocimientos, habilidades, valores, y creatividad para vincular los contenidos marcados en los programas de estudio con el contexto, las necesidades e intereses de los educandos, para seleccionar las estrategias más adecuadas a fin de favorecer el aprendizaje.

Las situaciones didácticas para propiciar y favorecer el logro de los aprendizajes esperados deben ser experiencias que cuestionen sistemáticamente lo que los niños saben, con el fin de darles la oportunidad de usar las habilidades, destrezas y conocimientos que manifiestan en cada momento de su proceso de aprendizaje, así como de desarrollarlos con creatividad, flexibilidad y eficiencia. (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 161)

Una forma de generar situaciones didácticas que desafíen a los alumnos es a través del enfoque globalizador, a partir del cual se desprende una planificación global, misma que se abordará en el siguiente apartado.

6.2 Planificación globalizada.

Con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo en los educandos es necesario generar planificaciones contextualizadas, “una enseñanza situada, centrada en prácticas educativas *auténticas*, en contraposición a las *sucedáneas, artificiales o carentes de significado*” (Díaz Barriga, 2006, p. 20), este tipo de prácticas deben ser

propositivas, coherentes y con sentido, en el que participan tanto el docente como los alumnos en procesos de andamiaje y construcción conjunta de saberes.

En un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco. (Díaz Barriga, 2006, pp. 20-21)

En este sentido, al llevar a cabo la planificación didáctica es indispensable considerar las situaciones reales en las que los educandos recrean o vinculan los aprendizajes abordados en el contexto escolar, que los contenidos y actividades que se trabajen tengan un sentido y significado, tomando como punto de partida los conocimientos previos y la intención de las experiencias educativas para atender sus necesidades e intereses; creando, a partir de lo anterior, ambientes de aprendizaje, entendidos como “ámbitos escolares de desarrollo humano que lo potencian en las tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva, físico-creativa. Además, siempre deben tener una intención formativa, es decir, un propósito que encauce las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del sujeto” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2012, como se cita en Paredes Daza y Sanabria Becerra, 2015, p. 151).

Dos aspectos fundamentales e interrelacionados para que los ambientes de aprendizaje cumplan con los propósitos establecidos son el rol del docente en el salón de clases y la

planificación, que deben generar situaciones de aprendizaje organizadas, estimulantes, que favorezcan el trabajo colaborativo y la vinculación de nuevos conocimientos con los ya existentes. Así, una forma de propiciar una enseñanza situada, en la que se creen ambientes favorables para el aprendizaje, es a través del enfoque globalizador

El cual retrata una manera específica de entender la enseñanza, en el que los contenidos de aprendizaje siempre son los medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plantea la realidad. Donde el conocimiento e intervención en la realidad siempre se realiza bajo una visión metadisciplinar. (De la Torre, 2012, p. 9)

Para atender el enfoque globalizador se requiere romper con la visión fraccionada del conocimiento, en el que se presentan contenidos aislados de acuerdo con alguna disciplina, o en el caso del programa de estudio de educación preescolar, con algún campo o área de formación, para pasar a vincular los contenidos de aprendizaje, de manera que se inserten en un marco más amplio que dé la oportunidad de integrar distintos contenidos en ámbitos de análisis e interpretación y significatividad mayores a los que aborda una sola disciplina o campo de formación. Entre los propósitos del enfoque globalizador se encuentran contribuir para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más eficaz, a fin de que los contenidos disciplinarios abordados en el contexto escolar

le sean de utilidad a los alumnos para desenvolverse en los distintos ámbitos de la sociedad a los que se enfrenten. Además, pretende

Desarrollar en el alumno y en la alumna un pensamiento complejo que le permita identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea y escoger los diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquiera de los diferentes campos del saber que, independientemente de su procedencia, relacionándolos o integrándolos, le ayuden a resolverlos. (Zabala, 1999, p. 30)

Lo que propone Zabala (1999) es que a los estudiantes se les presenten los contenidos a través de métodos que permitan la integración de distintas disciplinas para su abordaje, pero además vinculados con la realidad; de tal forma, que puedan comprenderlos desde la complejidad que implican y no de manera fragmentada, para que, en el momento que se les presente cualquier problema, tengan las herramientas necesarias para resolverlo. Así, el enfoque globalizador lo que busca es poner en el centro de estudio la realidad, para comprenderla e intervenir en ella desde las distintas áreas de conocimiento o disciplinas, como instrumentos a través de los cuales se puede analizar una realidad compleja en la que intervienen diversos factores.

Para concretar la implementación del enfoque globalizador, el docente juega un papel fundamental, ya que es el encargado de cambiar su visión en la forma de concebir la enseñanza y, por ende, la manera en la que

planificará, considerando que el enfoque no está plasmado en el currículum por lo que implica un diseño didáctico, es decir, que “la organización de los contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención tenga que articularse a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global” (Zabala, 1999, p. 32). Estas situaciones o problemas deben estar contextualizadas en una realidad cercana a los educandos, y en la complejidad que la integran, buscando favorecer una formación integral.

Planificar, desde el enfoque globalizador, implica un proceso en el que intervienen diversos factores como las necesidades e intereses de los alumnos, el contexto en el que están inmersos, el nivel educativo en el que se encuentran, las relaciones que se tienen que establecer entre los diferentes contenidos a abordar, así como la forma en la que se enseñará. En el siguiente esquema se ejemplifican los pasos que se pueden retomar en el proceso de planificación globalizada. Hay diversos métodos globalizados o estrategias didácticas que se pueden utilizar para abordar las situaciones de aprendizaje desde el enfoque globalizado, entre las que destacan los talleres, los rincones, unidades didácticas, proyectos de trabajo, centros de interés, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje basado en el servicio a la comunidad, tópico generativo, simulación, aprendizaje *in situ*, y el aprendizaje cooperativo (Gallego Ortega, 1994; Díaz Barriga, 2006; Pimienta, 2012). A partir de todas estas, el docente tiene una variedad de medios para abordar el proceso de enseñanza a fin de favorecer en los estudiantes aprendizajes situados y significativos; no obstante, para que

Figura 1. Pasos para el proceso de planificación globalizada



Fuente: Elaboración propia, con base en Zabala (1999).

realmente se consideren métodos globalizados se requiere que cumplan tres requisitos fundamentales: que se presenten en una situación o problema, que integren distintas disciplinas o áreas de conocimiento y que estén vinculados con la realidad de los alumnos.

En este sentido, es indispensable que los futuros docentes de educación básica conozcan, experimenten y se

apropien de todos los elementos inmersos en la planificación didáctica. Así, en el siguiente apartado se abordará el proceso de formación en este ámbito que se presenta en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

6.3. Planificación didáctica desde el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar está sustentado en los desafíos, retos y tendencias de la educación superior, a nivel internacional y nacional, así como en los enfoques del plan de estudios de educación básica, lo que permitirá a los docentes de este nivel educativo enfrentarse y atender, de manera eficiente, las situaciones que se les presenten en el ejercicio profesional (Secretaría de Educación Pública, 2018a). Esto se ve reflejado en los elementos generales y particulares que lo conforman.

Así, específicamente el tema de la planificación didáctica, interés de este documento, se puede ver inmerso en el perfil de egreso, a partir del cual se construye el plan de estudios, ya que determina lo que los egresados serán capaces de realizar para desempeñarse en el nivel de educación preescolar. La competencia profesional que la aborda es “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (Secretaría de Educación Pública, 2018a, p. 83). Para que el futuro docente pueda adquirir y desarrollar esta competencia se requiere un proceso de formación que se

extiende a lo largo de los ocho semestres que conforman el plan de estudios.

Para ello, la malla curricular se organiza en cuatro trayectos formativos que se complementan para favorecer el desarrollo de las competencias del perfil de egreso, a mencionar: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza; Formación para la enseñanza y el aprendizaje; Práctica Profesional y Optativos; integrados por un conjunto de espacios curriculares en los que se abordan componentes teóricos, metodológicos, procedimentales, técnicos y actitudinales que contribuyen en la formación de los estudiantes (Figura 2).

Figura 2. Malla curricular de la Licenciatura en Educación preescolar

1º	2º	3º	4º
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h / 6.75	Educación Socioemocional 4 h / 4.5	Atención a la diversidad 4 h / 4.5
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5			Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h / 6.75	Lenguaje y alfabetización 6 h / 6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6 h / 6.75
Pensamiento cuantitativo 6 h / 6.75	Forma, espacio y medida 6 h / 6.75	Probabilidad y estadística 6 h / 6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75
Estudio del mundo natural 6 h / 6.75	Estrategias para la exploración del mundo natural 6 h / 6.75	Estudio del mundo social 4 h / 4.5	Estrategias para la exploración del mundo social 4 h / 4.5
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75
6 h / 40.5	34 h / 38.25	32 h / 36	36 h / 40.5
Ingles. Inicio de la comunicación básica 6 h / 6.75	Ingles. Desarrollo de conversaciones elementales 6 h / 6.75	Ingles. Intercambio de información e ideas 6 h / 6.75	Ingles. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6 h / 6.75

5º	6º	7º	8º
Educación inclusiva 4 h / 4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h / 4.5	
Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5			
Literatura infantil 6 h / 6.75	Creación literaria 6 h / 6.75	Educación Física y hábitos saludables 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
Música 4 h / 4.5	Artes visuales 4 h / 4.5		
Expresión corporal y danza 4 h / 4.5	Teatro 4 h / 4.5		
Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75	
34 h / 38.25	30 h / 33.75	16 h / 18	20 h / 6.4
Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6 h / 6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6 h / 6.75		
Trayecto Formativo		Bases teórico metodológicas para la enseñanza	
Trayecto Formativo		Formación para la enseñanza y el aprendizaje	
Trayecto Formativo		Práctica profesional	
Lengua		(Inglés)	

4 cursos optativos que podrán cursarse del 1º al 7º semestres, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.	El Trabajo de Titulación tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres modalidades.	TOTAL DE CRÉDITOS: 280.45
---	--	---------------------------

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2018a, p. 89).

Como se observa en la figura 2, en cada uno de los semestres los estudiantes van tomando cursos de los cuatro trayectos formativos, que le permiten ir aprendiendo y desarrollando las competencias necesarias para enfrentarse a la labor docente.

Para los fines de este documento, la mirada se centrará en el trayecto formativo de práctica profesional y en el curso *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, ya que específicamente es en estos donde más se favorece el desarrollo de la competencia relacionada con la planificación didáctica. Así, en el primer semestre se inicia el trayecto de práctica profesional con el curso *Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*, en el cual se sientan las bases teóricas, metodológicas y técnicas en el proceso de aprendizaje para la docencia, vinculadas con la investigación cualitativa, acercando a los futuros maestros a las técnicas de observación y entrevista que les sean de utilidad para “conocer y comprender la realidad sociocultural en la que están insertas las instituciones de educación básica” (Secretaría de Educación Pública, 2018d, p. 5). Este curso acerca a los estudiantes a conocer los factores sociales e institucionales que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que será necesario considerar al diseñar la planificación didáctica; además, las técnicas de observación

y entrevista son necesarias para llevar a cabo el diagnóstico sobre el cuál se genera la planificación.

En el segundo semestre, se encuentra el curso *Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*, en el que se abordan estos elementos indispensables e interactuantes entre sí de la acción docente, a través de los cuales los maestros muestran las competencias que tienen para diseñar y adecuar acciones de enseñanza que contribuyan a que sus alumnos alcancen los propósitos formativos del plan de estudios de educación preescolar. Para ello, es necesario que consideren dos aspectos importantes: las capacidades, los ritmos y estilos de aprendizajes de sus alumnos, así como el contexto social e institucional en que se encuentran, lo que contribuirá a generar planificaciones situadas y experiencias de aprendizaje significativas. El propósito de este curso es

Que los estudiantes construyan sólidos marcos de referencia para sustentar intervenciones didácticas en el aula; para que esto sea posible, deberán apropiarse de los fundamentos teórico-metodológicos en los que se sustenta la planeación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, a través de una permanente reflexión crítica y una indagación estratégica sobre cuestiones tales como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo acompañar el trayecto de aprendizaje?, ¿cómo atender contingencias no previstas en la planeación?, ¿cómo valorar lo que se aprende? Y ¿con qué fin se valora lo que se enseña y se aprende? (Secretaría de Educación Pública, 2018h, p. 5-6)

Para lograr el propósito del curso se abordan contenidos generales y específicos como las perspectivas sobre la planeación y evaluación del aprendizaje; los factores, elementos y fines implicados en estas; cómo se planea y evalúa desde el enfoque basado en competencias y acorde con la propuesta curricular de educación básica; las diferencias al planear, enseñar y evaluar de acuerdo con los niveles, modalidades, disciplinas y contextos; los saberes que se ponen en juego al planear y evaluar; la relación entre el contenido, el método de enseñanza, la evaluación y el contexto de aprendizaje; y la forma en que la planeación didáctica se convierte en una vía para enfrentar el desafío de la gestión de los aprendizajes (Secretaría de Educación Pública, 2018h). Todos estos contenidos les proporcionan a los futuros docentes una mirada de lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje, a la vez, que les proveen las herramientas para iniciarse en esta actividad fundamental en su trayectoria profesional, y que irán ejercitando a lo largo de los semestres.

También en segundo semestre se oferta el curso *Observación y análisis de prácticas y contextos escolares*, el cual guarda una estrecha relación con el curso de *Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa*, en el cual se potencia el uso de recursos técnicos y metodológicos de la investigación cualitativa para comprender las diversas situaciones educativas que se presentan, a la vez que se promueve el acercamiento a los preescolares, general e indígena, en sus distintas modalidades, como los de organización completa y los unitarios, con el propósito de analizar las relaciones que se dan entre la escuela y la comunidad, las diferentes formas de organización y gestión

al interior de las instituciones, así como las interacciones sociales y pedagógicas que se desarrollan en el aula, lo que les permitirá a los estudiantes tener una visión más amplia de lo que implica el proceso educativo (Secretaría de Educación Pública, 2018g).

En el tercer semestre, dando continuidad al trayecto de práctica profesional, los estudiantes ya se adentran al trabajo en el aula a través del curso *Iniciación al trabajo docente*, realizando funciones de ayudantía, como organización del grupo, apoyo a los alumnos en las actividades que establezca la educadora, elaboración de materiales didácticos, revisión de los trabajos generados por los alumnos, entre otras; asimismo, tiene su primera participación directa en las actividades de enseñanza aprendizaje, planeando secuencias didácticas relacionadas con los contenidos de los campos de formación académica que la titular le asigne. El propósito es que

El estudiante desarrolle capacidades teórico-prácticas para la planeación y diseño de secuencias didácticas, de acuerdo con los enfoques del plan y programas de estudio de educación preescolar, los principios teórico-metodológicos de enseñanza que favorezcan la generación de ambientes de aprendizaje acordes al nivel, grado y modalidad educativa, además de los recursos de apoyo y los libros de texto. (Secretaría de Educación Pública, 2018e, p. 6)

Los contenidos de este curso van de lo general a lo particular, enfocándose, en la tercera unidad, en los ambientes de aprendizaje, la planeación e intervención en el aula de clase,

el diseño de secuencias didácticas así como el seguimiento y evaluación de los aprendizajes; al abordar estos contenidos los estudiantes ponen en práctica lo que han trabajado en semestres anteriores, y les da la oportunidad de realizar su primera intervención con los alumnos, en una jornada de cinco días, a partir de la cual pueden autoevaluarse con la finalidad de identificar aquellas áreas que es necesario fortalecer.

Para el cuarto semestre, hay un avance más en el proceso de formación de los futuros maestros, por ello el curso *Estrategias de trabajo docente* es una pieza fundamental para los estudiantes, ya que se aborda la planificación didáctica contextualizada. En este sentido, el propósito del curso es

Ofrecer herramientas teóricas, metodológicas, didácticas y técnicas que favorezcan el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje situada e inclusiva con apego a los enfoques prescritos en los planes y programas de estudio, a los contextos, así como a las características culturales, sociales y lingüísticas de sus alumnos. (Secretaría de Educación Pública, 2018c, p. 6).

Durante este semestre los estudiantes realizarán dos jornadas de práctica de dos semanas en los jardines de niños, lo que les permitirá aplicar los elementos teórico-metodológicos adquiridos en semestres anteriores, vivenciar las condiciones de aprendizaje y las características de los alumnos en los contextos socioculturales en los que se ubican las instituciones. Entre los contenidos que se abordan se encuentra la relación entre el aprendizaje esperado, el contenido, las orientaciones didácticas, los recursos materiales y la evaluación de los

campos de formación académica; el análisis de estrategias de diseño e intervención y evaluación en el aula; la creación de ambientes de aprendizaje apegados al contexto; los cuales contribuyen a llevar a cabo un proceso de aprendizaje situado. Es en este semestre donde el docente de la escuela normal les puede enseñar a los futuros maestros cómo planificar desde el enfoque globalizado, retomando los campos de formación, los métodos globalizados y el contexto donde están inmersos los alumnos de preescolar.

En el quinto semestre, el curso *Innovación y trabajo docente* profundiza en el conocimiento de los contextos y en las modalidades educativas de las escuelas como las de organización completa, multigrado, urbanas, rurales, indígenas lo que contribuirá a ampliar la visión de los estudiantes y a experimentar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en los jardines de niños, de acuerdo con la modalidad y el contexto donde se ubican, vinculando esto con los enfoques de los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social. La finalidad del curso es

Favorecer el uso de diagnósticos y evaluaciones para conocer aspectos del proceso educativo sobre los que se puedan hacer propuestas de innovación, utilizando herramientas y recursos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación que estén al alcance de la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2018f, p. 6).

En este semestre los estudiantes realizan jornadas de práctica durante cuatro semanas, en las que implementarán

propuestas de innovación, con base en el diagnóstico elaborado, lo que genera una oportunidad para que retomen el enfoque globalizado en el desarrollo de su propuestas; para ello es necesario que el docente lo promueva y oriente a los futuros maestros sobre cómo trabajar a partir de él.

Siguiendo el trayecto formativo de práctica profesional, en sexto semestre se encuentra el curso *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar*, el cual da continuidad al curso *Innovación y trabajo docente*, respecto a la implementación de las propuestas de innovación; por lo cual, se promoverá el uso de la herramienta didáctica “lecciones aprendidas” “que debe formar parte de la implementación de todo proyecto innovador y que, proveerá los insumos para conocer y elaborar, en este semestre, un Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC), a través del cual, se dará continuidad a la generación de propuestas de innovación” (Secretaría de Educación Pública, 2018i, p. 6). Este proyecto de mejora les abre las posibilidades a los futuros maestros de implementar el enfoque globalizado, como una forma de ir apropiándose cada vez más de este.

Fortalecer las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes, a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño [...] Además de la realización de estrategias diversificadas e inclusivas para atender las características específicas de aprendizaje de los alumnos, considerando el nivel, grado, modalidad, contexto sociocultural y lingüístico (Secretaría de Educación Pública, 2018b, p. 5-6).

En este periodo, los estudiantes ponen en juego las competencias adquiridas a lo largo de la licenciatura, generando una relación teoría-práctica-teoría, realizando las funciones que les corresponderán desempeñar cuando estén en el servicio profesional, en el caso de séptimo semestre durante ocho semanas de práctica y para el octavo 16 semanas en la misma institución, lo que les da la posibilidad de dar continuidad al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos así como a sus competencias, tanto genéricas como profesionales.

Dado que la asistencia de los estudiantes en la escuela es más prolongada, a diferencia de semestres anteriores, se pueden realizar más ejercicios de análisis y reflexión que les permitan a los futuros maestros contrastar la formación que recibieron en la escuela normal con la adquirida en el jardín de niños, además de articular los conocimientos obtenidos en los diferentes cursos de los trayectos formativos con las experiencias que se generan de la práctica; es importante mencionar que en semestres anteriores se pueden originar procesos de análisis y reflexión que ayuden a los estudiantes a identificar fortalezas y áreas de oportunidad respecto a su práctica, pero es hasta estos dos últimos semestres donde están en condiciones de contrastarlo con la formación recibida, porque ya están por concluir todo el trayecto de formación.

Sin embargo, en muchas ocasiones, durante este tiempo es cuando los futuros docentes se enfrentan con los retos de la planificación, debido a que el programa de educación preescolar les da la apertura total de trabajar como ellos decidan, hay estudiantes que no saben qué hacer o cómo

hacerlo, por lo que el proceso de planificación se vuelve tedioso o cansado, utilizan el método o estrategia que dominan o con el que se sienten cómodos, limitándose para conocer o experimentar con otras, planean actividades de un solo campo de formación o área de desarrollo que fracciona el conocimiento, aisladas, repetitivas e incluso algunas que no tienen sentido o coherencia entre el aprendizaje seleccionado, el objetivo a alcanzar y las actividades que integran, o no responden a las necesidades e intereses de los alumnos o al contexto en el que se encuentra la institución.

A partir de lo anterior, es que resulta importante que los estudiantes se apropien del enfoque globalizado, para que estén en condiciones de generar planificaciones contextualizadas y diversificadas que contribuyan a que los alumnos de preescolar alcancen los aprendizajes clave.

A manera de resumen, en el siguiente esquema (Figura 3) se muestra lo que aporta cada curso al desarrollo de la competencia “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio” (Secretaría de Educación Pública, 2018a, p. 83).

Figura 3. Aportes de los cursos del trayecto de práctica profesional al desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones didácticas



Fuente: Elaboración propia, con base en la Secretaría de Educación Pública (2018a).

CONCLUSIONES

La planificación didáctica es una actividad fundamental en la tarea educativa, y desde la educación normal se le reconoce como una competencia que el futuro maestro debe desarrollar, por eso es que se aborda en diferentes cursos de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, de primero a octavo semestres, presentándose como un proceso longitudinal, en el que el estudiante conoce y experimenta los elementos inmersos en la práctica, desde lo general, en el contexto escolar, hasta lo particular que sucede en el aula; es así que las jornadas de práctica se van acrecentando, iniciando con una semana y concluyendo con 16 para octavo semestre. Con el propósito de afianzar este proceso resulta necesario que, a lo largo de la licenciatura, los docentes de la escuela normal sensibilicen y generen conciencia en los futuros maestros sobre la importancia que tiene la planificación didáctica, ya que define el rumbo por el cual llevarán a los alumnos para que adquieran los aprendizajes considerados en el plan de estudios, y que les permitirán desenvolverse en la vida cotidiana, así como enfrentarse a los retos que se les presenten. Aunado a lo anterior, no solo se trata de abordar la planificación didáctica de manera aislada, sino desde el enfoque globalizador, ya que como se mencionó, es indispensable considerar las situaciones reales en las que los educandos recrean o vinculan los aprendizajes abordados en el contexto escolar, que los contenidos y actividades que se trabajen tengan un sentido y significado, tomando como punto de partida los conocimientos previos y la intención de las experiencias educativas para atender sus necesidades

e intereses; es decir, promover una enseñanza situada, a través de ambientes formativos, que generen en los alumnos aprendizajes significativos; por lo que el rol de los docentes de la escuela normal es fundamental para guiar, orientar y acompañar a los docentes en formación en la elaboración, implementación y evaluación de este tipo de planificaciones, y sobre todo, en el desarrollo de la competencia profesional correspondiente.

En este mismo sentido, resulta importante formar en la escuela normal una academia del trayecto de práctica profesional en el que los docentes trabajen de manera colaborativa en la secuencia lógica de los contenidos, a fin de abordarlos y profundizar en ellos, en el caso específico de este artículo, en los de la planeación didáctica. Retomando el trabajo colegiado en academias, para afianzar el proceso de planificación los docentes del curso de planeación y evaluación tendrían que coordinarse con los docentes de los demás cursos con el objetivo de formar a los estudiantes en el mismo sentido de la metodología que plantea el programa del curso, y no de acuerdo con sus propios criterios o experiencias.

Además, la forma en la que se planifique el proceso de enseñanza aprendizaje dependerá el resultado que se obtenga con los alumnos; por ello, se propone que los estudiantes en el momento de planear apuesten por la diversificación para contribuir en la formación integral de los alumnos, presentando los contenidos a partir de situaciones o problemas globalizados, en los que se tome en consideración las necesidades e intereses de los alumnos así como el contexto en el que se encuentran inmersos, cercanos a la realidad que viven.

Así, es primordial considerar que lo que aprendan los futuros docentes en su trayecto por la escuela normal repercutirá en las generaciones con las que trabajarán cuando se encuentren en sus aulas como docentes titulares, por ello la importancia de abordar la planificación didáctica desde una perspectiva globalizada en los cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar.

REFERENCIAS

- Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- De la Torre, E. (2012). *Enfoque globalizador y Arte en educación infantil* [Tesis de maestría]. Reunir Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/138>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (1 ed). McGraw Hill.
- Flores, A.A. (2016). La planeación didáctica desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para educar*, 17(32), 3-12.
- Gallego Ortega, J. L. (1994). *Las programaciones de aula, formas de globalización*. Aljibe.
- Guzmán Gómez, V. J., y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223.

Paredes Daza, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.

Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.

Pitluk, L. (2012). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo* (1 ed.). Homo Sapiens Ediciones.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar; Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Estrategias de trabajo docente*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/KaohPKf1kO-LePree406.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018d). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/USH3IICshR-LePree106.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018e). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Iniciación al trabajo docente*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/xncODaP3BB-LePree305.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018f). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Innovación y trabajo docente.* <https://dge-sum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/ehyqrDHDvV-LePree506.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018g). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Observación y análisis de prácticas y contextos escolares.* <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/r7iCqvkZv9-LePree205.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018h). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.* <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/LeuLBXodKp-LePree201.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2018i). *Licenciatura en Educación Preescolar. Programa del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar.* <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePree/xg5S0mMmLa-LePree605.pdf>

Yela, S. (24 de abril de 2019). Planificación didáctica [Blog]. *Universidad Da Vinci de Guatemala.* <https://udv.edu.gt/planificacion-didactica/>

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Graó.

Capítulo 7.

Uso del sistemas de gestión de aprendizaje schoology en tiempos de pandemia covid-19.

Hercy Baez Cruz

Ma. Luisa González Berman

Melba Hernández Santos

INTRODUCCIÓN

El uso de los sistemas de gestión de aprendizaje (SGA) en los últimos años ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo, pues como mencionan Vidal, Rodríguez y Martínez (2014), refieren a un software que permite gestionar y crear entornos de aprendizaje en línea de una forma sencilla y automatizada; además Conde (2012), los define como herramientas que brindan soporte a la forma tradicional de impartir una clase, dado que brindan a los profesores, recursos para facilitar la inclusión de contenidos temáticos, así como la gestión y evaluación de actividades que se ponen a disposición de los estudiantes; en este sentido se vuelve importante que los catedráticos cuenten con habilidades y conocimientos que van más allá de un saber disciplinar, ya que se hace indispensable una alfabetización digital, que como señala Konan (2010, citado por Rodríguez, Restrepo y Aranzazu, 2014), es requerida para que los docentes tengan las herramientas que les permitan mejorar los procesos de enseñanza, a fin de lograr una mejor comprensión de los temas por parte de los estudiantes.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes se tuvo la problemática de que al tratar de implementar una educación a distancia para favorecer el aprendizaje electrónico (e-learning), debido al diseño instruccional que empleaban, terminaba siendo una lectura electrónica (r-learning) que lejos estaba de generar verdaderos saberes en los estudiantes. Adicional, se tuvo el hecho de que los maestros requerían invertir tiempos considerables en el diseño y elaboración de materiales para trabajar con los alumnos, lo cual los limitaba en el desarrollo de otras funciones; de manera que, al hacer uso de los objetos de aprendizaje (ODA) a partir de SGA, lograron optimizar y mejorar sus procesos de educación a distancia (Muñoz, Álvarez, Osorio y Cardona, 2006).

Por lo antes expuesto, es preciso hacer mención de que la implementación de una educación mediada por recursos digitales, depende en gran medida de la alfabetización informática con la que cuentan los docentes, así como la disponibilidad de los mismos para introducir el uso de las nuevas tecnologías en su práctica educativa; por tal, diversas universidades, tales como la Universidad de Antioquia, han venido implementando el uso de nuevas formas de hacer docencia, promoviendo para ello el uso de la tecnología y las plataformas de código abierto (Rodríguez, Restrepo y Aranzazu, 2014).

Por otro lado, es importante señalar que en el último estudio realizado en el foro económico mundial de 2017, desarrollado en Ginebra, Suiza, en donde además de otros factores se revisó la disponibilidad tecnológica y el acceso a internet, considerándose en este último punto los porcentajes de usuarios de este, así como las contrataciones tanto del

servicio móvil como fijo, México ocupó el lugar 71 de los 137 países participantes; lo cual no resulta ser un dato alentador dadas las apremiantes necesidades del uso de tecnología y acceso a la red de internet, principalmente en la actualidad, en donde dicho servicio se requiere para dar continuidad a la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes de todos los niveles educativos (Palma, González y Cortés, 2019).

Por lo que, considerando lo antes citado, es preciso destacar la constante necesidad de hacer uso de los recursos digitales como mediadores en los procesos de experiencias educativas con las nuevas generaciones, pues como se cita en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), la omnipresencia de dichos medios “podría estar incluso modificando sus destrezas cognitivas” (p. 15), ya que se está frente a jóvenes que han vivido gran parte de sus experiencias a partir del uso de las tecnologías, lo cual corresponde con la propuesta de Prensky (2014), al etiquetarlos como nativos digitales, dada su constante interacción con los medios tecnológicos, hecho que ha venido demandando de los catedráticos, nuevas formas de enseñar, por lo que se han visto en la necesidad de incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en sus formas de trabajo.

DESARROLLO

Es importante señalar que en los tiempos actuales, a los jóvenes que cursan el nivel universitario se les considera usuarios digitales, mismos que de forma permanente tienen

contacto con los recursos tecnológicos que se encuentran dispuestos en el internet (Rodríguez, Restrepo y Aranzazu, 2014), por tal, los profesores se han venido encontrando ante la necesidad de innovar sus prácticas de enseñanza haciendo uso de recursos digitales para favorecer la adquisición de saberes por parte de sus estudiantes; sin embargo, uno de los grandes retos lo ha representado el nivel de formación y las actitudes de los docentes para el uso de las TIC en sus clases (Mata y Acevedo, 2010), debido a que la innovación en las prácticas educativas y la inclusión de recursos tecnológicos en las aulas, es un tema que se ha citado en los últimos años como una necesidad docente, que en algunos casos se ha venido postergando dadas las implicaciones económicas que se tendrían.

Es así, que los tiempos para capacitar y empezar a hacer uso de los recursos tecnológicos con fines educativos por parte del profesorado, se han visto reducidos a una urgencia inmediata originada por el aislamiento social generado por la contingencia sanitaria a causa del COVID-19 que prevalece a nivel mundial y que ha empujado a los catedráticos a emplear más de un recurso digital para dar continuidad a la adquisición de saberes por parte de los estudiantes. Por lo anterior, los SGA han tomado mayor relevancia, dadas las oportunidades que brindan para la organización y disposición de información, así como para el registro y seguimiento de la actividad educativa.

7.1. Problema.

Con la experiencia de aislamiento social y la virtualidad educativa que se vive actualmente, quedaron en evidencia las diversas carencias de infraestructura tecnológica y de conocimiento por parte de los actores educativos, lo cual abrió una brecha de posibilidades de autoaprendizaje que se requieren atender para hacer frente a las nuevas formas de enseñar y aprender. Aunque desde años atrás se tenía conocimiento de las áreas de oportunidad en temas de tecnología digital, no se les daba la importancia requerida, debido a la comodidad en la que se había caído gracias al trabajo académico presencial.

Por lo antes citado y dada la necesidad de realizar un trabajo virtual y a distancia en tiempos de aislamiento social debido al COVID-19, se aplicó una encuesta diagnóstica a 29 estudiantes del grupo B que cursaron el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar en el ciclo escolar 2020-2021, en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” de la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Es así que, se trabajó el instrumento diagnóstico de manera virtual con 28 mujeres y un hombre, originarios en su mayoría de Tuxpan y algunos más de ciudades cercanas como: Poza Rica, Papantla, Coatzintla, Cerro Azul, Álamo, Tihuatlán y Naranjos, con quienes se encontró que más de la mitad contaban con acceso a internet de forma constante y habían tomado cursos en línea.

Del diagnóstico realizado, se destaca el hecho de que la gran mayoría señaló no haber participado en foros virtuales para discutir o analizar algún tema. Teniéndose además que

la mayor parte de los encuestados indicó que la plataforma de Google Classroom les resultaba más sencilla para el trabajo de clases en línea y solo dos señalaron a Schoology como una alternativa, en tanto que algunos casos seleccionaron a los grupos de Facebook y WhatsApp como otro medio para el trabajo de clases virtuales; sin embargo, estos dos últimos no corresponden a un SGA propiamente dicho.

Es así que, al considerar los resultados de la encuesta aplicada y los elementos teóricos previamente citados, surgió la siguiente interrogante: ¿cuál será la funcionalidad de utilizar la plataforma Schoology como una alternativa que apoye la educación virtual que demanda el aislamiento social en tiempos de contingencia sanitaria COVID-19, en el trabajo con estudiantes de la licenciatura de educación preescolar de la generación 2018-2022 del Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”?

Con la finalidad de dar respuesta a la interrogante antes citada, se estableció como objetivo general, el trabajar con la generación 2018-2022 de la licenciatura en educación preescolar del CREN “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” el curso Optativo del sexto semestre del plan de estudios 2018 a partir del uso de la plataforma Schoology para valorar su funcionalidad como Sistema de Gestión de Aprendizaje alternativo que apoye una educación virtual ante los tiempos de pandemia COVID-19.

Para ello, se definieron tres objetivos específicos, tales como:

1. Diagnosticar la disponibilidad de acceso a internet y uso de plataformas educativas por parte de los estudiantes normalistas de la generación 2018-2022 durante el 5º

semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, a través de una encuesta virtual.

2. Implementar el uso de Schoology como alternativa de SGA para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la Lic. en Educación Preescolar de la generación 2018-2022 durante el 6º semestre del ciclo escolar 2020-2021.
3. Valorar la funcionalidad y accesibilidad de Schoology como SGA para dar seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje del grupo muestra.

A modo de justificación, vale la pena mencionar que la actual contingencia sanitaria causada por el COVID-19 ha generado un cambio radical en las formas de trabajo de diversas áreas productivas, impactando principalmente al ámbito educativo, ya que se requirió llevar a cabo una educación a distancia, debido al aislamiento social indicado por el gobierno federal y estatal para el personal académico. Es así, que el trabajo virtual ha implicado mover esquemas en todos los niveles escolares, ya que se ha hecho ineludible continuar innovando la práctica docente, pero ahora haciendo uso de medios digitales, por tal, el desarrollar una investigación en donde se valore la funcionalidad de un SGA como el de Schoology de acceso libre, permitirá brindar datos significativos para su posterior uso con otros grupos.

Es importante reconocer que el uso de los SGA contribuye a fomentar en los estudiantes el trabajo con los medios tecnológicos para mantenerse actualizado y a su vez promover un aprendizaje autónomo, lo cual de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), forma parte de las competencias

profesionales y genéricas que todo egresado de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan 2018 debe lograr.

Por lo antes expuesto, el presente tema resulta relevante, ya que actualmente los profesores se han visto en la necesidad de innovar sus formas de enseñanza y socializar con otros colegas los recursos educativos que emplean para su trabajo en las aulas; de manera que los SGA pueden contribuir a la organización de contenidos, entrega de tareas, retroalimentación y evaluación de actividades, ya que como señalan Vidal, Rodríguez y Martínez (2014), este tipo de plataformas ofrecen magníficas posibilidades de comunicación y colaboración entre los alumnos y maestros, requiriendo la integración de objetivos formativos asociados a la intervención pedagógica y organizativa del docente.

7.2. Referentes teóricos.

La educación a distancia como alternativa educativa ha buscado en todo momento la integración de las personas de manera productiva en la sociedad, brindándoles la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades que les permitan intervenir de manera favorable en el mundo en que habitan; dicha forma de educación se ha ido ajustando de acuerdo con los recursos disponibles, de ahí que en los inicios del siglo XIX se trabajó la autoformación con fines de titulación a partir de la mensajería o correo postal, lo cual cambió para la segunda generación del siglo XX con el surgimiento de cursos a través de grabaciones con audio y video, así como transmisiones educativas por medio de la radio y la televisión (Pérez, 2020). Sin embargo,

con la revolución tecnológica, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han permitido romper las fronteras y llegar de una manera más rápida a una mayor cantidad de personas a las que se hace posible educar; aunque también surgió la necesidad de que se tuvieran saberes asociados al uso y manejo de dichas tecnologías (García, Ruíz y Domínguez, 2007).

Hoy en día, con el desarrollo que han tenido las TIC, se ha generado la necesidad de construir nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que permitan no solo innovar las prácticas educativas, sino llevar el conocimiento a más personas, de ahí que actualmente las instituciones educativas se han visto en la necesidad de desarrollar nuevos planes y estrategias de estudio, en donde se incorpore el uso de recursos tecnológicos como parte de la formación del alumnado a fin de responder a las necesidades actuales.

Por lo anterior, de acuerdo con Silva (2011), a diferencia de la dinámica que se da en una educación presencial en donde el estudiante juega un papel pasivo, recibiendo como única verdad la información que el catedrático le expone, en el trabajo en línea mediado por recursos tecnológicos como el internet, el rol del profesor y el estudiante se ve modificado, ya que se hace necesario que los alumnos asuman un papel más activo, asumiendo una mayor responsabilidad en la adquisición de sus conocimientos y principalmente en su autonomía al aprender, quedando el docente como un guía o facilitador. Sin embargo, es importante considerar que el rol pasivo o activo que asuma el estudiante en sesiones presenciales o a distancia, dependerá en todos los sentidos de las estrategias y medios didácticos que el docente utilice.

Es importante mencionar que fue en los años 90's, cuando al aprendizaje virtual mediado por internet, le dan el nombre de *electronic learning (e-learning)* o aprendizaje electrónico, el cual se caracteriza por la no presencialidad en un aula; sin embargo, en estos casos, la disponibilidad de contenidos y actividades que contribuyen a la formación del alumnado se tienen disponibles en la red de internet, teniendo como característica fundamental la interacción y la comunicación (Gros, 2018). Es así, que educar virtualmente, demanda del profesor y el estudiante nuevas habilidades y saberes asociados al uso de los medios y recursos tecnológicos, además de la disponibilidad de estos para el trabajo tanto académico como de estudio.

Actualmente, con el predominio de los recursos tecnológicos y los servicios de internet, la educación tanto presencial como a distancia se ve apoyada por los SGA, también conocidos como Learning Management Systems (LMS), mismos que han tenido una amplia aceptación debido al apoyo pedagógico que brindan a los catedráticos y lo favorecedores que resultan en los procesos de enseñanza (Wang, Doll, Deng, Park y Yang, 2013; citado por Palma, González y Cortés, 2019).

Por lo anterior, los SGA corresponden a un “sistema integral de gestión, distribución, control y seguimiento de contenidos y recursos educativos en un entorno compartido de colaboración” (Silva, 2011, p. 70); además hacen referencia a una aplicación que brinda la posibilidad de ofrecer cursos virtuales que cuentan con características preconfiguradas (Thacker, 2012, citado por Ardila y Molano, 2015); dichas herramientas requieren la configuración y organización de

contenidos y actividades por parte del docente (Abedmouleh, Laforcade, Oubahssi y Choquet, 2011, citado por Ardila y Molano, 2015).

Cabe señalar que los SGA funcionan por medio de tecnología web, por lo que su información es puesta en la red de internet cumpliendo estándares que permiten el trabajo con otros sistemas informáticos, facilitando además el acceso a datos y la reutilización de objetos digitales de aprendizaje (ODA); algunos de ellos son hoy en día de acceso gratuito y otros con mayores aplicaciones suelen tener costos; sin embargo, en cualquiera de los escenarios de acceso, se promueve una pedagogía constructivista social que permite la colaboración entre los participantes, así como actividades reflexivas y críticas que contribuyen a la formación de los estudiantes (Vidal, Rodríguez y Martínez, 2014).

Por lo anterior, es importante destacar que ante el hecho de que los SGA demandan del profesor la configuración y organización de contenidos, estos se ven en la necesidad de alfabetizarse digitalmente, ya que requieren no solo saber acceder a la información disponible en la red de internet, sino que necesitan tener conocimiento de cómo utilizarla para mejorar sus formas de trabajo con los estudiantes (Konan, 2010).

Es así que, con el surgimiento de los SGA, la docencia principalmente universitaria y de posgrados, así como la que permite la actualización de profesionistas, ha brindado elementos de apoyo para llevar nuevos saberes a un mayor número de personas, gracias a la posibilidad de hacer uso de la red mundial de información en donde es posible alojar datos organizados con fines educativos, permitiendo

la visualización de imágenes, audio, video y texto, que empleados a partir de objetivos pedagógicos, permiten la generación de un ambiente de trabajo educativo remoto al que docentes y estudiantes tienen acceso para trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zapata, 2003, citado por Rodríguez, Restrepo y Aranzazu, 2014).

Actualmente existen diversas plataformas web de SGA y varias universidades a nivel mundial hacen uso de algunas de ellas, teniéndose entre las más utilizadas: Blackboard que implica el hacer un pago para su uso y acceso a diversas opciones para optimizar su manejo, así como Moodle que corresponde a un sistema de código abierto (Naveh, Tubin y Pliskin, 2010, citado por Rodríguez, Restrepo y Aranzazu, 2014); existen algunas otras de libre acceso, tales como: Google Classroom, Claroline, Chamilo, ATutor, Docebo, Schoology, entre otras.

De acuerdo con Li, Ouyang y Yang (2019, citado por Salas, Jiménez y Alvarado, 2021), las plataformas web contribuyen en la mejora de los procesos educativos debido al acceso que permiten a los contenidos, así como a la accesibilidad para la generación de cuestionarios en línea, además de la participación en foros, lo cual en conjunto con la mensajería instantánea y la posibilidad de dar un seguimiento al desempeño académico de los estudiantes, abre la posibilidad de realizar trabajos académicos a distancia en combinación con actividades dentro del salón de clases, o bien, en sesiones virtuales síncronas. De este modo el catedrático cuenta con alternativas para fortalecer los contenidos académicos de cada curso o materia, promoviendo con ello un aprendizaje tanto

autónomo por parte del alumno, como social al momento de compartir y construir saberes en conjunto.

Para el desarrollo de la presente investigación, se hizo uso de la plataforma web de Schoology, la cual es de libre acceso y posee características similares a las de otras de uso común como el caso de Moodle, dado que permite al docente compartir recursos didácticos, notas, asignar tareas, registrar asistencias, generar foros de discusión (Anshary, et al., 2015 citado por Monroy, Hernández y Jiménez, 2018), además de elaborar cuestionarios que pueden servir para diversos fines, así como combinar sus funciones con otras aplicaciones externas como el caso de Padlet o la reproducción de videos de Youtube, permitiendo adicionalmente a los alumnos la visualización de sus evaluaciones, así como el envío de tareas, mensajería, generación de un perfil de usuario y la participación activa dentro de la plataforma, ello sin dejar de mencionar la ventaja de que puede ser descargada como aplicación dentro de los dispositivos celulares, ya sea con sistema Ios o Android, para además contribuir a la generación de un aprendizaje móvil. Cabe aclarar que para hacer dicha descarga es necesario hacer la búsqueda desde la App Store o Play Store, según el sistema con que se cuente en el dispositivo móvil.

Cabe hacer mención de que, Schoology como SGA, permite a los estudiantes tener a disposición en todo momento los contenidos de estudio de un curso, así como descargar los textos que previamente el profesor haya puesto a consideración para el análisis de un tema, del mismo modo permite la visualización de sus participaciones en foros,

pizarras compartidas y videos, lo cual les ayuda a reforzar el conocimiento de los temas estudiados. Su manejo resulta intuitivo y da la oportunidad de visualizar los menús de opciones en español o inglés.

En relación con el proceso de enseñanza, permite al catedrático organizar la presentación de contenidos permitiéndole poner a disposición de los alumnos algunos recursos como: lecturas de análisis, videos, links a páginas externas para la visualización de otros materiales, así como el uso de recursos externos como youtube y padlet para guiar y fortalecer las actividades de sesiones síncronas y asíncronas dentro de la misma plataforma de Schoology.

Cabe mencionar que la experiencia que se comparte en el presente escrito ha generado una nueva oportunidad de dirigir el proceso educativo, así como un reto para los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” debido a que las formas de trabajo a las que estaban habituados eran meramente presenciales y la virtualidad solo se veía presente en el envío de alguna actividad por correo electrónico, la descarga de materiales a través de redes sociales o por medio de la plataforma Classroom, misma que algunos profesores con el interés de innovar sus prácticas docentes, ponían en práctica.

7.3. Metodología.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental, mediante el cual se buscó valorar la funcionalidad del Sistema de Gestión de Aprendizaje

Schoology, con la intención de reconocer posibles alternativas para el trabajo a distancia con estudiantes de nivel superior, particularmente con alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” de la ciudad de Tuxpan, Veracruz.

Se consideró una muestra intencionada debido a la disponibilidad de los estudiantes para trabajar con la investigación, además de que correspondió a un grupo de 6º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la generación 2018-2022, asignado al investigador principal de este estudio como grupo de atención para el semestre; es así que, la muestra estuvo conformada por 29 estudiantes, de los cuales 28 fueron mujeres y uno hombre, mismos que contaban con rangos de edad que iban de los 19 a los 21 años; en su mayoría vivían en zonas urbanas y tenían acceso a internet, contaban además con computadoras portátiles y celulares, solo pocos casos disponían de tabletas. Un mínimo de estudiantes, presentaron dificultades eventuales en su conexión a internet, debido a su ubicación geográfica y al proveedor del servicio en las ciudades en donde radicaban.

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación fueron dos cuestionarios, uno aplicado en una fase diagnóstica con la intención de identificar la disponibilidad de recursos tecnológicos, así como de servicio de internet y uso de plataformas tecnológicas educativas; en tanto otro cuestionario fue trabajado al cierre del semestre con la intención de valorar la funcionalidad del SGA de Schoology para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje en línea. Ambos instrumentos fueron aplicados por medio de

un formulario de Google, conteniendo preguntas cerradas con opciones de respuesta, y el link para su resolución se les hizo llegar por medio del grupo de WhatsApp que se trabajó durante el semestre.

Es de importancia señalar que para la aplicación de los instrumentos se hizo necesario solicitar previamente el consentimiento de los estudiantes para participar en la investigación, lo cual fue contestado de manera virtual mediante el grupo de WhatsApp que se generó para mantener comunicación instantánea, ya que debido a la situación de aislamiento social no se tuvo la oportunidad de tener presencialmente a los alumnos y ello originó que se buscarán alternativas para dar continuidad a la investigación.

Fase Diagnóstica.

Previo al inicio del ciclo escolar 2020-2021 y ante la situación de aislamiento social que implicó un trabajo académico virtual, se realizó un diagnóstico para conocer la disponibilidad de medios tecnológicos por parte de los estudiantes de la muestra considerada, así como sus experiencias previas en un trabajo virtual. El instrumento fue contestado por 29 estudiantes inscritos en el 5º semestre grupo B del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, el 89.3% disponían de un servicio de internet en casa, mientras que el 10.7% no, por lo que requerían hacer compra de datos de internet. Poco más de la mitad (57.1%), manifestó haber tenido experiencias previas de cursos en línea; sin embargo, el 92.9% afirmó no haber participado en foros virtuales de discusión y análisis.

Cuando se cuestionó cuál plataforma o red social les resultaba más accesible para el trabajo de clases en línea, se encontró de acuerdo con la tabla 1, que el Classroom fue la opción que tuvo mayores respuestas; sin embargo, el Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que en español significa, Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), no tuvo respuesta alguna; en tanto que, al cuestionamiento relativo a la disponibilidad de atender sesiones de clase síncronas en sesiones de meet, el 82.1% señaló que sí, mientras que el 17.9% mencionó que no. Estos mismos porcentajes de estudiantes, señalaron que sí cuentan con cámara y micrófono para atender videollamadas, siendo una minoría de cinco alumnos quienes respondieron no.

Tabla 1.

Plataformas o redes sociales más accesibles para las
clases en línea

Opción de respuesta	Frecuencia
Google Classroom	16
Schoology	2
Moodle	0
Grupo de Facebook	5
Grupo de WhatsApp	5

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al cuestionar si habían aprendido a hacer uso de nuevos programas a partir del uso de videotutoriales, un 60.7% señaló que sí y el 39.3% mencionó que no. Es así que, a partir de los resultados del diagnóstico obtenido, se

consideró valorar la funcionalidad de la plataforma Schoology para el trabajo de las clases virtuales con el grupo que en el semestre B, del ciclo escolar 2020-2021, estaría inscrito en el 6º semestre del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Fase de diseño.

Derivado de la necesidad de realizar un trabajo de sesiones de clase virtual, en donde se requería llevar un seguimiento al desempeño de los estudiantes en las actividades académicas a distancia y partiendo del diagnóstico realizado, se consideró valorar la funcionalidad del SGA de Schoology para dar la oportunidad a los estudiantes de conocer y trabajar en una plataforma diferente a lo que conocían y con ello poder emitir juicios de valor en relación con su funcionalidad y practicidad para el trabajo con otros cursos.

Por lo antes expuesto, se consideró el diseño de la plataforma Schoology, partiendo de su gratuidad y disponibilidad de acceso, por lo que la organización de la información del curso a trabajarse, se llevó a cabo distinguiendo inicialmente el propósito del curso, para luego enunciar el nombre de la unidad de aprendizaje, así como enumerar cada uno de los textos de análisis que habrían de estudiarse por cada unidad, algunas de las lecturas a revisar se acompañaron de videos introductorios para ampliar la posibilidad de acceso a información, previo a la encomienda de la tarea (ver figura 1). Cabe mencionar, que estos aspectos fueron fortalecidos en las sesiones de clase síncronas, en donde se discutieron las ideas expuestas en los textos analizados y

se realizaron actividades de construcción conjunta a partir de otras aplicaciones como Padlet, que a su vez estuvo puesto en la plataforma Schoology para que todos visualizarán los aportes de los compañeros y emitieran durante la clase, sugerencias para ampliar las ideas.

Figura 1. Portada de la plataforma Schoology para el trabajo del curso optativo de 6º semestre.

The screenshot shows the Schoology interface for a course titled "Producción de Textos Narrativos y Académicos: 6o. SEMESTRE". On the left, there's a sidebar with navigation links like "Materiales", "Actualizaciones", "Libreta de calificaciones", "Configuración de calificaciones", "Medallas", "Asistencia", and "Miembros". A green box highlights "Código de Acceso: ANNA-WCDW-6CM3W". Below this is a section for "Información" with a note about assignment submission. The main content area lists various assignments:

- Propósito del Curso**: Descripción general del curso.
- UNIDAD I. GÉNEROS Y TIPOS DE TEXTOS NARRATIVOS Y ACADÉMICOS-CIENCIATICOS**: Includes a video titled "Lectura 1: Garin, Paula (2003). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica -10a"
- Video 1: ¿Qué es la Alfabetización Académica?**
- Actividad 1: Evidencia de Lectura**: Instructions: Descargar la lectura 1. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Subir una evidencia de lectura (no...). Due date: Vence Martes, 16 Marzo, 2021 at 11:00 am.
- Actividad 2, Exposición de Tipos de Texto Narrativos**: Instructions: De manera individual, subir para evaluación la presentación de power point que realizaron, es importante guardar el archivo como PDF y subirlo con esa extensión. Indicaciones: Vence Martes, 16 Marzo, 2021 at 11:00 pm
- Actividad 3. Escribir y grabar en audio mi producción escrita**: Instructions: La evidencia de esta actividad, corresponde a un audio corto en el que se narre la Autobiografía. Biografía a cuento (según les haya correspondido de acuerdo al correo). En el ... Due date: Jueves, 18 Marzo, 2021 at 11:00 pm

On the right, there are "Recordatorios" (Reminders) and "Actividades próximas" (Upcoming items) sections.

Adicional, se consideró el uso de foros de discusión en donde los estudiantes escribieron su aporte personal y retroalimentaron al menos a dos compañeros, para finalmente dar respuesta por medio de la misma plataforma a un formulario con opciones de respuesta que se planteó con el fin de conocer los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Cabe destacar que se hizo uso dentro de la plataforma, de la sección de avisos para dar información o recordatorios a los estudiantes con la intención de que lograran hacer sus entregas de actividades en tiempo y forma.

Durante el desarrollo del semestre y con el cumplimiento de las tareas, se consideró importante incluir una retroalimentación para cada actividad enviada por los estudiantes, con lo cual se buscó no solo asignar una calificación numérica, sino comentarios relativos a la evidencia entregada, con la intención de que mejorarán en aspectos importantes de su formación para el envío de tareas futuras; en este aspecto, es importante hacer mención de que en la programación de actividades por entregar, se contempló que los envíos tuvieran un periodo de cuatro a siete días para su cumplimiento, ello en consideración con las sesiones de clase programadas.

Fase de implementación.

La implementación de la plataforma se llevó a cabo durante el semestre B, del ciclo escolar 2020-2021, para el trabajo con el curso optativo de 6º semestre del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Para iniciar a los estudiantes en el uso de la plataforma, se les proporcionó durante la primera sesión de clase síncrona por medio de meet, el código de acceso que generó Schoology una vez que se creó el curso, así como la dirección de la página a la que debían ingresar. Paso a paso la docente guio a los estudiantes en su registro para acceder al curso y verificó con ellos su correcto acceso.

Una vez que los estudiantes se matricularon en el curso, la catedrática a cargo de la investigación les explicó por medio de una pantalla compartida en la sesión de clase síncrona, la manera en que entrarían a la plataforma de Schoology, para lo

cual se les dio a saber la dirección web, así como el código para que se matricularan en el curso; posteriormente se les guio paso a paso en las opciones que tenían que seguir, indicando que primero debían seleccionar la opción de Inscribirse, en donde fue necesario que anotaran el código que la docente les proporcionó, para posteriormente ingresar su nombre y apellido, así como una dirección de correo electrónico, contraseña y fecha de nacimiento. Una vez que hicieron el registro, pudieron visualizar el acceso a la página principal del curso en donde se les explicó mediante una proyección, la manera en que estarían organizados los contenidos, así también, se les mostró cómo verían las actividades a realizar, también el cómo podrían disponer de los materiales de consulta, además de cómo se haría el envío de un mensaje, incluida la edición de su perfil y principalmente cómo harían la entrega de una tarea.

Cada semana se fue abriendo la visualización de contenidos en Schoology, con la intención de que los estudiantes fueran avanzando en el estudio de los temas, al mismo tiempo que se abordaban en clases síncronas. De este modo, se logró que la totalidad de alumnos fueran revisando los textos de análisis y realizando las actividades encomendadas. Cabe mencionar que se tuvieron dos casos de estudiantes que mostraron dificultades para ingresar después de que se habían matriculado, lo cual se debió a que una de ellas había olvidado sus datos de acceso, y en el otro caso le fue bloqueada la cuenta de correo que tenía vinculada al curso. Ante esto, la catedrática les dio la alternativa de matricularse nuevamente y de esa manera continuaron trabajando sus actividades.

Se les hizo la precisión en cada actividad, de que las evidencias a compartir fueran principalmente con extensión PDF, pues de ese modo el archivo tendría menor peso y sería más fácil su visualización para ser evaluado. Aún durante el desarrollo de las actividades, se tuvo el caso de dos estudiantes que presentaron retraso en la entrega de sus tareas, lo cual se atribuyó a razones diversas que en su mayoría tenían que ver con ausencia de energía eléctrica y servicio de internet.

7.4. Resultados.

Una vez que se concluyó el semestre, nuevamente se hizo uso de un cuestionario aplicado mediante la herramienta de formulario de Google, para recuperar las experiencias de los estudiantes en relación con la funcionalidad de la plataforma Schoology, para el trabajo y seguimiento de clases virtuales; se encontró que la totalidad de la muestra de 29 estudiantes respondió el instrumento, así mismo el 100% manifestó que el acceso a usuarios a través de navegadores estándares y el acceso remoto en cualquier momento y lugar, fue posible con el uso de la plataforma Schoology, esto se debió entre otros motivos, a la posibilidad que tuvo el SGA trabajado, para ser descargado como aplicación en el celular, siendo este último, el dispositivo tecnológico mayormente usado durante el tiempo de aislamiento social vivido a causa de la pandemia del COVID-19. Adicionalmente, al cuestionar si el acceso era independiente de la plataforma o el ordenador de cada usuario, de modo que la información fuera visualizada en las mismas condiciones que en cualquier otro ordenador, el 93.1% señaló que sí, mientras que la diferencia de 6.9% señaló que no.

Al cuestionar si el uso de Schoology permitía al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en internet, el 96.6% puntuó que sí, además de que tenían la posibilidad de crear un perfil de usuario y visualizar retroalimentaciones de la docente sobre las actividades enviadas. Aunque el 3.4% de los estudiantes mencionaron que Schoology no permitía la edición de un perfil de usuario, queda como recomendación para futuras experiencias, el guiar paso a paso a los alumnos en este procedimiento, ya que sí es posible que cada usuario edite su perfil e incluso agregue una fotografía que permita su reconocimiento en el curso.

El 100% del alumnado consideró que la navegación en la plataforma es intuitiva y facilita el acceso a diversas funciones, así como que permite la interacción con otros participantes a partir del trabajo en foros de discusión. Reconocieron que les resultaba posible predecir un resultado de evaluación final, ya que podían visualizar un listado de calificaciones de cada actividad. Así mismo señalaron que con el uso de la plataforma Schoology era posible visualizar videos o enlaces a otras aplicaciones, así como descargar materiales de consulta que la docente ponía a su disposición.

En cuanto a la posibilidad de actualizar y editar la información que se subía como evidencia de aprendizaje, un 82.8% reconoció que sí era posible, mientras que un 17.2% señaló que no. En tanto que, con relación al hecho de recibir notificaciones sobre nuevas actividades a realizar, un 79.3% refirió a que sí era factible, mientras que el 20.7% indicó que no. Adicionalmente, un 86.2% afirmó que sí existía la posibilidad de organizar un calendario de actividades dentro

de la plataforma y que se permitía el envío de mensajería a alguno de los compañeros.

Finalmente, un 89.7% mencionó que la plataforma permite el acceso a pizarras compartidas para el trabajo en equipos y el 93.1% manifestó que Schoology daba la posibilidad de responder formularios, exámenes o cuestionarios dentro de la misma plataforma. Es así que, a partir de los resultados obtenidos, y considerando que la investigación tuvo un alcance exploratorio debido a su carácter preexperimental, queda claro que los instrumentos empleados podrán ser perfectibles para mostrar mayor claridad en sus cuestionamientos, ya que en las preguntas relacionadas al hecho de que, si Schoology permitía el uso de pizarras compartidas y formularios, exámenes o cuestionarios, se entiende que la redacción de la pregunta pudo generar las respuestas negativas, ya que estas opciones sí son posibles de manejar con la plataforma trabajada. Se puede mencionar que, para futuras investigaciones, es factible recuperar las experiencias de los estudiantes y sobre todo valorar sus niveles de aprendizaje alcanzados con el trabajo de los SGA, como el caso de Schoology.

Por lo anterior, es importante citar que la investigadora principal de este estudio fue la misma que puso en práctica el uso de la plataforma Schoology, encontrando en este primer acercamiento al uso del SGA de Schoology, que su funcionalidad quedó evidente desde el hecho de permitir y facilitar un acompañamiento puntual en la revisión de contenidos del curso, pues a cada tarea fue posible asignarle una retroalimentación que permitió observar la mejoría en las posteriores entregas. Adicionalmente, se puede mencionar

que los alumnos tuvieron la posibilidad de acceder en todo momento a los temas revisados previamente, lo cual les permitió disponer de materiales para la consulta requerida en la construcción y análisis de nuevos contenidos, así como en la recuperación de las evidencias entregadas para su uso didáctico con sus propios estudiantes de educación preescolar.

Por otro lado, en el trabajo de sesiones de clase síncronas, la accesibilidad que se tuvo a las pizarras compartidas como el Padlet, permitió que las ideas que se generaron durante la sesión de clase quedarán plasmadas dentro de la plataforma Schoology a partir de la aplicación antes citada, lo cual además dio la posibilidad de hacer revisiones y ajustes posteriores que permitieron enriquecer los aportes iniciales.

CONCLUSIONES

Se concluye que Schoology como SGA fue una alternativa funcional que permitió apoyar la educación virtual que demandó el aislamiento social en tiempos de contingencia sanitaria COVID-19, dado que favoreció un rol activo por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pues les brindó la posibilidad de disponer de la información en todo momento y su interfaz fue de fácil comprensión e intuitiva, lo cual contribuyó a la manipulación de contenidos y entrega de tareas, mientras que para la docente resultó viable dada la posibilidad de llevar un seguimiento más preciso del desempeño académico del alumnado, lo cual le dio la oportunidad de identificar a los estudiantes que presentaban atrasos en la entrega de actividades, así como

aquellos que enviaban sus tareas en tiempo y los que lo hacían a destiempo, para con dicha información tomar las acciones pertinentes; por tal, se propondrá su uso para hacerlo extensivo entre los catedráticos que imparten clases en la Licenciatura en Educación Preescolar y con ello se buscará llevar a cabo nuevas investigaciones que permitan disponer de una muestra más amplia.

El trabajo con Schoology, requiere que el profesor cuente con conocimientos básicos en el uso de las TIC, así como de diseño instruccional para que sea capaz de crear un usuario y organizar los contenidos a estudiar de una manera lógica, de modo que le permita llevar al alumno a la comprensión de los temas de acuerdo con el orden en el que le sean presentados, lo cual fue un factor importante en la experiencia trabajada, por lo que de acuerdo con la UNESCO (2015), se vuelve indispensable fortalecer la formación en TIC de los educadores, a fin de que logren integrar el uso de las tecnologías y por ende de los SGA en su práctica educativa.

Después de este primer acercamiento al trabajo con Schoology, se puede mencionar que resultó funcional y se logró comprobar su efectividad en el trabajo de una educación a distancia, ya que permitió a los estudiantes conocer nuevas formas de interacción debido a la posibilidad que tuvieron de participar en foros de discusión; adicionalmente, contribuyó a hacer las clases síncronas más interactivas, pues al emplear el Padlet desde la plataforma de Schoology para exponer ideas que habrían de ser retroalimentadas por todos durante las sesiones, los alumnos encontraron una nueva forma de interactuar, lo cual coincide con la definición expuesta por Fernández, Moreno, Sierra y Martínez (2011), al mencionar

que los SGA permiten el acceso a contenidos y con ello la comunicación entre todos los involucrados.

Es de mencionarse que, con la demanda en el uso de SGA y la gratuidad que varios de ellos tenían durante el tiempo de aislamiento por COVID-19, los creadores de la plataforma Schoology, limitaron temporalmente desde el 19 de agosto de 2020 el registro gratuito de nuevos docentes, a fin de garantizar a los ya registrados, el acceso y uso para los fines académicos que ellos consideraban.

Es así, que el uso de los SGA en el ámbito normalista, debería ser un tema que se considere para prevalecer después de la experiencia que ha dejado el aislamiento social y el trabajo en línea, debido a que, con su uso los estudiantes podrán continuar fortaleciendo contenidos y sus competencias tecnológicas que a su vez les abrirán mayores posibilidades de profesionalización debido a la virtualidad con la que se imparten los estudios superiores actualmente.

Finalmente, queda como tema pendiente el hecho de alfabetizar digitalmente al personal académico de las escuelas normales, con la intención de que sus clases sean cada vez más innovadoras y que con ello despierten en los estudiantes el interés por aprender a partir del uso de nuevos recursos, para que lleven a sus futuros alumnos de educación básica, nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que los orienten hacia un mejor uso de las tecnologías educativas.

REFERENCIAS

- Ardila Muñoz, J. Y. & Molano, I. L. (2015). Evaluación del sistema virtual de gestión de aprendizaje de la Universidad de Boyacá. *Revisita virtual Universidad Católica del Norte*, (45), 84-100.
- Conde González, M. A. (2012). *Personalización del aprendizaje: Framework de servicios para la integración de aplicaciones online en los sistemas de gestión del aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio Grial.
- Fernández Manjón, B., Moreno Ger, P., Sierra Rodríguez, J. S. & Martínez Ortiz, I. (2011). *Uso de estándares aplicados a TIC en educación*. Secretaría General Técnica. DOI 10.4438/978-84-369-5078-6
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. https://www.google.com.mx/books/edition/De_la_educaci%C3%B3n_a_distan-cia_a_la_educac/d2MBPSVViEgC?hl=es-419&gbpv=1
- Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Konan, N. (2010). Computer literacy levels of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2567-2571. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.374>
- Mata de López, A. I. & Acevedo Blanco, A. C. (2010). La actitud de los profesores hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 143-180.
- Monroy, A., Hernández, I. A. & Jiménez, M. (2018). Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México. *Formación universitaria*, 11(5), 93-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500093>

- Muñoz Arteaga, J., Álvarez Rodríguez, F. J., Osorio Urrutia, B. & Cardona Salas, J. P. (2006). Objetos de aprendizaje integrados a un sistema de gestión de aprendizaje. *Apertura*, 6(3), 109-117.
- Palma Ruiz, J. M., González Moreno, S. E. & Cortés Montalvo, J. A. (2019). Sistemas de gestión del aprendizaje en dispositivos móviles: evidencia de aceptación en una universidad pública de México. *Innovación educativa*, 19(79), 35-56.
- Pérez Pinzón, L. R. (2020). Orígenes y transformaciones del aprendizaje en línea (E-learning). Innovaciones educativas mediadas por paradigmas tecnológicos. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(4), 105-132. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.74>
- Prensky, M. (2014). Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento. SM de Ediciones. https://www.google.com.mx/books/edition/Ense%C3%B1ar_a_nativos_digitales/hMiIDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=Ense%C3%B1ar+a+nativos+digitales.+Una+propuesta+pedag%C3%B3gica+para+la+sociedad+del+conocimiento&pg=PP1&printsec=frontcover
- Rodríguez Espinosa, H., Restrepo Betancur, L. F. & Aranzazu, D. (2014). Alfabetización informática y uso de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) en la docencia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 139-159. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.004>
- Salas Rueda, R. A., Jiménez Bandala, C. A. & Alvarado Zamorado, C. (2021). Schoology: plataforma web capaz de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo superior. *Revista de comunicación de la SEECl*, (54), 19-41. <http://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e645>

Secretaría de Educación Pública (2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

Silva Quiroz, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. UOC. [https://www.google.com.mx/books/edition/Dise%C3%BAo_y_moderaci%C3%A9n_de_entornos_virtua/OdFFeq_wbMC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Dise%C3%BAo+y+-moderaci%C3%A9n+de+entornos+virtuales+de+aprendizaje+\(EVA\)&printsec=frontcover](https://www.google.com.mx/books/edition/Dise%C3%BAo_y_moderaci%C3%A9n_de_entornos_virtua/OdFFeq_wbMC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Dise%C3%BAo+y+-moderaci%C3%A9n+de+entornos+virtuales+de+aprendizaje+(EVA)&printsec=frontcover)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO: OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Declaración de Qingdao*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

Vidal Ledo, M. J., Rodríguez Dopico, R. M. y Martínez Hernández, G. (2014). Sistemas de gestión del aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 28(3), 602-614.

Tercera parte:
Propuestas de situaciones de aprendizaje.

APUNTES INTRODUCTORIOS

Las reformas a los sistemas educativos albergan como expectativa la mejora de la calidad de la enseñanza y así favorecer aprendizajes relevantes para la escuela y la vida. No cabe duda que estos esfuerzos por mejorar la educación escolar han dado la pauta al surgimiento de numerosas propuestas encaminadas a facilitar los procesos de aprendizaje de conocimientos que se consideran importantes socialmente en un determinado contexto social e histórico en el que los sujetos interactúan.

En este sentido, este apartado pretende formar parte de ese conjunto de propuestas didácticas para ser puesta en manos de los profesores como herramienta para idear escenarios propicios para el aprendizaje. Por ello, en los siguientes capítulos se busca mostrar cómo materializar los supuestos que se exponen sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, no sin antes advertir que no es una receta, ni tampoco se pretende reducir la planificación didáctica al llenado de un formato, por el contrario, se busca revelar cómo aproximarse al diseño de situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad de los estudiantes, relevantes, desafiantes; que les impliquen la solución de problemas, donde los contenidos constituyan un pretexto para aprender la realidad, que alienten el pensamiento complejo, la exploración de diversas perspectivas del conocimiento, la investigación, el cuestionamiento de los propios saberes, la evaluación empleada como una instrumento para impulsar lo que se aprende, evidencias o productos de aprendizaje integradores y complejos, y una situación que aglutine varios contenidos

para ser abordados con sentido, de manera significativa y en un ambiente de aprendizaje favorable.

Por consiguiente, la importancia de este apartado consiste en mostrar propuestas concretas de situaciones de aprendizaje innovadoras que muestran cómo aproximar a los estudiantes a los contenidos, mediante un escenario de aprendizaje que posea relevancia y sentido para los estudiantes, por lo que su intencionalidad es clarificar pautas para diseñar una planificación didáctica, que en este caso en particular, los planes de clase que se muestran pertenecen al nivel educativo de educación primaria.

Las propuestas de intervención didáctica que se expondrán, integran diversas ideas sobre la planificación didáctica vertidas en capítulos anteriores, por lo que enseguida se especificará de qué manera fueron tomadas en cuenta. En principio se parte de integrar varios contenidos que posean vinculación natural a fin de no abordarlos de manera aislada. A su vez, se plantea que todo el conjunto de actividades de aprendizaje estén interrelacionadas y unidas por un hilo conductor, que en este caso se emplea como eje articulador a la solución de un problema (mediante una o varias interrogantes), mientras que el otro elemento que da unidad y sentido, es la evidencia final de aprendizaje, cuyo requisito es ser integradora, lo que significa se va confeccionando desde el inicio de las actividades hasta culminarla al final de la experiencia de aprendizaje; esto indica que se van originando avances de este producto de aprendizaje conforme se ejecutan las actividades y productos parciales.

Ahora bien, la concreción de los contenidos, así como del problema y la evidencia final integradora, se obtiene mediante

el planteamiento de una situación que da significado a lo que el estudiante hace, para evitar un abordaje de los contenidos mediante actividades desarrolladas en lo abstracto. Como parte de esta propuesta, es indispensable que la evaluación se estructure como parte de las actividades que le permitan al estudiante valorar y reflexionar sobre qué y cómo aprendió, qué errores ha cometido y cómo superarlos, así mismo, es importante que esté presente durante todo el proceso en su función formativa y formadora. Por último, cada docente puede elegir qué modalidad de intervención didáctica es la más pertinente a emplear con base en las características de los contenidos de aprendizaje que se pretenden abordar, por lo que puede decidir emplear una secuencia didáctica, proyecto, aprendizaje basado en problemas o análisis de caso entre otros.

Para representar el diseño de una situación de aprendizaje en un formato, se consideraron los siguientes elementos:

1. Situación. Es un escenario de la realidad o cercana a la realidad.
2. Enigma y problema. Se plantea un cuestionamiento sobre la situación planteada que se pretende despejar en el desarrollo de las actividades.
3. Interacción. Las formas en que van a interactuar estudiantes y maestros para favorecer el aprendizaje: Plenaria, parejas, equipos, individual.
4. Evaluación. Actividades o estrategias que ofrecen a los estudiantes múltiples oportunidades de aprender. También se determinan los indicadores a evaluar,

cuándo, con qué instrumentos y estrategias se evaluará. Contempla además que la evaluación sea tanto formativa (la que hace el docente para ayudar al estudiante) como formadora (la que el propio estudiante hace de su aprendizaje).

5. Producto integrador. Se alcanza mediante la elaboración de evidencias del proceso, a fin de llegar a su construcción.
6. Vinculación de contenidos: Articular contenidos de una o más asignaturas.
7. Propósitos: Define el alcance, profundidad o complejidad que se pretende alcanzar con los estudiantes al aprender los contenidos.
8. Modalidad de intervención didáctica: Secuencia didáctica, proyecto, ABP, talleres, rincones, casos siguiendo los pasos que cada una requiere para su ejecución.
9. Productos parciales: Evidencias de aprendizaje durante el proceso que permiten valorar los avances o dificultades de los estudiantes.

Capítulo 8.

Sobrevivientes del desierto.

Sexto grado de primaria.

*Jaime Jesús Espíritu Cadena
Cutberto José Moreno Uscanga
Vinicio Vázquez González*

INTRODUCCIÓN

En este texto se ejemplifica lo que se ha explicado sobre planificar situaciones de aprendizaje para aproximarnos a la enseñanza con la intención de favorecer aprendizajes relevantes en los alumnos de educación primaria. Se trata de una propuesta elaborada cuyos contenidos didácticos pertenecen a los programas de estudio de Geografía, Español y Ciencias Naturales, todos de sexto grado de ese nivel educativo.

El propósito del aprendizaje es que los niños ubiquen los desiertos en el mapa del mundo y relacionen el clima con plantas y animales; además de que comprendan las características del desierto y puedan idear un plan de sobrevivencia acorde a los peligros que esta zona natural representa para el ser humano, argumentando cada estrategia a emplear.

Algunos elementos curriculares que se tomaron en cuenta para confeccionar la planificación didáctica son: las competencias de la asignatura principal, los rasgos del perfil de egreso de la educación básica a los que contribuye la

propuesta, los aprendizajes esperados y la vinculación entre contenidos, así como el enfoque del campo de formación al que pertenecen los espacios curriculares (ver apéndice A). Esto en función de lo formulado en el Plan y los Programas de Estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011a y 2011b).

Lo que se presenta en seguida permitirá entender los componentes de la situación de aprendizaje. Primero se describen la situación, el problema y la evidencia final integradora junto con las evidencias parciales que realizará el estudiante. Luego, se enuncia la secuencia de actividades en función de la modalidad didáctica elegida para planificar, que en este caso es una secuencia formativa. También se destacan los tipos, estrategias e instrumentos de evaluación considerados en el diseño. Por último, se agregan algunas recomendaciones finales para su aplicación en la clase.

DESARROLLO

Como hemos señalado en el Capítulo 4, una situación es un entorno de aprendizaje singular, retador e interesante, cuyo planteamiento se acerca lo más posible a las condiciones de la realidad donde algún contenido didáctico, seleccionado por el docente, cobra sentido para ser estudiado o aplicado, aprovechando las prácticas socioculturales. Para el caso de la propuesta que presentamos, la situación quedó descrita de la siguiente manera:

Imagina que harás una exploración con dos compañeros de tu clase al desierto a fin de fotografiar plantas y animales para la revista científica National Geographic, pero deben cruzar una porción de 20 km de una ruta trazada por la revista, así como pasar dos noches y tres días para llegar a un sitio seguro donde serán recibidos a fin de trasladarlos a otro refugio. En un mapa, ubiquen los desiertos del mundo y seleccionen en cuál llevarán a cabo la exploración. También indaguen en varias fuentes (libros, revistas, programas de televisión e internet, entre otros) si ese desierto tiene rasgos particulares respecto a los demás. Averigüen sobre las características generales del desierto y con base en ello elaboren una lista de los riesgos o peligros que enfrentarán e intenten clasificarlos. Así mismo, decidan y argumenten qué cosas pueden llevar para cumplir la misión, además de enfrentar todos los peligros y riesgos de supervivencia en el desierto elegido.

Respecto a la formulación del problema, que será la columna vertebral de la situación de aprendizaje, quedó de la manera siguiente:

Al considerar que caminarán en un desierto 20 km durante 3 días y 2 noches, ¿cuáles podrían ser los 10 objetos que llevarían para mantenerse a salvo o cómodamente en el desierto considerando el clima, plantas, animales y riesgos que se les pueden presentar en ese lugar?

Aquí el problema es un obstáculo a superar, una pregunta cuya respuesta no se conoce de entrada, para lo que los niños necesitan emplear sus saberes para librarse del obstáculo y llegar a la meta que, en esta propuesta, consiste en simular

la exploración en uno de los desiertos del mundo y construir un kit de supervivencia. Este es el producto final integrador, que se elaborará a medida que los niños y el profesor desarrollan las actividades. En la tabla siguiente se muestran los elementos que contendrá el kit:

Tabla 2.

Producto integrador de la situación de aprendizaje
(kit de supervivencia).

Objeto	Característica del desierto que toma en cuenta	Problema que resuelve	Modo de uso	Ventajas respecto a otros objetos que pudieron ser opción

Para Tobón et al. (2010), las evidencias de aprendizaje son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia. Se evalúan con base en criterios y es necesario valorarlas en forma integral y no de manera independiente. En este sentido, para construir el kit de supervivencia como producto integrador de esta planeación didáctica, se definieron cinco evidencias de proceso que irán abonando a dar cuenta de lo aprendido, en congruencia con los aprendizajes esperados y los contenidos didácticos:

1. Cuadro de relaciones sobre las características del clima, las temperaturas, los animales y las plantas del desierto.
2. Mapa de ubicación de los desiertos del mundo y marcate

del desierto con algún rasgo específico que se consideró para seleccionarlo.

3. Caracterización de algunas plantas y animales que pueden ser un riesgo o peligro para las personas, así como la relación del clima con el tipo de flora y fauna del desierto elegido.
4. Cuadro para sistematizar las reacciones o problemas del cuerpo humano ante las condiciones del desierto: temperatura, fenómenos naturales como tormentas de arena y efectos de la exposición al sol, entre otros.
5. Investigación documental sobre estrategias de sobrevivencia en el desierto.

Para evaluar el desempeño de los niños se definieron cuatro criterios de desempeño (ver Tabla 3). Se trata de pautas o parámetros que pondrán de manifiesto aquello que van aprendiendo y les permitirán, tanto al profesor como a los alumnos, valorar los aprendizajes alcanzados durante y al final de la secuencia formativa.

Tabla 3.

Criterios de desempeño para la evaluación de los aprendizajes.

<ul style="list-style-type: none">• Comprende las características del clima, animales y plantas del desierto y emplea ese conocimiento para poder advertir los peligros que enfrentaría el ser humano al estar expuesto a esas condiciones en un desierto específico del mundo.	<ul style="list-style-type: none">• Relaciona el clima del desierto con el tipo de flora y fauna y puede explicar dicha relación ofreciendo varios argumentos, en función del desierto elegido.
<ul style="list-style-type: none">• Ubica los desiertos del mundo en un mapa mundial y reconoce las razones por las cuales se localizan en determinada parte del globo terráqueo, así como del resto de los climas mundiales.	<ul style="list-style-type: none">• Argumenta con claridad estrategias para sobrevivir en el desierto y lo fundamenta en las características del desierto, así como en investigaciones sobre los efectos de estar expuesto a las condiciones del desierto en un ser humano.

En cuanto a la modalidad de intervención didáctica se eligió planificar una secuencia formativa. Parcerisa (2006) la define como el conjunto de acciones que diseñamos con la intención de alcanzar unos objetivos, claramente explicitados y coherentes con los principios educativos, que conduce a lograr que los individuos sean cada vez más autónomos (como se cita en Travé, 2006). Está conformada por tres fases y se recomienda hacer en ellas lo siguiente:

Tabla 4.
Fases de una secuencia formativa.

Fase inicial	Fase de desarrollo	Fase de síntesis
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el tema creando expectativas positivas hacia el aprendizaje. • Evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. • Comunicar los objetivos, los contenidos de aprendizaje y el tipo de actividades por realizar. • Explicar a los alumnos la metodología de trabajo. • Organizar al grupo en equipos para el trabajo cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar los criterios de evaluación. • Planificar el trabajo a realizar por parte de los estudiantes. • Aportar información y material de consulta, así como resolver dudas. • Autogestionar errores y reforzar éxitos. • Presentar el trabajo hecho por los equipos. • Exponer los materiales elaborados. • Aplicar la evaluación y la coevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar lo aprendido. • Recapitular y relacionar los contenidos entre sí. • Atender y aclarar dudas. • Aplicar la evaluación sumativa y la autoevaluación.

Nota: Elaboración propia con base en los planteamientos de Parcerisa (2006) y Travé (2006).

Con fundamento en algunas recomendaciones didácticas de Travé (2006), nuestros referentes metodológicos y la experiencia que hemos obtenido al trabajar con estudiantes de educación primaria, en seguida presentamos brevemente una secuencia formativa.

Fase de inicio.

En la primera sesión, con un tiempo estimado de 45 minutos, se presenta a los estudiantes un fragmento de un programa de supervivencia de Discovery Channel y se cuestiona a los niños qué clima observaron, a qué región natural pertenecen las plantas y los animales, así como sus características. También se les pide ubicar en un mapa la región donde se llevó a cabo el programa y se cuestiona a los niños: ¿Qué conocimientos debieron tener los sujetos para poder sobrevivir en ese lugar?

Luego, se motiva a los alumnos a simular una situación parecida a lo que miraron en el video y se les presenta la situación de aprendizaje con sus elementos: situación, problema, evidencias y lo que se espera que aprendan, las formas de organización grupal y el cronograma de actividades. De igual manera se aprovecha esta oportunidad para compartir el plan de evaluación señalando los criterios, las estrategias y los instrumentos por considerar, esto con el fin de que los niños se apropien de ellos y tomen decisiones junto con el docente acerca de lo que es más pertinente para desarrollar la propuesta de trabajo.

Se destina tiempo para definir conjuntamente la tarea previa para la siguiente sesión. Cada equipo se pondrá de acuerdo a fin de investigar sobre las características del desierto: clima, plantas, animales y su ubicación en el mundo. Con ello van a elaborar el Producto 1. También se revisará la rúbrica de evaluación del kit de supervivencia para que los alumnos entiendan qué se evaluará y los niveles de desempeño esperados.

Por su temporalidad, en esta fase de la secuencia se

propone realizar una evaluación de inicio para recuperar y activar conocimientos previos. Está centrada también en promover la autorregulación, porque se comunica al aprendiente el proceso que seguirá para aprender y se le busca interesar en la propuesta a fin hacerlo responsable de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, se busca promover una evaluación formadora mediante procesos de reflexión que les permitan a los niños darse cuenta de sus progresos y de lo que necesitan para continuar aprendiendo (Monereo, 2009).

De igual manera, consideramos que el profesor puede emplear el diálogo con miras a promover una evaluación democrática que sirva para erigir un buen ambiente de trabajo, donde todos pueden opinar acerca de qué, cómo, cuándo y con qué se evalúa. En este sentido, el plan de evaluación que formulará el maestro será flexible y estará a disposición de los alumnos en todo momento.

Fase de desarrollo.

En la segunda sesión se comienza a trabajar en plenaria. Se analiza la tarea previa y, en caso de ser necesario, se complementa o corrige con base en las observaciones específicas del maestro y los alumnos. Después, se organiza al grupo en tercias y se les pide que decidan el desierto que van a tomar en cuenta para elaborar su producto integrador, lo marcan en un mapa del mundo, escriben a qué continente pertenece y los países donde se ubica. Estas actividades les

permitirán construir el Producto 2.

También se elabora una lista de las plantas o animales que representan un peligro para el ser humano, de qué tipo son y cómo podrían prevenirlo o resolverlo en caso de ser víctima de alguno (Producto 3). Posteriormente, se comenta qué desierto eligió cada equipo y qué los llevó a decidirlo, se comparten los peligros de plantas y animales mientras el docente va haciendo precisiones en torno el tema, al tiempo que plantea preguntas, les aclara dudas y destaca las fortalezas del trabajo realizado por los niños. Al final, se les presenta un video sobre los efectos de la insolación y la deshidratación como efectos del clima en el desierto. Con base en la observación de este, los alumnos agregan ideas para enriquecer su Producto 3.

Es en esta fase donde el profesor ofrecerá oportunidades a los niños de darse cuenta de lo que van aprendiendo acerca del tema, identificará dificultades durante el proceso y los ayudará a gestionar sus errores. Además, como señala Sanmartí (2007), deben ser ellos los responsables de corregir, para lo cual necesitan comprender por qué se equivocaron y decidir qué cambiar, cómo y cuándo hacerlo. Por tanto, la evaluación posee un enfoque formativo y es empleada como herramienta para la retroalimentación de los aprendizajes.

Se aprovechará esta etapa para favorecer una evaluación formadora con la intención de que los niños discutan acerca de lo que van aprendiendo, cómo han trabajado y lo que harán para seguir resolviendo el problema (¿cuáles podrían ser los 10 objetos que llevarían para mantenerse a salvo o cómodamente en el desierto considerando el clima, plantas,

animales y riesgos que se les pueden presentar en ese lugar?). Es importante, en ese mismo sentido, permitir que los estudiantes revisen el trabajo de otros para detectar errores y a su vez reconocer los propios con base en las observaciones de los demás.

Como tarea previa para la próxima sesión los niños van a indagar en varias fuentes (libros, revistas, programas de televisión e internet, entre otros), alguna característica específica del desierto para incorporar esto al Producto 2. De igual manera se les pedirá que lean acerca de los efectos de la temperatura y clima del desierto en el cuerpo humano. Esto les ayudará a confeccionar un cuadro donde van a sistematizar las reacciones o problemas del cuerpo ante las condiciones del desierto: temperatura, fenómenos naturales como tormentas de arena y efectos de la exposición prolongada al Sol.

En cuanto a la tercera clase, el profesor pedirá que, con base en la tarea previa, los estudiantes llenen el formato del kit de supervivencia. En seguida intercambiarán este producto y formularán preguntas que ayuden a mejorar o justificar la elección de los diez objetos. Para el desarrollo de esta actividad se puede emplear un protocolo de retroalimentación (ver apéndice B), el cual también será un dispositivo para aplicar una evaluación formadora ya que les permite a los niños darse cuenta de sus progresos y de aquello que necesitan mejorar (Colmenares, 2008; Monereo, 2009; Sanmartí, 2007). Al final y de forma sintética, los alumnos presentarán las observaciones a los compañeros y decidirán qué de ello será considerado para corregir su kit de supervivencia.

Fase de cierre.

En la cuarta y última sesión cada equipo presenta su kit de sobrevivencia y el docente hace las observaciones finales para que las atiendan y entreguen el producto en la siguiente clase. Se llena también un cuadro donde los niños escriben qué sabían acerca del tema, qué aprendieron, las dificultades enfrentadas y cómo fueron resueltas. Se brinda un momento para evaluar el producto integrador con una lista de cotejo de autoevaluación y coevaluación, construida con criterios de desempeño enunciados.

Aquí se propone que el docente haga una evaluación final para retroalimentación, dando voz a los estudiantes sobre los logros obtenidos y de lo que aún requieren hacer para profundizar en el tema. Como señala Parcerisa (2006), la fase final de una secuencia formativa se convierte en el punto de partida (en una fase pre inicial) de una nueva secuencia. Por tanto, se recomienda aprovechar los resultados de la evaluación sumativa para plantear nuevas secuencias acordes con las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridos por los estudiantes. Por citar un ejemplo, los niños y el profesor pueden seguir estudiando la distribución de climas, vegetación y fauna en la superficie continental y marítima, o bien, examinar las relaciones de los climas con la distribución de la vegetación y la fauna; ya sea en la modalidad de secuencia didáctica o con otro método (proyecto didáctico, Aprendizaje Basado en Problemas, detección y análisis de incidentes críticos, entre otros).

CONCLUSIONES

Lo planteado es un breve ejemplo de lo que puede hacer un profesor para favorecer la construcción de conocimientos escolares desde un enfoque globalizador. Por tanto, no apelamos a un diseño todoterreno que sea aplicable en cualquier contexto donde los docentes desempeñan su labor. Para nosotros, la acción reflexiva del profesor al planificar exige hacer un recorte de tiempo y espacio, para diseñar un entorno que les permita a los niños aprender, y facilitarles múltiples oportunidades de decidir qué y cómo aprender en colaboración.

Sin duda, esto también amerita creatividad y criterios fundamentados respecto a la hoja de ruta que el profesor trazará con sus estudiantes para la adquisición del conocimiento. Por citar un ejemplo, para la conformación de equipos heterogéneos en la primera fase de la secuencia formativa presentada, conviene que el maestro tome en cuenta el conocimiento que tiene sobre el grupo clase, distribuyendo equitativamente a los estudiantes para que haya diversidad en los agrupamientos (Travé, 2006). En este sentido, un referente básico para la toma de decisiones es el *expediente cotidiano* que los maestros elaboran día a día acerca de los niños y su trabajo en el aula (Luna, 2021), el cual es tan sólo una muestra de lo que puede considerarse empíricamente para confeccionar una situación de aprendizaje.

Por último, algo en lo que deseamos insistir es en la necesidad de promover una evaluación alternativa que permita configurar un ambiente favorable para aprender (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004). La propuesta que expusimos líneas

arriba invita a considerarla como un espacio de reflexión imprescindible para los estudiantes y el profesor, pues ayuda a regular tanto la enseñanza como el aprendizaje de manera consciente, responsable e informada. Con ese objetivo es deseable que todos tomen partido respecto a la evaluación que se practica en el aula (qué, cómo, cuándo, por qué, para qué y con qué se evalúa), lo que nos lleva a superar las formas habituales de aprender y enseñar en la escuela.

REFERENCIAS

- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (pp. 63-86). Fondo de Cultura Eco
- Colmenares, A. M. (2008). Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 12(3).
- Luna, M. E. (2021). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la Escuela*, (22), 105–114. <https://doi.org/10.12795/IE.1994.i22.09>
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 74-87). Edebé
- Parcerisa, A. (2006). La fase de cierre de la secuencia formativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. En M. Beltrán et al. (coords.), *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis* (pp.

- 61-65). Editorial Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para Aprender*. Editorial Graó.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica. Autor*.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado. Autor*.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Travé, M. (2006). La secuencia formativa: de la reflexión a la acción. En M. Beltrán et al. (coords.), *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis* (pp. 51-58). Editorial Graó.

Apéndice A.

Elementos curriculares considerados en el diseño de la situación de aprendizaje.

Nivel y asignatura	Competencias/ Rasgos del perfil	Aprendizajes esperados/Contenidos
Sexto grado de Educación Primaria. Geografía Bloque: Dos	Competencia de la asignatura: <ul style="list-style-type: none">• Valoración de la diversidad natural. Rasgo del perfil de egreso: <ul style="list-style-type: none">• Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes	Identifica las características del desierto. <ul style="list-style-type: none">• Ubica en el mapa los desiertos en el mundo.• Relaciona el clima con la distribución de la vegetación y la fauna.
Conceptos, habilidades y actitudes geográficos	Propósitos de estudio de la asignatura	Vinculación con Aprendizajes esperados o contenidos de otro curso(s)/asignaturas

Conceptos: Localización, diversidad y relación. Habilidades: Observación, análisis e integración. Actitudes: Adquirir conciencia y valorar la diversidad del espacio	Educación Básica: • Movilizar conceptos, habilidades y actitudes en situaciones de la vida cotidiana para asumirse como parte del espacio geográfico, valorar la diversidad natural, social, cultural y económica, y fortalecer la identidad nacional.	Español: Actividad permanente: Revisar y analizar los diferentes tipos de texto. Tema de reflexión: Búsqueda y manejo de la información. Aprendizaje Esperado: Resume información de diversas fuentes.
Ejes temáticos Espacio geográfico y mapas. Componentes naturales.	Educación Primaria: • Adquirir conceptos, habilidades y actitudes para construir la identidad nacional mediante el reconocimiento de la diversidad natural, social, cultural y económica del espacio geográfico.	Ciencias Naturales: Habilidades: Formulación de preguntas. Actitudes: Curiosidad e interés por explicar el mundo. Formación cívica y ética: Trabajo transversal: Educación ambiental para la sustentabilidad.

Fuente: Elaborado con base en el plan y los programas de estudio de la SEP (2011a y 2011b).

Apéndice B.

Herramienta: Protocolo de retroalimentación entre pares.

1. Describan el trabajo de sus compañeros en un párrafo breve (3 o 4 líneas).
2. Formulen tres preguntas al equipo acerca del trabajo realizado para aclarar algo que no hayan entendido en el kit de supervivencia.
3. Respondan las siguientes preguntas:
4. ¿Qué es lo que más les gustó del trabajo de sus co
5. ¿Encontraron algo similar entre su trabajo y el de sus compañeros? Menciónenlo.
6. ¿Encontraron algo diferente entre su trabajo y el de sus compañeros? Escríbanlo.
7. ¿Qué le podrían sugerir a sus compañeros para mejorar su kit de supervivencia?
8. ¿Podrían ayudar a sus compañeros a hacer algo particular en su trabajo? Reescriban alguna parte del cuadro para enseñar al equipo cómo puede corregir su trabajo.
9. ¿Qué objeto incluido en el kit de sus compañeros es novedoso para ustedes y podrían incorporarlo en el suyo?
10. ¿De qué se dieron cuenta al revisar el kit de supervivencia?

Este protocolo de retroalimentación puede ser adaptado por los alumnos y el profesor, con base en las intenciones didácticas de la situación de aprendizaje y siguiendo las recomendaciones metodológicas de Anijovich et al. (2004).

Capítulo 9.

Cuida El Agua.

Sexto Grado de Primaria

Vinicio Vázquez González
Jaime Jesús Espíritu Cadena
Cutberto José Moreno Uscanga

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta una situación de aprendizaje de la asignatura de ciencias naturales, donde se plantea la experiencia de aprendizaje que se le expone a los estudiantes para que de manera general valore la importancia de tener una vida sustentable, el cuidado del medio ambiente y el cuidado del agua, identificando las acciones que favorezcan y mejoren su calidad de vida. Para ello, la situación de aprendizaje propone elaborar un producto integrador como estrategia de integración, el cual se irá construyendo a lo largo del proceso, y donde todas las actividades y productos parciales tienen como objeto abonar a la elaboración de la evidencia final.

Este segundo ejemplo de una situación de aprendizaje, que se muestra a continuación, es con la asignatura de ciencias naturales, del sexto grado de primaria, bloque dos. Donde se plantea un enfoque que demanda:

- Abordar los contenidos desde contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos, con el fin de que propicien la identificación de la relación entre la ciencia, el desarrollo tecnológico y el ambiente.

- Estimular la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos científicos, aprovechando sus saberes y replanteándolos cuando sea necesario.
- Desarrollar de manera integrada los contenidos desde una perspectiva científica a lo largo de la educación básica, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias para la vida, al perfil de egreso y a las competencias específicas de la asignatura.
- Promover la visión de la naturaleza de la ciencia como construcción humana, cuyos alcances y explicaciones se actualizan de manera permanente. (SEP, 2011, p. 89)

Bajo esta consideración es como se aborda el diseño de la situación de aprendizaje que se presenta en este capítulo, donde se le plantea al alumno la importancia de la vida sustentable para mejorar las condiciones del medio ambiente y con esto mejorar su calidad de vida, es decir, desde la situación se deja la inquietud sobre la importancia de preservar y cuidar el agua a fin de que los estudiantes de primaria analicen y reflexionen sobre las acciones inmediatas que pueden hacer para esta actividad.

DESARROLLO

La siguiente situación de aprendizaje llamada “Proyecto A.G.U.A.A” (Acciones para Garantizar el Uso Adecuado del Agua) pretende que el alumno identifique las situaciones en las que el agua es desperdiciada dentro de la escuela, analizando la problemática por medio de la observación y proponer

acciones a implementar que garanticen el uso adecuado mediante decálogo que constituya un plan estratégico.

Se pretende que el alumno aprenda el siguiente aprendizaje esperado: Practica acciones de consumo sustentable con base en la valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y calidad de vida. Asimismo, se vincula con los aprendizajes esperados de las asignaturas de español y geografía, como se presenta a continuación:

- **Español.** Recupera información de diversas fuentes para explicar un tema.
- **Geografía.** Valora los retos del mundo para mejorar el ambiente.

Retomando el tema de la articulación de asignaturas, aprendizajes esperados, de plantear una situación, un problema y un producto integrador es la parte central de la planeación porque es lo que permite hacer una vinculación del contenido abordado con la vida cotidiana. La situación de la que se parte es:

Como bien sabes, en tu escuela se ha presentado la carencia de agua, a pesar de que existen depósitos para almacenarla y que en la colonia es poco frecuente la suspensión en el suministro del líquido. Sin embargo, han habido momentos donde no hay agua para cubrir las necesidades sanitarias, lavar los baños, ni para lavarse las manos. Por lo anterior es importante identificar las causas que provocan la escasez del agua. Para ello pueden sistematizar la información que encuentren sobre las causas de la escasez y las alternativas de solución para un uso sustentable del agua en el contexto específico de tu escuela

(s[4] [5]). Platican las estrategias, medios y acciones que deben emprender para hacer la investigación, pero pueden considerar la exploración de libros, internet y trabajo de campo con los integrantes de la escuela.

En el enigma y problema se cuestiona al alumno acerca de cómo resolvería la situación que se le plantea, puesto que es responsabilidad del maestro generar “situaciones en las que hay un proyecto, una dificultad, lo que llamo un obstáculo, un misterio por resolver” (Meirieu, 2017), permitiendo al niño tener curiosidad por el trabajo que se va a realizar y responda a los cuestionamientos que surjan. En este caso el problema es:

En tu escuela existe problema por escasez de agua, para ello indaga:

1. ¿Cuáles son las causas que provocan la escasez de agua en la escuela y los retos para su uso sustentable de acuerdo a las condiciones de esta para la calidad de vida de todos quienes ahí conviven?
2. ¿Cuáles son los medios y fuentes donde puedo encontrar información para encontrar las causas del problema de escasez de agua?
3. ¿Qué acciones son viables en la escuela para hacer un uso correcto del agua y esta información se puede difundir de manera clara para todos los miembros de la comunidad?

El cuestionamiento invita al alumno a reflexionar sobre la situación que se presenta en su escuela, para pensar en las posibles soluciones, convertidas en acciones y resolver

el problema que se le presenta . Por tanto, como menciona Meirieu (2017) “el papel del enseñante es encontrar el proyecto que hará emerger problemas que permitirán construir conocimiento”.

Las evidencias del proceso van encaminadas a elaborar el producto integrador, que en este caso es un decálogo de las acciones a implementar en la escuela. Las evidencias de esta situación de aprendizaje se establecieron en cuatro productos parciales articulados con la evidencia final integradora, los cuales son:

- Investigación sobre qué medidas implementan en países del mundo con un nivel óptimo de uso sustentable del agua. (Producto 1)
- Identificación de causas, consecuencias ante la escasez de agua en la escuela. (Producto 2)
- Alternativas de solución (cuadro de doble entrada) viables para ser aplicables en la escuela. (Producto 3)
- Plan de acción para el cuidado y consumo sustentable del agua en la escuela. (Producto 4)

Como evidencia final, se fue construyendo, por parte del alumno, un producto integrador a lo largo del proceso de aprendizaje. Por tanto, ese producto agrega las tareas que se fueron elaborando para lograr el aprendizaje esperado.

Producto Integrador:

Decálogo del cuidado del agua (Producto 5)

Los aprendientes redactan 10 acciones viables de ser aplicadas en la escuela para promover el cuidado del agua y su consumo sustentable, los demás equipos realizan aportaciones constructivas que permitan mejorar el trabajo del equipo.

Con la finalidad de evaluar el proceso que siguen los niños para el logro de los aprendizajes esperados se plantearon criterios de desempeño, en este caso son:

Tabla 5.

Criterios de desempeño para evaluar el logro de aprendizajes esperados.

*Identifica las causas y las consecuencias de la escasez de agua a nivel escolar y utiliza este conocimiento para concienciar a la comunidad sobre la importancia que tiene el cuidado y uso responsable del agua, así mismo valora los retos del mundo para mejorar la situación del medio ambiente.
*Diseña un plan de acción viable y sustentable mediante un decálogo que será aplicado en la escuela con actividades claras para evitar el desperdicio del agua así como la manera de aprovechar este recurso para tener una buena calidad de vida.
*Recupera información de diversas fuentes, investiga, analiza, discute y argumenta acciones que de manera general son aplicables a cualquier contexto y redacta un decálogo concreto, entendible y preciso para aplicarse.

El tipo e instrumento de evaluación para valorar el desempeño del niño, se realiza mediante una evaluación de proceso de los productos parciales mediante una rúbrica y una lista de cotejo, y se incorpora la autoevaluación y coevaluación.

Es en la secuencia de actividades donde el estudiante conforma el producto integrador, por tanto, la aplicación de ella tiene la intención de que el niño pueda identificar, analizar, reflexionar y valorar sobre el cuidado del agua y, como se mencionó en el capítulo anterior, se rige bajo una secuencia formativa y sus fases, como a continuación se presenta:

(Una sesión)

Fase de inicio.

Esta fase se trabaja en plenaria, se les aplica a los alumnos la actividad “todos a compartir”, preguntándoles acerca de lo que saben del agua para rescatar su concepto, funcionalidad, importancia, situaciones de escasez, soluciones ante este problema. Las respuestas que dan se escriben en el pizarrón a fin de que todos las visualicen.

Posteriormente, se sitúa a los alumnos en la problemática con respecto al uso del agua, se presenta en la escuela exponiendo la situación actual de la institución y el problema que se genera a partir de dicha situación. Enseguida se define la estrategia para realizar la investigación identificando los medios, fuentes e instrumentos. Acto seguido, se les explicitan los productos parciales y la evidencia final integradora que se pretende realicen, y se comparten los criterios e instrumentos de evaluación para ser dialogados y acordados.

Como parte de la estrategia de evaluación del proceso en esta fase de inicio, se hace una valoración de los conocimientos previos que tiene el alumno acerca del tema, y se les pide mencionen lo que saben, lo que no saben y lo que necesitan saber para la solución del problema y la elaboración de la evidencia final integradora. También se aprovecha para organizar todo el proyecto didáctico y la forma en que trabajarán los estudiantes, considerando los tiempos y los productos a entregar, así como las formas de retroalimentación que se darán, y se elabora una agenda de trabajo.. Se busca que los niños piensen y se interesen en la temática abordada en la sesión, para introducirlo al proceso

de aprendizaje que se dará a lo largo de la secuencia didáctica.

Se solicita a los alumnos de tarea investigar qué medidas se implementan en otros lugares por la escasez de agua. Esta actividad es en equipos. (Producto 1)

(2 sesiones)

Fase de desarrollo.

En la segunda sesión, que corresponde a esta fase, se trabaja por equipos. Se sugiere que realicen un recorrido por la escuela para observar por dónde llega el agua, poniendo especial atención si hay fugas de agua, si se está regando y las causas de ello. Con la finalidad de contar con información de quienes se encargan del mantenimiento de los espacios de la escuela, los equipos elaboran una entrevista a los conserjes. Con esta información, concentran en un listado las causas y consecuencias de la escasez de agua en la escuela, con esto podrán entender dónde surgió el problema y qué puede pasar si no se erradica. (Producto 2)

Para concluir esta sesión se les proyecta a los alumnos un video “Carta escrita en el 2070” enfocada al agua, después de verlo se generan comentarios argumentados sobre cómo se relaciona dicho video con la problemática que se vive en la escuela.

La evaluación que se lleva a cabo en esta fase es formativa, puesto que se observa el proceso que siguen los alumnos para aprender, teniendo como componente fundamental la retroalimentación por parte del maestro. Moreno menciona que:

La retroalimentación es considerada como un dispositivo nodal de la evaluación formativa, y en general se define en términos de la información sobre qué tan exitosamente se ha hecho o se está haciendo algo. Para que una persona pueda adquirir y desarrollar de forma eficaz ciertas habilidades –ya sea físicas, intelectuales o sociales– se requiere algo más que simplemente informarle acerca de ellas. (2021, p.)

Asimismo, la retroalimentación “es considerada una de las influencias más poderosas para mejorar el aprendizaje y la enseñanza” (Moreno, 2021, p.28), debido a que es donde se realizan comentarios, se despeja dudas e inquietudes que les surjan a los niños en el desarrollo y puesta en marcha de las actividades que se sugieren.

En la sesión tres, los niños deben realizar un cuadro de relaciones donde se incluya el problema que identifican sobre el cuidado del agua, consumo sustentable y hábito saludable y la alternativa de solución para cada uno de estos temas. (Producto 3) Los niños pondrán en manifiesto lo que hasta el momento han investigado y elaborado sobre el tema de la escasez del agua y las consecuencias que esto trae. A continuación, se presenta el cuadro de relaciones:

Tabla 6.

Cuadro de relaciones sobre el problema o problemas identificados.

Propuestas para enfrentar el problema de escasez de agua en la escuela.			
Problemas	Posibles causas	Consecuencias de no atenderse	Propuestas

Este cuadro ayuda al niño a identificar los aspectos centrales de la temática a abordar y de la investigación que realizaron en equipo. En plenaria, se da a conocer la información, donde todos realizan retroalimentación mediante comentarios. Con base en éstos, cada equipo mejora el trabajo y establece un plan de acción sencillo, viable y concreto para solucionar el problema planteado. (Producto 4)

(una sesión)

Fase de cierre.

Para cerrar la situación de aprendizaje cada equipo presenta su plan de acción, el cual se mejorará con las observaciones que todos hagan del mismo, siendo el propósito principal que se pueda aplicar en la escuela. (Producto 4 enriquecido)

Los estudiantes por equipo redactan el decálogo del cuidado del agua, y lo presentan en plenaria. Los demás equipos realizan las aportaciones necesarias que enriquezcan el trabajo, ante lo cual se llevarán a cabo las correcciones

pertinentes. (Producto 5) Para finalizar, con las propuestas de todos los equipos, se elabora un decálogo grupal que recupere las acciones que se consideren más viables y funcionales para la escuela.

Se da a conocer el decálogo a la dirección de la escuela a través de una sesión donde se dialoguen los problemas encontrados y el decálogo con las acciones que pueden ayudar a palear el problema. Posteriormente se pegan carteles con el decálogo en puntos estratégicos, como cerca de los lavabos, en los pasillos, entre otros, para invitar a la comunidad escolar a seguir estas medidas.

La evaluación se llevó a cabo durante todo el proceso al usar los instrumentos de evaluación para apoyar la autorregulación del aprendizaje e ir retroalimentando las evidencias. Sin embargo, para esta fase, se recupera la heteroevaluación, la coevaluación y autoevaluación para hacer una valoración final de todo el proceso y lo alcanzado. En la siguiente tabla se muestra la forma e instrumentos de evaluar esta situación de aprendizaje.

Tabla 7.
Formas e instrumentos de evaluación.

Fase	Instrumento	Tipo de evaluación	Modo de empleo
Inicio	1. Lista de cotejo. 2.Guía de preguntas.	1.Coevaluación. 2.Heteroevaluación. 3.Autoevaluación.	Evaluar para autorregular y retroalimentar.
Desarrollo	Rúbrica.	1.Coevaluación. 2.Heteroevaluación. 3.Autoevaluación	Evaluar para autorregular y retroalimentar.

Cierre	Escala valorativa...	1.Autoevaluación. 2.Coevaluación. 3.Heteroevaluación	Calificar los productos.
--------	----------------------	--	--------------------------

Consideraciones Finales.

Para efectos de esta situación de aprendizaje hay que reconocer la importancia de aprovechar situaciones de la vida cotidiana como un medio natural para insertar ahí la posibilidad de abordar los contenidos de aprendizaje con el objetivo de contrarrestar su nivel de abstracción y en cambio, darles relevancia y sentido. Sumado a ello, la evidencia final de aprendizaje funge como un mecanismo de integración que permitió articular los contenidos pero también focalizar todas las actividades de aprendizaje hacia el logro del producto de aprendizaje. De alguna manera con esto se logró la integralidad y se superó la fragmentación de actividades o ejercicios inconexos entre sí. Por otra parte, lo aprendido se evidenció mediante un producto sociocultural que forma parte de la vida cotidiana.

Esta experiencia de aprendizaje adopta como hilo conductor de todo el proceso al producto final integrador, y a través de este dispositivo didáctico se promueve la indagación, el descubrimiento, búsqueda y análisis de la información, la capacidad de valorar su aprendizaje entre muchas otras capacidades que se favorecieron de manera paralela a los contenidos y competencias establecidas en el programa. Se destaca también el estímulo que se da para reflexionar sobre el aprendizaje y sobre lo aprendido

mediante una evaluación formadora que le dota de mayor responsabilidad a los estudiantes, mientras que la evaluación formativa se favoreció como aquellas acciones dirigidas a brindar ayudas o dar observaciones a los estudiantes para mejorar sus oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Meirieu, P. (2017) Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender.
- Moreno, Olivos T. (2021) La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. (28-53). División de Ciencias de la Comunicación y Diseño.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Autor.

Capítulo 10.

Las Lombrices.

Una Experiencia en Preescolar.

María del Carmen Martínez-Silva

INTRODUCCIÓN

A continuación, se expone una situación didáctica con un grupo de niños de tercer grado de educación preescolar en la ciudad de Xalapa, Veracruz; con la intención de ofrecer al lector una experiencia educativa desde la curiosidad infantil, la sensibilidad y la capacidad creativa e intelectual del docente, para la construcción de aprendizajes en el marco de la discusión teórica de los diferentes capítulos de la primera sección, particularmente del capítulo tercero.

La situación didáctica denominada “Las lombrices” se realizó bajo la organización de un proyecto de investigación escolar, desde un enfoque interdisciplinario y transversal, el cual emerge de una o varias preguntas acerca de los intereses o problemas significativos de los niños (Porlán et al. 1998). En este caso, el punto de partida fue la presencia de lombrices en la entrada del aula después de una mañana lluviosa; hecho que asombró a los infantes, quienes entre gritos y brincos discutían sobre el posible peligro que les representaban y generó un inesperado debate entre la diversidad de opiniones y preguntas.

Por lo tanto, decidí convertir este acontecimiento en el pretexto idóneo para promover aprendizajes establecidos en

el currículum formal de educación preescolar en los campos de formación académica: Exploración y comprensión mundo natural y social y Lenguaje y comunicación (SEP, 2017); a la vez de fortalecer su desarrollo personal al poner en juego sus capacidades para pensar y actuar en búsqueda de respuestas o soluciones a sus problemáticas. Lo anterior es congruente con la propuesta de Freire y Faundez (2013) sobre la necesaria transición de una educación de respuestas centrada en la transmisión de conocimientos, hacia una educación basada en preguntas que permite su construcción. En otras palabras, se propone prestar atención a la curiosidad de los infantes para comprender su entorno, abrir el debate con más preguntas e intercambiar ideas para lograr aprendizajes situados, en vez de ofrecer información descontextualizada, desvinculada o fragmentada acerca de la realidad.

Descripción de la situación de aprendizaje.

Bajo este orden de ideas, el objetivo central para esta situación didáctica es que el niño sea capaz de “Describir, plantear preguntas, comparar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas” (SEP, 2017, p. 255), pero al mismo tiempo desde un enfoque interdisciplinario se integraron otros aprendizajes como finalidades educativas, las cuales se desagregan en la siguiente tabla.

Tabla 8.

Aprendizajes esperados en la situación didáctica.

Campo de formación aca-démica/Área del desarrollo personal	Ámbito/ Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
Exploración y comprensión mundo natural y social	Mundo natural	Exploración de la naturaleza	<p>Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas,animales y otros elementos naturales.</p> <p>Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos.</p> <p>Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.</p>

Lenguaje y comunicación	Oralidad	Conversación	Expresa con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacción con otras personas.
	Estudio	Búsqueda análisis y registro de información	Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados. Expresa ideas para construir textos informativos.
Educación socioemocional	Colaboración	Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad ante sus compañeros y maestros y defiende sus ideas.
	Autonomía	Iniciativa personal	Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.
		Toma de decisiones y compromiso	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma de decisiones para concluirlas.

Nota: Elaboración a partir del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017).

Al emprender proyectos de investigación escolar, un elemento clave es la sensibilidad del docente y su capacidad creativa para aprovechar el interés de los niños, en este caso, el debate sobre el posible peligro de las lombrices, lo cual generó el deseo por saber más. Es decir, precisa un docente

atento a la capacidad de asombro de los infantes, por lo que es indispensable escuchar lo que conversan sus alumnos y conversar con ellos, a la vez de hacerles sentir que lo que piensan y sienten es legítimo e importante.

La primera etapa de la situación didáctica es la planeación del proyecto de investigación escolar alrededor de un enigma o problema e inicia con la formulación de preguntas, pero no cualquier pregunta, sino preguntas que desafíen lo que sabemos, por lo que el diálogo colectivo es fundamental para ayudarnos a pensar mejor. En el ejemplo en cuestión, las preguntas fueron ¿qué tipo de animales son las lombrices?, ¿qué comen?, ¿por qué salen de la tierra?, ¿cómo viven?, ¿nacen de su mamá o de un huevo?, ¿pican a los humanos?, ¿son peligrosas?, ¿tienen veneno?, ¿pueden ver, tienen ojos?

Después de establecer las preguntas se hizo el plan general sobre las actividades a realizar mediante una lluvia de ideas, así como la previsión de los recursos que serían necesarios. Es muy importante que los niños tengan oportunidad de expresarse oral y gráficamente en la elaboración de este plan colectivo, por lo que se recomienda su participación en el registro de ideas en un papel de gran tamaño que permanezca a la vista de todos, como mediador visual para sostener las funciones ejecutivas (Bodrova, 2004). Un cuadro de cuatro entradas es idóneo para hacer el registro de lo que se sabe, lo que se quiere saber, cómo lo podemos saber y los aprendizajes que se van construyendo (Apéndice A).

El desarrollo de la situación o segundo momento se refiere a la etapa de realización de las acciones programadas, las cuales responden a un plan anticipado de las acciones a realizar, las cuales son susceptibles de modificaciones en

el camino. Es muy importante que el registro cotidiano en este plan colectivo contenga las anotaciones de los niños, sus nombres y la fecha de realización, a fin de integrar una evidencia de aprendizaje sobre el proceso de la investigación. Este registro debe realizarse al finalizar cada sesión o situación de aprendizaje que integra la secuencia.

Un punto relevante sobre este registro es que no es indispensable que los niños escriban de manera convencional o alfábética, ellos pueden hacer dibujos, jeroglíficos, pre-escritura o escritura en cualquier nivel de apropiación, pero siempre debe procurarse el diálogo sobre lo que registraron para que tenga sentido lo que comunican. Es el docente quien debe escribir de manera convencional y justificar por qué hacerlo. Lo importante es que los niños se apropien del valor social de la escritura como registro histórico y se impulse su deseo y necesidad de aprender a escribir convencionalmente.

La última etapa se refiere al cierre y evaluación del proyecto, en la que se comprueba o se refuta la hipótesis inicial, se responden las preguntas y se decide cómo divulgar los hallazgos, lo que implica enriquecer el plan anticipado de acciones. Por último, se lleva a cabo un ejercicio de evaluación formativa de los aprendizajes con el apoyo de la bitácora Col (Apéndice B), a fin de promover la metacognición en los niños sobre lo realizado y los aprendizajes alcanzados desde su experiencia, además de ser un insumo para enriquecer la evaluación de los aprendizajes logrados, mediante una rúbrica (Apéndice C) y el registro en la planeación colectiva. Es importante aclarar que la evaluación en este nivel educativo es principalmente de carácter formativo, por lo que lo central es reflexionar sobre la intervención educativa y el proceso

de aprendizaje (SEP, 2017). Sin embargo, la rendición de cuentas establecida en el currículo nacional mediante un informe en tres momentos sobre el logro de los aprendizajes es también un elemento a considerar desde la planeación de la intervención, para el acopio de las evidencias de aprendizaje.

A continuación, se expone una descripción detallada de la situación didáctica “Las lombrices”. En los apéndices se puede encontrar un ejemplo del formato de planeación con los elementos curriculares básicos para su planeación (Apéndice D).

Fase de inicio.

Sesión 2 (30 minutos)

Planeación.

Organizados en plenaria se abre la discusión sobre el fenómeno observado. Cada niño expresa lo que observó y lo que piensa al respecto. Una vez compartidas sus experiencias les propongo realizar una investigación que nos ayude a responder nuestras inquietudes sobre las lombrices. Iniciamos con el registro en un cuadro de cuatro entradas, la primera columna sobre lo que sabemos de las lombrices, la segunda acerca de lo que nos gustaría saber, seguida de cómo lo podemos investigar y una última columna, para registrar lo que iremos aprendiendo. A partir de estas ideas se genera un proyecto de investigación escolar que parte de un acontecimiento interesante para los niños, condición indispensable para motivar el deseo por aprender (Tonucci, 2008). De manera general, esta puesta en común sobre lo que sabemos y queremos saber de las lombrices y las fuentes de información desde donde podemos despejar nuestras

dudas da la pauta para organizar un listado de acciones de consulta, como son: la observación directa, la búsqueda de recursos bibliográficos y audiovisuales y la invitación de un experto en el tema. Cabe señalar que esta manera de trabajar se va logrando de manera gradual y entre más ricas sean las experiencias para la construcción de aprendizajes, mayor será el bagaje de lo que ellos pueden proponer.

Fase de desarrollo.

Sesión 2 (40 min)

Consulta de información en materiales bibliográficos.

Se acuerda iniciar con la visita a la biblioteca escolar, para lo cual se organizan 5 equipos de cuatro niños, de tal modo que cada equipo lleve diferentes preguntas elaboradas en el cuadro: ¿qué comen? ¿cómo viven? ¿nacen de su mamá o de un huevo? ¿por qué salen de la tierra?, ¿pican a los humanos?, ¿son peligrosas?, ¿tienen veneno? y ¿pueden ver, tienen ojos?

Se les cuestiona sobre la estrategia que utilizarán para recuperar la información con la intención de motivarlos a usar su diario científico (un cuaderno de dibujo para registrar información).

Nos trasladamos a la biblioteca y cada equipo plantea sus preguntas a la responsable de este espacio. Identifican textos que pueden ser de utilidad y los consultan, los adultos (maestra bibliotecaria y maestra de grupo) los ayudamos a hacer la lectura y ellos seleccionan la información que les resulta importante, además de las respuestas a sus preguntas.

Los niños distinguen entre textos informativos y

literarios con ayuda de las maestras a través del diálogo y se les propone seleccionar sólo a los informativos para cumplir con el objetivo, lo que implica seguir reforzando las diferencias entre textos literarios e informativos. Asimismo, los niños pueden valorar la riqueza de información escrita, aunque también pueden interpretar información mediante la lectura de imágenes, por lo que pueden hacer la consulta-revisión del texto de manera asistida o autónoma. Después de la consulta registran la información en sus diarios científicos y volvemos al aula para la puesta en común.

Cada equipo nos expone la información que encontraron con ayuda de los diarios y un miembro de cada equipo registra en la última columna de nuestro cuadro, lo que hemos aprendido acerca de la información obtenida y las habilidades y emociones en el proceso, para ello se debe cuestionar a los niños sobre lo sucedido durante la actividad.

Sesión 3 (40 minutos)

Consulta de información a través de recursos tecnológicos.

Se acuerda continuar con la consulta de información indirecta, esta vez a partir de la visita al aula tecnológica. En esta ocasión se revisa cuáles son las preguntas que aún tenemos pendientes y con ese objetivo nos trasladamos a dicha aula. En esta ocasión el trabajo se organiza en binas.

A cada pareja se le entrega una tableta para que dicten al buscador de videos la información que necesitan (Anexo E). Se brinda apoyo a las binas a través de preguntas para cerciorarse que están haciendo una búsqueda. Nuevamente

registran sus hallazgos en el diario científico. Volvemos al aula y cada bina nos aporta la información encontrada.

Sesión 4 (40 minutos)

Observación directa-experimentación.

Organizados en plenaria discutimos la información que hemos encontrado y la comparamos con nuestras ideas iniciales para identificar si se confirman, se amplían o se refutan.

Después nos vamos a fuentes de información directa mediante la observación, tanto para ampliar como para confrontar lo que las fuentes indirectas nos han aportado. El principal interés de los niños se centra en las partes del cuerpo.

Buscamos el material que nos puede ayudar a observar mejor (lupas y lámparas) y nos dirigimos al patio. Esta vez se nos dificulta encontrar lombrices (la tierra está seca). Volvemos al aula y comentamos lo sucedido. Entonces uno de los niños sugiere poner agua a la tierra, porque el día que las vimos estaba lloviendo. Surge una nueva hipótesis (las lombrices necesitan la tierra mojada para salir) y regresamos al patio a comprobarla (Anexo E). Experimentamos y observamos. Los niños comprueban su idea y la registramos en la columna de aprendizajes.

En esta ocasión el registro en el diario científico se queda de tarea, por lo que todos se llevan el diario a casa con la instrucción de registrar con dibujos lo que sucedió en el experimento. Se le pide apoyo a los papás para escribir lo que los niños comenten acerca de sus dibujos y/o también animar a los niños a hacerlo.

Sesión 5 (40 minutos)

Plan de entrevista.

Organizados en plenaria compartimos nuestras experiencias durante la sesión anterior e identificamos en nuestro cuadro qué preguntas hemos respondido y cuáles quedan pendientes. Les motivo a pensar qué otra fuente de consulta podemos usar, esperando la sugerencia de entrevistar a un experto.

Con la ayuda de los niños escribo una nueva lista de preguntas para hacer la entrevista a un biólogo, los niños colaboran en esta lista con imágenes y textos que les permiten recordar las preguntas. Cada niño elige una pregunta para registrarla en su diario y hacerla al experto cuando nos visite en la escuela. Me doy a la tarea de establecer contacto con el experto y organizar el encuentro.

Sesión 6 (40 minutos)

Entrevista a un experto.

Nos visita el biólogo. Los niños organizados en asamblea hacen la entrevista, para ello se apoyan de las preguntas de sus diarios. El biólogo además de atender sus inquietudes les muestra imágenes de un libro especializado de biología y surgen nuevos datos curiosos de interés para los niños, como su respiración, su doble corazón, entre otros. De igual modo, se confirma la información que habíamos encontrado en las otras fuentes de información.

Fase de cierre.

Sesión 7 (40 minutos)

Conclusiones.

Leemos la información que hemos recopilado sobre las lombrices y discutimos qué uso le podemos dar a esta información, es decir ¿cómo nos ayuda?, ¿para qué nos sirve? Surgen algunas ideas, entre las que destaca respetar a las lombrices porque además de que no nos hacen daño, desempeñan una función vital para la tierra. A partir de estas ideas, propició la reflexión sobre el equilibrio entre los diferentes tipos de vida, desde la noción de interdependencia entre los seres vivos y los elementos que interactuamos en el medio ambiente.

Aunado a lo anterior, les pregunto si sería importante difundir nuestros hallazgos, lo que los motiva a pensar la manera en que podrían preservar la información recabada, dado que concluyen la necesidad de informar a la comunidad escolar a fin de evitar que les hagan daño, pues además de ser inofensivas cumplen una importante función en la fertilización de la tierra. Se discuten, algunas opciones, como: una campaña informativa, una exposición a la comunidad escolar y un libro. Hacemos una votación y acordamos elaborar un libro informativo. Todos estamos de acuerdo.

Sesión 8 (40 minutos)

Elaboración del libro informativo.

Organizados en equipos les presento algunos libros informativos para que observen junto con sus compañeros de equipo los apartados que integran y la manera en que se presenta la información. Volvemos a la plenaria en medio círculo y cada equipo expone lo que encontró. Acordamos la distribución de tareas y la selección de ideas que cada niño quiere comunicar. Los niños eligen a un miembro del grupo para que se encargue de la portada y contraportada, al reconocer su habilidad como dibujante. La niña acepta la comisión. Cada niño elabora el primer borrador de la página bajo su cargo.

Sesión 9 (1-3 días)

Elaboración del libro informativo.

Observamos los primeros bocetos y comparamos con uno de los libros informativos. Los niños identifican los cambios que deben hacer para mejorarlo, como el uso del espacio de la hoja, el tamaño del dibujo, el fondo y el texto que acompaña la imagen.

Elaboran un nuevo dibujo y escriben (según la etapa de adquisición de la lectoescritura en la que se encuentra) la idea que están comunicando. Yo les ofrezco agregar un cintillo con el texto como lo leerían los adultos (escritura alfábética). En esta segunda versión, muchos logran el objetivo y su página está lista para integrarse al libro (Anexo E). Quienes necesitan seguir trabajando se llevan la tarea a casa. Se les

explica a los padres de familia el objetivo de la tarea y lo que se espera de los niños y de ellos, para orientarlos. Se les comparten algunas sugerencias para apoyar a su hijo.

Una vez que todos los niños han concluido el trabajo asignado, me doy a la tarea de hacer el trabajo de compilación y edición. Al día siguiente les muestro el resultado final y al sentirnos satisfechos con el trabajo logrado, acordamos escribir el nombre de cada uno de los autores junto a su fotografía en una página.

Sesión 10

Evaluación.

Nos dimos a la tarea de identificar aquellos espacios dentro del Jardín de Niños donde este texto podría ser una fuente de información para ser consultada por futuros alumnos y decidimos donar un ejemplar en la biblioteca de la escuela, otro en el aula tecnológica y uno más en nuestra biblioteca de salón (Anexo E).

Como cierre de esta actividad, les pido a los niños que de manera individual resolvamos la bitácora Col, para lo cual dispongo de dos mesas para que de dos en dos, la resuelvan de manera individual el formato de la bitácora (Anexo B), me aseguro que comprenden las instrucciones y la información que se registra en cada columna. Mientras tanto el resto del grupo está en actividades de transición, como son la lectura, juegos de mesa o la expresión gráfico-plástica. Es importante advertir que este instrumento de autoevaluación promueve la metacognición sobre el aprendizaje, el cual se ha puesto en práctica de manera gradual. Al inicio del ciclo

escolar, se resuelve con ellos de uno en uno, para guiarlos con las preguntas y el uso del espacio para graficar las respuestas. También se presenta a los padres de familia para que comprendan su objetivo y la manera de hacerlo, porque en ocasiones se resuelve en casa. Como consecuencia, los niños lo van haciendo cada vez con más autonomía, sin embargo, establecer el diálogo a partir de lo que registran es un elemento fundamental.

Posteriormente organizados en plenaria compartimos las experiencias que esta investigación nos aportó, revisamos cómo cambiamos nuestras ideas iniciales y la importancia de hacernos preguntas. Algunos cuestionamientos útiles para abrir la discusión son: ¿qué pasaría si no hiciera preguntas? ¿qué pasaría si nadie se atreviera a proponer ideas? ¿en qué otras situaciones podría hacer nuevamente una investigación?

Consideraciones finales.

Como puede observarse en el relato de la experiencia sobre el proyecto de investigación *Las lombrices*, la sensibilidad y la capacidad creativa e intelectual del docente son condiciones básicas para gestionar una situación de aprendizaje que emerge del interés de los niños. Donde, si bien, los recursos juegan un papel importante para facilitar el aprendizaje, es el uso que les damos a lo que está a nuestro alcance, lo que hace la diferencia entre una pedagogía que presenta a los niños el conocimiento como algo ya construido, a una pedagogía que les permite descubrirlo y construirlo.

Las prácticas sociales implícitas en este tipo de intervención educativa inciden en el tipo de ciudadano que estamos formando en nuestras aulas de educación básica, por ello la invitación a correr el riesgo de imaginar y hacer posible una educación otra, donde las dimensiones social, afectiva y política del desarrollo humano son fundamentales.

Por último, quisiera agregar que hacer posible un trabajo pedagógico con el nivel de autonomía descrito por parte de los niños, implica una labor constante desde esta perspectiva pedagógica. Por lo tanto, sólo me resta sugerir coraje y paciencia, para darles la oportunidad de aprender a ejercer su capacidad de pensamiento y acción.

REFERENCIAS

- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. Secretaría de Educación Pública.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Novak, J. y Gowin, B. (1998). *Aprendiendo a Aprender*. Ediciones Martínez Roca.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Tonucci, F. (29 de diciembre de 2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*.
- <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas-nid1085047/>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral, Educación preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.

APÉNDICES

Apéndice A.

Planeación colectiva del proyecto

Lo que sabemos	Lo que quiero saber	¿Cómo lo puedo saber o resolver?	Lo que aprendí

Apéndice B.

Instrumento de evaluación-bitácora Coll

Pasillo de la Ciencia Bitácora Coll		
Nombre:		Fecha:
¿Qué hicimos?	¿Cómo me sentí?	¿Qué aprendí?

Apéndice C.

Rúbrica de evaluación

Pasillo de la Ciencia Rúbrica de evaluación

Nombre del alumno:

Fecha: _____

Proyecto de investigación:

Aprendizajes esperados	Suficiente	Insuficiente	Deficiente
1. Selecciona textos de acuerdo a los intereses de su investigación.			
2. Interpreta la lectura de textos informativos.			
3. Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias.			
4. Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.			
5. Expresa opiniones e preferencias y se involucra en la actividad argumentativa.			
6. Formula preguntas acerca de eventos o temas de su interés.			
7. Presenta información sobre un tema, usando un soporte gráfico y objetos de su entorno.			
8. Entiende la importancia de conservar información y desarrolla habilidades para recuperarla.			

9. Identifica las características de una persona, las de otros animales y las que distinguen a los seres humanos de otros animales, entre las que se incluyen partes básicas del cuerpo, externas e internas, y sus funciones.			
10. Identifica algunos hábitats elementales y comunes de los organismos vivos, e identifica formas en que el hábitat de un organismo sustenta sus necesidades básicas.			
11. Reconoce que los organismos provocan cambios en el entorno en que viven.			

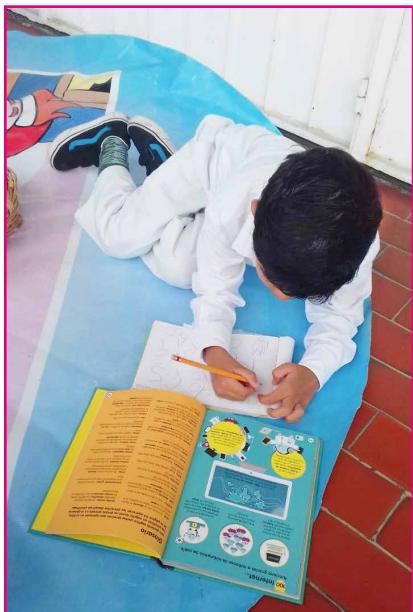
Apéndice D.

Formato de planeación

Jardín de Niños Experimental Anexo a la Norma Veracruzana PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA			
		Grupo:	Docente:
Campos formativos y áreas de formación personal	Propósito Educativo		
Aprendizajes esperados			
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	
Situación didáctica			
Inicio			
Desarrollo			
Cierre			
Temporalidad	Recursos		
Criterios de evaluación	Instrumento de evaluación		

Apéndice E.

Evidencias de la situación de aprendizaje



Las lombrices



Autor: Grupo 3º "A" Jardín Experimental.

Ilustradores: Melany, Mauricio, Iyari Lizet, Héctor, Josué, Leilany, Oskar, Fátima, Karla, Andrea, Alexander, Fernando, Alice, Mattiu, Julio, Adair, Iyari Yerena, Ángel Fernando y Lizbeth.

Las lombrices salen de la tierra en días lluviosos



Las lombrices salen de la tierra en días lluviosos.

LAS LOMBRICES SE FORMAN
POR ANILLOS



El cuerpo de una lombriz parece estar formado por anillos.

3

AIAUKOIOA



Las lombrices salen a buscar su alimento en las noches.

AUTORES

Cutberto José Moreno Uscanga.

Es Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”, maestro en Educación Humanista y Doctor en Educación. Fue Director de una Escuela Normal Pública y Jefe de Departamento en la Dirección de Educación Normal de Veracruz. Es autor y coautor de libros, capítulos de libro, artículos de revistas y ponente en congresos nacionales. Su producción académica se sitúa sobre la formación docente, en la línea de generación y aplicación del conocimiento de la tutoría académica, la planeación y evaluación didácticas. Posee experiencia en el diseño curricular de diversos cursos de posgrados y licenciatura así como en la planeación y evaluación de programas institucionales. Ha sido dictaminador en congresos y publicaciones, además ha colaborado en la revisión de material educativo emitido por organismos nacionales, también ha sido parte del diseño de documentos orientadores académicos y administrativos operados en el sistema de educación normal. Fue profesor en educación primaria, licenciatura y posgrados. Actualmente labora en la BENV donde desempeña labores de docencia, tutoría, asesoría e investigación educativa, a su vez, pertenece al Cuerpo Académico “Formación Docente y Prácticas Pedagógicas Innovadoras”, y desde 2019 cuenta con el reconocimiento al perfil deseable por parte del PRODEP.

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”. Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Realizó estudios de Doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga (España). Tiene experiencia docente en educación primaria y educación superior (licenciatura y posgrado). Se desempeñó como Subdirector Técnico Académico en una Escuela Normal Pública de Veracruz de 2013 a 2017. Ha coordinado cursos, talleres y diplomados para maestros de educación básica, educación media superior y superior. Ha sido ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, así como dictaminador de artículos, ponencias y capítulos de libro en el campo de la formación docente y la educación matemática. Cuenta con obra escrita publicada sobre habilidades del pensamiento, gestión educativa estratégica, planificación didáctica, acompañamiento académico en educación superior, tutoría académica, prácticas de evaluación, didáctica de la matemática y creencias docentes. Pertenece al Cuerpo Académico BENVECR-CA-13 “Formación docente y prácticas pedagógicas innovadoras” y posee el reconocimiento como Profesor de Tiempo Completo con Perfil Deseable, otorgado por el PRODEP. Actualmente es docente de la Licenciatura en Educación Primaria, la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, así como de la Especialidad en Matemática Educativa de la BENV.

Vinicio Vázquez González

Estudió la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Maestría en Necesidades Educativas Especiales en el Centro de Estudios Superiores en Educación. Ha cursado diversos cursos, talleres, seminarios, diplomados, entre ellos uno sobre Interculturalidad ofertado por la Universidad Veracruzana y un Diplomado Superior en Política y Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Maestra de Educación Primaria durante seis años en diversas comunidades rurales del Estado de Veracruz. Maestra de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” a partir de marzo del 2002, trabajando en las Licenciaturas en Educación Especial y Educación Primaria. Diseñadora de diversos cursos curriculares y extracurriculares de las Licenciaturas Educación Especial y Primaria. Ha cubierto comisiones dentro de la Institución como responsable del área de práctica en las Licenciaturas en Educación Especial y Primaria, responsable del área de evaluación y de práctica profesional de la Subdirección de Docencia, entre otros. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales difundiendo los trabajos de investigación aplicados en la BENV. Actualmente cuenta con el perfil deseable del PRODEP ratificado en tres ocasiones. Integrante y líder del Cuerpo Académico Formación Docente y Prácticas Pedagógicas Innovadoras.

María del Carmen Martínez Silva

Docente de educación preescolar en el Jardín de Niños Experimental Anexo a la Normal Veracruzana y Docente-Investigadora en la misma institución formadora de docentes. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Veracruzana, posteriormente cursó la Especialidad en Estudios sobre Docencia y la Maestría en Formación de Profesores de Educación Básica en la Universidad Pedagógica Veracruzana; posteriormente el Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana en la línea de educación ambiental para la sustentabilidad. Como parte de su formación profesional como investigadora participó en una estancia de investigación en el Centro de Investigación en educación y formación en materia de medio ambiente y ecociudadanía (Centr'ERE-UQAM) en la Universidad de Québec en Montreal, Canadá. Las áreas de investigación que le interesan son: la primera infancia, la formación docente, la educación ambiental y la formación de ecociudadanía. Es apasionada de las prácticas docentes con potencial transformador del tejido ecosocial y promotora de prácticas docentes que ofrecen otras formas de ser y estar en este mundo. Ha participado como autora y co-autora de algunos textos en revistas de divulgación científica y congresos nacionales e internacionales.

Jocelyn Cano Rodríguez

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana y Maestra en Desarrollo de Competencias para el Trabajo Docente en la Educación Secundaria por el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar”; estudió la Especialidad en Estudios sobre la Docencia por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente, es jefa del departamento de apoyo académico e investigación de la Dirección de Educación Normal y miembro activo de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa, perteneciente al COMIE. Ha sido miembro del comité editorial de la Dirección de Educación Normal, del área de investigación e innovación educativa y del comité editorial en la Escuela Normal Centro Educativo Siglo XXI Las Ánimas, S.C. Tiene experiencia como docente de licenciatura y maestría, como asesora de documentos de titulación y jurado en exámenes profesionales de licenciatura, especialidad y maestría; así como en la coordinación del equipo de planeación del Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal, en el marco de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN). Ha participado en el desarrollo de trabajos de investigación educativa, en la publicación de capítulos de libro; como dictaminadora y ponente en diversos eventos académicos a nivel estatal, nacional e internacional.

Hercy Báez Cruz

Es Ingeniero en Electrónica con maestrías en Educación y Administración, posee el grado de Doctor en Educación por la Universidad IVES; actualmente, se desempeña como subdirectora administrativa, asesora y docente investigador en la Licenciatura en Educación Preescolar en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, en la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Desde el 2015, es líder del Cuerpo Académico en Consolidación: Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente. Desde el 2016 cuenta con reconocimiento de perfil PRODEP y ha sido evaluadora de solicitudes para el logro del reconocimiento y/o apoyo a Perfil Deseable, por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). Es tesorera e integrante de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE). Ha diseñado cursos curriculares y optativos para los planes de estudio 2022 y 2012 en la Licenciatura en Educación Preescolar. Es autora y coautora de libros, capítulos de libro, artículos de revistas y ponente en congresos nacionales e internacionales. Forma parte del comité de arbitraje para las revistas electrónicas EDUCARE y Práctica docente, revista de investigación educativa, además, ha arbitrado trabajos para congresos nacionales e internacionales.

Ma Luisa González Berman

Es maestra en Educación por el Instituto de Estudios Superiores; se desempeña como directora, asesora y docente-investigadora con perfil PRODEP en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” de la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación: Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente. Es integrante del comité de arbitraje de la revista electrónica costarricense EDUCARE. Ha sido diseñadora de cursos curriculares para los planes de estudio 2022 y 2012 en la Licenciatura en Educación Preescolar. Es coautora de capítulos de libro, artículos de revistas y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.

Melba Hernández Santos

Es doctora en Educación por la Universidad Cultural Metropolitana de Tampico, Tamaulipas; se desempeña como asesora y docente-investigadora en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” de la ciudad de Tuxpan, Veracruz. Forma parte del Cuerpo Académico en Consolidación: Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente. Ha sido diseñadora de cursos curriculares para los planes de estudio 2022 y 2012 en la Licenciatura en Educación Preescolar. Cuenta con participación como coautora de capítulos de libro, así como artículos en revistas electrónicas educativas en México y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales.

Diseño de Situaciones de Aprendizaje. Desafíos, alternativas y propuestas,
de Cutberto José Moreno Uscanga (Coord.), se terminó de editar
en noviembre de 2024 en la ciudad de Xalapa-Enríquez, Ver., siendo
Gobernador del Estado Cuitláhuac García Jiménez y Secretario de
Educación Víctor Emmanuel Vargas Barrientos.

Otros títulos de
Ediciones Normalismo
Extraordinario:

175. Varios autores
Narrativas pedagógicas ¿Qué significa ser pedagogas?
(Ensayo)

176. Marina Herrera
Sé hombre y dispara
(Antología de varios géneros)

177. Ricardo Pérez Campos
Enigmas del silencio
(Cuento)

178. Isaac Abisaí Hernández
Mijangos y Erédira Piñón
Avilés (Coord.)
La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio
(Propuesta didáctica)

179. Rosa López Flores y
Yolanda Coral Martínez
Dorado
Tutoría en escuelas normales públicas de Guanajuato
(Propuesta didáctica)

Esta obra nace de diversas investigaciones realizadas por los autores en el campo didáctico, donde se identificaron necesidades en estudiantes normalistas y docentes en servicio, de ahí que tiene como objeto proponer estrategias para mejorar la planificación del aprendizaje. El texto invita a pensar la enseñanza como objeto problemático, ofrece elementos para conectar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana y cómo replantearse otras formas innovadoras de construir conocimiento en la escuela desde una perspectiva integradora. Para ello, se hace un recorrido por referentes teóricos contemporáneos, la discusión de algunos desafíos para planificar la enseñanza, hasta sugerir alternativas metodológicas y ejemplos de situaciones de aprendizaje útiles en cualquier nivel educativo. Con ello, este libro pretende ser una herramienta para innovar la práctica que contribuya a su vez a trascender la institucionalización de la enseñanza mediante otras miradas sobre la planificación didáctica.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



 **CONAEN**
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

 **VERA CRUZ**
ME LLENA DE ORGULLO

