

Otros títulos de Ediciones  
Normalismo  
Extraordinario:

Varios autores  
132. #2020 Una foto normal  
(ensayo)

Sandra Inés Trujillo Juárez,  
Germán Iván Martínez Gómez  
133. La enseñanza y el aprendizaje del  
Inglés en ambientes virtuales  
(ensayo)

Sandra Inés Trujillo Juárez,  
Germán Iván Martínez Gómez  
134. La enseñanza y el aprendizaje  
del Inglés en ambientes virtuales  
(ensayo)

Jesús Enrique Mungarro Matus  
135. Pandemia y nuevos entornos de  
aprendizaje en la educación física.  
(ensayo)

María de Lourdes Negrete Paz  
136. Enfoque sistémico para disminuir  
la ansiedad durante el COVID 19 en el  
estudiante de Educación Normal.  
(propuesta didáctica)

Resignificar la formación inicial conlleva a interpelar nuestras prácticas educativas. Documentar la enseñanza, reflexionar la acción en clínicas del relato y consolidar colectivos, nos acerca a la visión de la Escuela Normal para Educadoras. Atreverse a no recitar escritos teóricos, deslizar la pluma, registrar la memoria pedagógica, narrar la enseñanza en primera persona y relatar lo que somos, es posibilitar transformarnos para enfrentar los desafíos en la formación de docentes preescolares. En las narrativas se relatan experiencias de subjetividad e identidad, síndromes de la pandemia, trabajo colaborativo, planeación de la enseñanza, aprendizaje situado, problemáticas socio-naturales, aprendizaje de los seres vivos y educación histórica.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Varios autores

137

Resignificación de experiencias en la formación de docentes para preescolar : Narrativas pedagógicas

PROPUESTA DIDÁCTICA

Varios autores

## Resignificación de Experiencias en la Formación de Docentes para Preescolar: Narrativas Pedagógicas



137



Adriana Torres Frutis, Rosalinda Piedra Valdez, Norma Gilda Pérez Baights, Ma. del Pilar Estrada Correa, Araceli Díaz Tapia, Andrés García García, Juan Pérez Patiño y Everardo Hernández Castillo.

Actualmente son profesores de la Escuela Normal para Educadoras "Profr. Serafín Contreras Manzo" de Morelia, Mich. Con su formación normalista y especialización variada, trabajaron en escuelas de educación básica, y tienen amplia experiencia en la formación inicial de docentes en diferentes escuelas normales.

Los profesores integran cuerpos académicos sobre líneas en la formación docente, desarrollan proyectos de investigación en las áreas formativas del programa que oferta la Escuela Normal, diseñan proyectos estratégicos para la institución, participan en eventos académicos con ponencias y propuestas en diferentes ámbitos y colaboran en el diseño curricular de programas para la formación permanente.

Ediciones Normalismo Extraordinario



Resignificación de experiencias  
en la formación de docentes  
para preescolar:  
narrativas pedagógicas

Ediciones Normalismo Extraordinario

Adriana Torres Frutis  
Rosalinda Piedra Valdez  
Norma Gilda Pérez Baights  
Ma. del Pilar Estrada Correa  
Araceli Díaz Tapia  
Andrés García García  
Juan Pérez Patiño  
Everardo Hernández Castillo

Resignificación de experiencias  
en la formación de docentes para preescolar:  
narrativas pedagógicas

## **Directorio federal**

Andrés Manuel López Obrador

**Presidente de México**

Delfina Gómez Álvarez

**Secretaria de Educación Pública**

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

**Subsecretario de Educación Superior**

Mario Alfonso Chávez Campos

**Director General de Educación Superior para el  
Magisterio**

Édgar Omar Avilés Martínez

**Director de Profesionalización Docente**

## **Directorio estatal**

Alfredo Ramírez Bedolla

**Gobernador Constitucional del Estado de Michoacán de  
Ocampo**

Yarabí Ávila González

**Secretaria de Educación en el Estado de Michoacán**

Mariana Sosa Olmedo

**Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior**

Héctor Daniel Aranda Pérez

**Director de Formación Inicial y Profesionalización  
Docente**

*Resignificación de experiencias en la formación de docentes para preescolar*  
*Narrativas pedagógicas*

1a. Edición, diciembre 2022

D. R. ©2022 Investigación, compilación Adriana Torres Frutis,  
Rosalinda Piedra Valdez, Norma Gilda Pérez Baights,  
Ma. del Pilar Estrada Correa, Araceli Díaz Tapia,  
Andrés García García, Juan Pérez Patiño y Everardo  
Hernández Castillo

D. R. ©2022 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8933-00-6

Impreso y hecho en México

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores y/o autor. Las características de composición, diseño, formato, son propiedad de la editorial



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**DGESUM**  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo  
Nacional  
de Autoridades de  
Educación Normal  
**CONAEN**



**Gobierno de  
Michoacán**  
HONESTIDAD Y TRABAJO

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Narrativas de Experiencia y Saber Pedagógico: Prólogo a una Obra Colectiva .....   | 7   |
| <i>Daniel Suárez</i>   |     |
| Introducción .....   | 17  |
| Formación Docente: Otra Mirada desde la Subjetividad e Identidad .....   | 27  |
| <i>Adriana Torres Frutis</i>   |     |
| Docencia Emergente y Síndromes originados en Pandemia .....  | 67  |
| <i>Rosalinda Piedra Valdez</i>   |     |
| El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje Situado: Una Experiencia con Entorno Virtual .....                                      | 95  |
| <i>Norma Gilda Pérez Baights</i>   |     |
| Narrativa de una Experiencia Significativa Virtual con un Grupo de 6º Semestre en torno a Nuevos Supuestos de la Planeación de Enseñanza ..... | 119 |
| <i>Ma. del Pilar Estrada Correa</i>  |     |
| Análisis de Caso: Alternativa Pedagógica para el Aprendizaje Situado .....   | 141 |
| <i>Araceli Díaz Tapia</i>  |     |
| La Integración en la Práctica Educativa de las Problemáticas Socio-naturales Contextuales .....  | 181 |
| <i>Andrés García García</i>  |     |
| La Posición Constructivista en el Aprendizaje de los Seres Vivos a partir de los Saberes Previos .....   | 221 |
| <i>Juan Pérez Patiño</i>   |     |
| Una Experiencia de Educación Histórica en la Normal para Educadoras .....  | 245 |
| <i>Everardo Hernández Castillo</i>   |     |



# NARRATIVAS DE EXPERIENCIA Y SABER PEDAGÓGICO: PRÓLOGO A UNA OBRA COLECTIVA

*Daniel Suárez*

En pleno ejercicio de su tarea docente, el filósofo francés Paul Ricoeur piensa sobre lo que lo constituye como maestro, sobre lo imperturbable, el “acto puro”, del oficio de enseñar, y escribe: “¿Qué es lo que hago cuando enseño? Hablo”<sup>1</sup>. La práctica que designa con precisión e indubitablemente qué es venir siendo docente es, según el profesor Ricoeur, hablar. La oralidad es el territorio en el que los enseñantes toman la palabra, a veces la hacen suya y la pronuncian. Antes y después de esa afirmación tan categórica y simple, viene existiendo un amplio consenso acerca de que aquello que marca y distingue a la docencia es el habla, el decir. Sin embargo, hay que percibir cuando el profesor Ricoeur reflexiona, indaga, piensa, sobre su praxis docente y sobre su experiencia de enseñanza, necesita escribir; no dice a viva voz “soy profesor, hablo”, sino que lo escribe. Y lo hace en primera persona, mediante una minúscula narrativa de sí, una pequeñísima historia acerca de su experiencia de venir siendo un profesor que, de manera definitiva, habla. Lo escribe, no lo dice. Y tal vez, necesita escribirlo para reflexionarlo, indagarlo, pensarlo. La escritura de la experiencia se torna la vía y el momento reflexivo,

---

<sup>1</sup> Con esta cita Gabriela Diker comienza su artículo, “Laberintos de la palabra escrita del maestro”. Ver en: Terigi, Flavia (comp.) (2010). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

interpretativo, metodológico, poético, del profesor-filósofo que quiere conocer e investiga su oficio y lo que hace cuando enseña, que lo relata y lo da a leer, que lo hace público.

Narrar por escrito la propia experiencia pedagógica, contar mediante un texto los afanes cotidianos de “hacer escuela”, relatar en el papel (o en las pantallas o en cualquier otra inscripción perdurable) las aventuras y desventuras de enseñar, es uno de los modos que tenemos los educadores y las educadoras para aproximarnos al mundo habitado y hablado de la pedagogía, para explorar ya distanciados nuestra propia participación en él, para interpretar las comprensiones y valoraciones que construimos al vivirlo y hacerlo, para volver a pensar en las palabras y formas que usamos para darle sentido, para dar a conocer nuestro obrar. Existe una larga e intensa filiación entre narrativa y pedagogía; más precisamente, entre relato, experiencia, formación, pedagogía y saber (Suárez, 2020). De hecho, una parte importante de la pedagogía moderna se ha comunicado mediante la escritura de relatos, historias y tramas narrativas. Desde las historias pedagógicas de un tutor con su aprendiz contadas por J.J. Rousseau en su *Emilio o de la educación*, pasando por Antón Makarenko y el *Poema pedagógico* en el que narra la experiencia insurgente de la colonia Gorki en la turbulencia inicial de la revolución rusa; también por los relatos de experiencia y los ensayos pedagógicos de María Montessori y por todo el material textual que abonó e imaginó el movimiento pedagógico de la “educación nueva”, tanto en la década del '20 como en la del '60 del siglo XX: de Celestin Freinet a las *Cartas a una profesora de la Escuela de Barbiana* o las *Crónicas de la escuela-cárcel de Oury y Pain*.

Desde las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire y las crónicas, mapas y atlas de la colectiva y movimientista Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, a los más sureños Diarios de ruta del maestro Luis Iglesias y del más contemporáneo maestro Ernesto Cárdenas que, a través narrativas vivas, sutiles e interpelantes, comentan la aventura de conocimiento que supone la enseñanza, en especial cuando se entabla con niños y niñas de los bordes (de la ruralidad o la marginalidad urbana, en cada caso).

Si atendemos a esta serie incompleta y un tanto sesgada, la filiación es evidente. O lo fue hasta que cierta versión científicista de la educación logró desplazar al relato, la experiencia, los docentes y la pedagogía hacia los bordes de la valoración pública y especializada. En ese movimiento simultáneo de desjerarquización profesional, enajenación de la palabra y la voz de los y las enseñantes y desacreditación del saber pedagógico, los relatos de experiencia pasaron a ser considerados tan solo como referencia de creencias, imaginерías caprichosas o saberes ingenuos de los prácticos y, más recientemente, como las anónimas referencias empíricas, los reconstruidos materiales de campo o las necesarias fuentes primarias que pueblan de narrativas de práctica los anexos de reportes de investigación y tesis de posgrado. La consolidación y la hegemonía de los discursos educativos de tono positivista, aunque no solo ellos, pusieron al saber pedagógico por fuera de sus delimitaciones epistémicas, atomizaron su objeto de estudio a través de investigaciones educativas especializadas y, muchas veces, colonizaron su lenguaje desde discursos técnico-disciplinarios extranjeros a la práctica escolar. Y si bien esas investigaciones ampliaron el conocimiento educativo positivo, así como estructuraron un campo de investigaciones y comunidades académicas

relativamente estabilizadas, al mismo tiempo devaluaron y erradicaron formas de saber y de experiencia que tenían una fuerte tradición en materia de experimentación e indagación pedagógica. Pero, sobre todo, colaboraron a ahondar la escisión y la relación de saber y poder que separa a docentes e investigadores y especialistas en el campo de la educación.

De esta manera, desde esta racionalidad indolente, particularmente desde cierta versión tecnocrática de las ciencias de la educación, se consideró a la pedagogía, en el mejor de los casos, como “ciencia práctica o aplicada”, sucedánea de la didáctica, o bien se la diluyó en ese territorio difuso y poco probable del saber que se ubica, como un eslabón perdido, entre la ciencia y el sentido común, entre el conocimiento productivo y validado por la investigación científica que se genera en el “campo intelectual de la educación” y su “recontextualización” escolar, mediada y operada por los habitantes del campo pedagógico, fundamentalmente los maestros y profesores (Díaz, 1995). Junto con ese corrimiento del saber pedagógico hacia la periferia del conocimiento educativo no solo se ensanchó la división técnica del trabajo pedagógico, que tendió a naturalizarse como estructural, sino que también se profundizó la división social y la jerarquía de poder/saber que exonera a los docentes de cualquier compromiso con la creación de saberes pedagógicos. Por ese camino, junto con el saber pedagógico acerca de la transmisión cultural, la formación de los sujetos, el acto educativo, el “hacer escuela” y “hacer aula”, los docentes fueron subordinados al saber de código disciplinar y a sus especialistas como meros receptores de sus discursos formalizados y aplicadores de sus conocimientos validados por la ciencia. Esta subalternización de discursos, saberes, experiencias y sujetos trajo aparejado no

sólo la profundización de las relaciones asimétricas del campo educativo, sino también el “desaprovechamiento” de oportunidades para construir formas más ecológicas y vitales de hacer, pensar y decir la educación (Suárez, 2015).

Afortunadamente, desde hace ya algún tiempo, en el Norte y en el Sur del globo y a un lado y otro del océano, se viene generando una fuerte e influyente movilización intelectual y política que reclama la “recuperación de la pedagogía” como campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación vinculado a las formas y contenidos de la transmisión cultural y de la individuación y socialización que se dan para producir y reproducir la vida social, para acoger a los nuevos y las nuevas, para proyectar hacia el futuro el estar siendo en el mundo y la tentativa de transformarlo. Algunos venimos hablando y escribiendo acerca del imperativo de “revitalizar las pedagogías”, en el sentido de volverlas a pensar, hacer y decir desde una sensibilidad y una inteligencia vinculadas con una serie de opciones epistemopolíticas, éticas, estéticas, ontológicas, que ponen a la vida como eje de cualquier actividad humana. Como parte de esta movilización emergente a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones para su enunciación, Philippe Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la someten la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo la complejidad del saber pedagógico, al mismo tiempo que propagan imágenes superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por cierto discurso tecnocrático emergente que, apoyado en la supuesta científicidad de las neurociencias y la gestión de los

sistemas, mercantiliza la educación, comercializa a la escuela y destituye al docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico y de disolución de la práctica docente. Y propone como antídoto retomar la lectura de los clásicos de la pedagogía, sobre todo los del movimiento de la “escuela nueva”.

De manera convergente, otros, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía”, o a trazar su “campo conceptual”, a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas. Asimismo, desde la convicción de que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable” y una nueva propuesta de articulación con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros, como Jorge Larrosa (2005 y 2020), Fernando Bárcena (2020) y Carlos Skliar (2010), proponen buscar o inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica para tornar al oficio de profesor una “materia de estudio” y para constituir su voz y su prosa en torno a ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias, son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y de los ínfimos momentos que la constituyen. Yo mismo, en otras oportunidades (Suárez, 2008 y 2015), aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación y el protagonismo de los y las docentes en el estudio pedagógico del mundo escolar y la democratización y horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo

educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicado en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa pos-crítico desde el Sur.

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una forma u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación y delimitan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí, pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos, que se expresa como “saber hacer escuela”, “saber hacer enseñanza”. Un saber de oficio que es siempre situado, que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en contextos de cotidianidad escolar, que se compone y valida mediante reglas y criterios específicos, propios del campo pedagógico, y que es inasible mediante las reglas y recursos metodológicos del saber disciplinado. Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas y que requiere ser validado para tornarse público (Alliaud, 2011). Reducido a mero sentido común, empujado como expresión de un saber perimido, debilitado como estertor ideologizado de grupos anacrónicos, el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado,

requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como pensamiento. Las narrativas pedagógicas, particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2016, 2020), parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

Me gustaría inscribir esta obra pedagógica compuesta por relatos de experiencia escritos por el colectivo de docentes narradores de la Escuela Normal para Educadoras “Prof. Serafín Contreras Manzo”, de Morelia, Michoacán, en este movimiento intelectual y político emergente y plural que pretende revitalizar la pedagogía y con ella el saber de oficio de los maestros y las maestras. Me interesa leer e invitar a leer estas historias de formación y de experiencias vividas en conversación con el debate que se viene dando en torno de las potencialidades de la narrativa para expandir, reinventar, renombrar el saber pedagógico que se crea y recrea desde el saber de experiencia. Ocho docentes narradores indagan e interpretan sus mundos de oficio, documentan el saber construido entre la experiencia y la biblioteca, entre la escritura, la lectura y la conversación, reconstruyen por escrito sus voces emergentes y las tornan públicas, dan a leer sus relatos pedagógicos como obras de enseñanza.

## REFERENCIAS

- Alliaud, Andrea (2011): *Los maestros y sus obras*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N°61, septiembre-diciembre 2011. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bárcena, Fernando (2020): Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En: Larrosa, J. Rechia, K. y Cubas, C (Eds.) *Elogio del profesor*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Díaz, Mario (1995): Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En: Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Diker, Gabriela (2010): Laberintos de la palabra escrita del maestro. En: Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2005): Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (orgs.) *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2020): Impedir que el mundo se deshaga. En: Larrosa, J. Rechia, K. y Cubas, C (Eds.) *Elogio del profesor*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Meireiu, Philippe (2016): *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós, Buenos Aires.
- Skliar, Carlos (2010): *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado*. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Suárez, Daniel H. (2007): Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las

experiencias escolares. En: Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc, Buenos Aires.

Suárez, Daniel H. (2008): La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En: Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros, Buenos Aires.

Suárez, Daniel H (2015): Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En: Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Noveduc, Buenos Aires.

Suárez, Daniel H. (2016): La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En: Braganca, Abrahao y Ferreira (Orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV, Curitiba.

Suárez, Daniel H. (2020): Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En: J. P de Araújo y R. Erbs (orgs.): *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco Editorial, Porto Alegre.

Zuluaga, Olga, Echeverri, Alberto, Martínez Boom, Alberto, Quinceno, Humberto, Saénz, Javier y Álvarez, Alejandro (2003): *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

## INTRODUCCIÓN

La narrativa pedagógica es un proceso complejo de mirar hacia el interior del docente que habla, analiza, reflexiona, piensa y repiensa su quehacer, desde donde emerge su voz como el círculo hermenéutico que percibe el proceso de resignificación e interpretación del relato, en primera persona.

El relato pedagógico surge de la experiencia educativa, pero no cualquiera que te deja igual o desapercibida, sino aquella vivida, que mueve tus estructuras mentales, que problematiza tus creencias y desafía tu comprensión. El relato es una herramienta poderosa para plantearnos otra narrativa de la escuela, la educación y las grandes posibilidades de cambio. Sin ello nos convertimos en repetidores o consumidores de lo que está escrito por otros y no de lo que realmente pasa en eso que me pasa, porque no es interiorizado y descubierto por el mismo actor.

Comprender a profundidad lo que hacemos, nuestro accionar pedagógico y valorar la enseñanza, implica incidir en el cambio y transformación educativa, de la escuela y en general de la sociedad.

Debido a las interacciones escolares se convive con ciudadanos, individuos pensantes que existen en sociedad, en familia y en contexto. A partir de las reflexiones desde sus vivencias, realidad y relación con el territorio, se construye otra forma de comprender, comprenderse a sí mismo y

comprender a los demás. Lo que les corresponde hacer como ciudadano de este mundo, implica ruptura, bifurcación y camino no andado, que abre veredas.

Los relatos de este texto son producto de la reflexión y análisis del colectivo de maestros narradores de la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Michoacán. El colectivo surge como una necesidad de compartir experiencias pedagógicas y educativas en esta nueva realidad de crisis por una pandemia que no termina y una nueva normalidad que estamos viviendo en todos los ámbitos de la realidad.

El colectivo inició sus trabajos en marzo de 2021 con reuniones que han sido una experiencia colaborativa en la construcción de relatos, la metodología adoptada, inspirados en textos del Dr. Daniel Suárez de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, quien nos orientó con propuestas en un taller y constituirnos como narradores. Otro referente es el Maestro Gabriel Roizman, del Instituto de Investigación de Avellaneda, Argentina. Nos sustentamos en los textos de *Tiempo y Narración*, de Paul Ricoeur; *La Investigación Bibliográfica Narrativa en Educación*, de Antonio Bolívar; *Experiencia y Alteridad en Educación*, de Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comp.), para replantear nuestra experiencia con autores que expresan la importancia de la narrativa como dispositivo de investigación, como un proceso a profundidad, de búsqueda de la esencia, de la respuesta del por qué hago lo que hago y pienso lo que pienso, cómo se van constituyendo las subjetividades y el imaginario colectivo de ser docente.

La producción de narrativas es un esfuerzo conjunto mediante la clínica del relato en la que presentamos individualmente al colectivo nuestro texto, analizamos la experiencia, hacemos

sugerencias, identificamos categorías y elementos del discurso, que el autor a veces no las percibe porque está hablando de sí misma(o), de su posición en la educación y en su vida, razón por la cual requiere develar su práctica educativa, a partir de qué concepciones la sustentan y por qué maneja sus referentes y paradigma.

Es enriquecedor construir la experiencia con la participación de diferentes voces que acompañan el proceso, no te sientes solo o sola en este caminar en la docencia. Iniciamos el proceso como una primera etapa, la cual continúa con un dispositivo de investigación profundizando en la medida que avanza y se desenvuelve la configuración del docente, quien sustenta su hacer pedagógico epistemológico y filosófico.

El libro consta de ocho experiencias relatadas por formadores de docentes, vivenciadas y compartidas a través de su narrativa.

En la primera experiencia narrada se aborda la *Formación Docente: otra mirada desde la subjetividad y la identidad*. Este relato presenta un análisis de la situación actual que se vive en el contexto, a partir de la complejidad de la pandemia, que replanteó las formas de hacer docencia en clases en línea, cómo se han vivido, los procesos que se han desarrollado, las problemáticas propias que se han presentado, las situaciones particulares de algunas estudiantes y cómo se ha generado la identidad del ser docente y se ha constituido el imaginario colectivo a través de una pantalla. Además, cómo ha sido la experiencia de las clases en línea, lo realizado y no realizado, si realmente se ha generado o profundizado en la comprensión de lo que sucede a nivel mundial: el deterioro ambiental, político, económico, discursivo y utópico; la necesidad de mirar desde otros ojos la docencia y emociones; también la

organización y las políticas públicas que nos lleven a formar una sociedad más consciente y en armonía con el medio ambiente, con su persona; a vivir la alteridad en el reconocimiento de sí mismo, del otro, y de los otros.

El contexto de cambio de gobierno y cómo ha influido en la formación de docentes, así como las diferentes reformas curriculares y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, así como la vida educativa real con las situaciones que emergen a diario.

En la segunda experiencia se encuentra una narrativa denominada: *Docencia emergente y síndromes originados por la pandemia*. Dicha experiencia relata el proceso vivido con las estudiantes a partir de las clases virtuales y el proceso que se vive en el contexto actual.

Las vicisitudes que debieron superarse a partir de la emergencia sanitaria en una sociedad con incertidumbre ante nuevas habilidades docentes aprendidas en el desarrollo de la docencia, así como las estudiantes también enfrentaron diversos retos ante ello y generaron algunos síndromes propios de la educación en línea; se percibieron estresados con el síndrome conocido como texofrenia (estrés que sufre el usuario cuando revisa su celular a cada minuto) o texiedad (síndrome de angustia y frustración cuando se envía un mensaje de texto y no se recibe respuesta inmediata).

La autora hace referencia a una nueva docencia a la que se enfrenta en la formación de docentes y ello conlleva a una resignificación de su práctica educativa, en la que se replantea la formación inicial de docentes, en función de la construcción de constructos disciplinares, sin acercamiento a los niños de preescolar como un desafío en esta normalidad.

En la tercera narrativa, se aborda *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje situado: Una experiencia con entorno virtual*. Hace referencia a la experiencia desarrollada en un entorno no presencial durante la pandemia con un grupo de 1er. grado, así como las adecuaciones hechas ante las nuevas exigencias que conlleva la aplicación de esta estrategia, para así trabajar el aprendizaje situado, a partir de recuperar los problemas que enfrentan las estudiantes en el contexto de la pandemia y cómo a la distancia, la tecnología se convirtió en una herramienta que favoreció la construcción del conocimiento mediante procesos interactivos y de colaboración, así como el seguimiento y evaluación de los aprendizajes a través de la coevaluación y la autoevaluación.

La autora relata parte de su experiencia profesional y la importancia que ha cobrado para ella el trabajo colaborativo como una estrategia que genera procesos más complejos de aprendizaje y de relaciones interpersonales; valora lo personal, y lo colectivo en situaciones metacognitivas de los estudiantes de la licenciatura.

En la cuarta narrativa, se documenta una experiencia significativa virtual con un grupo de 6° semestre en torno a nuevos supuestos de la planeación de enseñanza. La autora relata sus experiencias vividas a través del trabajo virtual y su vinculación con la práctica docente, específicamente sobre cuáles son los elementos fundamentales para la planeación didáctica que se requieren para la formación de los niños de preescolar. Se logró la reflexión y la participación de los estudiantes lo cual fue muy importante en el proceso de formación y toma de conciencia de una nueva educadora o educador comprometido con los aprendizajes de los niños vinculados a un contexto significativo. Todo ello se vivió en

clases virtuales por la pandemia que en el momento actual se manifiesta en la humanidad.

El trabajo tuvo sus bondades a partir de la tecnología y el replanteamiento de nuevas formas para abordar la docencia con el fin de trascender y repercutir en la formación profesional de los estudiantes, aún en estas condiciones. De esta manera, se consiguió posibilitar el análisis y la reflexión de los elementos esenciales para la enseñanza preescolar, a través de nuevas estrategias y dispositivos de formación.

En la quinta narrativa se presenta la experiencia *Análisis de Caso: Alternativa Pedagógica para el Aprendizaje Situado*, en la cual la autora hace referencia al trabajo realizado a partir de estrategias de Vygotsky que aplica para desarrollar el aprendizaje situado con las estudiantes de la escuela normal, en el que trabaja los procesos cognitivos como elemento importante en dicho aprendizaje.

El curso en el que se desarrolla la experiencia es *Forma, Espacio y Medida*. Se inicia con la problematización de los conocimientos previos de los estudiantes, cómo pueden enseñar el pensamiento matemático a los niños, y la importancia de la colaboración como herramienta que genera fortalezas en los equipos y aprendizajes de forma conjunta; un trabajo que favorece la inclusión, cómo resuelve y plantea problemas, la comunicación de sus resultados del análisis del caso, y al final se profundiza en el análisis del docente en su desarrollo pedagógico.

La sexta narrativa hace referencia a la intencionalidad de integrar en la intervención educativa, las problemáticas socio-naturales contextuales, entendidas estas como los problemas significativos que afectan el bienestar de los grupos sociales

amplios en que se desenvuelven los estudiantes normalistas. El autor relata sus experiencias sobre el propósito de lograr que los alumnos perciban y tomen acciones posibles sobre los problemas sociales y naturales presentes en su contexto; asimismo narra las dificultades que se han hecho presentes. Analiza que la problemática socio-natural es factible de abordarse desde los diferentes cursos que se desarrollan en la licenciatura y contribuiría significativamente a correlacionar la formación docente inicial con las necesidades sociales reales, es una problemática transversal que requiere también un enfoque transversal en la formación de docentes

Al documentar una práctica con el curso de *Acercamiento a las Ciencias Naturales en Preescolar* y otra con el curso de *Prácticas Sociales del Lenguaje*, en ambos casos pretenden mostrarse las formas en las que se propició que las estudiantes advirtieran y se interesaran por determinados problemas socio-naturales, a la vez que se abordaban los contenidos propios de los cursos. Se puntualizan las posibilidades y avances, pero también las limitaciones de la propia práctica docente.

El séptimo relato, está constituido por una narrativa en la que el autor relata su experiencia al trabajar la posición constructivista en el aprendizaje de los seres vivos a partir de los saberes previos.

Es muy importante su relato porque en él expresa sus experiencias al trabajar el curso de *Exploración del Medio Natural*, hace su análisis a partir de los saberes previos que tienen las estudiantes sobre diferentes aspectos del medio ambiente y los confronta con un texto en el que hay una diversidad de concepciones de las estudiantes, cómo van haciendo sus análisis y replanteando sus preguntas a partir de ciertos referentes precisos, para así formar alumnas con las

competencias necesarias que puedan trabajar el medio ambiente en los jardines de niños durante sus prácticas profesionales y al egresar en su desarrollo profesional. Presenta una serie de evidencias en las que se pueden identificar los saberes iniciales de las alumnas en relación con los seres vivos y su confrontación con un texto académico, el cual les permite a sus estudiantes la evolución de sus concepciones como características de los principios constructivos en la explicación psicológica de cómo se aprende.

En el octavo relato, *Una experiencia de educación histórica en la Escuela Normal para Educadoras*, el autor hace un balance de su práctica docente en un curso de educación histórica con cuatro grupos de tercero, reconociendo los escasos resultados de aprendizaje, mediante el análisis de aspectos de intervención de su práctica educativa y la identificación de sus retos en el dominio de habilidades digitales, la puesta en práctica de una didáctica más horizontal centrada en la palabra de los y las futuras educadoras, así como el análisis del nuevo plan de estudios, en la perspectiva de contribuir en la formación de docentes críticos.

Reconocemos la necesidad de reflexionar sobre la transformación en el contexto de la pandemia y las estrategias metodológicas desarrolladas en el trabajo en línea. Valoramos el enfoque autodidacta de las estudiantes, sus condiciones de contingencia en la nueva normalidad y el trabajo realizado en diferentes jardines de niños, cuya evidencia da constancia de su formación en la construcción del conocimiento histórico, y a su vez con los niños de educación preescolar.

Concluimos que sigue siendo un reto narrar colectivamente el abordaje de aula invertida, como una modalidad de trabajo en

línea y a distancia, en la condición de posibilidad de crear una relación didáctica crítica con las educadoras y educadores en formación de la Escuela Normal.

## COLECTIVO DE NARRADORES PEDAGÓGICOS



# FORMACIÓN DOCENTE: OTRA MIRADA DESDE LA SUBJETIVIDAD E IDENTIDAD

*Adriana Torres Frutis*  
*atorres@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

La formación docente se constituye y reconstruye a partir del diario vivir, la escuela en la época actual requiere de otro discurso, otra posición política, y una nueva pedagogía que posibilite la contención del ser humano ante su desesperanza y los problemas que se presentan, propios de la visión occidental de la formación y del sistema educativo. Hoy emergen aspectos olvidados como la punta del iceberg, entre ellos las condiciones en que se vive en el país y particularmente en las EN, con un diseño curricular homogéneo, por necesidad de contextualización. Es importante una educación para el buen vivir, que ayude a ser ciudadanos con una visión humanista y holística, participativos, con ética y consciencia ante el pequeño gran gigante que colapsó el mundo e hizo vulnerable la vida de la especie humana el COVID19. Me siento en otro relato del ser docente de educación superior, en una realidad incierta con políticas educativas en la Entidad desconocidas, porque no han sido públicas. En situaciones de crisis la documentación de la experiencia es una ventana al interior que me ayuda a replantearme el ser docente, en la vulnerabilidad del sistema educativo que se hace ver

excluyente por las asimetrías existentes de antaño que actualmente lucha el nuevo gobierno por erradicar.

**Palabras clave:** Identidad, subjetividad, formación docente inicial, pandemia, contexto actual.

## **Surgimiento de la experiencia**

La narrativa es un proceso de análisis y reflexión de mi hacer docencia en la Escuela Normal, la cual aborda una serie de elementos que han sido muy significativos en mi constitución de identidad e imaginario cultural como formadora de docentes, que me han dado la posibilidad de reestructurar mi forma de ver el mundo, y específicamente la docencia en la época de pandemia y post pandemia en la actual crisis que estamos enfrentando a nivel mundial. Se ha globalizado no solo los gustos, la cultura, la sociedad de masas y también el pequeño gran gigante llamado Covid 19 con sus múltiples variaciones en los diversos contextos en los que se ha manifestado, que nos ha dado una vuelta a la mirada hacia el interior en la que me he percibido vulnerable como parte de la especie humana.

Las emociones han sido un importante aliado en tiempos en los que el aislamiento ha sido una medida de seguridad para preservar el bien más valioso que tengo como es la vida, sin ella ya nada será igual, debido a que es la que nos permite movernos, danzar por sus caminos y veredas y en otros casos abrir el camino porque nadie lo ha caminado.

Yo creo que eso es la narrativa: un camino que se va andando en la medida en que inicias y no te detienes, vas encontrando huellas que dejas a tu paso por distintos senderos, que en ocasiones quedan desapercibidas, pero si les pones voz, palabras y un alfabeto que las hace vibrar, saltan como pequeñas luciérnagas alumbrando tu recorrido y cada vez se hacen más brillantes porque vas descubriendo pequeños recovecos donde no habías alumbrado con tu propia linterna, de reflexión, de comprensión y de cambio.

Cómo se encuentra o se le da sentido a lo que se hace a partir de un plan y programa de estudios o primero es mi visión, mi sentido de vida, ética, la estética, con la cual visualizo, observo y percibo la vida, el mundo y a todos los seres vivos que lo cohabitan.

Entonces la docencia es el caminar de mis emociones, mis creencias, mi cultura, mi pasión y la ilusión de evolucionar con la posibilidad de un mundo diferente, que comprenda desde lo profundo de la consciencia y de la trascendencia, lo importante de los pequeños y hermosos detalles que hacen de esta profesión un abanico que se abre y no tiene fin, son los hilos finos que se entretajan y van encontrando forma con cada uno de los estudiantes, que identifican y construyen sus experiencias en el diario vivir en un tiempo y en un espacio; cada uno encuentra su sinfonía, el timbre, el silencio, el matiz en una gran sinfonía en armonía con la existencia.

Reencontrarme conmigo misma ha sido un gran privilegio, como persona en primer lugar y como profesionalista, lo cual considero que está imbricado: ser persona, docente, integrante de una familia y parte de este planeta. Desempeño varios roles en esta vida, y me han dado la posibilidad de convivir y de conocer gran parte de los misterios de la existencia, pero

también de la docencia vista con la lente profunda de la reflexión para llegar al cambio y a la transformación.

Mirar la narrativa como un contarme y contar mi experiencia, mis percepciones, y la subjetividad que ello encierra es muy importante, necesario y de gran satisfacción, al final de todo lo que me llevo es lo que vivo, lo que recuerdo, la significación de ser, de conocer, de maravillarme, de disfrutar lo que invento, lo que recreo, lo que percibo y lo que nombro.

### **Contexto actual**

Ha sido muy complejo definir hacia donde se requiere orientar la formación de docentes en esta época de cambios y de transformaciones profundas, no solamente en el orden político sino también en la salud, en la consciencia y sobre todo por la crisis civilizatoria que estamos viviendo y que ha sido como el efecto mariposa; bastó un aleteo en Wuhan China y llegó a los diferentes continentes por la globalización de la economía, de la cultura, de los gustos, la moda, las formas de pensar, y de accionar. Estamos desarrollándonos en una sociedad de masas en la que todos asumimos las mismas formas de ser, y de actuar en el mundo; seguimos pautas de conducta, de consumo y de emociones que nos condicionan qué sentir, cuándo y qué se expresa y también lo que se reprime.

Me percibo en una sociedad líquida como menciona Bauman (2000). La sociedad ha dejado de cuestionarse, ya no reconoce la alternativa de otra sociedad y ello me lleva a replantearme el papel de la educación, a preguntarme si estoy formando para la reproducción o para la transformación y el cambio, lo cual no se identifica muy claramente de lo contrario las cosas emergerían a simple vista.

Los cambios y evolución natural de la humanidad, como una necesidad de preservación del equilibrio social y ambiental ya no están presentes en el imaginario del colectivo social en nuestro país; aún y con la época de cambios que se están presentando en la política, con un nuevo gobierno basado en una ética de principios, en el que se está reafirmando la vida como un principio superior; y donde está poniendo a los pobres como primer compromiso por el bien de todos; sin embargo, no deja de hacer su arribo la corrupción, los oportunistas o los chapulines como los llama el filósofo Enrique Dussel, que saltan de un partido a otro cuando ven que su barca se hunde, y a partir de ello los cargos de representación pública no se reconocen para servir a las personas, a sus representados en un mandar obedeciendo como menciona el EZLN; se asumen como tribus para beneficio de su grupo y personal, no para el bien común. Se ha perdido lo más importante que fortalecieron nuestras culturas originarias: la colectividad, el respeto a todo y a todos, a la vida de todas las especies que habitan este planeta, porque con estos valores estamos salvaguardando la misma civilización, dejamos de verla como una vida desechable, que no vale la pena vivirla.

Los que asumen el poder lo ejercen de manera vertical a través de la dominación, la crueldad, el sufrimiento y la degradación de la persona; pensar en un cambio es importante la liberación de conciencias, que luchen y fortalezcan los valores, los principios, la ética, porque para repetir las mismas actitudes de los dominadores, como menciona Paulo Freire no vale la pena la transformación para pasar de ser explotado a explotador, de dominado a dominador; es momento de construir una nueva sociedad que implique la evolución de conciencia, que posibilite un nuevo accionar en la vida, ser

consecuentes con las necesidades colectivas buscando el bien común.

Vivir en las sombras como la caverna de Platón, no es consciencia, es ver la vida desde lo que nos dejan o nos permiten ver, no más allá, pero fuera de esa caverna está la verdadera sociedad; no la escondamos a la vista y la olvidemos en los recuerdos del inconsciente, necesitamos hacerla real; iniciar con un replanteamiento de acción, de hábito o Habitus como nos menciona Bourdieu.

La repetición de conductas, de patrones establecidos que se desarrollan a través del mundo simbólico, que se constituye como producto de la cultura y de las representaciones tanto objetivas como subjetivas que se forman en la mente del sujeto, que interactúa con la realidad como un reflejo de lo que se espera de él, de la construcción de su imaginario colectivo y también en el cual se construye su identidad de ser en la vida: persona, su género, su posición social, su profesión, su rol e identidad de género, quiénes participan en ésta percepción del mismo y las condiciones que se muestran ante él.

Cómo se estimulan y funcionan las conexiones neuronales a través del sistema límbico y los neurotransmisores, qué rol juegan en la parte emocional de cada persona, cuáles han sido sus experiencias y éstas como la van formado como un ser social, un ser de relaciones y un ser de existencia consigo mismo y en la misma sociedad y cultura, qué experiencias forman su temperamento, se nace con él o se forma, cómo se constituyen sus miedos, temores, aspiraciones, anhelos, su pasión, el amor a la vida, el autocuidado y cuidado de los demás. Se aprende una ética de principios y del bien común, del bien colectivo o se crece en una sociedad individualista, en la que lo único imperante es la competencia para poder

sobrevivir, y sobresalir en ella; se asume una cultura occidental de dominación y de repetición de pautas y de hábitos de conducta sin cuestionamiento, por un pragmatismo que no deja ver más allá de a quién se apoya, con la ceguera del conocimiento como lo llama Edgar Morín en la teoría de la complejidad.

Si realmente fuera la ceguera la que va guiando el camino de la formación, en dónde estaría el ser docente, en esta nube de humo que no deja identificar el rostro humano de la formación, quizás falta un motivo, una razón, o la pasión que genera la evolución y la trascendencia de un capítulo más del arte de educar.

Así lo concibo como un arte, porque es lo que hago, danzo el conocimiento al ritmo de la melodía de la vida en la que me encuentro, en esa danza de mil sonidos como la polifonía de la naturaleza, una naturaleza que realmente acompaña como una orquesta de gran altura, tan alta que llega su inspiración hasta el universo y más allá de él mismo. Si la música es la que me inspira; el conocimiento también tiene música cuando se va descubriendo, como una urdimbre, un constructo, una hipótesis, una idea, y es lo que me lleva más allá de las mismas palabras que las van componiendo las letras del alfabeto y se mueven y forman nuevas oraciones con significados y significantes.

Camina el saber sobre el agua del gran río fresco para saciar la sed del conocimiento, en aquel momento el conocimiento y el saber son una aventura y como aventura es apasionante, me sorprende, me asombra, me admira y quieres saber más y vas encontrando nuevas conexiones, estableciendo nuevos canales o redes neuronales, valiosas y maravillosas redes de finos hilos que dan origen a nuevos significados.; esencia y forma, quién

determina qué o quizás una determina a la otra, están condicionadas o determinadas; tendré que cuestionarme muy profundamente esta disyuntiva. ¿Qué se conserva y qué cambia? en cada una de las prácticas que realizo, será la ilusión y la pasión eso puede ser real o efímero, como una ráfaga de luz que te ilumina o como, un rayo en el firmamento o un resquicio que se filtra en una roca, eso será el conocimiento.

Puedo preguntarme y ¿la experiencia dónde queda?, ¿a qué le puedo llamar experiencia en la docencia?, a lo que vivo a diario o a lo que realmente vivo, viviendo y siendo diferente, tiene que ver conmigo misma o quizá me orienta la ética, el compromiso con el otro o los otros o es lo que me va llevando sin descansar, sin dejar de moverme, como ver llover desde la seguridad que no me permite empaparme, me da el saber la certidumbre que estaré a salvo en la colina mis paradigmas, donde no pueda ser tocada por incertidumbre, pasaran mil caudales pero yo intacta como un gran roble que se dobla pero no se rompen sus ramas.

Acaso eso será la experiencia, la misma inercia que me lleva para donde va el viento, o cómo a ese viento le doy también una dirección e intencionalidad para llegar a un puerto; ¿cómo lo estoy viviendo? con flexibilidad, con armonía o con grandes rupturas y bifurcaciones, acaso eso me trastoca, me mueve, me cambia o conservo todo desde el primer día en el que inicié mi aventura en la educación.

Ese día me decidí ser docente, y vaya que esa decisión estuvo inspirada por personas muy queridas y admiradas; pero eso sí con muchos temores de no saber enseñar, porque al inicio era esa concepción que tenía que ser docente, era saber todo y de todo: ser polifacética, letrada, artista, danzante, cantante, amorosa, culta, científica y con muy buen discurso para no

cansar, pero una gran charla para inspirar, para mí era como la teoría del todo y lo más difícil del mundo.

Me preguntaba si yo podría ser esa persona y a tantos años en la vida me vuelvo a preguntar si fui quien pensé que era un docente, un educador, o apenas y me acerque un poco y por qué solo un poco; qué me detiene para ser como el imaginario construido cuando era estudiante de secundaria, ¿qué conservo?, y qué se ha llevado el viento como las hojas de los árboles en otoño, y por qué el árbol de la vida educativa sigue verde con su follaje o eso pienso que aún sigue así. Superé mis temores de la docencia, o sigo sin conocerlos, o quizás ocultándose, dónde quedó la sombra camina y potencia, o detiene y paraliza, puede ser que se convirtió en una sombra dorada, que es potencia, posibilidad y vereda.

En este dilema con el pasar de los años en la docencia y la reflexión de las lecciones aprendidas han transcurrido tres décadas y los planes de estudio se han renovado y otros se siguen conservando, a pesar de que hayan cambiado, así es la vida en nuestro estado. Así como también los gobiernos van cambiando de partido desde la dominación del PRI por más de 70 años en el poder, el PAN que hizo su entrada muy avasalladora, que no duró, sólo dos sexenios, el regreso del PRI más recalcitrante y con muchos desencantos por su representante o presidente y su secretario de educación con dificultades para comunicarse. Un nuevo gobierno con el inicio de una transformación en la que se observan nuevas posibilidades en la formación, pero con un país con demasiada corrupción en todos los niveles de gobierno hasta llegar a las personas, ese es nuestro hermoso país con una gran riqueza en petróleo, con la reserva más grande del mundo de litio, con una gran necesidad de los países desarrollados, con tierras

raras y tantos recursos naturales explotados por las empresas trasnacionales, mano de obra barata, un país que no produce tecnología, solo maquila a los países ricos, con demasiado flujo migratorio, problemas de violencia, una educación que no ha resultado ser factible para la formación del nuevo ser humano, y una transformación que se frena y la frenan al interior del mismo partido por los oportunistas que llegan al poder para servir a sus intereses.

### **Un cambio político en el país y su incidencia en la educación de la Normal**

Fue en el año de 2018 cuando el partido revolucionario institucional se cimbró con la noticia que había ganado las elecciones Andrés Manuel López Obrador, todo un personaje de grandes luchas y desafíos, incansable y persistente por tres sexenios, no se rindió, se organizó, avanzó y supo llegar a los mexicanos que lo apoyaron dándole su confianza para ser su presidente. También estuvo a su favor el descontento del pueblo, los niveles de corrupción inimaginables en los diferentes niveles de poder.

Con su lema “primero los pobres por el bien de todos” como el código de Hamumurabit a más de 3,500 años en Babilonia. Dar de comer al huérfano, ayudar a la viuda, lo cual quedó escrito para que se respetara en la primera ley de la humanidad y a más de tres siglos continuamos sin comprender y viviendo un occidentalismo deshumanizado.

A partir del nuevo gobierno cómo se ha abordado la educación en las Escuelas Normales del Estado, y concretamente cómo se ha reflejado en la Escuela Normal donde me encuentro laborando. Se trabajó la Estrategia Nacional de Mejora de las

Escuelas Normales en el año 2019 y a partir de esto se recuperaron algunos elementos significativos para la mejora y transformación, se quedó en espera durante casi dos años, a raíz de la pandemia las acciones calendarizadas para iniciar con la readecuación curricular en la que participarán las diferentes EN del país en el diseño de la malla curricular de las Licenciaturas para el ciclo escolar 2021-2022, se inicia apenas con una serie de diálogos en las Escuelas Normales del país, y la renovación de la segunda etapa del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de Escuelas Normales Públicas se retoma el 29 y 30 de septiembre de 2021, con grandes expectativas por el diseño curricular de 16 planes de estudio. El 50% de los contenidos de las Licenciaturas para formación de docentes serán regionales y el otro 50% serán de carácter nacional, eso fue producto de un logro del Consejo Nacional de representantes de Escuelas Normales lo cual reconozco el gran esfuerzo, la visión que tienen y que representan las necesidades académicas de las EN, sumado también a la voluntad política de los que dirigen la Educación Normal.

En esta dinámica nacional pasamos al ámbito institucional en la que continuamos trabajando la malla curricular 2012, con contenidos en los cursos que ya han sido desfasados por no corresponder con la reforma de Educación básica y continuamos en esa dinámica formando en el pasado para incidir en el futuro que se está viviendo muy deprisa por las condiciones que ha generado la nueva normalidad, y que nos ha encontrado un poco en el olvido de las políticas nacionales y concretamente las estatales.

La formación inicial de docentes está un tanto en el horizonte del recuerdo y del olvido de la importancia y la necesidad de

profundizar en las necesidades socioculturales de las localidades en las cuales se van a insertar como profesionales los egresados; se educa para la vida fuera de la propia vida, pero con cierta autorización de los que deciden esa vida académica.

En esta encrucijada de política, acuerdos tomados sin consenso de los formadores y asumiendo un rol no correspondiente en la realidad actual, me ha llevado el cauce del río a la deriva como una hoja del árbol al caer en el otoño, se mantiene a flote, no se hunde pero pierde su brillo y esencia en el infinito caudal cuando desemboca en el mar, y si hay lluvia se va quedando en la orilla pero si los relámpagos son eléctricos y con luces como ráfagas detiene su devenir con su destello, sólo se dejó ir por el cauce hasta perderse, no sólo su existencia, lo que es más dramático su esencia, su creatividad y su voz, si una voz de hoja acaso no has escuchado la comunicación de las hojas, los sonidos que producen con el viento, al contacto con las ramas progenitoras de los árboles, unos árboles muy fuertes y gigantes como los robles que daban buena sombra y que se van haciendo quebradizos con el vaivén del viento, y que se han quebrado a pesar de su fortaleza, su firmeza; será que no fueron lo suficientemente flexibles que tuvieron que perecer, o quizás se transformaron, la pregunta, la reflexión, la gran duda es, en qué se transformaron y si esa transformación fue una metamorfosis; como la de Kafka y los ven como monstruos en una realidad diferente, o tal vez se quedaron en el pueblo de Macondo como en 100 años de soledad de Gabriel García Márquez.

Un pueblo ficticio creado por la gran imaginación en el que se tuvo que adaptar a la nueva realidad, o fue quedándose en el olvido como la política y la educación o quizás como el coronel

ya no tiene quien le escriba, y no llegó la carta, la recompensa, el reconocimiento, la gloria y la esperanza, ¿así se quedará también el maestro al retirarse de su labor educativa?

A caso en la docencia se puede vivir sin esperanza o aferrarse a la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, que busca la posibilidad entre tantos des anhelos, vivir ya es un riesgo, pero vivir la docencia en esta crisis civilizatoria sí que se ha convertido en el mayor riesgo de la existencia; ante conflictos sociales, políticos, de salud integral, incluida desde luego la emocional. El estrés postraumático en el que se pierde la voz te ha invisibilizado, apareces como el payaso de las carcajadas nunca deja de actuar sonriendo cuando se abre el telón aún y cuando en su interior lo invade un profundo dolor que huele a pérdida y a identidad desintegrada, pero con muchas ganas de emerger del fondo del océano, siempre altivo, gigantesco, que con sus aguas baña y da energía a la vida que encuentra a su paso.

Ese océano de experiencia, de sabiduría, que ha adquirido con el paso de los años y con la transformación y cambio de sus hábitos y patrones anclados en su inconsciente y que duele dejarlos ir porque son la tablita que no deja acabar de hundirse, pero que al final te dejan sin ver la vida, te quedas con un solo lente y el arcoíris de la vida tiene mil colores, muchos matices y formas de representarla.

En el andar que se percibe no muy cansado, pero sí con los años que han pasado sin acumularse más que en una gran sabiduría se renueva como el ave fénix y levanta el vuelo, porque eso somos aves que anidan en las noches frías para resguardarse de las inclemencias del tiempo, o en las cálidas noches de verano y al despuntar la alborada renacemos cada día cada aurora, y no boreal porque tardarían mucho tiempo,

es a diario en el devenir del universo y la conexión que se establece con todos los seres vivos como en los cuatro cuadrantes del desarrollo: yo, tu, nosotros y ustedes, pasar de una etapa egocéntrica a una etnocéntrica, y mundo céntrica como menciona Ken Wilbert (2000). Reconocer a los ancestros, a los pueblos originarios, es como regresar al origen para poder avanzar, evolucionar y ser capaz de trascender.

Así llegó el gran día en la docencia una jornada que inició con la juventud y que camina de la mano con la esperanza, la osadía del guerrero y la armadura del valiente, pero no una armadura que te protege de tus ansiedades y de tus inseguridades, es una armadura que te libra de las grandes batallas y de los molinos de viento, como un Quijote en su rocinante y Sancho Panza en su compañía, como ellos pudieron con esos grandes monstruos, así puede cada uno a partir de su camino, su luz y su iluminación.

Es una época de grandes propuestas para replantear la educación, que sola y en cascada no se va a dar, es momento de levantar la voz y visibilizar lo que se ha invisibilizado por muchos años, y que, se hace creer por dominio de una política de mercado y filosofía de masas que eres el ejecutor de tu destino.

En esta realidad nos corresponde realizar propuestas, una nueva agenda educativa que libere al docente de la pragmática, de la receta que siempre se espera, y se vuelva un diseñador en conjunto con sus estudiantes de una nueva forma de vivir la docencia, de sentir y de ser, porque la erudición sin aplicación resulta irrelevante, como para qué lees tanto, para matar el tiempo, pobre tiempo, cuántas muertes tendrá hasta el momento; si somos consumidores de una gran cantidad de letra muerta y discursos que van orquestando la consciencia

que se nos va formando tal vez tampoco en ello sea libre. Habrá que valorar qué pasa con las neuronas espejo, si sólo repiten lo que observan en la resonancia y transferencia de las conexiones sinápticas, o si realmente existe la libertad, en esta globalización, pero si se busca desde la ética, la compasión y el ser tú, siendo el otro como menciona Levinas en la alteridad, es la utopía como afirma Eduardo Galeano para que te sirva la utopía si cada vez que me acerco se aleja más, pues para eso sirve para caminar o nos quedamos como la 11ª tesis de Fierbach a Marx “los filósofos sólo interpretan la vida pero lo más importante es aquellos que se atreven a transformarla”.

En la transformación, estoy iniciando conmigo misma como formadora de formadores, reconociéndome en esencia, en la colectividad y alteridad del otro, del estudiante en la formación del nuevo ciudadano que respete los derechos universales y los otros derechos como el derecho a la vida, a un desarrollo pleno, integral en el bien común, y han pasado grandes reformas y las EN se convirtieron en IES, en 1984, cuando la carrera de profesor se eleva a rango de licenciatura y los docentes de las normales un día amanecieron siendo docentes de educación superior, con la misma infraestructura, organización y quizás pensamiento, sin una profunda formación que nos adentrara más a las grandes responsabilidades que ello conlleva, pero con gran espíritu de servicio, de responsabilidad; la identidad del ser docente, ejemplo de vida del pueblo, de la localidad, del barrio, y actualmente ese misticismo se conserva, hará falta, o será necesario replantear y convertirse en un profesional más, que cumple su horario y se retira a otros asuntos sin saber de la localidad o contexto en el que se encuentra la escuela.

Qué es lo que necesita el nuevo docente, la nueva escuela, qué es importante que organice, que empodere, que desafíe, que

ayude a abrir los ojos, porque jamás los volverá a cerrar aquel que alguna vez los abrió. El tejido social se ha ido constituyendo ajeno a la docencia, sin muchos hilos finos, se han quedado un poco enredados y cómo los volvemos a hilvanar, a encantar y continuamos por la senda del compromiso, solidaridad, empatía, una visión humanista, y la escuela como un espacio o una ventana al mundo vinculada a la comunidad que fomenta el diálogo, la ciudadanía, la educación como un derecho humano fundamental, la inclusión del que piensa diferente, es diverso y siente con profundidad.

En este cambio de política o mejor argumentado de gobierno, también se han reformulado los planes y programas de estudio en la Educación Normal. En 1997 se vivió una nueva reforma para la formación inicial de docentes en la que se replanteó el sentido de la investigación como un eje principal por un trabajo más hacia la metodología en la formación, recuperando algunos aspectos que el plan de 1984, había descartado en el sentido que subyace al interior del mismo al formar licenciados investigadores. El plan 1997 en la Licenciatura en educación primaria y el plan 1999 en la Licenciatura en educación preescolar con un diseño curricular que promueve el logro de los rasgos deseables del nuevo maestro. Con un perfil de egreso en cinco rasgos:

- a. Habilidades intelectuales específicas
- b. Dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar
- c. Competencias didácticas
- d. Identidad profesional y ética

- e. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En dicho plan de estudios, se mencionaba la necesidad de considerar las condiciones regionales para el trabajo en la educación básica, lo cual hasta el momento ha representado todo un reto en la formación de docentes debido a que con grandes dificultades se realizan adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades del contexto, de las educadoras en formación y de los niños.

*La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región. (Secretaría de Educación Pública, 1999, pág. 9).*

Los criterios y modalidades para la titulación eran solamente informe de práctica profesional, se atendía a las estudiantes en grupos pequeños de 10 a 12 alumnas por un asesor, se abordaba el trabajo de la práctica profesional y la asesoría del documento recepcional, tenían co-asesorías por maestros especialistas en el campo de conocimiento sobre el cual versaba el tema del informe y realizaban un trabajo colaborativo.

*El ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los propósitos y contenidos fundamentales de la educación preescolar, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos*

*adecuados para favorecer el aprendizaje en los niños. El conocimiento de los campos de intervención educativa y el desarrollo de las competencias para la elaboración de estrategias didácticas se vinculan estrechamente en los programas de estudio. Op. Pág. 11.*

Lo anterior representa que la formación docente se requiere articular con la educación básica, específicamente en este caso con la educación preescolar, situación que no se ha tenido la posibilidad. En la actualidad se hace de manera particular adecuando el plan de estudios o el programa del curso en base al programa vigente en preescolar por ser necesario en función de la práctica profesional de las estudiantes en los diversos jardines de niños en los que realizan su intervención pedagógica.

En el año 2011 se inicia el trabajo de consulta y capacitación en cascada para la aplicación del plan de estudios 2012, con múltiples conflictos en la entidad por la no aceptación de la malla curricular y todo lo que conlleva al desarrollo de la misma, como las normas de control escolar, el proceso de titulación. Se criticaba con mucho énfasis un plan de estudios que de acuerdo al argumento quería convertir a los estudiantes en operarios y consumidores de teoría y motivo por el cual, llevaron a cabo varios días de movilización, de negociaciones con la directora de la DGESPE en aquel entonces la Dra. Marcela Santillán, y pasado un mes se inició con nuevo plan de estudios y a la fecha es el que se desarrolla en la Escuela Normal.

Dicho plan se desarrolló a través de la siguiente metodología de acuerdo a lo publicado en el DOF.

*La metodología de diseño curricular está basada en competencias, considerándola como una opción que genera procesos formativos de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Las fases para su diseño son: Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente; Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso y Diseño y desarrollo de la estructura curricular. (Gobernación, 2012, pág. 4).*

La malla curricular está organizada en cinco trayectos formativos: el trayecto psicopedagógico que consta de 16 cursos, el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje integrado por 20 cursos, el trayecto de lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación está integrado por 7 cursos, el trayecto de optativos este compuesto de 4 cursos, y el trayecto de práctica profesional está constituido por 8 cursos. El trabajo de titulación se ubica en el 8° semestre como un espacio curricular de 18 semanas y de 4 créditos.

Por lo anterior se consideraba que al plan de estudios se le da mucha importancia a la práctica profesional por ser la que articula los conocimientos disciplinares, metodológicos y actitudinales en la formación inicial de Licenciadas en educación preescolar. En este sentido es muy importante poder actualizar los contenidos y las referencias bibliográficas que ya no están en correspondencia con los momentos actuales y con el plan de estudios de educación preescolar. (Aprendizajes claves).

El plan 2018, llegó con la visión y la integración de la malla curricular dando lugar a diversos trayectos formativos y una malla que recupera aspectos importantes que no fueron

incorporados en la malla 2012, y sobre todo la actualización de algunos cursos y el cambio de otros, entre ellos la línea de la práctica profesional se reajusto iniciando en el primer semestre con las herramientas necesarias para abordar la investigación cualitativa.

*El proceso de actualización de los Planes de Estudio se sujetó a la metodología de diseño curricular basada en competencias que orientó su construcción inicial. Se organizó en cuatro fases: Valoración de los Planes de Estudio 2012; Revisión del contexto y de la práctica profesional del docente; Revisión del perfil de egreso y replanteamiento de las competencias genéricas y profesionales; y, Ajuste y desarrollo de la estructura curricular. (Secretaría de Gobernación, 2018, pág. 6).*

El plan de estudios también incorpora estrategias de apoyo a los estudiantes como son la tutoría, misma que se concibe como un proceso de acompañamiento durante, y a lo largo de su formación profesional, que evita el rezago educativo, genera la culminación de sus estudios, y ésta puede ser en lo individual o en un grupo pequeño de estudiantes. La tutoría la atienden docentes de las EN con formación para ello, apoyándose de estrategias de aprendizaje y diversos medios para atender las necesidades de los estudiantes.

*Para el cumplimiento de las finalidades formativas, la malla curricular se organizó en cuatro trayectos formativos, integrados por 41 cursos, además de seis espacios curriculares asignados al estudio del inglés, como lengua adicional. Tiene una duración de ocho semestres. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto. Además, se considera la elaboración del trabajo de Titulación que tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres*

*modalidades. En total, el Plan de Estudios comprende 280.45 créditos. Op.cit. Pág. 95.*

En relación al plan de estudios 2012, en el 2018 se pueden identificar algunos cambios entre ellos: los trayectos formativos sólo hay cuatro, el de lengua adicional no lo consideran como trayecto, se incrementan los cursos de inglés de 4 a 6 cursos, educación física y hábitos saludables se abordan hasta el 7º semestre solamente un curso sobre este aspecto tan necesario en el desarrollo del niño, se suman dos cursos de educación socioemocional uno en el tercero y otro en el cuarto semestre, se adicionan dos cursos de educación artística, en el plan 2012, sólo se tenían dos, en el 2018 son cuatro. El trayecto de práctica profesional cambia algunos cursos, en el del primer semestre se titula Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, el del sexto semestre trabajo docente y proyectos de mejora escolar, el del 7º y 8º semestre aprendizaje servicio. El trabajo de titulación tiene 10.8 créditos y en el anterior eran 6 créditos.

Lo que se puede identificar es que la malla curricular 2018 se ha ido construyendo paulatinamente, en agosto de 2021 se presentaron los cursos del 7º semestre: Gestión educativa, Educación física y Aprendizaje servicio, es importante reconocer que éste último tiene el mismo programa para el octavo semestre aprendizaje servicio.

Actualmente el plan de estudios que desarrollamos en la EN es el 2012, que se rechazó rotundamente en su momento, en el año 2012 con un gran movimiento político, lo que hace reflexionar es ¿hacia dónde va la formación inicial de docentes?

¿Las reformas curriculares realmente han trastocado el sentido de la educación?, ¿una formación más consciente, que resigne el ser docente, constituye una nueva identidad? ¿Un cambio de gobierno genera posibilidades para avanzar hacia una transformación, o un cambio de plan de estudios construido teniendo como sustento la diversidad de las EN, en el país de manera homogénea o hace falta contextualizar, incorporar contenidos regionales de cada entidad?

Porque otra escuela es posible, otra educación, otra vida y otra realidad Latinoamericana en la que se unan los esfuerzos y las potencialidades, como se menciona, solos caminamos más rápido, pero juntos llegamos más lejos; y de eso se trata de avanzar y construir un nuevo horizonte respetando la totalidad de lo que representa la vida, escuchando a todas las voces, y esculpiendo en el mismo mar, con matices y culturas diversas que se articulan, y emprenden el canto de la vida, la génesis del nuevo canto y la nueva existencia de la educación normal.

## **La pandemia y las clases virtuales ¿nuevas identidades del ser docente?**

Todo inició un 18 de marzo de 2020 cuando el estado de Michoacán se declara en pandemia y las clases presenciales se suspendieron, las estudiantes a punto de tomar el transporte que las traslada de sus localidades a Morelia para iniciar su intervención pedagógica en los jardines de niños, en ese semestre me encontraba desarrollando el curso de la malla curricular 2012 porque las Escuelas Normales en la entidad no estamos abordando la malla 2018 por diversos motivos políticos y, gracias a un acuerdo con la autoridad nacional en

el que se autoriza continuar la formación inicial de docentes en la Licenciatura en Educación preescolar bajo el planteamiento anterior. Entre avatares en formación me encontraba con algo desconocido que no se había presentado en nuestro país y en el resto del mundo, una pandemia provocada por un virus que se desconocía su origen, se realizaban varias hipótesis al respecto lo cierto era que movió la vida en todos los ámbitos del ser humano y la educación no fue la excepción.

Las estudiantes de tercer grado (sexto semestre) tenían su proyecto de intervención socioeducativa planeado para abordarse en los diferentes jardines de niños en los que se encontraban distribuidas; El jardín Tomás Alba Édison de Tiripetío, el Jardín de Jaripeo en el municipio de Charo, un jardín de Cuitzeo dirigido por una ex alumna muy comprometida. Las estudiantes contaban con su material didáctico, su proyecto autorizado todo listo y sin embargo otro sería el destino; ese domingo los teléfonos no se hicieron esperar, no dejaban de llamar para confirmar la realización de la práctica o si se quedaban en su lugar de origen, no nos definían en la ENE, las autoridades consultaban qué protocolo era pertinente ante tal contingencia que pensábamos duraría muy poco tiempo, regresando de las vacaciones de semana santa y cual fue mi sorpresa que no terminó, y el que sí finalizó fue el semestre, y los docentes enviando trabajos a los correos electrónicos, por WSP o por diferentes medios, por las cuales las estudiantes tenían acceso.

Fue demasiado complicado para ellas como estudiantes, y como docentes. No se aplicó el proyecto de intervención socioeducativa, se reconstruyó de acuerdo al contexto y a la contingencia que se estaba viviendo por la pandemia el Covid 19, se reflexionó sobre las necesidades de los niños y se

reajusto para que los niños pudieran comprender la importancia de la salud y aprendieran a cuidarse, a protegerse de la contaminación del virus y a sentirse tranquilos, a evitar desarrollar miedo o fobia por él y se relajaran. Se incluyeron aspectos del ámbito socioemocional entre ellos: estrategias para abordar las emociones con los niños en el jardín.

Cabe mencionar que teníamos temáticas muy importantes que habían surgido como producto del diagnóstico integral, que aplicaron las alumnas en los jardines de niños: Proyecto ecológico para favorecer la conciencia ambiental en el jardín de niños Margarita Maza de Juárez; la convivencia escolar y los valores en el jardín de niños Alfred Nobel de Tiripetío; la convivencia escolar y la regulación de las emociones en el jardín de niños Irapeo; el cuidado del medio ambiente en el jardín de niños Francisco Sosa Escalante de Cuitzeo; la convivencia familiar y las emociones de los niños en el jardín Tomás Alba Edison.

Desarrolle el curso de acuerdo a la metodología de la investigación acción participativa en el que la problemática surge a partir de la realidad, se diseñaron instrumentos para realizar el diagnóstico integral: entrevistas a las educadoras, a las directoras, a algunos padres de familia y personas de la localidad, guías de observación sobre la organización escolar y el desarrollo de las competencias de los niños en los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

Un problema que fue muy recurrente que identificaban las educadoras y los participantes en el diagnóstico como parte del contexto fue el de las emociones en los niños, algunos aspectos de violencia, que se estaban presentando y el cuidado del medio ambiente, como una necesidad prioritaria por la

contaminación y desequilibrio ambiental, que se observaba con preocupación.

A partir de los instrumentos aplicados se realizó la sistematización, la triangulación entre las personas entrevistadas y las observaciones realizadas, posterior a ello se realizó el análisis y la interpretación de los resultados. Realizaron las estudiantes un listado de problemáticas, se utilizó el árbol de problemas para ubicar las causas y las consecuencias e identificar el problema principal, sobre dicho problema indagamos, por qué se estaba presentando, cuáles eran sus causas y cómo estaba impactando en el aprendizaje de los niños.

Se diseñó el proyecto de intervención con los siguientes aspectos: la naturaleza del proyecto, descripción del proyecto, Justificación, contexto, diagnóstico: del contexto: social, cultural, familiar, político, geográfico, del Jardín: Organización y funcionamiento, gestión escolar, pedagógico, vinculación con la comunidad. El diagnóstico psicopedagógico de los niños en los campos de formación académica y área de desarrollo personal y social. Se planteó el problema, el objetivo general, los objetivos específicos. La fundamentación teórica con relación al problema identificado; la metodología, el plan de acción con actividades para los niños, el jardín de niños y con padres de familia; las modalidades de intervención; los destinatarios, la calendarización de actividades, los recursos y la evaluación del proyecto.

Mi intervención pedagógica ha sido favoreciendo el trabajo colaborativo, vinculada a la realidad y aplicando los conocimientos disciplinares en la práctica cotidiana, en relación con el jardín de niños, la generación de desafíos para identificarlos y proponer alternativas de solución, reflexión de

la práctica para mejorarla, la sistematización como una reflexión del hacer pedagógico.

Se presentaron diversas situaciones que no permiten la conclusión de todo el proceso y realmente la práctica no termina y los aprendizajes son a lo largo de la profesión, nunca se culmina el aprendizaje, es un ciclo dialéctico, nunca regresas al origen o dónde empecé porque cada nivel es más rico y más complejo.

En esta complejidad del ser docente no contaba con la pandemia y desafortunadamente continuo y las pérdidas de familiares, amigos y compañeros no se hicieron esperar, se han dado y han estado presentes, también los problemas de conexión, de pérdida de empleo de los padres de familia, de algunas estudiantes y algunas otras que han tenido que trabajar para apoyar con los gastos de la familia, la situación se puso muy precaria, y el aislamiento continuo y se terminó el semestre en esas condiciones con una educación en línea a la cual me enfrente, en la que no estaba familiarizada con las clases en Meet y las plataformas virtuales a excepción de que había tomado un diplomado recientemente en línea y fue que me di cuenta que como instituciones podíamos tener acceso a Google Education y gestionar una cuenta institucional para los docentes y las estudiantes. Ello lo comente con la directora en ese entonces y ella a su vez con el responsable de cómputo y la subdirectora académica, fue así como actualmente todos tenemos cuenta institucional y acceso a reuniones y sesiones en Meet sin que se termine a los 50 minutos.

En ese semestre con las estudiantes que más trabajé en línea fue con las alumnas de asesoría de tesis. Religiosamente nos reunimos, porque tenían que terminar su documento para su examen recepcional, calendarizamos nuestras asesorías en

línea, revisión de sus avances, orientación sobre el análisis e interpretación de resultados, el uso de un programa de análisis de datos cualitativos etc. Una chica con grandes dificultades a las cuales se enfrentó su familia por la pandemia, pensamos que no terminaría, pero yo especialmente me negaba a que se quedara a recursar nuevamente cuarto grado de acuerdo al reglamento 2012, si ya había avanzado el 70%, había aplicado instrumentos le faltaba redactar resultados, interpretar y las conclusiones, la buscamos, a través de sus compañeras, sus amigas, fueron a su casa y muchas llamadas por teléfono que no fueron atendidas, debido a que solo contaban con un celular y se lo llevaba un familiar, hasta su laptop también falló y un sin fin de detalles que vivió; lo cual refleja las grandes asimetrías que se tienen en la educación y se hicieron más visibles con los problemas sanitarios y de aislamiento.

Con una hija muy pequeña, de la cual tenía que cubrir sus gastos, todo se le vino encima pero finalmente lo logró y eso me hizo sentir que la perseverancia siempre tiene sus frutos, además no me podía rendir, porque yo era la responsable del programa de tutoría de la normal en aquel entonces y no poder apoyar a una estudiante cuando más lo necesitaba era algo que no tenía admisión en mis estructuras mentales y mucho menos en las emocionales.

Autorizar un trabajo sin los requisitos necesarios para obtener el grado de Licenciada en educación preescolar con toda la responsabilidad que esto implica, era parte de la ética de principios que se requiere en todo educador para hacer de la educación un bien común; terminar tampoco estaba a discusión, era terminar y hacerlo con todo el rigor metodológico necesario, como lo indica el reglamento y la consciencia del ser docente de una Escuela Normal.

Formar educadoras es una gran responsabilidad y si cada vez se van relajando los procesos académicos, los compromisos y las necesidades de los niños, y de los contextos cómo podemos constituirnos como una institución que forma educadoras con un alto compromiso social y ético que generen el cambio, la transformación y no solamente para la operación de planes y programas de estudio.

Como se menciona comúnmente tus actos son los que te juzgan, no los discursos tan elocuentes que expresas, la vida no se contempla, se actúa en ella y para ella la consciencia de clase en sí y para sí, que aborda Carlos Marx.

La pandemia me ha dejado una gran diversidad de experiencias y procesos que me he replanteado en mi forma de afrontar la docencia: valorar el deseo del cambio, la creatividad, fortalecer la conciencia y la ética de principios sobre todo, la inclusión, comprender al que más necesita y que el mismo sistema educativo lo va excluyendo, por sus condiciones socioeconómicas y el alcance a los medios digitales para continuar su formación, los problemas familiares y diversidad de condiciones que no le permiten un acceso igual al sistema educativo para avanzar y concluir sus estudios.

La pérdida de grandes compañeros y amigos que aún me siento con profunda tristeza su lamentable partida en esas circunstancias; he podido observar la vulnerabilidad de la vida en la crisis, ante este escenario qué es lo más importante en la formación de docentes cómo poder trabajar la alteridad y el bien común, la suma de voluntades académicas, políticas y no solamente de cuestionar y criticar todo, sin propuesta alguna que posibilite pensar diferente, que me lleve a un proceso de cambio, de transformación y de evolución de la consciencia.

## **La formación inicial de docentes y su identidad**

La identidad se construye a lo largo de la vida en la esencia de su mismo desarrollo en y con los que nos relacionamos y convivimos a diario; la globalización de la economía abre fronteras pero también una nueva cultura que emerge en su gestación, va formando identidades que se constituyen en relación a nuevos simbolismos, signos y significados que aportan las nacientes relaciones con otras culturas en la que esa relación puede ser horizontal o de ejercicio del poder vertical; con ello se trastocan también los escenarios de la complejidad, de cada país y de cada cultura en la que se va formando una polifonía de voces de diversas latitudes por una identidad planetaria, terrenal o civilizatoria, por las estructuras profundas que se comparten como seres humanos como se menciona en la filosofía Perenne de Aldo Huxley (1999) lo que todos nuestros pueblos originarios comparten y los constituyen en estructuras profundas de significado, son un lenguaje o idioma para poder comunicarse, la estructura y funcionamiento biológico y fisiológico del ser humano; son códigos de significado compartidos, que no se han alterado, muchos otros se forman de acuerdo al contexto, en el que se desenvuelve cada cultura y en ella sus creencias, sus formas de interpretar y comprender el mundo; la identidad colectiva de un país, de una nación libre, dependiente, altamente desarrollada o muy pobre en todas sus esferas que lo componen hasta la compasión porque hay sociedades muy consumistas, violentas con todos los seres vivos, con el ecosistema que ponen en peligro la misma civilización. requiere un diálogo filosófico en el que se integren la

diversidad de formas de ver el mundo y comprenderlo, asumirme en un proceso de reconstrucción de mi ser docente.

Escuchar al otro con atención y empatía, no solamente hacer cumplir con un plan y programa de estudio; es formar profesionales comprometidas con la educación y con la pasión de mejorar día a día. He experimentado nuevas necesidades sobre el trabajo en la docencia, también he identificado procesos en los que requiere resignificar las cuestiones metodológicas, comprender muy bien la vida e identificar cómo la cultura en la que me desenvuelvo me ha llevado a esa mirada que tengo, en una sociedad en la que el interés principal radica en el consumo desmedido, en generar necesidades por el capital que mueve la economía, la cultura y la educación.

En este sentido no solamente de reflexión si no de acción en y para la reflexión como me comprometo a no continuar por la línea recta sino a saber que el camino es sinuoso, pero hay que buscar los recovecos, dar un paso adelante y dos hacia atrás como menciona Lenin, en el devenir de diálogo y expresión del compromiso y la necesidad de visualizar una nueva realidad por el bien de todos. Las nuevas generaciones es muy importante dejarlos que piensen, que desarrollen su intuición, su percepción, su sensibilidad, su capacidad de reconexión con la naturaleza, que aprendan a escuchar y a escucharse y a escuchar a los demás, desarrollar la ética del cuidado de sí mismo y del otro y de los otros; una pedagogía que oriente ese camino que aún no está caminado pero que hace falta emprender.

Los arquetipos y el inconsciente colectivo de Jung (1991) qué papel juegan en las percepciones e identidad docente, quién los construye y a partir de qué, existe el misticismo en la docencia, las escuelas normales continúan con la educación necesaria

vinculada a la comunidad y/o localidad que abre nuevos horizontes en sus percepciones, generan organización, empoderamiento, resolución de problemas cotidianos, los identifican, los dialogan y establecen soluciones conjuntas por el bien colectivo o sólo se opera un plan y programas de estudio.

Se ha constituido el inconsciente colectivo de la docencia, de la profesión, del ser educador o educadora, qué función juegan las lealtades familiares, culturales, pedagógicas, la historia pedagógica realmente te deja decidir, tener libre albedrío o está condicionada, qué influencia tiene el inconsciente universal, como cultura que ha sido dominada por una visión occidental, por el rol de género, el ejercicio del poder, o de una cultura que se resiste a perder su esencia, o del imaginario del docente, que se originó en el compromiso como un intelectual orgánico comprometido con la comunidad mencionado por Gramsci (1972).

Como docente se ha formado la identidad con la profesión y como formadora de docentes también he contribuido a formar y a ser un educador o educadora comprometido o comprometida; lo cierto es que esa identidad está interpelada por un cúmulo de referentes y de experiencias en el accionar de la vida y del mundo en general, podemos desarrollar la identidad hacia una sociedad occidental de consumo, con una ética de aplicación de la justicia como un contrato, o de una ética de la comunidad y de la realización personal y colectiva que no llega a ser una ética universal o ética de principios que integra tanto lo local, como lo individual y lo universal, cuando el máximo principio es la preservación de la vida de todas las especies que habitan el planeta y naturalmente de la especie humana.

## **Las lecciones aprendidas con el paso de los años y también de experiencia**

Llevo 20 años en normales, y tres en la normal de la Sección XVIII, han sido toda una vida dedicada a la formación inicial de docentes, entre los cuales he tenido grandes cambios y posturas pedagógicas y metodológicas en lo que cada día me sorprende más cómo ha evolucionado el compromiso de las estudiantes por la carrera y por ser realmente una educadora o educador que deja huella en los pequeños de educación preescolar; siempre encontramos estudiantes muy comprometidas y con una gran calidad humana lo cual las lleva a una docencia de valiosos cambios y de identidad hacia el servicio a la niñez y no solo servir porque se tiene seguro un salario, sino porque es importante contribuir en la vida de los niños.

Ser docente en este contexto de grandes crisis y de un replanteamiento de la formación inicial de docentes una malla curricular que se encontraba en proceso de reformulación como uno de los ejes centrales del Congreso Nacional de delegados y que gracias a la pandemia ha quedado aproximadamente dos años en el tintero. La incertidumbre crece porque no se ha sido claro el regreso a clases en este ciclo escolar 2021-2022, las indicaciones y recomendaciones a nivel nacional son emitidas pero no así las condiciones para las Escuelas Normales en el país y en la entidad no han sido publicadas, consensuadas o tomadas por los colegios de docentes, directivos, estudiantes y personal de apoyo la comunidad educativa en general. Se requiere de la participación de todos y de voluntad política, ya se ha vivido en esta crisis y en esta falta de proyecto, ante esta crisis y crisis también al interior de la escuela se suman las crisis y se puede

colapsar la vida institucional y ello sí sería muy dramático, ya que las condiciones en el Estado de ausencia de pagos a un sector importante de docentes por la gran corrupción que se manifiesta, alteran también el trabajo en las instituciones educativas por no poder focalizar los esfuerzos a la labor académica.

Lo que puedo comprender es que las crisis son una gran oportunidad para cambiar y valorar lo que se hace en esta gran comunidad en red, que se tiene a nivel internacional y si está red nos aleja más y despersonaliza como seres sociales que somos por compartir una diversidad de situaciones a nivel biológico en el ADN, compartimos hasta una pandemia entonces la humanidad no es independiente en cada región, país, estado, localidad; está interconectada y esta interconexión hace que funcione como una gran urdimbre que es la que le da forma, simbolismo y significado, venimos a aprender de nuestros sueños, experiencias y esperanzas.

Así también es la docencia aprendo con los estudiantes y de los estudiantes son grandes retos cada una de ellas el aprender a conocerla o conocer y a orientar su potencial y no a tratar de homogeneizarlos como si todos pensaran, sintieran igual y aprendieran de la misma forma, nos quieren tratar con todos los aprendizajes homogéneos, tengo que a partir del referente de cada uno, de la experiencia y del significado que le interpela en lo diverso es muy diferente aun viviendo en la misma localidad y nos eduquemos en la misma escuela y tengamos la misma familia, la visión es diversa de ahí la importancia de la inclusión como política, como derecho y como necesidad, pensar la diversificación pedagógica en los nuevos tiempos del trabajo educativo, en esta realidad que se vive y no en el pasado.

Reconociendo el significado de la inclusión y de la exclusión, es la causa del surgimiento de grupos minoritarios y sus protestas porque han sido excluidos de lo contrario no se visibilizarían a través de levantar la voz, hacerse escuchar y que volteen a verlos, es una consecuencia del trato injusto que se les da por lo que se requiere una formación en derechos humanos consagrados en la constitución política en el capítulo I y en los tratados internacionales.

### **Una nueva realidad en el normalismo**

Las grandes asimetrías en un contexto incierto y una formación oscilante entre la presencialidad y la virtualidad en la que no se han formado las nuevas generaciones de educadoras y de formadores de formadores; ¿qué me falta? Será revirar el camino y volver a la esencia de la vida, de la comprensión y de la consciencia planetaria, a vivir en armonía conmigo misma y con el otro y los otros.

La vida me ha llevado a dar rodeos, pero al final el sendero parece recto aún y cuando la cuesta haya sido muy inclinada y sinuosa, al final aparece la luz en el túnel y cobra sentido la existencia divina de lo que llamamos vida; una vida pedagógica, de aprendizaje, de conflictos, algunos resueltos y otros no tanto, pero que en la meta se clarifica el horizonte.

Actualmente estoy por iniciar un nuevo ciclo escolar en el que se menciona que necesitamos regresar a las escuelas porque los niños con mayores dificultades con la conexión a internet la escuela los está excluyendo; es importante contar con todos los protocolos de seguridad en salud, un comité que se requiere registrar y la participación de toda la comunidad normalista, sin embargo no se ve muy claro el panorama después de una

pandemia que no ha terminado todavía, que inicia un repunte de casos en la tercera ola con diferentes variantes del virus y con algunos contagios del personal docente y de apoyo, una vacuna que requiere una segunda dosis o refuerzo a los seis meses, es caótico el asunto y la incertidumbre del regreso a las aulas pero hay que seguir viviendo y no puedo permanecer aislada por siempre detrás de una pantalla, en la que mi mente se proyecta como si estuviera muy cerca y tan distante. Le falta la calidez humana a la docencia, una pedagogía de las emociones que apoye a los más vulnerables, que están sufriendo, una actitud compasiva y solidaria, con virtudes como la bondad y la sensibilidad propia del ser educador o educadora.

La programación de actividades emitida por las autoridades institucionales indica que inician los exámenes de regularización el 23 de agosto, se nos dio libertad de aplicarlo en línea o de manera presencial, decidí asistir a la ENE para que la estudiante realizará su examen por ser su última oportunidad en base a las normas de control escolar del plan 2012 requiero tener el referente necesario, revisar si realmente la estudiante no pudo asistir por problemas familiares, de pandemia o quizás porque no tenía ganas de tomar las clases en línea y subir los trabajos a Classroom o porque no contaba con internet; eso lo pregunte en la primera vez que presentó el examen y parece ser un problema familiar que la afectó, y no operó el programa institucional de tutoría para canalizar y apoyar de manera más sistemática. No se asignaron las tutorías por múltiples razones, entre algunas también influye la distancia y el trabajo en línea; se reconoce que lo que ocurre como parte de la organización y la gestión escolar también afecta a las estudiantes.

Realmente el sistema educativo se ha vuelto más excluyente o se han hecho más evidentes las asimetrías por el uso de la tecnología en las alumnas debido a que presentan problemáticas en el ámbito emocional o también en el económico. Es fundamental llevar seguimiento de dicha problemática para brindar alguna alternativa y así atender a este tipo de población estudiantil en clases presenciales o de manera híbrida.

Habrá que replantear algunos aspectos importantes e incorporar otros en los que se trabajen algunas estrategias para aprender a ser resilientes las estudiantes, a trabajar con las emociones, con la ética del cuidado de sí mismo, del otro y de los otros. Ante estas disyuntivas cómo aprendo a planear en situaciones de vida y de contexto junto con las alumnas aún y cuando me asignaron el curso de Herramientas para la Investigación en éste semestre del ciclo escolar 2021-2022 que inicia a fines de agosto; valoro que no tengo algunos elementos lo suficientemente precisos como para empezar a reconstruir lo que nombró docencia y la pedagogía de las emociones que necesito trabajar con consciencia y del cuidado planetario, aspectos muy importante incorporar y cuáles otros descartar por la condición de vivencia y experiencias de las estudiantes.

Tendré que actualizarme y valorar lo que realmente necesito en formación de docentes para dar lo mejor de mí misma, y poder tocar el corazón y la mente de mis estudiantes, y ser capaz de que le encuentren sentido a la educación de los niños de educación preescolar, como menciona Freire el maestro plantea desafíos al estudiante, toca sus miedos y lo apoya para superarlos, es todo un estilo de vida cómo democratizamos la escuela en su organización como un espacio de aprendizaje participativo, de toma de decisiones, que se vincula a la

realidad que se abre a las experiencias de la vida cotidiana y que se convierte en un laboratorio de innovación educativa.

Puedo concluir que es trascendental que asuma otra narrativa de la escuela y de la educación, que replanté el discurso escuchado, construido políticamente en el que se repite lo mismo sin repensar realmente el proceso educativo; cómo salirse de la matriz en la que se ha constituido como un imaginario colectivo que no termina de analizarse a partir de la esencia que le da origen y significado, será que la docencia se ha construido a partir de lo aprendido en la repetición de modelos establecidos que no terminan de desaprender para dar paso al gran cambio y giro posmoderno, que en la actualidad será post pandémico de este estado de cosas que tal parece que no terminan; un virus que cada día muta y se hace más resistente como los mismo pensamientos de la humanidad que van girando sin parar en el mismo círculo de destrucción y pasividad de dejar pasar, sin accionar en el devenir que exige la nueva realidad, con una crisis en la totalidad de sus ámbitos.

La nueva escuela, la nueva narrativa de ella que se va tejiendo, que voy realizando con mi hacer diario, de vivir en la justicia con una igualdad disfrazada de justicia y con una equidad que suena a compensación y condiciones cada vez más desiguales en una sociedad en la que las necesidades y las leyes parecen aplicarse en una balanza de la justicia representada como ciega, que no puede observar a quién está juzgando por no tratar a todos de la misma forma en el sentido de que se amplían cada vez más las asimetrías que se dan en los diversos ámbitos y contextos; la escuela no se salva de ello, no pasa desapercibida, se encuentra en el diario devenir de las injusticias que se justifican con la aplicación igualitaria de la norma en algunos casos y en otros, con mayor fuerza a los más

frágiles sin equiparar las necesidades que se tienen, la situación que viven y la ayuda que se requiere implementar en estas condiciones que son muy evidentes a la vista y que por carecer de una mirada profunda de alteridad, de compasión, de bondad y espiritualidad, la naturaleza humana se vuelve más competitiva por la sobrevivencia académica, política y en los diferentes niveles de la existencia.

## REFERENCIAS

- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación. (16 de Agosto de 2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación preescolar. *Diario Oficial de la Federación*.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Trota.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Lo político en Lévinas (Hacia una filosofía política crítica). En *Signos filosóficos*, núm. 9. 111-132.
- Jung, C. G. (1991). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en la educación y política*. Bello Horizonte: Biblioteca universitaria UFMG.
- Rawls, J. (2002). *Justicia y equidad*. Barcelona Paidós
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.



# DOCENCIA EMERGENTE Y SÍNDROMES ORIGINADOS EN PANDEMIA

*Rosalinda Piedra Valdez*  
*rpiedra@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

En este artículo se incorpora el relato recuperando los fundamentos teóricos de la narrativa, argumentando su sentido como herramienta para presentar la docencia personal considerada emergente en situación de pandemia en acompañamiento de docentes en proceso de formación inicial, la reconstrucción de esta experiencia se apoya en un horizonte posible de ciber dependencia, con los posibles síndromes que le acompañan por la permanencia en los dispositivos y el sentido de las consultas.

La experiencia de escribir representa un esfuerzo colectivo por sistematizar momentos sucesivos y recursivos del itinerario investigación-formación-acción docente, desde la lectura y conversación con pares en un marco de horizontalidad se reescriben diferentes versiones del relato, con los comentarios resultado de la apropiación de lo sugerido, estableciendo la reflexión, como un ejercicio de repensar la experiencia en la búsqueda de sentidos más profundos en la docencia en tiempos de pandemia, concediendo a la tecnología el acceso a información elaborada, lista para acceder con libertad, para imaginar, crear sobre lo consultado, en ausencia de espacios

de interacción con grupos de niños y experimentar la docencia desde lo personal la relación con los otros para nombrar con nuevas palabras el acto solidario y responsable de educar y de formar.

**Palabras clave:** Docencia, pandemia, tecnología, síndromes, ciber dependencia.

El trabajo narrativo al ser en colectivo apoya la comprensión de la realidad en un proceso intersubjetivo que parte de una temática personal para la investigación que despliega la reflexión, con originalidad y creatividad en la búsqueda del desarrollo profesional, a partir de la escritura, para la lectura y conversación entre interesados por la permanencia en la docencia, es compartida con la presente narrativa, asumiendo como un ejercicio reflexivo al pertenecer al sistema de formación de docentes como acompañante en la formación inicial para el nivel preescolar, donde en situación de pandemia por tres semestres resulta complejo por lo cotidiano centrar el esfuerzo en la planeación y búsqueda de estrategias que respondan al currículo en gestión, es de reconocer que desarrollar los fines de la educación superior con una asistencia intermitente en los periodos planeados para despertar la reflexión a partir de procesos de colaboración grupal en cada uno de los estudiantes, ha resultado impredecible, posiblemente por haber confiado en que la investigación en las fuentes contenidas en la guía didáctica y la lectura personal de cada estudiante llegaron a incrementar la formación para atender a los niños preescolares en un futuro próximo.

## Referentes y posibilidades en educación

En la historia de la humanidad se han desarrollado varias pandemias, la antecesora a la presente fue la gripa española, (1918-1920) por lo lejano geográficamente vista como lo ajeno que afectaba a los demás, sin embargo lo que se ha descubierto con humildad en un mundo globalizado es que todo puede llegar por la movilidad y el acceso a la información: como las innovaciones y también las enfermedades que transitan de país a país, donde las decisiones en economía para atender la complejidad del presente inmediato es diferenciada entre países hegemónicos y pobres originando presupuestos no planeados quedando para después la función de la educación donde América Latina tiene un sistema político y sistemas sanitarios débiles y un grado de informalidad en el mercado de trabajo que será de las grandes perdedoras en la función social de la escuela.

Sin embargo, la pandemia mundial originada por el COVID-19 obligó a una redefinición; el súbito arranque de la emergencia sanitaria hizo que las escuelas ingresaran al hogar y los hogares se transformaran en aulas, este cambio fuera de lo rutinario de la presencialidad a la virtualidad llegó y se desarrolló en las condiciones de infraestructura personal desde la necesidad de adaptarse al nuevo escenario, siendo un reto para cada uno de los participantes docentes y estudiantes a la incorporación en un proceso de educación virtual.

En lo no pensado de la duración la relación espacio-tiempo en la diferenciación de roles y actividades también desconcertó la secuencia en lo planeado y las posibles realizaciones programáticas provocando incertidumbre para culminar el primer semestre pandémico con poca periodicidad en sesiones en línea en las que quedó manifiesta la sensibilidad en la

atención de las diversas prioridades escolares, laborales y familiares, dar cuenta del recorrido que transitan y como se encuentran los estudiantes en una carrera que se asume como prioridad la relación con grupos de preescolar para el reconocimiento de procesos reflexivos es impensable a falta de continuidad por decisiones estudiantiles y permisividad de autoridades educativas.

## **Realidades en la formación inicial**

Como partícipe en la formación de docentes esta realidad demostró en mi institución la presencia de los laboratorios de informática y centro de cómputo instalados desde la década de los noventa del siglo pasado y el poco interés que como docente manifesté para acceder a procesos en el dominio de la tecnología, aunado a ello el confinamiento fue informado para un lapso breve, sin acuerdos institucionales la formación quedó en espera, conjugando la ausencia a clases virtuales de los estudiantes por la convocatoria de la participación del organismo estudiantil en defensa de la matrícula del siguiente ciclo escolar, situación latente en cada negociación con la autoridad del nivel de Educación Superior; esta toma de posición estudiantil es en defensa de la escuela pública y gratuita para al egreso atender las necesidades de cobertura para niños de 3 a 6 años que cursarán educación preescolar en el estado de Michoacán.

Ciclo escolar, tras ciclo escolar se acerca el principio de una ilusión o el principio de una generación que ha llegado a la escuela normal para educadoras con la inspiración de ser mejor persona al esperar formarse para servir; aprendiendo día a día participar en los rituales diseñados por el estudiantado, ajenos

a lo escrito en planes y programas, que en los últimos cuatro ciclos escolares en la institución ha sido la elección estudiantil el plan de estudios que es pertinente a su formación, el 2012, pese a que DGESUM ha ofertado el 2018, en un marco de negociación se ha comprometido a validar los estudios con la toma de posición en la formación por parte del organismo estudiantil, estas generaciones de estudiantes, casi sin memoria histórica accediendo y participando en los enfoques educativos y culturales considerados idóneos para dar respuesta a las aspiraciones gremiales en las cuales han sido aceptados en defensa de posibilidades de una ubicación laboral al egreso, a menos que den la sorpresa de asumir los planteamientos globalizantes imperantes en el momento histórico (pandemia) a ejemplo:

La cuarta revolución industrial o lo que Josep Piqué llama revolución tecnológica de la globalización y revolución digital, donde destaca la 4G que integra la evolución de la banda ancha móvil. Comenzó y permitió discutir en 2008 que servicios complejos como la transmisión de vídeos, música y juegos en línea se utilizarán en las redes móviles, años seguidos la 5G donde la sofisticación del Internet de las cosas, el cual permitirá el día de mañana tener cirugías a distancia a través de la telemedicina o autos autónomos que se conduzcan por sí solos, son las herramientas en las nuevas alfabetizaciones como dominio tecnológico desarrolladas en este tiempo y las desigualdades en el acceso a la pertenencia virtual, por el costo de la renta, son un ejemplo de la falta de equidad en la educación; para estar conectado y participar en los procesos pedagógicos escolares en las sesiones virtuales en cada semestre, dejando ausencias en la formación, en un panorama que, entre otras situaciones, exigirá repensar el rol de los

actores educativos y la reorganización de las estrategias educativas en cuanto regresemos a las actividades normales.

## **Sustantividad de la docencia en la pandemia**

En la tradición “la educación es un acto comprensivo. Para poder enseñar, se requiere poder conocer al otro sus vivencias y su contexto, sus valores y posibilidades, sus deseos, dificultades y limitantes. No existe educación sin el acontecimiento de un encuentro” (Gallo, 2020, pág. 6)

En una realidad con alumnos que viven en su lugar de origen que cuentan con un teléfono inteligente y una computadora por familia y hasta cuatro personas que la requieren para entablar procesos de comunicación educativa y laborales, permite identificar posibles debilidades en el sistema educativo en cuanto a la captación y retención de alumnos y los recursos para la ejecución de la educación a distancia.

Con la pandemia la relación con estudiantes distantes en lo físico y presentes en una imagen de pantalla, ha producido que el rol docente se oriente en la administración de las herramientas, y en el intento de humanizar la educación emocional, familiar y en aspectos de salud, evidenciando la no apropiación de las herramientas virtuales en la generación de un rol docente informático que genere la construcción del conocimiento hacía la reflexión de la práctica, en esta virtualización de contenidos queda demostrado el esfuerzo cognitivo y el despliegue de habilidades en posibilidad de tener un buen uso de cada una de las opciones de las plataformas elegidas como superposición del aula de clase, en esta realidad se originó una docencia emergente donde, “Diversos investigadores coinciden en que la educación mediante

dispositivos digitales no compensa la riqueza de las interacciones directas, grupales, de carácter presencial” (Ramírez García, 2020, pág. 1)

Con lo anterior, coincido en que la carrera docente privilegia la vinculación de una tradición presencial para construir una relación pedagógica en el aula de clases desde una inmersión y participación directa en las actividades de enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar para recuperar información utilizando registros de observación, entrevistas, diarios, fotografías, videgrabaciones para documentar su experiencia y el trabajo que realiza el docente titular del grupo.

Concretamente como docente con asignación de grupos en el primer grado durante la contingencia vivencie ausencias como el diálogo presencial con educadoras, el observar, registrar como insumos necesarios para la reflexión del quehacer docente y la responsabilidad en el trabajo con los niños, estimé el sentido evidente, donde el interés principal del estudiantado fue la evaluación, ajeno al sentido de avanzar en la responsabilidad de acompañar el proceso de aprender, desde las expresiones diversas que se generan en la relación pedagógica, donde el lugar otorgado a las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje fue escaso, por las heterogéneas condiciones para hacer frente a las actividades académicas en el contexto del confinamiento.

“Pensar históricamente y problematizar el presente significa, entonces, darle sentido al acontecer del maestro desde el lenguaje, la memoria y la conversación” (González Sierra, 2016, pág. 9)

Como docente ser aprendiz de herramientas digitales, antes de la pandemia era creer en poseer un bagaje amplio en

conocimientos, debido a que la información era más delimitada por los textos y experiencia válidos frente a las y los formandos, quienes reconocían la asesoría, el andamiaje de información resultado de la lectura, el análisis y la interpretación para construir conocimientos y aprendizajes válidos, significativos y permanentes.

Sin embargo, en etapa pandémica al estar frente a la pantalla de la computadora con un grupo de imágenes que cada una representa a un estudiante que por condiciones de conexión se respeta que tengan el micrófono y cámara apagada durante las sesiones de clase, en las que las y los estudiantes en su mayoría manifiestan actitudes de participación con el compromiso de encender micrófono y cámara para participar, esta acción se realizó asincrónica ante las preguntas dirigidas en forma individual en algunos casos por la ausencia y en otros por estar localizando una respuesta en los buscadores de internet, quedando que la identidad de la docente titular y los conocimientos manifiestos en los participantes demandan ser reconocidos, en la nueva realidad de aprendizaje, he vacilado ante la nueva versión de un entorno con el que no estoy acostumbrada, pese a que no me considero totalmente analfabeta en herramientas digitales, ni indiferente a las redes sociales.

## **Docencia emergente**

He optado en clases virtuales eligiendo el software para la videoconferencia y al incorporar el pase de lista, a los alumnos los perturba, en algunos casos no les simpatiza, les genera cuestionamiento en su estancia y permanencia en la clase, al terminar el tiempo de la sesión solicitan que se revise si tienen asistencia, son precisos en la fecha de entrega de productos

escritos, como un ejercicio de incorporar lo propuesto en el aula invertida, la tecnología individual muestra sus efectos en las participaciones en procesos de presentar productos.

La pandemia nos ha conducido a una transformación donde destacados y reiterados participantes comparten sus testimonios en la construcción del conocimiento, pese a que la gran mayoría entrega reporte de lecturas en forma previa a la clase, la participación es centrada en unos cuantos, orientando mi acompañamiento a preguntar en forma individual a los que no solicitan compartir lo leído, en ocasiones no se cuenta con respuesta por su ausencia, debo compartir que el compañerismo surge de inmediato para justificar las ausencias como son deficiente señal de internet, salidas al servicio médico, etc.

Aquí se percibe una oportunidad para iniciar a partir de esta realidad trabajar, sobre todo, la tolerancia y la solidaridad más que nunca y retornar a la realidad educativa y acercarnos a estos valores, indispensables para que ningún docente en formación se quede sin vivenciarlos, como previos a su incorporación a procesos colegiados permanentes en un futuro desempeño docente, con respeto asumo su toma de decisiones al argumentar la defensa de los otros por la ausencia, que en esta situación es complejo conocer la realidad de cada uno, ubicando que la enseñanza es parte del quehacer educativo y se adapta a las necesidades y circunstancias cambiantes del ambiente sin embargo “el deseo por ampliar la cobertura y por mejorar la calidad haciendo de ella un auténtico espacio de formación” (Unigarro, 2004, p. 5).

No está en mis posibilidades como docente, en las condiciones de educación virtual, conocer a cada uno de mis alumnos con la poca participación autónoma en acompañar su proceso de

formación con un horario establecido donde se incorporan otras visiones paralelas al aprendizaje de contenidos curriculares con construcciones resultado de apropiaciones digitales originadas en el tránsito de la búsqueda de información para la clase, donde la mayoría de mis estudiantes quedan atrapados en buscar información sin límite de tiempo, en el que la búsqueda se profundiza con la permanencia de una secuencia de lo novedoso en el transcurrir de las horas con decisiones en las cuales se renuncia al tiempo de consulta contrarrestando la encomienda programática de la formación.

Es innegable que vivimos en la llamada era digital permeada por la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la denominada realidad virtual y aumentada, las tecnologías inmersivas, los dispositivos inteligentes (robots, drones, vehículos autónomos), el big data (minería y analítica de datos), y las criptomonedas (como el Bitcoins), entre otros. Todo ello ha impactado directa o indirectamente diversos ámbitos de la vida: familiar, educativo y laboral. En este contexto, el conocimiento y la información son accesibles e inmediatos, basta con realizar una pregunta y teclearla para encontrar multiplicidad de significados y sentidos, lo que obliga a elegir, seleccionar y estructurar continuamente los datos; el dilema radica sobre qué criterios elegirlos, desde qué marcos analizarlos y sus implicaciones, mis alumnos son atrapados en este complejo mundo de información donde las recomendaciones de páginas a leer son mínimas y en ocasiones poco interesantes ante lo ofrecido en los buscadores.

Al respecto Bauman (2007) ha denominado a esta relación humana modernidad líquida, voluble e inestable, en la que cada vez se tienen menos certezas, lo que genera indecisiones e inseguridades, el acceso a la información genera asertividad

necesaria para participar; en este ámbito, es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículo formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad en la formación, de las prácticas docentes convencionales, y de la gestión académico-administrativa ausente para plantear líneas de trabajo centradas en la formación. La educación pública debe reconsiderar su función para dejar lo que permanecerá como situación pandémica y modificar las funciones y roles de quienes participamos en la formación y ser reconocidos como personas.

Evocar la educación presencial remite a pensar en el análisis desde la argumentación de las fuentes leídas, el placer de investigar aquellos temas que despertaron la curiosidad y el deseo de aprender, en mi experiencia como docente la actualización académica fue una necesidad de superación, ahora en esta separación de aulas, surgen infinidad de interrogantes sobre lo que nos está sucediendo en este apego forzado a los ordenadores y el sentido o destino de cada búsqueda de información, donde requiero otra mirada para reconocer las vías de apropiación del conocimiento en mis estudiantes y personales.

El recurrir a un buscador en un dispositivo no implica que la primera búsqueda resuelva la tarea solicitada para el tema, en el revisar la información consideramos necesario ampliarla y recurrimos a otras fuentes donde encontramos información ajena, pero interesante, aunque no corresponda a lo que se buscaba en forma inicial ocasionando que el tiempo transcurra en un proceso subjetivo reconocido en Vygotsky como proveniente de la organización social, desde el uso cotidiano vinculado con un sujeto individual que le emociona el digitar y tener acceso a información no solicitada, sin embargo es

interesante, este proceso subjetivo como modo de existencia, es decir, un modo de relación consigo mismo y en el mundo está originando el síndrome del mensaje múltiple con sus correspondientes implicaciones en la formación, como el cansancio permanente, las horas de desvelo, la fatiga.

Las visiones de futuro docentes son necesarias porque “es no sólo un modo de mirar a la educación, y de contarla, sino que puede ser también de profundizarla y ampliarla como vivencia...” (Contreras Domingo, 2013, pág. 1)

En situación de pandemia todo es más lento y más complejo, el acceder a diversa información a cada participante le da la oportunidad de vías de acceso a diferentes formas de concebir la realidad para comprender el mundo, es como abrir el todo, desde un tema a investigar, porque aprender es buscar información, articularla con lo conocido y como usarla; vivir narrativamente el aula es recuperar las vivencias plasmarlas sobre cómo se piensa la información encontrada para comprender el mundo posible, desde donde se aprende para cada uno, entre lo personal y lo colectivo, entre las inquietudes personales y las de los otros con los cuales se accede y usa la información.

## **Ecuanimidad y continuidad académica**

El tiempo destinado para leer y comprender lo encontrado y la incertidumbre son los dos aspectos necesarios para interpretar el avance de la tecnología, el avance de los medios de comunicación proporcionando información, situación no manifiesta en las sesiones de clase, privilegiando la lectura de lo enviado en plataforma, derivando que la contingencia de salud no provocó nuevos problemas educativos, sino que

subrayó problemas de desigualdad y deficiencias educativas preexistentes. Sin embargo, está presente la necesidad de una continuidad académica y un acercamiento continuo con el personal de jardines de niños, no es suficiente con una mirada a la experiencia de niños cercanos para aplicar instrumentos, hace falta el sentido de responsabilidad al escuchar sus inquietudes en un grupo que esperan se les permita convivir y a la vez aprender encauzando las potencialidades de la infancia.

Vivimos la incertidumbre para el futuro, aprovechamos la lectura con propósitos académicos, tanto estudiantes como docentes para buscar el estado real de lo que nos aparta, con la que realizamos inferencias que se refieren a la creencia como individuos que podemos llegar a controlar los acontecimientos personales, a través de la capacidad de inventiva adquirida, con el dominio de información actualizada al día en que la usamos, donde la educación en línea sin duda es una alternativa de formación, pero insuficiente, las plataformas, son solo herramientas carentes de una función pedagógica e innovadora donde no se ha llegado al uso de cada una de sus posibilidades reduciéndose a la escucha y miradas en la herramienta elegida, con la premura del tiempo de la videoconferencia.

Como factores positivos en la enseñanza de emergencia, desarrollada en el periodo de la contingencia, se encuentra que permitió dilucidar que no se trata de contraponer la educación a distancia o virtual y la presencial, sino de crear sistemas intermediales, que admiten la combinación de todas las modalidades educativas disponibles para que el alumnado aprenda en cualquier situación; por supuesto, también en situación de contingencia, más las variables de conectividad nos rebasaron, por días estudiantes carentes del servicio de red

móvil, tuvieron que esperar a que abrieran el negocio conocido como ciber para conectarse a las sesiones virtuales, ausentándose en los primeros espacios de clase, siendo intermitente su asistencia y participación, otra variable fue el uso de una sola computadora en casa para varios estudiantes de una familia, que con horarios semejantes, seleccionaron los días de su asistencia en algunas sesiones de clase.

Las problematizaciones respecto al sujeto reactualizan el asunto de la subjetividad en la jerarquía de importancia en cada uno de los cursos en que se debería cumplir, por motivos de cobertura y falta de ordenadores para cada estudiante en una familia, la asistencia fue intermitente a ejemplo en presentación de la guía didáctica se hizo énfasis en el uso de la tecnología definiendo las herramientas para la producción de mapas conceptuales, síntesis, ensayos y recursos bibliográficos para que cada producto tuviera articulación e incrementar el desarrollo de las competencias, sobre todo las virtuales, con acompañamiento docente se respaldó la importancia del trabajo, en forma asincrónica, recuperando el sentido del aula invertida, asumiendo que en ella:

*El alumno puede obtener información en un tiempo y lugar que no requiere la presencia física del profesor. Se trata de un nuevo modelo pedagógico que ofrece un enfoque integral para incrementar el compromiso y la implicación del alumno en la enseñanza, haciendo que forme parte de su creación, permitiendo al profesor dar un tratamiento más individualizado. (Pérez, 2021, pág. 1)*

De forma seguida se realizaron sesiones de reflexión con la plataforma Meet para intercambiar ideas y argumentos que dieran cuenta del trabajo final. atendiendo a lo siguiente:

El trabajo individual desde la política de la Nueva Escuela Mexicana el alumno es el centro del aprendizaje y la función del profesor consiste en estimular la colaboración, para desarrollar las capacidades individuales de cada uno y motivarlos a que resuelvan problemas de la vida diaria de manera conjunta, sin embargo, en línea la estimulación fue en forma grupal y por equipos, recurriendo a la estrategia de la pregunta, donde la plataforma Meet fue el escenario que favoreció el proceso de enseñanza y aprendizaje, al sensibilizar en la construcción del conocimiento, la reflexión y argumentación a través en ocasiones de diálogo por la poca participación del grupo y en otras de conversación, cuidando principalmente los aspectos conceptuales esperando incrementar el desarrollo de habilidades cognitivas. Me encuentro convencida que el conjunto de interacciones verbales generadas en cada sesión virtual con mis estudiantes permitió un acercamiento en un desarrollo limitado en sus competencias.

## **El ejercicio de la docencia en la formación inicial de docentes**

Asumo que debo ser muy cuidadosa con las respuestas de las estudiantes y darme cuenta cuando la participación se ha convertido en un diálogo, al ser un mecanismo de comunicación y transformación social en la realidad escolar; Wells y Mejía (2005) destacan el enfoque socio-cognitivo de estudio al interior de la sala de clase al ser una actividad cultural, donde la apropiación y desarrollo del aprendizaje es resultante de la conversación y se da una relación entre interacción y aprendizaje, “además, describen los tipos de intercambio, considerando la exigencia cognitiva que el

docente promueve en los estudiantes con su intervención inicial: alta (analizar, evaluar y crear) o baja (recordar, comprender y aplicar)". (G. V., 2015, pág. 8)

En las sesiones de clase con escasa participación se recuperan los conocimientos aprendidos en clases previas, debo mencionar que la ruptura escolar existe cuando su organización estudiantil informa que se han suspendido las clases y las plataformas se encuentran tomadas ( sentido figurado, porque no son posesión nuestra), es respetado por estudiantes que no suben tareas en los tiempos acordados, ni aceptan las ligas emitidas para la clase, debo ser precisa, cuando se informa la suspensión de clase, tampoco he enviado ligas para clase, sé por la tradición en clases presenciales que no asisten, en pandemia tampoco a eventos estudiantiles, porque se encuentran en sus hogares de origen donde viven con sus padres.

Una vez terminado la actividad estudiantil con fines políticos, retornamos a clase y es común para mí hacer una exposición, recordatorio del avance del programa, donde se abordan algunos aspectos de los temas para continuar, reconozco su gran interés por aprender una vez que retornamos, hay un trabajo intensivo en la elaboración de trabajos donde en cada tema dirijo la intención hacia la construcción del significado, a partir de cada lectura incluida en la guía didáctica, aunque es responsabilidad de cada uno apropiarse de la idea principal de cada tema a desarrollar, que significan los planteamientos y las formas en que expresan con sus palabras lo aprendido en los productos acordados para la evaluación.

Con premura entregan los trabajos solicitados que son referentes teóricos a falta de estancias en jardines de niños, aprendí que el rol docente deja de ser la principal o única

fuente de información confiable, pues los estudiantes tienen en la actualidad infinidad de fuentes, para ser gestores de información, y compartir sus construcciones en sesiones grupales, en ellas tuve desconcierto ante la realidad inmediata de algunas estudiantes al no poder conectarse a la videoconferencia y sus compañeras al recibir mensajes y compartir su sensación de estrés, agobio y temor de perder la participación y no ser aceptadas para posteriores inclusiones en trabajo de equipo esta sensación es conocida como FOMO (miedo a la exclusión digital) “Este síndrome nace hace algunos años con el avance de las nuevas tecnologías que en muchas ocasiones condicionan directamente la exposición social de nuestra vida al resto del mundo.” (Prada, 2019, pág. 1)

La desconexión en los alumnos que la sufrieron generó angustia y al evocar la participación con estas ausencias surgió el cuestionamiento de la desigualdad en el acceso a la banda ancha del internet, las competencias planeadas para ser desarrolladas en cada clase están centradas en el desarrollo del análisis, trabajo con fuentes de consulta elegidas para el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de comunicación. A manera de ejemplificar el proceso de docencia recuperó los siguientes antecedentes formativos:

Los jóvenes en la formación inicial compartida en el curso: La tecnología informática aplicada a los centros escolares han aprendido herramientas digitales para el trabajo en aula, contextualizan el ambiente educativo como un espacio en donde se desarrolla la práctica docente con el uso de la tecnología, tomando en consideración las ventajas y desventajas de infraestructura, así como las necesidades y la

adaptación de las tic a ellas, revisaron el aprendizaje colaborativo, comunidades virtuales y las plataformas para su desarrollo desde la perspectiva del impacto que tiene en la educación, en esta realidad comparten que las destrezas tecnológicas aprendidas durante el primer grado de LEP están centradas en el manejo de información, comunicación, colaboración, convivencia digital y tecnológica.

La convivencia digital ha resultado ser novedosa para mí, usual para mis estudiantes que comparten tareas antes de subirlas a la plataforma, manifiesto la necesidad de reiterar en procesos de sesión virtual al inicio de cursos el acceso a las fuentes en mi relación docente-estudiante.

Ha sido de una marcada dependencia el ofrecerlas en la guía y constatando que se puede acceder en forma autónoma, sin embargo, en mi estrategia al administrar el curso encuentro limitaciones en la búsqueda de información que pudiera ser más nueva que la sugerida en el programa, por ello, considero necesario tener más apertura, en profundizar lo aprendido por decisión propia al indagar sobre otras visiones conceptuales en el mismo contenido, en testimonio de un compromiso personal para tener que ofrecer en los espacios de convivencia virtual, donde las interacciones deben ser resultado de la aprehensión de lo leído y articulado con los saberes previos para generar el uso de la información en la formación personal, profesional y social.

En relación a los programas que regularmente usaron en las presentaciones solicitadas se encuentran PowerPoint, Emaze, Canva, por ofrecer una funcionalidad básica para crear imágenes, idear, y actuar de manera efectiva en una plataforma colaborativa. Me adhiero al análisis de PowerPoint donde John Sweller descubrió que cuando uno le muestra a la

audiencia en una pantalla las mismas palabras que está pronunciando no está mejorando la comprensión de ese discurso, sino empeorándolo” (Pastor Javier, 2021, pág. 2).

Presencí, continuamente muy buenas argumentaciones sobre el uso de esta herramienta, sin embargo, percibo como lo hacen también los espectadores en el aula virtual, en ocasiones donde la presentación es de lectura, sin coherencia entre lo escrito y lo verbal alejando las participaciones por empatía, compañerismo o simplemente por dejar pasar el tiempo, asumiendo como docente la necesidad de replantear el sentido de la lectura en un marco social donde existe la inclusión y el conjunto de derechos a participar; sin menoscabo de dañar la autoestima, sugiero en grupo los argumentos de incorporar a elección propia de la estudiante o del equipo la existencia en poder realizar diapositivas para presentaciones comunes como herramienta día a día, puntualizó que PowerPoint es una herramienta fundamental en el aprendizaje y generación de conocimiento, incorporó las recomendaciones de una presentación que sustentadas en el arte de presentar sugiere:

*Hemos repetido en más de una ocasión que las transparencias no deberían contener el texto de la charla, porque una presentación no es un documento. Muchos ponentes lo vuelcan todo en la transparencia para no olvidarse de nada, para combatir el miedo a quedarse en blanco, para presentar con más confianza. El problema es que terminan leyendo las transparencias, lo que les obliga a dar la espalda al público, el cual, mortalmente aburrido, terminará por desconectar. Mostrando las notas sólo al presentador, éste puede exponer con la confianza de acudir a ellas en caso de quedarse en blanco o para cerciorarse en cada transparencia de que no*

*olvida nada, sin necesidad de sobrecargar las transparencias.*  
(Álvarez Marañón, 2010, pág. 1)

Realizar estas sugerencias a nivel grupal es anticipar las formas de participar en presentaciones pese a quienes no atienden y las eligen. Sin embargo, también propongo el uso de otras herramientas incorporando lo revisado, y dedicar el tiempo necesario a pensar y asegurarse de que cada diapositiva contenga un mensaje inequívoco, redactado como una oración completa de no más de dos líneas y con sentido pleno y lo más importante recalco el aprender y ensayar la presentación de principio a fin, y usar diapositivas sólo para comunicar allí donde no se alcance a recordar el sentido de la presentación.

En forma alternativa, incorporando lo anterior, usé Canva quedando para mi experiencia que los estudiantes se apropian de lo que se comparte, indagando su funcionalidad; puedo decir, que por lo menos se interesaron más en herramientas como Prezi, Emaze también sugeridas en una sesión para buscar sentido pertinente al abordar los resultados de una entrevista a profundidad a una educadora en servicio.

En este proceso de navegar en los buscadores se recopila información en la preparación de un tema en dos buscadores Google Chrome y Google académico, en un intento de llegar a fuentes confiables, aunque se puede seleccionar información de los preprints:

*Son informes de investigación que aún no han sido revisados por pares ni aceptados para su publicación en una revista científica*

[...] *Permitiendo que las comunicaciones académicas se compartan rápida y libremente y también sirven para reclamar prioridad (Joeri Tijd Ink, 2020, pág. 2)*

He mantenido admiración por lo aprendido en los cursos de tecnología, sin embargo, en la búsqueda de aspectos innovadores solicité ampliar algunos contenidos. como parte del trabajo final de semestre y en ocasiones el encuentro con la información, ha resultado contradictoria entre sí por pertenecer a investigaciones sin validación, al encontrar un repositorio de preprints, obviar los datos de una revista arbitrada, cc creative commons, los identificadores bibliográficos (ISBN, ISSN, DOI, URI): ISSN con la consabida explicación de una evaluación baja por no tener los criterios de haber reconocido la información como propiedad intelectual de los autores, por ello puedo decir que no hay una recuperación de saberes en lo que se aprende entre los cursos de cada semestre, y cuando se solicitan algunas destrezas digitales como las revisadas en Google académico para documentar el trabajo intelectual a falta de ejercicio en cada informe, ensayo o artículo, se han olvidado como el uso del botón de citar, quedando en una práctica permanente el copiar y pegar textos de una fuente.

La internet ha cobrado relevancia como la mayor fuente de información y el entorno más sustancial de aprendizaje y no sólo porque contenga abundante información, sino por la situación de conectar a las personas y facilitar los procesos de comunicación entre quienes participamos, creando entornos de aprendizaje como una idea pedagógica en una práctica entre docentes y estudiantes; que accedemos a la información, y sabemos cómo modificarla para relacionarnos con los otros, en nuestra situación construir la docencia personal haciendo el

tránsito de las TIC, a las TACs y como ideal llegar a las TEPs como una oportunidad de operar lo aprendido en las tecnologías en el futuro presencial para promover “la creación de un currículo en el que las herramientas digitales se transversalizan para que este aprendizaje pueda ser utilizado dentro y fuera del aula de clase” (Tena Cortés, 2020, pág. 1).

Con la intención de participar a futuro para proyectar los aprendizajes, en la educación para el empoderamiento y la reflexión se incorporaron otras herramientas tecnológicas vinculadas al internet, como las aplicaciones de Meet, YouTube iniciando con mis alumnos su aprendizaje para la docencia o grupo denominado ejecutores de multitarea, y en muchos casos percibí solo captar su atención con estímulos multimedia en la heterogeneidad de conocer y comprender la información, la educación, la concentración, la construcción de conocimiento; esto es lo que se denomina brecha digital, entre alumnos y docentes. Observó una comunicación limitada cuando las herramientas elegidas son muy conocidas por ellos, valorándose como obsoletas y su actitud fue por estar atentos en revisar las notificaciones que llegan a sus dispositivos, que en algunos micrófonos abiertos se alcanzó a percibir y en forma consecuente las respuestas.

Los primeros están interesados en lo inmediato y si el tema no les interesa se adhieren a la indiferencia, al análisis demostrando opciones limitadas. Donde “... construye sus conceptos de espacio, tiempo, número, causalidad, identidad, memoria y mente a partir, precisamente, de los objetos digitales que le rodean, pertenecientes a un entorno altamente tecnificado” (Crúa, 2020, pág. 2).

Sin embargo, estos alumnos con la época tecnologizada con un internet limitado en cobertura con actividades de estudio y

aprendizaje, situación que puede llegar a generar en ellos, un sentimiento de insatisfacción respecto a las prácticas escolares originando una brecha entre las líneas de trabajo con tecnología y la enseñanza presencial.

Como docente percibí algunas destrezas al incorporar las herramientas reconocidas por su manejo en el aula virtual; en ausencia de curiosidad para profundizar en los temas con la bibliografía sugerida y atentos a responder los mensajes en y fuera de las sesiones de clase, mis estudiantes se percibieron estresados con el síndrome conocido como textofrenia (estrés que sufre el usuario cuando revisa su celular a cada minuto) o textiedad (síndrome de angustia y frustración cuando se envía un mensaje de texto y no se recibe respuesta inmediata) con la necesidad de participar en clase en línea, con horarios de cierre de la plataforma para la recepción de lecturas.

Desde los especialistas en comunicación se dice que en estos alumnos los comportamientos en clase son reconocidos como el vamping “Se refiere al fenómeno por el cual las personas de todos los géneros y edades, utilizan aparatos electrónicos (celular, tablet, pc) durante la noche para enviar mensajes de texto o usarlos con otros fines. Aumentando el riesgo de sufrir las consecuencias propias del insomnio y de no dormir lo suficiente” (U. U., 2018, pág. 1).

Fue poca la comunicación con las estudiantes, en clase sobre sus orígenes, actividades extraescolares, en una ocasión solicité encender las cámaras argumentando el final del semestre, percibí lo impersonal de la relación docente-alumno y haber generado en todo un ciclo escolar una ciberdependencia donde estuvimos ciberdependizados del internet con productos, resultado de un apresuramiento por las suspensiones determinadas por la organización estudiantil.

Posiblemente en el futuro presencial tendremos algunos apegos desprendidos del uso del internet como lo planteado en el sitio web en enticconfio que pueden ser consideradas como:

- Tecno ansiedad: incomodidad e inestabilidad por no contar con un dispositivo o elemento tecnológico que le permita conectarse con otros, perdiéndose noticias o eventos de gran trascendencia. Se acompaña de la nomofobia o miedo a no tener un dispositivo tecnológico a la mano.
- Apego enfermizo: manifestado en dedicar largos períodos de tiempo revisando sus redes sociales o las diferentes aplicaciones virtuales, por medio de dispositivos móviles, descuidando sus estudios, trabajo, relaciones interpersonales o perdiendo el tiempo.
- Síndrome de alienación: sentimientos de soledad, tristeza y depresión, acompañados de pensamientos de menos valía, de supuesto menosprecio de los otros, por no estar conectado (Camilo, 2017, pág. 28).

Con estas actitudes detrás de las imágenes de alumnos conectados en la sesión de clase y en la posibilidad de poseer cada uno un entorno de aprendizaje como una nueva forma de entender el aprendizaje la relación con el alumnado en ocasiones estuvo orientada al edutenimiento considerando que al integrar a cada grupo en equipos como forma de aprendizaje y conocimiento de ellos mismos. Belén Mainer Blanco sostiene que “Edutainment es una extensión de las teorías que definen que la actividad lúdica, además de entretener, potencia la maduración del ser humano pues afecta al cambio de comportamiento del saber, al intelecto, al desarrollo motor, a lo afectivo y a lo social” (B, 2006, pág. 1).

Carezco de información de qué hacen mis alumnos antes y después de la jornada de videoconferencias, comentarios aislados algunos se han incorporado al ambiente laboral en actividades que les permiten ser autosuficientes en sus gastos, otros ayudan en las actividades hogareñas y unos más viajan.

A manera de cierre, otro aspecto a resaltar es el cómo la pandemia ha transformado los roles en los procesos educativos, en especial en el entorno de formación como entorno para el desarrollo socioemocional, donde la planeación institucional deberá reinventar la institución donde en palabras de Larrosa como un “lugar en el cual se constituye o se transforma la experiencia de sí... lugar donde se aprenden o modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. (Restrepo, 2002, pág. 10).

El mayor riesgo educativo en la formación de docentes es la ruptura entre el desarrollo de constructos teóricos sin articulación con la presencia en un grupo de preescolares donde se participa en los procesos socioeducativos y de gestión escolar en forma colegiada, ausentes en los tres semestres de educación virtual, también donde la convivencia intergeneracional de los logros o las adversidades educativas es potencialmente alta, reanudar labores presenciales y concentrarse en atender la separación entre los jardines de niños, como espacios de formación comprometida entre escuela normal y personal de jardines de niños es plantear la posibilidad de que las alumnas asuman el compromiso de atender las desigualdades y la situación de vulnerabilidad en un grupo de niños, más allá de la seguridad sanitaria, como la oportunidad de rescatar posibilidades de movilidad social mediante el fortalecimiento del sistema educativo.

Impensable es la duración del distanciamiento entre los partícipes en la formación de docentes, cuando hablamos de un antes y un después de la pandemia donde las relaciones de convivencia posiblemente sean orientadas en un marco de asertividad, autoconocimiento y desarrollo socioemocional.

## REFERENCIAS

- B, M. B. (2006). Edutenimiento. equipos que aprenden y se divierten juntos. blog.
- Contreras Domingo José (2013). Entre comillas. Obtenido de YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=b0levFiZjo>
- Crúa, C. (2020). *Nativos Digitales: todo lo que debes saber sobre una nueva generación Z*.
- Distancia, U. U. (2018) Trastornos y nuevas enfermedades asociadas al mal uso de la tecnología. Obtenido en Google Crome:  
<https://noticias.undad.edu.co/index.php/gidt/2197>
- Gallo N, (2020) *Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina No. 6 Godoy Venegas
- Fernanda. (2015). *Las preguntas docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas*. *Foro Educativo No.24*, 76.
- González Sierra D. (2014) El aula invertida, otra forma de enseñar y aprender. Blog
- López Moreno. (2014). El aula invertida, otra forma de enseñar y aprender. Blog. México.
- Mainer, B.B. (2006) Edutenimiento: Equipos que aprenden y se divierten juntos. Obtenido en: Blog:  
<https://brandty.es/edutenimiento-equipos-que-aprenden-y-se-divierten-juntos/>
- Miranda Francisco. (2013) *La evaluación a debate*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada

Pastor Javier (2021). Ahora resulta que usar powerpoint para una presentación es mala idea en:

<https://www.xataka.com/aplicaciones/ahora-resulta-que-usar-powerpoint-para-presentacion-mala-idea-investigadores-harvard-avisar-sus-desventajas-1>

Pérez, S. (2021). Crome. Los inmigrantes digitales. Facultad de diseño y comunicación, Universidad de Palermo.

Prada (2019). Decir adiós al FOMO. Obtenido en: <https://www.harpersbazaar.com/es/cultura/viajes-planes/a27916749/jomo-que-es-formo>.

Ramírez García, R. G. (2020). *La educación superior en México en la vorágine del COVID 19*. COMIE, 3.

SEP (2019). Iniciación al Trabajo Docente. Tercer Semestre. México.

U. U., D. (2018). *Trastornos y nuevas enfermedades asociadas al mal uso de la tecnología*. unad.edu.co.

# EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE SITUADO: UNA EXPERIENCIA CON ENTORNO VIRTUAL

*Norma Gilda Pérez Baights  
ngperez@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

Mediante este relato, se significan, interpretan y reconstruyen lo sentidos y significados de la experiencia vivida con un grupo de primer grado de la licenciatura en educación preescolar en relación a la aplicación de la estrategia de trabajo colaborativo, durante el primer semestre del ciclo escolar 2020-21, en el contexto de aislamiento por la pandemia por coronavirus y que generó una situación excepcional en la docencia.

El método narrativo fue el vehículo para documentar y comprender cómo se desarrollaron los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de reflexionar y repensar lo vivido. Ante la exigencia de usar recursos tecnológicos para el aprendizaje en línea en un ambiente no presencial, se recupera cómo se dio respuesta a este reto, para que las y los estudiantes logren aprendizajes situados.

Pensamiento y escritura se articulan para recuperar la voz y la potencialidad transformadora del relato pedagógico propio para documentar la práctica docente, como una fuente para encontrarse y reencontrarse consigo mismo. En este se incluyen datos autobiográficos, los procesos desarrollados en

la aplicación de la estrategia de trabajo colaborativo, así como los problemas y desafíos que aún subsisten, para finalizar con reflexiones sobre la aplicación de un modelo híbrido en forma mediata.

**Palabras clave:** Narrativa docente, estrategia, trabajo colaborativo, entorno virtual

### **Los inicios del ciclo escolar 2020-21**

Desde el inicio del primer semestre, en un panorama de incertidumbre ante la irrupción mundial de la pandemia por coronavirus (Covid-19), se generaron situaciones inéditas, problemáticas y retos. Esta emergencia dio lugar al cierre masivo de actividades presenciales en las instituciones educativas y por ende en la Escuela Normal en donde desarrollo mis labores como docente y al necesario despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, en las que se dio prioridad al uso de plataformas virtuales y aplicaciones.

Así, al incrementarse de manera exponencial en la educación superior y en forma específica en las escuelas normales el uso de la tecnología, para el aprendizaje online, se modificaron las formas de trabajo y de convivencia, presentándose tensiones y retos diversos, ante los que puse en juego principalmente la experiencia profesional desarrollada como maestra en diferentes niveles educativos y el uso continuo de las TIC y TAC como herramientas indispensable para desarrollar investigaciones sobre la práctica educativa y los procesos formativos de los y las estudiantes normalistas.

En este contexto, fui asignada como asesora del curso El sujeto y su formación profesional como docente, ubicado en la malla curricular en el primer semestre de la licenciatura en educación preescolar, con tres grupos de primer grado; tarea que exigió la modificación de los procesos de planificación, concreción y evaluación del currículo, para transitar de un modelo presencial a uno virtual, ante lo que fue necesario asumir diversas acciones tanto en relación al nuevo modelo educativo centrado en competencias vigente, como en la adopción y uso de las nuevas tecnologías.

### **Los alumnos de primer grado**

Sin duda que uno de los elementos principales en el proceso de aprendizaje, fueron los alumnos de primer grado que ingresaron a la carrera de licenciatura en educación preescolar durante el mes de septiembre de 2020; quienes se denominan *centennials*, jóvenes nacidos a partir del 2000 y que han vivido bajo el amparo de los dispositivos móviles. También conocidos como “generación Z”; poseen facilidad para acceder a la información a través de internet y de recursos electrónicos; generalmente están conectados, a menudo con más de una actividad en forma simultánea, razones por las que no presentaron dificultades para manejar las plataformas y aplicaciones de manera eficiente durante las sesiones virtuales.

Sin embargo, una característica observada en la mayoría de ellos fue que sus niveles de atención son limitados; el nobel de Economía Herbert Simón (1978), sostiene que la abundancia de información genera pobreza de atención y esta generación se desenvuelve en un entorno en el que la información fluye de manera constante y exponencial. Otro rasgo distintivo es que

un buen número de ellos tienen pocas habilidades de comprensión lectora, privilegian la lectura a través de la búsqueda rápida del tema en internet, y no siempre usan los materiales de apoyo seleccionados que se les proporcionan para la licenciatura.

Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad afectó en cierta medida las interacciones y las mediaciones pedagógicas entre la docente, las y los alumnos; si bien en el trabajo de equipos se potenció la participación, mediante la aplicación de la estrategia de trabajo en colaboración, en las plenarios, un número menor de estudiantes expresó sus opiniones y argumentos; la mayoría de ellos optaron por solo escuchar, y en forma esporádica mostraban su imagen en la pantalla, e incluso, en pocos casos usaron estrategias de evasión en las clases, ya que solo encendían la computadora, abandonando las sesiones para realizar otras acciones no vinculadas con su responsabilidad como alumnas en proceso de formación e incluso en un caso por tener un empleo en el horario instituido, debido a sus condiciones económicas insuficientes.

## **Una primera exigencia**

Ante esta situación de confinamiento, internet, las plataformas y aplicaciones interactivas se convirtieron en el hilo conductor entre docentes, estudiantes y los programas educativos; esto generó en lo personal, una presión inicial por emplear de manera inmediata plataformas educativas para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la línea del tiempo, me identifico como parte de la generación de inmigrantes digitales, con una infancia analógica, y con facilidad para el acceso a información con

recursos como libros y documentos impresos, el uso de bibliotecas, interacción social personalizada amplia, relaciones interpersonales presenciales y empleo restringido de dispositivos móviles.

Durante mi ejercicio como docente a lo largo de cinco décadas, el uso de la tecnología se fue dando de menor a mayor grado, en forma paralela a los avances tecnológicos y exigencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la digitalización educativa me planteó nuevas exigencias en torno a los ambientes de aprendizaje.

A medida que pasó el tiempo, debido principalmente al interés personal y profesional por realizar procesos investigativos en los campos de la evaluación de competencias tanto de docentes, como de estudiantes, de estrategias innovadoras para el aprendizaje en el nivel superior, de la identidad profesional de estudiantes de la licenciatura, trabajos desarrollados en los últimos quince años, me acerqué al uso continuo de las TIC, como herramientas indispensables para abordarlos.

En forma institucional, una acción previa del inicio del semestre, fue capacitarnos de manera emergente en el uso técnico de la plataforma virtual de Google Classroom, para incluir la planificación del curso, precisar las tareas a realizar durante el semestre, resolver dudas y crear espacios de comunicación interactivas así como evaluar los progresos de los alumnos. Este servicio web gratuito y abierto dedicado a la educación, permitió la creación de aulas virtuales con los tres grupos asignados, resolvió la emergencia complementándose con la aplicación de Meet, principalmente para el uso de videoconferencias y el desarrollo del programa.

Además de esta herramienta, de manera autónoma, me familiaricé a través del uso constante de apps como Meet, Zoom, Twitter para clases semipresenciales y la plataforma GoToMeeting, herramienta creada para realizar conferencias y reuniones en línea diseñada para empresas, pero que también se emplean en el campo educativo, así como Facebook Live, alternativa de transmisión en directo, para el acceso a diferentes Seminarios, cursos y conferencias para la actualización en diversas temáticas vinculadas principalmente con mi profesión, sin embargo, reconozco que ante la producción y diversificación exponencial de recursos informáticos aún es necesario tener procesos de capacitación centrados en estrategias diversas para optimizar los procesos de aprendizaje de las y los estudiante.

Si bien las materias de la malla curricular de la licenciatura en la ENE son atendidos por quienes constituimos una mayoría de inmigrantes digitales, el hecho de trabajar con alumnos que son nativos digitales y el uso creciente y extensivo de las TIC, exigió la inclusión o readecuación de formas de trabajo y estrategias pedagógicas acordes con ese nuevo marco de entornos virtuales y tecnológicos.

Así también, habituada a la riqueza de los escenarios vivos, de las interacciones y comunicación cara a cara con las y los estudiantes que da la enseñanza presencial, se dio el tránsito de forma acelerada a un ambiente virtual caracterizado por la complejidad, el cambio, la incertidumbre y el uso de habilidades o destrezas transversales tales como la comunicación, colaboración, aprendizaje independiente, todo ello relacionado con tecnologías más flexibles.

Ante este panorama, dos preocupaciones centrales fueron el motor para abordar este reto; la primera cómo desarrollar el

programa asignado de El sujeto y su formación como docente a través de plataformas y aplicaciones abiertas para gestionar las clases online; la segunda, fue cuáles estrategias y recursos seleccionar y adecuar para que logaran los aprendizajes y competencias definidos en dicha asignatura, ante esta situación inédita.

## **Trayectoria docente**

Uno de los andamios principales para la atención a esta problemática, fue la experiencia profesional desarrollada. En mi historia de vida, la docencia ha tenido un papel importante y decisivo; inicia de manera formal al realizar estudios de maestra de educación básica en la década de los 60's en el Centro

Regional de Educación Normal de la colonial Oaxaca; después, en la Escuela Normal Superior de Oaxaca, cursé las Licenciaturas en Matemáticas y Físico-Química. En la década de los 80's, concluí los tres primeros grados de la licenciatura en Pedagogía, convocada por la entonces Dirección General de Educación Normal, en la CDMX; fue una experiencia que me dejó gran satisfacción debido al alto nivel académico de ésta y al interactuar con docentes que laboraban en diferentes escuelas normales del país.

Posteriormente, llevé a cabo estudios de Maestría en Educación Media en la misma ENSO y en Morelia, la Maestría en Educación, con campo en Diseño Curricular en la Unidad 16 de la UPN; esta última, sin duda fortaleció mi preparación profesional.

En lo que respecta al mundo de la tecnología, declaro que formo parte de la generación de inmigrantes digitales, con una infancia analógica, sin pantallas ni teclados, ni computadoras; con recursos como libros y documentos impresos, bibliotecas, cassettes, discos y películas de celuloide o de vídeo; generación en la que escribir y comunicarse de manera correcta era un desafío.

La experiencia vivida en diversas instituciones a lo largo de 53 años de servicio ininterrumpido, de los cuales ocho fueron en el nivel de educación básica en escuelas públicas, ubicadas tanto de medio rural, como marginalizado y urbano de mi querido estado natal de Oaxaca, y 45 años dedicados a la educación superior; estos últimos en diferentes periodos en tres instituciones que forman docentes en el estado de Michoacán de Ocampo (Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán, Escuela

Normal de Educación Física y Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo”, de Morelia), fueron todos estos centros educativos los que contribuyeron a delinear mi perfil profesional y a consolidar mi identidad como maestra.

En el recorrido para formar docentes tanto de licenciatura en educación primaria como de educación preescolar, con diversos planes de estudios (1975, 1975 reestructurado, 1997, 1984 y 2012), potenció mi visión sobre la formación inicial de docentes al trabajar con diversas materias de cada Plan, principalmente con la línea de formación para la práctica docente y la construcción de documentos para la obtención del grado. Así también mi interés personal por la investigación educativa desarrollada en las últimas dos décadas, me introdujo de manera significativa en el uso de las TIC y las

TAC; ambos recursos, han sido andamios principales para asumir este nuevo reto en la actual coyuntura.

### **La experiencia del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje situado**

Desde la enseñanza situada, la cual postula que “el conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz- Barriga, 2006, pág. 16) y en el que aprender y hacer son acciones indisolubles, una de las estrategias principales que se aplicaron durante el desarrollo del Programa de El sujeto y su formación Profesional como docente de manera transversal a las unidades de aprendizaje, fue la del trabajo colaborativo, la cual se adecuó a las condiciones, características de las y los estudiantes de primer grado y tiempos de que se dispuso, a partir de problemas situados en contextos reales y el trabajo en equipos para desarrollar habilidades y competencias para la docencia.

Para Monereo y Castelló las estrategias de aprendizaje son:

*Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno, elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesitan para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (2007, pág. 27)*

Constituyen procedimientos cognitivos complejos, interactivos, autorregulados, que el alumno tiene que apropiarse a través de situaciones didácticas contextualizadas y que guían las acciones para alcanzar determinadas metas de

aprendizaje, estas requieren de la planificación y control de las acciones, así como del monitoreo de sus avances en los aprendizajes, razones por las que para su concreción el primer proceso desarrollado fue el de la planificación del curso por unidades de aprendizaje, la inclusión de los propósitos a alcanzar, las competencias de cada unidad, los contenidos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y enseñanza, así como las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación

Por su parte, el trabajo colaborativo coinciden diversos autores, es un proceso social de construcción de conocimiento, en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, de responsabilidad individual y grupal, se establecen vínculos de comunicación, relaciones de interdependencia positiva entre sus miembros y participación consensuada, para así lograr aprendizajes cognitivos y relacionales, fue la estrategia que se aplicó en forma transversal al curso atendido.

### **Práctica guiada de la estrategia**

Debido a que los grupos son de nuevo ingreso en la licenciatura, el segundo proceso desarrollado, tanto en la primera como en la segunda unidad, fue el de guiar el uso de la estrategia; se eligieron los problemas a abordar, los contenidos, el tamaño y composición de los equipos; la rotación de tres roles; de coordinador, secretario y verificador de materiales, la previsión de materiales, la definición de reglas y las formas de evaluación, centrando la responsabilidad al equipo de estudiantes para lograr los aprendizajes.

## **Conformación de los equipos**

Un equipo de trabajo en el aula, consiste en un agrupación de estudiantes trabajando juntos, en coordinación con otros a partir de metas definidas, que comparten propósitos comunes, procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas; en forma progresiva van construyendo lazos de saberes y resolviendo problemas en forma participativa

Dentro de la estructura cooperativa de la actividad, se consideraron diversos criterios en la composición y la formación de los equipos de aprendizaje colaborativo; un primer criterio que se pretendió aplicar, fue el que postulan diversos investigadores en cuanto a que estos deben ser heterogéneos, asignados por el docente para asegurar los intercambios y la participación; sin embargo en los grupos hubo resistencias para aplicarlo, por lo que se conformaron por la libre elección de sus integrantes, con un promedio de cuatro elementos.

Las estudiantes priorizaron en su conformación principalmente los vínculos relacionales que habían establecido en la primera semana de convivencia previos a su ingreso formal a las sesiones académicas. Durante el trabajo de los equipos, en su mayoría se presentaron asimetrías sobre todo en la comprensión y niveles de participación, además de que la elección e inserción de estudiantes en cada equipo, propició una estructura rígida de subgrupos en el aula, en la que los alumnos se agrupan solo con aquellos que se identifican y excluyen a aquellos que perciben diferentes.

Sin embargo, una fortaleza que se observó, es que al formar parte la empatía y la libre elección de sus elementos como un

criterio de integración, se favoreció el buen manejo de las relaciones interpersonales e intrapersonales y por ende, el trabajo virtual y colaborativo. En opinión de las estudiantes, esto facilitó los procesos que se dieron en el aprendizaje, en un clima de confianza y respeto, enriqueciendo el campo experiencial de los y las estudiantes; así también se potenciaron las habilidades de tipo social y personal.

En lo que respecta al tamaño de los grupos, se tomó en cuenta que el número de integrantes tuviera correspondencia con las metas de aprendizaje trazadas y dado que el propósito era resolver cada problema objeto de estudio, debatir y fomentar la participación, se conformaron siete equipos de base heterogéneos, los cuales funcionaron durante todo el semestre, tanto en el horario establecido institucionalmente, como fuera de él, previo acuerdo de sus integrantes, lo cual redundó en mayores posibilidades para comunicarse y participar en forma equitativa.

### **Asignación de roles**

Para operativizar los roles, indicando las distintas tareas propias de cada uno, en forma rotativa los miembros de cada equipo base, desempeñó en forma rotativa los cargos, por esto, se asignaron los roles al interior de cada equipo, éstos se fueron definiendo en cada grupo de aprendizaje con la participación consensuada de las estudiantes. Al inicio, solo se establecieron dos: el de Coordinador y relator, dándoles por escrito sus funciones, previo análisis de estas; posteriormente se incluyó el de encargado de los materiales digitales, quien verificó que todos sus integrantes tuviesen el total de apoyos

y su comprensión previa apoyándose en organizadores gráficos, para así lograr mayores niveles de participación.

### **El espacio de trabajo y la planificación del material para promover la interdependencia en los equipos**

Las tradicionales instalaciones escolares, fueron sustituidas por pequeños espacios adaptados a las condiciones de trabajo virtual, en las viviendas de sus lugares de origen de la geografía michoacana. Se pudo observar que en su mayoría tenían las condiciones mínimas materiales y de conectividad; si bien un buen número utilizó una computadora personal que incluso compartía con otros miembros de su familia, otras tuvieron como único recurso su celular.

La previsión y empleo de los materiales básicos de la licenciatura incluidos en el programa y seleccionados por DGE SuM para ser utilizado durante las sesiones, se incluyeron en forma anticipada en cada Unidad de aprendizaje, en la plataforma de Google Classroom. Aunque los grupos se caracterizan por tener habilidades en el uso de tecnologías como nativos digitales, se pudo constatar que la mayoría de ellos poseían escasas competencias informacionales.

Como se precisa en el documento de CRUE- TIC y REBIUN:

*Estas constituyen un conjunto de competencias más complejas que el solo uso de TIC para llevar a cabo búsquedas y consultas de información. En estas competencias están implicadas tanto habilidades de búsqueda, selección, análisis crítico,*

*reelaboración y comunicación de información, como el desarrollo de actitudes éticas hacia el uso de la misma (Moreira, 2007, pág. 2)*

Para favorecer la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo, cada equipo en forma independiente en cada situación-problema, se conectó a través de aplicaciones gratuitas como Meet o Zoom, lo que posibilitó los intercambios de conocimiento sobre cada temática. El número reducido de estudiantes en cada equipo, así como el desarrollo progresivo del trabajo de forma autónoma, favoreció el logro de las metas previstas, aunque con diferentes niveles de desempeño, lo cual se verificó al mediar los procesos por parte de la asesora y al coevaluar los avances y dificultades que se iban presentando en cada equipo.

En cada situación-problema abordada, se presentaron dificultades como: el delegar en el líder del equipo la mayor responsabilidad en las acciones; en pocos casos, el incumplimiento de las tareas de análisis previo de textos para favorecer la discusión y la reflexión, entre otros.

A medida que avanzó el curso, progresivamente se dejó mayor nivel de autonomía previa asesoría para la búsqueda de materiales digitales de Google Académico, Scielo, Redalyc, Dialnet, entre otras, aunque aún se dieron casos en los que obtenían información de internet sin analizarla y evaluar su actualización y pertinencia.

## **La mediación docente**

Al centrar la metodología en el estudiante, mi función principal fue la de facilitador y mediador para la construcción

del aprendizaje de los estudiantes, programar las tareas, especificar el calendario de las actividades, subir a la plataforma los materiales bibliográficos, verificar los avances en la construcción de significados, retroalimentar lo aprendido, monitorear el desarrollo de las actividades a través de diversas herramientas, así como de administrar los recursos virtuales y evaluar los productos individuales integrados en cada Unidad, dando posibilidades para su mejora.

Cabe hacer notar, que una de las dificultades mayores que se presentaron, fue la de observar con tiempo suficiente el desarrollo del trabajo colaborativo en cada equipo a través de aplicaciones, para identificar sus avances y plantear sus dudas.

Debido a que se hizo en forma rotativa en los equipos y los tiempos destinados para esta tarea fueron limitados, considero que es necesario fortalecer esta acción de mediación, y emplear aplicaciones que potencien esta tarea como Microsoft Teams, Trello, KanbanFlow, Idea Flip, entre otras, ya que es indispensable brindar tutelaje cognoscitivo para que logren trabajar la estrategia de manera autónoma, incluso en diversas asignaturas del Plan de Estudios.

### **La evaluación del trabajo colaborativo**

Un aspecto de especial consideración en relación a la experiencia vivida con los grupos atendidos, fue el concerniente a la evaluación, monitoreo y retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es un proceso sistemático a través del cual se recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes para optimizarlo

Esta experiencia, se llevó a cabo con un enfoque formativo, mediante la autoevaluación, la evaluación y la heteroevaluación, integrándose al proceso, para que las y los alumnos fuesen aprendiendo a hacerse responsables de sus logros, monitoreando el desarrollo de las tareas de aprendizaje, para visualizar qué puntos fuertes debían potenciar y qué puntos débiles había que corregir.

La evaluación del trabajo colaborativo y los aprendizajes, se apoyó en instrumentos como rúbricas y listas de cotejo. Esta atravesó por algunos problemas; en primera instancia, al responsabilizar a los equipos en la autoevaluación y la coevaluación del trabajo desarrollado con cada uno de los problemas y contenidos trabajados, esta se hizo con cierto grado de subjetividad, observándose que privilegiaron el uso de notas altas de manera homogénea, al tener arraigada una tradición evaluativa basada en la obtención de calificaciones, sin cumplir con la evaluación formativa de identificar tanto avances como áreas de oportunidad.

La heteroevaluación la llevé a cabo apoyada en la plataforma de Google Classroom en la cual incluyeron en las fechas acordadas las evidencias de aprendizaje de cada unidad de aprendizaje, a través de rúbricas principalmente, tanto de las narrativas autobiográficas, como de los ensayos sobre los retos, problemas y posibilidades de la formación y profesionalización de la docencia en el actual contexto. A través de la plataforma, se evaluaron e hicieron sugerencias de mejora en ambas evidencias de aprendizaje; solo la narrativa autobiográfica fue enriquecida cualitativamente debido a que los tiempos de que disponían así lo facilitaron.

En lo que respecta a la concreción de la estrategia, es importante reconocer que hizo falta dar a cada equipo el

tiempo necesario para observar su desempeño, apoyándose en los instrumentos elaborados ex profeso que incluyeron indicadores de aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales para valorar en forma integral los procesos y las actividades del trabajo colaborativo. Además de esto, un factor muy importante referido al trabajo en equipo y a mi propia actuación, fue la escasa inclusión de la reflexión continua acerca de los procesos seguidos, los roles de los integrantes, sus fortalezas y debilidades para poder plantear propuestas que permitieran al equipo avanzar en su consolidación como tal, favoreciendo así la autorregulación.

### **Factores que generaron disfuncionalidad en los equipos**

Durante el trabajo con esta estrategia, se evidenciaron una serie de factores que generaron disfuncionalidad de los subgrupos y que por consecuencia afectaron la eficacia del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Uno de ellos fue en relación con las indagaciones previas tanto en fuentes bibliográficas como de la práctica educativa a través de entrevistas en línea a educadoras en servicio, así como su comprensión y potenciación para el análisis al interior de cada equipo, tarea que fue asumida en forma cualitativamente diferente en los equipos.

Si bien en la mayoría de ellos se desarrollaron las actividades en forma responsable, en un clima de comunicación, colaboración e interdependencia positiva, haciendo aportes significativas para el logro de la meta y la resolución del problema, en dos equipos, al incumplir algunas de sus integrantes con la responsabilidad de aplicar estrategias de

comprensión lectora de las fuentes bibliográficas, previo al trabajo al interior de cada subgrupo, afectó los niveles de análisis, participación, discusión y conocimiento.

Subsisten aún visiones y resistencias en algunos estudiantes de que las competencias se logran a través de una pedagogía transmisora de contenidos, ante su falta de compromiso y responsabilidad para abordar los procesos que implican centrar el aprendizaje en estrategias innovadoras.

Aunque se monitoreó en cada equipo el trabajo colaborativo, debido principalmente a los escasos tiempos de que se dispuso para las sesiones virtuales realizadas ante las suspensiones constantes por diversos motivos, estas afectaron en forma sensible la continuidad en los procesos académicos.

En la evaluación procesual se constataron en forma limitada los avances los procesos de interdependencia positiva, la construcción de significados y las habilidades psicosociales de colaboración, por lo que esta tarea requiere que tanto institucionalmente como por parte del alumnado, se vaya creando conciencia sobre la importancia y el impacto que tiene en los aprendizajes, el aprovechar los tiempos académicos instituidos, así como fortalecer el trabajo autónomo.

Además de esto, en cuanto a mi desempeño, considero que es necesario apoyar la continua actualización docente en el uso de plataformas y aplicaciones que potencien el trabajo en equipo, su mediación, retroalimentación y evaluación.

## **Clima socioemocional: Asignatura pendiente**

Una problemática observada y no atendida que se incrementó durante este tiempo de pandemia y que se ha prolongado actualmente debido a la tercera ola viral, fueron las manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión que presentaron algunas estudiantes, además de contagios tanto de ellas o de sus familiares generada por la expansión de la pandemia por Covid 19, lo cual tuvo como efectos el que no lograsen los niveles aceptables de aprendizajes en la asignatura, o se ausentaron en algunas sesiones.

Ante esta problemática sensible para la comunidad normalista, es necesaria la potenciación de un ambiente socio emocionalmente sano y la implementación de programas de prevención, control y disminución de los efectos psicológicos generados por el confinamiento durante la pandemia además de otros factores, como la violencia en algunos hogares, con el objetivo de garantizar el bienestar y la salud mental de las y los estudiantes normalistas.

También es indispensable dar acceso a las y los estudiantes a mejor equipamiento tecnológico y mayor capacidad de conectividad, en especial a las alumnas con menores niveles socioeconómicos como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. Existen evidencias en algunos estudiantes de cada grupo, que no solo la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumentó las brechas para lograr el conocimiento; sino que aunado a esto, el estar muchas horas del día ante una pantalla, les produjo cansancio, estrés y agotamiento.

Se requieren además programas para apoyar a docentes y estudiantes en el área socioemocional para desarrollar

habilidades vitales de adaptación y resiliencia, la atención sistemática con personal especializado como psicólogo/as y profesionales del campo, con materiales, técnicas y herramientas que permitan en ambos casos, llevar el seguimiento y monitoreo del estado emocional de las y los estudiantes, sobre todo de quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

### **Algunas reflexiones en torno a la experiencia**

El que los y las alumnas aprendan a trabajar de manera colaborativa, así como la práctica autónoma de la estrategia, aún requiere continuidad y fortalecimiento a lo largo de la formación profesional, potenciando las habilidades responsabilidad, escucha, participación, en un clima de respeto y tolerancia ante las opiniones diversas, así también, llevar a cabo procesos de metacognición, monitoreo y autoevaluación en forma sistemática.

Otro aspecto que es necesario tener presente, es que en el abordaje de cada Unidad de aprendizaje de los programas que componen la malla curricular deberá progresivamente exigir mayores niveles de estudio independiente, apoyados en el diseño de materiales que sean empleados por los estudiantes para que trabajen en forma autónoma, guíen su propio proceso de apropiación y sobre todo a su propio ritmo, lo cual favorecerá el logro de los propósitos de aprendizaje y las competencias previstas.

Dado que la educación a distancia implica la separación física del profesor y el alumno; el diseño, aplicación y evaluación de la estrategia debe ser muy precisa para garantizar que los estudiantes en forma progresiva la vayan incorporando y

puedan ser capaces de aplicarla en forma autónoma en diversas situaciones y cursos de la malla curricular.

En el caso de las competencias informacionales, ante la enorme cantidad de datos a los cuales tienen acceso los y las estudiantes, se requiere potenciar esta habilidad, enseñarles a buscar información, seleccionarla, comprenderla, así como organizarla, procesarla y transformarla en aprendizaje y, posteriormente, en conocimiento; de forma análoga, la capacitación y actualización docente tanto en el uso de recursos tecnológicos como en el caso de las competencias informacionales, debido a que ante la digitalización se ha incrementado esta exigencia.

### **Hacia un horizonte posible: un modelo híbrido**

Cuando creíamos que la crisis por Covid 19 se superaría a corto plazo, nuevas variantes como alfa, gamma y delta hicieron su entrada, se triplicaron los contagios principalmente en los jóvenes, debido a que en opinión de expertos de la salud, la estrategia de vacunación aplicada en nuestro país, como en la mayoría del mundo, dejó a estos grupos al final, lo cual puede ser una de las causas de este aumento diferenciado de contagio.

Ante este panorama poco favorable, muchas instituciones consideran que el aprendizaje a distancia seguirá siendo parte de nuestras vidas a mediano plazo, por lo que ante esta posibilidad, cercana de transitar a un entorno de aprendizaje híbrido, se deberán considerar elementos básicos para garantizar que estudiantes y docentes logren alcanzar las metas de aprendizaje. Este modelo híbrido, que combina el aprendizaje presencial y el aprendizaje a distancia con la

participación digital, se caracteriza por abordar enfoques centrados en la estudiante, apuesta a modelos educativos flexibles con el uso de plataformas en línea y en persona, para facilitar conexiones significativas entre estudiantes y garantizar que el tiempo se utilice para lograr una educación más completa.

De este modo, el ambiente de aprendizaje se estructura con actividades formativas tanto en situaciones presenciales, como virtuales y autónomas, que se articulan estratégicamente buscando el enriquecimiento del proceso educativo

Mediante este se fortalece la capacidad de los estudiantes de aprender a su propio ritmo y de aprendizaje auto dirigido, habilidades clave a desarrollar en las y los estudiantes. La personalización del aprendizaje que ofrece la educación híbrida es uno de los medios más efectivos para acelerar el desarrollo académico y cognitivo.

Así también, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, es necesario enfrentarlos a situaciones en las que tienen que aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas reales, tomar decisiones y aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica. Nuestra tarea será elegir y diseñar para cada situación didáctica el método y estrategias que aseguren que el estudiante pueda desde sus saberes, construir nuevos aprendizajes significativos y encontrar soluciones a las situaciones problemáticas situadas.

De manera paralela, ante la posibilidad de trabajar este modelo híbrido, constituye una exigencia la competencia digital de los maestros, la cual debe estar en continua actualización sobre metodologías activas en contextos digitales, potenciando además el desarrollo de la competencia digital de los

estudiantes de forma transversal al currículo; así también es necesario fortalecer en alumnos de la ENE, como en la planta docente habilidades de búsqueda y gestión de la información, indispensables para desarrollar procesos formativos e investigativos.

## REFERENCIAS

Díaz-Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. 171 pp

Monereo, e. a. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Moreira, M. (2007). *CRUE- TIC Y REBIUN*. Recuperado el 16 de mayo de 2021, de <https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017>

**NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA  
SIGNIFICATIVA VIRTUAL CON UN GRUPO DE 6°  
SEMESTRE EN TORNO A NUEVOS SUPUESTOS DE  
LA PLANEACIÓN DE ENSEÑANZA**

*Ma. del Pilar Estrada Correa  
mpestrada@enemorelia.edu.mx*

**Resumen**

Este trabajo de narrativa desarrolla una experiencia de clase en la que se significan varios elementos didácticos necesarios para planificar las experiencias de enseñanza con los niños preescolares. Las reflexiones dialógicas desarrolladas durante dos clases virtuales muestran estrechamente las relaciones de los conocimientos explícitos o formales, así como las representaciones y creencias implícitas que forman parte de los saberes que manejan los estudiantes de 6° semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar.

El desarrollo de la narrativa expone el proceso de formación inicial a través de sesiones virtuales, desde las vicisitudes que ha implicado hacerlo a través de medios tecnológicos que inesperadamente tuvimos que utilizar por la pandemia mundial. Esto representó una experiencia que fue pensada y ajustada para lograr variadas interacciones verbales de los saberes formales, prácticos o informales.

Lo relevante de esta narrativa son los procesos de interacción social que se fueron promoviendo en las dos clases virtuales para la construcción de conocimientos o saberes formales desde la promoción de las relaciones dialógicas e igualitarias consideradas y manifestadas por los estudiantes. Desde este proceso es como se analizaron los elementos didácticos necesarios para diseñar u organizar experiencias de enseñanza que sean importantes para el aprendizaje de los niños.

**Palabras clave:** Elementos didácticos, relaciones dialógicas, participación igualitaria, planeación didáctica, saberes formales y prácticos.

### **Ideas iniciales**

La motivación de esta narrativa se centra en describir y reflexionar sobre una experiencia significativa de aprendizaje para desarrollar la formación inicial, aun cuando estemos a distancia (por pandemia) y conectados por una plataforma (Meet) con la cual tenemos contacto físico, mediatizado por una pantalla, pero también el contacto cognitivo y afectivo necesario. Ante esta distancia mis esfuerzos y los de los estudiantes coinciden, quizá no con la misma fuerza, pero sí con el mismo espíritu de aprender. Esta intención me lleva a narrar la experiencia vivida en dos clases que tuvieron el sentido de aprender sobre los elementos didácticos a considerar al planificar y su interrelación en planificaciones concretas, producidas en distintos grados de su formación de tres egresados y en un trabajo de investigación con educadoras y estudiantes de 4° grado de la generación 2019 – 2020.

## **Mis primeras reflexiones para desarrollar una clase significativa de aprendizaje en los estudiantes**

Sabiendo que el regreso a clases virtuales estaba cercano (12 de abril), después de haber disfrutado un periodo vacacional, me dispuse a planificar la sesión de trabajo (8 de abril) que realizaría con el grupo de estudiantes de 3° “B”. Antes de planificar la sesión de trabajo, revisé lo que habíamos trabajado el último día de clases (29 de marzo), y ubiqué que tenía preocupación por trabajar los elementos fundamentales de la planeación para que los estudiantes modificaran sus supuestos con los cuales actuaban en la práctica, teniendo como antecedente la revisión que había hecho de sus planeaciones didácticas elaboradas en los semestres anteriores y el autodiagnóstico realizado sobre su propia práctica profesional.

Revisada la anterior información, empecé a pensar en cómo posibilitar que las estudiantes, en el limitado tiempo que tenemos para hacer las sesiones virtuales, podrían desarrollar el aprendizaje para su formación inicial en la condición de video llamada. Las preguntas que me hice en ese momento fueron: ¿Qué hacer para que se den cuenta los estudiantes que hay conocimientos y habilidades sobre las cuales aprender para saber enseñar? ¿Qué podría hacer para hacerlas dudar de lo que sabían? Además de estas preguntas, también estaba convencida que lo que hiciera en esta sesión no sería suficiente para profundizar, me bastaba con sólo hacerlos pensar, aunque sin asegurar que ellos tomarían la decisión de avanzar de manera autónoma, pero trataría de que se comprometieran por ellos y los niños, como un acto de justicia social.

*Todo profesor, como cualquier persona, construye significados y representaciones en sus interacciones con los demás, que*

*resultan complejas porque están integradas por elementos cognitivos, y también emocionales, que pueden ser conscientes. Estas representaciones son la base, tanto cognitiva como afectiva, y, por tanto, del comportamiento de cada ser humano. En el ámbito de la docencia las creencias y las prácticas están estrechamente relacionadas y se influyen entre sí, tal y como se han mostrado algunas investigaciones como la de Borg (2011). El docente toma decisiones respecto a su actuación en el aula dependiendo de sus creencias, y algunas prácticas o experiencias pueden modificarlas (Ríos & Fernández, 2016, págs. 131 -132).*

Al proceder a realizar la planificación de la sesión, con la cual orienté mi intervención y la participación de las estudiantes, decidí iniciar la sesión revisando un esquema de los elementos didácticos: aprendizajes esperados o expectativas de logro, selección de contenidos, organización y secuencia de los contenidos, tareas y actividades, selección de materiales y recursos, participación de los niños y la organización del escenario y evaluación de los aprendizajes, mismo que fue enviado previamente por plataforma. Esta síntesis o esquema contenía cada uno de los elementos esenciales, su concepto y la importancia que tiene desde un enfoque constructivista.

El planteamiento que hice a fin de hacerlos dudar fue revisar cada elemento y al mismo tiempo, desde su experiencia, determinar dónde había coincidencias con lo que ellos hacían y a qué dificultades se habían enfrentado para darle sentido en la planificación y que fuera efectiva. Además, les pediría que escribieran en el chat de la videollamada las dudas que tenían y entre ellos podrían dar respuestas, reflexionando y manifestando ideas. Mi intervención con respecto a lo que escribirían los estudiantes en el chat sería leer dudas y las

respuestas a las mismas, por parte de los estudiantes. Eso me serviría para saber qué hacer (elegir algunas respuestas sobre las cuales discutir), aunque también evitaría dar respuestas a las dudas o corregir las opiniones.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta, según Walsh (2001) “...no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (DGCyE, 2007, pág. 20). En este sentido, el propósito fue promover relaciones dialógicas e igualitarias entre los estudiantes del grupo.

Posteriormente consideré la selección de distintas planeaciones, la idea de uso de estas planeaciones fue con el fin de analizar cómo se ponen en acción los elementos didácticos analizados y cómo el formato de planeación puede ser un apoyo (no administrativo) didáctico para orientar la acción docente al trabajar con los niños. Ante esta revisión podríamos derivar algunos criterios con los cuales valorar la pertinencia de estas.

Finalmente, para cerrar esta actividad, plantearía a los estudiantes que en tiempos extraescolares revisar de nuevo el esquema - síntesis de los elementos didácticos y las propias dudas para definir acciones sobre las cuales resolverlas, pero también usar la plataforma en el cual enviar comentarios sobre este tema de análisis y hacer un intercambio a través de este medio. Así como plantear el compromiso de mi parte para enviar textos que correspondieren a sus dudas con los cuales poder reconceptualizar sus supuestos. Los jóvenes docentes en formación no deben ser mirados, desde sus incompletitudes,

sino desde sus potencialidades. Desde allí se hizo imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

La intención de esta narrativa comprendía dar cuenta de qué había sucedido al realizar la sesión virtual, lamentablemente ocurrió lo que regularmente pasa en nuestra escuela, las suspensiones por toma virtual de parte de las estudiantes de realizar una lucha de presión política para la resolución de sus demandas. Fue hasta una semana posterior (26 de abril) que pude concretar lo que había pretendido y que fue objeto de la narración anterior.

### **Reconstruyendo la planificación, una decisión necesaria**

Al saber previamente que los estudiantes reanudarían clases, volví a revisar la planeación definida desde hacía una semana, al hacerlo me dio la oportunidad de replantear varios aspectos que había definido como pertinentes. Algunas de las modificaciones que hice las centré en recuperar la experiencia de los estudiantes en la planificación elaborada en semestres anteriores (me refiero al 3º, 4º y 5º semestres), por lo que precisé que los estudiantes además de leer el planteamiento de cada uno de los elementos fundamentales (documento elaborado para tal fin y que subí al tablón de Classroom, antes de salir de vacaciones) pudieran determinar dónde había coincidencias con lo que ellos hicieron y a qué dificultades se habían enfrentado para darle sentido en la planificación y que fuera efectiva. Los estudiantes podrían verbalizar oralmente sus ideas, pero también utilizarían el chat durante la

videollamada para registrar sus dudas y entre ellos mismos dar respuestas.

La segunda modificación que hice fue que, al analizar tres planeaciones, con su respectivo y diferenciado formato fueran objeto de reflexión para seguir aprendiendo en un contexto de práctica profesional. Con este planteamiento decidí que los estudiantes, teniendo el conocimiento de los elementos didácticos pudieran analizar la concreción y vinculación de estos elementos en la planificación; además de valorar cómo el formato de planeación puede ser un apoyo (no administrativo) didáctico para orientar la acción docente al trabajar con los niños.

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo “cosificado”, configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó “bancaria” (DGCyE, 2007), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, para Giroux (1993) interesa más “... la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla”, ocultando sus intereses “detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico” (DGCyE, 2007, pág. 27).

### **El primer encuentro de enseñanza y aprendizaje con el grupo de 6° semestre del grupo “B”**

Este proceso lo comencé siguiendo el día y horario oficial de trabajo con este grupo de estudiantes. Empecé saludando a cada una de las estudiantes a medida que se iban conectando

cada uno, algunos estudiantes me contestaban por chat, mientras que el resto de manera directa. El grupo se integró a las 8:05 am., con 25 estudiantes. Les presenté, como siempre, la agenda de trabajo o el contenido de la sesión, de acuerdo con lo narrado anteriormente.

Dada la comunicación hecha sobre el sentido de trabajo de esta sesión, les indiqué que además de presentarles el documento en la pantalla, tuvieran a la vista el que habían bajado. Además, precisé que el procedimiento para su análisis sería, primero, leer cada elemento (en total eran ocho) y contribuir a profundizar en cada uno de ellos, reflexionando sobre coincidencias y dificultades enfrentadas sobre esta experiencia de planificación, además de sus dudas escritas o verbalizadas oralmente; aunque prevaleció fundamentalmente esta última y sólo se escucharon dudas, dado que muchos planteamientos eran desconocidos por los estudiantes.

El documento que integré para este fin de análisis, lo rediseñé considerando el elemento de planificación, cómo era entendido cada elemento, a qué pregunta respondía y cuál era la importancia en el proceso de aprendizaje de los niños (Lorda, Prieto & Kraser, 2013). Básicamente eran tres asuntos de análisis con el cual movilizar la reflexión de los estudiantes, además del interés por darle sentido en la práctica profesional.

*Generalmente, el conocimiento explícito o formal se considera según una concepción racionalista, superior a las representaciones y creencias implícitas; los saberes verbales o formales se valoran más que los saberes prácticos o informales, cuando podemos decir que más bien ocurre que: “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a las representaciones y*

*procesos explícitos” (Pozo et al., 2006) (Ríos & Fernández, 2016, pág. 132).*

Empezamos con la intención educativa o expectativas de logro, la cual resultó ser una dificultad para los estudiantes, pues aun cuando saben que se requieren conocer los saberes previos de los niños, interpretarlos y contextualizarlos desde los organizadores curriculares del Programa de Estudios de Preescolar, no siempre resultaban como la guía o aspiraciones concretas para desarrollar las tareas necesarias de aprendizaje, pues muchas veces no correspondían estas con los aprendizajes esperados.

En cuanto a la selección de los contenidos, respondía a la pregunta: ¿Qué van a aprender los niños? Este elemento didáctico generó muchos conflictos para los estudiantes, dado que, de acuerdo con su experiencia profesional, los elegían desconociendo los saberes previos de los niños, por lo que raramente las actividades que planificaban no habían posibilitado el aprendizaje esperado como expectativas de logro. Aunque reconocieron que muchas veces los contenidos procedimentales no han sido bien elegidos para lograr la adquisición de habilidades hasta llegar a destrezas.

En este momento precisé que, en la selección de los contenidos, el docente debe intentar armonizar los intereses, emociones y necesidades de los alumnos, es decir, establecer un criterio psicológico en la selección, a la vez que debe intentar armonizar las exigencias propias del área de conocimiento a partir de un criterio lógico. La integración podría definirse dentro de un mismo campo formativo o de diferentes campos formativos y áreas de desarrollo personal y social.

Al continuar con la organización y secuencia de los contenidos, la comprensión de este elemento era desconocido por los estudiantes. Este elemento se cuestiona: ¿Cuándo enseñar? Es definido como la organización del conjunto de contenidos que en su orden puede posibilitar la secuenciación progresiva de las actividades para constituirse en experiencias de aprendizaje en los niños. Aunque hay secuenciación y progresión de los contenidos de aprendizaje, también en ciertos momentos se aprenderán de manera simultánea en relación con otros contenidos que requerirán de cierto nivel de complejidad para su adquisición.

Los estudiantes manifestaron varias dudas, dado su desconocimiento especialmente, sobre la secuenciación de los contenidos procedimentales; no entendían cómo y por qué hacerlo; como la duda era generalizada fue necesario intervenir para expresar que es importante tener en cuenta el grado de conocimientos con el fin de definir el nivel de complejidad, ya que desarrollan capacidades con las cuales lograr una habilidad (competencia – transferencia) hasta llegar a la destreza (calidad de hacer algo).

El cuarto elemento didáctico que revisamos fueron las que corresponden a las tareas y actividades, la pregunta necesaria fue: ¿Cómo aprenderán los niños? Se trata de convertir los contenidos en actividades que constituyan en verdaderas experiencias de aprendizaje. Existiendo una marcada relación entre tres componentes: metodología - estrategias - actividades. Un buen diseño de actividades o tareas para los niños deben estar organizadas, estructuradas y jerarquizadas, pero siempre deben contribuir al aprendizaje mediante la construcción del conocimiento; deben tener un principio y un final conocidos tanto por el docente como por los alumnos. El

patrón de actividades debe ser diverso, rico, flexible y que promueva un rol activo del alumno; el docente debe tener una postura autónoma, crítica y creativa, para ser el autor de estas actividades, confiando en su formación y en su inquietud permanente por promover el aprendizaje significativo.

Al respecto, los estudiantes consideraron que si bien las actividades han constituido planteamientos para que puedan aprender los niños, no han sido un buen diseño con el cual contribuir a la construcción de sus conocimientos; además, han sido actividades sin ser un conjunto de las mismas con un principio y fin, conocido especialmente por los niños y, regularmente rígidas y frecuentemente con el mismo tipo o patrón de tareas. El análisis de este elemento didáctico fue relevante para los estudiantes, pues expresaron que el tipo de actividades se centran en la visualización de videos, ejecución de acciones gráficas y el uso del juego. Si bien tomaron conciencia sobre su importancia, fue hasta el momento donde analizamos las planeaciones de los egresados que descubrieron otras posibilidades de diversificar y hacer flexible las mismas, buscando un rol activo de los niños.

Un elemento didáctico más lo fue la selección de materiales y recursos y que responde a la pregunta: ¿Con qué van a aprender los niños? En el documento se conceptualizó como los soportes, herramientas, materiales y simbólicas (lenguaje). La importancia que hice notar en el documento era que permite la expresión y desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. Concretamente, se trata de todo el conjunto de mediaciones –herramientas materiales e inmateriales-, que los alumnos emplearán para el desarrollo de todo tipo de habilidades. Uno de los que destacan es el lenguaje, justamente como medio de desarrollo personal y

comunicación que permite construir y otorgarles significado a los aprendizajes.

Algo que manifestaron los estudiantes como reflexión fue el hecho de considerar el lenguaje como un recurso desaprovechado en las actividades, aun cuando hay conversaciones planificadas no tiene el sentido de darle significado a los saberes puestos en juego por los niños antes o después de resolverlas. Curiosamente, es algo que suele suceder en la práctica docente, aunque no se den cuenta o no quieran darle esa intencionalidad. Lo cierto es que no es exclusividad de los estudiantes el que no consideremos el lenguaje como un recurso simbólico sobre y para el aprendizaje, pues sucede lo mismo durante la formación que reciben.

Antes de concluir el análisis sobre el anterior elemento didáctico, uno de los estudiantes manifestó su inquietud sobre qué hacer cuando el material es sumamente llamativo, pero necesario para aprender. Esta inquietud me la dirigió, lo que limitó la posibilidad de que sus compañeras pudieran participar con sus opiniones, lo cual es muy recurrente en los estudiantes. Los estudiantes siempre esperan una respuesta “supuestamente correcta” y por eso la dirigen a los docentes, aunque a veces también es motivo para ponernos a prueba.

El sexto elemento didáctico que se definió en el documento de trabajo fue la participación de los niños, respondiendo a la pregunta: ¿Cuál es el papel de los alumnos en las tareas o actividades? En este documento se le dio lugar e importancia al compromiso del alumno en el diseño, ejecución y evaluación de la tarea. Con los estudiantes reflexionamos que la participación no debía ser confundida con que las decisiones podrían ser solo de los alumnos, sino el docente, quién tiene

una participación centrada en la gestión entre los niños y los contenidos de aprendizaje. Permite abordar la diversidad del alumnado y la individualidad de cada aprendiz a partir de estrategias que permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales. Se trata de romper con la masificación en la enseñanza o la homogeneidad en la manera de aprender para atender a las singularidades de los diferentes alumnos que componen el grupo áulico.

Una conclusión a la cual llegó el grupo es que es necesario que se planteen distintas estrategias para procurar la participación individual y grupal a partir de la organización de propuestas abiertas que también incluyan pautas sugeridas por los alumnos. Lo cual identificaron en el análisis de dos planeaciones de los egresados (Saúl y Lucy). Aun cuando orienté el diseño de estas planeaciones en el 2017 y 2019, su análisis con los estudiantes me ayudó a tener una visión más flexible de participación de los niños sin que con esto afecté su proceso de aprendizaje, al contrario da la oportunidad de desarrollar en los niños formas productivas de vida.

Un penúltimo elemento revisado fue la organización del escenario, la cual se centra cuestionando: ¿De qué manera puede aprender? Es entendida como la relación entre tiempo, espacio y agrupamiento o forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio. Su importancia radica en que permite desarrollar distintas actividades y generar la interacción entre los actores rompiendo con los estereotipos. Se destaca la importancia de poder trabajar individualmente, como también grupalmente, acorde con las tareas propuestas y el tipo de contenido a aprender. En relación con este elemento no expresaron dudas o dificultades, pues dijeron que era lo que menos resultaba difícil.

El último elemento considerado se centró en la evaluación de los aprendizajes, respondiendo a la pregunta: ¿Qué y cuánto se comprendió? Se conceptualizó como el medio por el cual el docente va obteniendo información sobre el aprendizaje de los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza. Le permite al docente realizar modificaciones en las tareas propuestas, incorporar elementos no tenidos en cuenta, ofrecer ayudas adicionales a los alumnos y anticiparse. Por último, se deben considerar múltiples producciones y formas de recabar esta información, que de alguna manera permita tomar conciencia al docente de los aprendizajes adquiridos.

Sobre este último elemento no hubo mucho que analizar por parte de los estudiantes, solo reflexionaron en relación con la necesidad de hacer evaluación al terminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aún cuando el documento se centró en hacer un seguimiento permanente de los aprendizajes de los niños para estar en condiciones de ofrecer atención pertinente y en el momento necesario a los niños que lo requieren. Es una práctica realmente habitual en los estudiantes el colocar a la evaluación solo hasta el final del proceso, no lo cuestiono porque así lo han vivido como estudiantes en su formación inicial para la docencia.

Me gustó esta sesión por la riqueza de participación de los estudiantes, a diferencia de otras clases, coordiné la participación voluntaria de 14 estudiantes. Esto regularmente no me sucedía, pues contaba con la participación excesiva y reiterativa de solo 7 estudiantes. Al final de la clase consideré decirles a los estudiantes los nombres de sus compañeras y compañero que habían participado. Resulta un logro de esta experiencia el haber escuchado a varios estudiantes con ideas

y reflexiones interesantes para contribuir a las dudas y a las contradicciones vivenciadas. Me sentí satisfecha con esta respuesta, que ni presencialmente lo lograba.

La sesión se terminó a las 9:50 de la mañana, por lo cual no alcanzamos a continuar profundizando sobre estos elementos en interacción con las propuestas de planificación que serían objeto del proceso de aprendizaje y subí a la plataforma como material de revisión. Dado este imprevisto, les pedí que las revisaran en tiempos extraescolares para su reflexión en la siguiente clase, pudiendo poner comentarios en el chat de la plataforma Classroom durante el lapso de tiempo con respecto a la próxima clase. Al respecto tenía varias expectativas de que así sucediera, pero sólo una estudiante manifestó dudas sobre el orden de los contenidos de una planificación (Lucy), los cuales identificó sin un orden de progresión.

### **Un segundo encuentro para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Este encuentro lo realizamos una sesión posterior a la narrada anteriormente, el día 29 de abril a las 8:00 am. Tal como lo hago siempre, empecé saludando por su nombre a cada uno de los estudiantes en el orden en que se iban conectando a la videollamada, teniendo la oportunidad de escuchar el saludo por parte de ellos de manera verbal o en el chat. Cuando se integraron los 25 estudiantes (8:07am.), empecé planteando el contenido de trabajo de nuestra sesión de clase, en este caso analizar los elementos didácticos en un planteamiento real de planeación realizado por varios egresados en distintos momentos de su formación inicial. Se define como “práctica progresiva”, ubicando distintos tipos de actividades en el

currículo que implican observaciones, entrevistas y trabajo real en las escuelas desde los primeros años de estudio (Manzi & García, 2016).

Les planteé la experiencia de analizar las cuatro planeaciones, teniendo en cuenta cómo se articulaban los elementos teóricos que habíamos explicado con nuestras comprensiones y dudas, especialmente, establecer las interacciones entre varios elementos y manifestados en el diseño. Iniciamos teniendo una conceptualización semejante de lo que constituye la planificación, coincidiendo con las ideas de los estudiantes que la planificación es un camino tentativo de propuestas a recorrer, pero también una instancia organizativa pensada para ser modificada. Desde esta mirada, la planificación no podría ser entendida como una estructura cerrada sino como un entramado de elementos articulados en función de las metas educativas. Sabiendo además que, la planificación en sí misma no “garantiza” el buen desempeño, pero permite organizar la enseñanza como un proceso continuo que se preocupa del lugar hacia dónde ir y de cómo ir hacia él a través de medios y caminos.

Con esta conceptualización, empezamos con la interesante tarea de analizar las planeaciones conocidas por los estudiantes, dada la lectura previa realizada con este fin, abriendo la participación y estableciendo un orden de participación e incluso, haciendo notar algunos elementos no considerados en sus participaciones, para considerarlos posteriormente.

Los estudiantes destacaron en la planeación (de Saúl) una relación evidente entre la progresión de los contenidos procedimentales con la sucesión de las actividades con el fin de desarrollar la habilidad de medir una distancia con

elementos no convencionales y elaborar una pista de autos con la cual realizar una carrera de carritos. Los estudiantes reflexionaron sobre una congruencia pertinente para lograr el objetivo de los niños. Aunque en otra planeación (de Lucy), los contenidos no tenían una progresión ni eran los suficientes de acuerdo con la propuesta planteada; sin embargo, había una sucesión adecuada de las actividades que estaban centradas en lograr que los niños participaran en juegos reglados, la interiorización de reglas para jugar y la identificación de acciones propias que pueden impedir jugar adecuadamente.

En la propuesta de planificación que fue objeto de investigación entre educadoras y estudiantes de la generación 2019 – 2020, los estudiantes identificaron en la planeación, que aunque no se explicitan los contenidos de aprendizaje se evidencia una secuencia de actividades con las cuales inferir los primeros. Se ubicó en esta secuencia didáctica que la secuenciación está definida por distintas fases de la situación didáctica: “Datos de colores”, empezando por la exploración del juego, después empezar con registros iniciales y posteriormente hacer la reestructuración de los registros para que los niños logran representar y organizar datos en cuadros o tablas de frecuencia de diseño propio y mejorar la organización ante la necesidad de tenerlos disponibles a lo largo del tiempo.

Otro asunto de análisis que consideraron los estudiantes fue la contextualización de las secuencias didácticas planteadas en las situaciones, especialmente la de Saúl y la de Lucy. Les pareció interesante cómo comunicar a los niños el sentido de las actividades de inicio a fin. Especialmente la de Lucy, representó un contexto interesante, pues en la propia planificación, la egresada expresó el mismo, que era presentar

a los niños una situación escrita similar a los conflictos que surgen entre ellos cuando se disponen a jugar en equipos expresando que la maestra ha pedido a los niños de su clase que jueguen en equipos, los niños comienzan a jugar, pero, un niño comienza a jugar mal porque siempre quiere ganar, los otros niños de su equipo lloran o se enojan porque no les deja jugar bien y ningún niño del equipo logra ser ganador porque en vez de jugar, se ponen a pelear. Con esta narración de la situación se les propone a los niños aprender a jugar de la mejor manera para evitar problemas de convivencia entre nosotros y que la forma de aprenderlo será jugando algunos juegos.

Otro asunto de análisis que propusieron los estudiantes fue la relación entre las tareas y actividades, participación de los niños y gestión docente. Especialmente la establecieron los estudiantes en la planificación de Saúl y Lucy. En estas dos propuestas consideraron que en este documento la organización de la enseñanza tiene congruencia con las actividades como tareas de aprendizaje donde los niños tienen una participación más propositiva para medir y elaborar su pista o proponer juegos y reglas de algunos planteados de manera más abierta y obtener una participación activa de los niños, así como proponer los juegos, definir las reglas, expresar cómo se sintieron al jugar, qué problemas ocurrieron, cómo resolverlos y jugar sin problemas, qué hacer ante juegos de ganar o perder y cómo sentirse si se pierde.

En cuanto a la selección de materiales y recursos, los estudiantes establecieron que en las planeaciones analizadas están las condiciones de los recursos tanto materiales como lo simbólicos (lenguaje); incluso manifestaron darse cuenta de la importancia del lenguaje oral como recurso y lograr el

objetivo determinado. Esto lo pudieron evidenciar sobre todo en la planificación de Lucy, donde el lenguaje es necesario para establecer acuerdos al inicio, desarrollo y cierre de cada una de las actividades.

Al continuar con este análisis los estudiantes que, si bien en el desarrollo y cierre de cada una de las actividades planteados en la actividades darían posibilidades de hacer un seguimiento de las acciones de los niños para valorar su desempeño, hacía falta en las planeaciones la posibilidad de hacer un cierre de evaluación de las secuencias didácticas con la participación de los niños.

Al terminar de hacer el análisis con los criterios establecidos por los estudiantes, intervine para hacer reflexionar a los estudiantes sobre qué formas productivas se estaban desarrollando con las propuestas analizadas, ante este cuestionamiento hubo un silencio prolongado, hasta que se escuchó la primera voz de un estudiante y expresó, diciendo no estar seguro, pero podría ser la capacidad de organizarse con otros para resolver problemas o jugar, plantear reglas y autorregularse con las mismas y, saber convivir sanamente sin importar ni perder.

La sesión terminó haciendo una revisión de los formatos de planeación analizados. Los estudiantes cuestionaron si se permitía determinar distintos formatos para planificar, ante lo cual regresé sus dudas con la pregunta: ¿Ustedes qué piensan? Sus conclusiones se centraron en que era válido que el docente determine lo que cree conveniente para que su diseño de la enseñanza pudiera ser un proceso hacia dónde ir y cómo hacerlo, integrado con los apartados definidos en la organización de todos los elementos didácticos necesarios.

En esta sesión participaron, ahora, 16 estudiantes; fue una participación realmente significativa para hacer las reflexiones que circularon en las dos horas de trabajo, caracterizadas por la comprensión y explicación de lo que hicieron otros (egresados) con el fin de organizar la enseñanza. Sobra decir que la propuesta de planeación más interesante para ellos fue la de Lucy (egresada) y elaborada en el 7° semestre de su formación inicial.

La experiencia de estas dos clases fue significativa con respecto a lo que esperaba al planificarla y replanificarla. Logré una participación más extensa en cuanto a la cantidad de los estudiantes del grupo (25 estudiantes), pero sobre todo las elaboraciones pensadas sobre los elementos de la planificación, con las cuales pusieron en juego su experiencia, aunque dichos por ellas y él, no se tenían un conocimiento completo y profundo sobre lo que deben saber los docentes en su formación inicial, con el fin de plantear experiencias de aprendizaje para los niños del grupo que tengan impacto en el acto de educarlos. Si consideramos que la educación debe ser el proceso “de creación de relaciones posibles, las que, gracias a la curiosidad e interés de los estudiantes y la ayuda de un(a) mediador(a), pueden devenir en relaciones probables y, más adelante, gracias a una mayor complejización enactiva, algunas de ellas podrían realizarse” (Calvo & Elizalde, 2014, pág. 2).

## REFERENCIAS

- Calvo, C., & Elizalde, A. (2014). Educación. Contextos sociales y propensión a aprender. *POLIS*, 37.
- DGCyE. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Buenos Aires: DGCYE.
- Manzi, J., & García, M. R. (2016). *Abriendo las puertas del aula. transformaciones de las prácticas docentes*. Chile: Colecciones estudio en educación.
- Ríos, G. I., & Fernández, M. P. (2016). Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 129 - 146.



# ANÁLISIS DE CASO: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA EL APRENDIZAJE SITUADO

*Araceli Díaz Tapia*  
*adiaz@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

La presente narrativa pedagógica refleja el resultado de un proceso de reflexión de la propia práctica docente, que permite realizar interpretaciones y búsqueda de alternativas para reconstruir una visión integral y repensar nuevas posibilidades para mejorar la docencia. A través del uso de estrategias didácticas que responden al paradigma de la cognición situada, vinculado al enfoque sociocultural Vigotskiano basado en una enseñanza situada y experiencial. Análisis de casos, mediante el cual explícitamente se establece que el conocimiento, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla. Se destaca la importancia que aprender y hacer son acciones inseparables. Resaltando que la construcción colaborativa del conocimiento, tiene lugar cuando los estudiantes establecen interacción entre pares y tienen la oportunidad de discutir en pequeños grupos, espacio de reflexión colectiva que potencia el desarrollo de competencias profesionales.

**Palabras clave:** Formación docente, análisis de casos, cognición situada, reflexión de la práctica, estrategias de enseñanza, trabajo colaborativo.

## **Realidad y cambio en el saber pedagógico**

El año 2020 quedó grabado en la historia de mi vida y en mi trayectoria como docente, fue un parteaguas en las instituciones formadoras de docentes, generado por una crisis sanitaria o mejor dicho, vivimos tiempos de pandemia, situación sanitaria, que paralizó a todo el sector educativo a nivel mundial, estos sucesos nos obligaron a permanecer aislados por largos periodos, situación que nos obligó a repensar y plantear algunos cuestionamientos: ¿Cuál es la solución propuesta por las autoridades ante esta emergencia sanitaria?, obviamente la tecnología es la principal protagonista y las plataformas virtuales y el uso de dispositivos móviles son la salvación, pero ¿Cómo se enseña y se aprende desde lo virtual? ¿Cómo se llega al otro a través de la imagen? Un despertar a una realidad en la que los escenarios cotidianos de la Escuela Normal de Educadoras, en la que sus pasillos saturados de bullicios y gritos, conformando una trama poli cromática y peculiar quedó silenciada.

¿Cómo enfrentar el gran desafío de la docencia en tiempos de pandemia? Me encontraba en una gran incertidumbre, había que hacer cambios, siempre hay un momento para el inicio y ahí estaba el mío. Movida por el deseo y la necesidad de dominar herramientas digitales, busqué tutoriales en YouTube, sabía que el reto era largo, y era necesario buscar espacios de capacitación, coincidencias o destino.

La Universidad Michoacana estaba impulsando cursos para hacer uso de la plataforma de Classroom, como herramienta

educativa que permite crear aulas virtuales para que profesores y alumnos pueden comunicarse e intercambiar puntos de vista y acuerdos, así como la aplicación Google Meet como espacio virtual que nos permite reunir a docente y alumnos por videoconferencia. Asumí el reto, me inscribí y me aceptaron. Fue mi primera experiencia en un taller virtual, compartido, con profesores universitarios, Recuerdo la primera sesión, me sentía como estudiante de nuevo ingreso atenta a las indicaciones de los profesores universitarios que conducían el taller, privaba en mí una sensación de emoción y ansiedad, pero poco a poco el doctor responsable de impartir las sesiones, nos brindó la confianza necesaria para atender las dificultades que se suscitaban al momento de explorar todas las funciones de la plataformas, cuando terminé el curso pude darme cuenta que el camino en el uso de las tecnologías como herramientas para la enseñanza virtual apenas comenzaba, había que buscar más opciones para fortalecer el dominio y la aplicación. Se acercaba la fecha para iniciar el nuevo semestre y las autoridades educativas de la institución nos convocaron a un curso taller el cual me ayudó a fortalecer los contenidos que previamente ya había analizado. En tal sentido me dispuse a diseñar la guía didáctica del curso de Pensamiento cuantitativo, situada en el contexto de los actuales lineamientos curriculares que orienta la formación docente en nuestro país. El acuerdo número 650 define que la formación de docentes en México debe responder a las necesidades del modelo pedagógico y establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante. En este marco de política educativa me propuse perfilar y delimitar los elementos curriculares para dar sentido y orientación a las acciones académicas en el aula virtual. Este bosquejo o ruta de planificación didáctica es una herramienta que guía el diseño y aplicación de estrategias didácticas para que los futuros

docentes en educación preescolar comprendan el enfoque didáctico pedagógico actual para la enseñanza de la matemática así como de los enfoques actuales de evaluación, con los cuales estar en condiciones de favorecer el desarrollo y la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica.

Citando a Morín (1994). Souto (1993,1999) y Perrenoud (2005), ambos autores sostienen que las propuestas de enseñanza virtual se deben cimentar en la construcción de dispositivos que desarrollen y motiven procesos de aprendizajes genuinos a lo largo de las clases online, se deben generar espacios para el intercambio, la socialización y la discusión. Indudablemente los programas de estudio sugieren este tipo de estrategias y los hemos aplicado, a veces quedando entrampados, en ese recetario de sugerencias de actividades y de estrategias de aprendizaje que condiciona y guían nuestros esquemas de actuación en el aula. Sin embargo, no basta con saber lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

Se programaron las sesiones desde la óptica sugerida por estos especialistas. Después de una larga espera para iniciar el semestre, finalmente llegó el día, la clase estaba programada hasta el último detalle como un tiempo de presentación, encuadre para dar a conocer los propósitos y la finalidad del curso, las competencias profesionales, las unidades de aprendizaje y la secuencia de contenidos, además se consideró mayor tiempo para el análisis de los criterios evaluación por lo que se enfatizó en lo siguiente: La evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitan inferir el nivel de logro y estar en condiciones de aprobar las

unidades de aprendizaje, en este momento consideré pertinente comentarles que había programado una estrategia de apoyo para los estudiantes, una especie de tutoría para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.

Al término de la presentación, se abrió un espacio de diálogo y reflexión sobre las expectativas del curso. Se respondieron algunas preguntas relacionadas con los criterios de evaluación. El primer encuentro sucedió tal como lo había ideado. Los estudiantes de nuevo ingreso manifiestan actitudes de interés por el curso, asumen actitudes de participación y reconocen la importancia de comprometerse con su aprendizaje, ya que una característica del curso es que el estudiante realice una gran cantidad de trabajo autónomo extra clase, pues de otra manera el tiempo asignado al curso difícilmente es suficiente para cubrir los contenidos. Otro de los compromisos fue que para cada sesión se harían las lecturas de referencia sugeridas para cada unidad y estarían a su disposición en la plataforma de Classroom los productos elaborados, serían las evidencias para participar con sus puntos de vista en las sesiones sustentar intercambios entre iguales a fin de reconstruir saberes.

Llegada la siguiente sesión, cuando aludía a alguno de los autores, cuyo texto se suponía habían leído, privaba el silencio lo que me hacía inferir que asistían a las sesiones virtuales sin haber leído los materiales que se les había indicado o sin hacer los productos y las tareas acordadas. Ése era el conflicto a superar, encontrar el equilibrio necesario entre los polos del desmesurado intervencionismo verbalista de mi parte como docente, que pocas posibilidades de habla dejan al grupo y la pasividad descomprometida del alumnado. Uno como maestro

ve todo, lo que las chicas y chicos manifiestan, con sus conductas, sus malestares o su negación a realizar lo que se les propone.

## **Visión retrospectiva del hacer docente**

Desarrollar las habilidades y capacidades para ejercer la docencia debe ser un proceso de desarrollo profesional y no un fin. Aun con los 37 años que tengo como docente y 27 como docente formadora de formadores en la Licenciatura en Educación Preescolar, las experiencias en las aulas me han dado satisfacciones, pero también, puntos de quiebre, generados por esquemas, principios que van condicionando formas de ser docente; que a veces, se vuelven renuentes al cambio debido a su invisibilidad.

Las historias no caen del cielo, surgen del “yo”, se componen de nuestras experiencias pasadas para construir en el futuro otras nuevas y mejores. Tomando el concepto de Jorge Larrosa (1996), la experiencia equivale a lo nuevo, a lo que nos arranca nuestra adherencia al pasado, la que nos descubre hechos y verdades nuevas. ¿Cómo andar este camino tan poco transitado? La respuesta a este cuestionamiento abre nuevas ventanas que nos permiten volver a desdoblar de forma retrospectiva algunos incidentes críticos y traerlos a la luz a fin de analizarlos y así posibilitar cambios profundos en las concepciones o estrategias que a su vez propicia transformaciones en la práctica docente.

Desde esta mirada, los procesos de desarrollo curricular se enmarcan en un principio fundamental, la autocrítica del propio desempeño docente. Al analizar y reflexionar los resultados de aprendizaje y el logro de una de las competencias

profesionales del plan de estudios 2012 para la formación de Lic. en Educación Preescolar, el cual se orienta a partir de un enfoque curricular por competencias y situado en la perspectiva sociocultural o socio constructivista, tal perspectiva considera la competencia como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos que el futuro docente deberá enfrentar al dar solución a situaciones-problema, para lo cual el sujeto requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos contextos y diversos. Uno de los sucesos académicos que han afectado emocionalmente mi sentir es el poco interés que muestran las estudiantes por su formación profesional, por lo que me cuestiono: ¿Qué estrategias de aprendizaje posibilitan el desarrollo del saber y del saber hacer para diseñar planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica?

El curso de Pensamiento cuantitativo que he tenido la oportunidad de impartir durante varios ciclos escolares se ubica en el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, este trayecto tiene como finalidad que el futuro docente desarrolle una práctica docente de alta calidad, para lograrlo deberán demostrar los siguientes desempeños: saber realizar diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, saber diseñar situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y, los programas educativos vigentes. Para dar cumplimiento al desarrollo de las citadas competencias, los programas de estudio sugieren que los estudiantes:

Comprendan los principios y las técnicas de conteo con los que se involucran los niños en la etapa preescolar, visitar un jardín de niños para observar y registrar la forma en que los niños cuentan colecciones tanto fijas como movibles, analizar e interpretar las habilidades de cuantificación de los niños que se observaron en el video y el producto final concluye con el reporte de los procesos sobre las habilidades de cuantificación que muestran los preescolares. Si bien como docente orienté el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de diversas estrategias, tales como, lectura de diversos textos, planteamiento de problemas, elaboración de mapas conceptuales y el análisis e interpretación de casos expuestos en videos, con la intención de que los estudiantes valoren el proceso de conteo y logren identificar el uso de estrategias que emplean los niños en sus procesos de conteo, así como los tipos de errores que se cometen. El conocimiento de cómo aprenden los niños es un saber pedagógico necesario que debe tener un futuro docente para ejercer su práctica educativa, es la base para comprender cómo la enseñanza y el aprendizaje se articulan de manera coherente a lo largo de la educación básica.

Para finales de la unidad las estudiantes de 1° grado, debían de cumplir con la entrega de los productos como requisito para acreditar el curso, al momento de hacer las valoraciones de sus desempeños y devolver los productos con las retroalimentación, un gran porcentaje de los niveles de logro que evidencian los productos que entregaron los estudiantes, se ubica en un desempeño entre bien y regular de acuerdo con las rúbricas definidas para cada producto. Las principales dificultades focalizadas son las siguientes: Confunden el proceso de conteo y recitado oral, se les dificulta diferenciar ente los errores de enumeración y los de la serie oral, así como

la regla del valor cardinal y el principio del valor cardinal, pero también la importancia de la cardinalidad como un principio fundamental para que el niño pueda avanzar en el uso de aplicaciones numéricas para la comparación de colecciones o la resolución de problemas aditivos.

Retomado lo que plantea Gramsci, el objetivo no es completar el programa para hacer ver a las autoridades que se cumplió con el mismo, el reto es hacer que tales conocimientos sean instrumentos de desarrollo profesional en la propia cotidianeidad de los futuros profesionales de la educación. Por otro lado, Barriga y Reyes (2013) definen que la formación, significa educación entrenamiento, por lo que se puede entender como una función social de transmisión de conocimientos, habilidades y competencias suficientes para que las personas se integren a las actividades de producción de bienes o servicios. El resultado indudablemente me llevo a reflexionar sobre la necesidad de innovar y replantear estrategias de desarrollo curricular centradas en el alumno. Si bien se reconoce el papel decisivo que han tenido las recientes reformas estructurales como medios o instrumentos para hacer de la formación docente una de las piezas clave para elevar los niveles de eficacia y eficiencia en el sector educativo, lo cual no ha sido suficiente para introducir cambio en la mirada y concepción de la enseñanza para la formación docente. Las políticas educativas han regulado las decisiones personales de hacer cambios, ya que las disciplinas siguen siendo el eje del currículo, las cuales son contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas. Evidentemente, se pasa por alto el hecho de que la educación es un proceso sociohistórico concreto, situado y con dinámicas propias que merecen ser consideradas.

Indudablemente que estas reflexiones como docente normalista generan la necesidad de introducir mejoras en nuestra acción docente y así contribuir a la formación de un futuro profesional; que comprenda como desempeñarse en su campo y contexto de trabajo a la vez, ser capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen en estos. En tal sentido cobra relevancia el siguiente cuestionamiento: ¿Quién le enseña al maestro a enseñar ese algo? sostengo en este escrito que enseñar es aprender de la experiencia propia, pero también de los otros colegas al compartir con ellos una mirada diferente de interacción en el aula a través de los intercambios y producciones colectivas de conocimientos acerca de las propias prácticas, a efectos de criticarlas, mejorarlas y transformarlas a partir de un proceso de participación protagónica, estos procesos de interacción nutren de herramientas conceptuales y prácticas, pero también de las estructuras de pensamiento que dan sustento a nuestras prácticas.

## **Dispositivos y estrategias una mirada diferente del hacer docente**

Generar una docencia que centre el interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes de 1° grado no ha sido sencillo pues son varias las razones que la complejizan y uno de ellos es justamente el diseño de los planes de estudio, estos fueron pensados para una etapa presencial, pero no como se trabaja hoy a distancia, situación que ha obligado a traducir procesos educativos al ámbito virtual. Hoy, después de casi tres semestres fuera de las aulas, el trabajo en línea ha sido una herramienta fundamental para este confinamiento.

Es necesario establecer nuevas estrategias enseñanza orientadas hacia un proceso de ayuda, que pretenda apoyar o, si se prefiere el término, andamiar el logro de aprendizajes significativos.

Despertar el interés de los alumnos y llevarlos a la aplicación del conocimiento adquirido. Este nuevo reto configura un nuevo escenario, propicio para la innovación y el desarrollo de nuevas estrategias que mejoren los resultados de aprendizaje, tal como lo sostiene Perrenoud (1994), quién destaca que las competencias prácticas que desarrollamos los docentes no están hechas solamente de saberes formalizados y técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes y de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional.

Innovar, en última instancia, significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que hacemos y de las razones para continuar o cambiar. En tal sentido, decidí reorientar e instrumentar una estrategia de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes de 1erº grado adquieran y conecten eficazmente el conocimiento con la realidad, y así obtener un aprendizaje significativo a través del planteamiento y análisis de casos ¿Por qué el análisis casos? Los casos son instrumentos educativos que revisten la forma de narrativa, incluyen información y datos se centran en áreas temáticas específicas.

El análisis de casos se ha considerado como una estrategia de enseñanza en el ámbito de la formación docente. En varias investigaciones que se consultaron se enfatiza la necesidad de desarrollar procesos argumentativos de los maestros en formación, como proceso dialógico que potencia la reelaboración de los conocimientos adquiridos y la adquisición

apropiada de unos nuevos, a través de referentes que respalden los argumentos y posibiliten conclusiones más objetivas en respuesta y en relación con el contexto que se analiza.

Esta forma de aprender responde al enfoque sociocultural vigotskiano que afirma que el conocimiento es situado, es decir, se construye en contextos reales, es producto del contexto y la cultura (Frida, 2006, pág. 171). Facilita no solo la integración de los conocimientos de la materia sino que ayuda al alumno a generar y fomentar el trabajo en equipo. De esta manera, el análisis de casos y las acciones que se derivan para su resolución se contribuye al desarrollo de competencia en la medida en que vincula al estudiante con hechos reales.

Como toda estrategia de enseñanza para el análisis de la realidad es necesario organizar una serie acciones o pasos que posibiliten la adquisición de habilidades como precursoras de las competencias en la resolución de casos; dicha estrategia se organiza a partir de tres fases una de identificación, de toma de decisiones y fase de resolución de problemas, una de las características de esta estrategia, es su enfoque el cual se centra en el aprendizaje del alumno lo que implica una manera distinta de pensar la práctica docente. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Las reformas educativas en la educación normal y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en un proceso permanente de cambios, generado por los avances en el conocimiento del campo educativo. Esto implica situar el aprendizaje como un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los

contenidos y experiencias por parte de los futuros profesionales de la educación que son los que aprenden, este replanteamiento será incorporado a la propuesta de aprendizaje para el desarrollo curricular del curso forma, espacio y medida, propuesta que conduzca a los actores de la educación normal a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera pertinente, desde esta perspectiva constructivista y sociocultural asumida, se plantea como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas.

*El aprendizaje basado en casos de enseñanza implica generar las condiciones de aprendizaje para que el alumno éste en situación de evocar, seleccionar y usar sus conocimientos previos, de desarrollar progresivamente procesos de aprendizaje autorregulados y conscientes, y de transferir y probar la funcionalidad del conocimiento (Coll, 2008 pp 213).*

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en casos incluye habitualmente los siguientes elementos: una introducción, una temática o un aspecto significativo y relevante de la formación, una sección con el contexto del caso que facilite su vinculación con el contenido curricular y el caso propiamente dicho o narrativa. La actividad o tarea demanda al alumno que puede aparecer en forma de preguntas, las preguntas que acompañan el caso concretan las áreas de exploración del mismo y dirigen su análisis para ayudar al alumno a identificar qué interesa analizar y cuál es la pauta a seguir en el análisis.

## **Cognición situada y aprendizaje en contextos escolares**

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels,2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988), en esta misma dirección se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad, a fin de que los alumnos lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real (Wasserman, 1994 PP 19, 28).

Un caso plantea una situación, acontecimiento o problema con la finalidad de confrontar a los estudiantes con experiencias complejas. El caso se presenta en forma de narrativa o historia y puede tomarse directamente de la vida real o elaborarse específicamente con carácter realista para formar parte de una determinada propuesta instruccional, cuyo fin primordial es servir como base de la discusión y conducir a los estudiantes a tomar decisiones para establecer con exactitud el tiempo que tienen para las discusiones, así como para dar a conocer los resultados que cada equipo obtuvo.

### **Presentación y contextualización del caso**

La formación de los futuros licenciados y licenciadas en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Educadoras de Morelia está orientada no solo a un aprendizaje teórico y analítico, sino a una puesta en práctica de lo aprendido mediante diversas formas de interacción dialogadas, participativas y colaborativas; el estudio de casos imprime en el futuro educador, la capacidad de analizar situaciones y buscar soluciones de forma colaborativa y consensuada. Con

esta estrategia las y los estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar, tendrán la oportunidad de analizar situaciones reales y buscar soluciones de forma colaborativa a diferentes casos que están relacionados con los procesos de aprendizaje del espacio geométrico. La aplicación de esta estrategia metodológica permite a los estudiantes un conocimiento más amplio de la situación a estudiar, además los lleva a la toma de decisiones.

Cuando se les propone a los estudiantes el estudio de caso, se debe tener en cuenta los siguientes tres tipos de aprendizajes:

- Aprendizaje cognoscitivo
- Aprendizaje de los conocimientos que hacen referencia a los contenidos teóricos en los que se fundamenta el caso descrito
- Aprendizaje afectivo, el cual se orienta a fomentar determinadas actitudes que el alumno puede lograr durante el desarrollo de esta metodología. Como respetar la opinión de los demás, responsabilizarse de la realización de su trabajo, integrarse en un equipo, fomentar el pensamiento crítico, el análisis, la síntesis, la capacidad de aprender por cuenta propia, de identificar y resolver problemas y de tomar decisiones. Una de las condiciones didácticas necesarias para garantizar la construcción del conocimiento el docente debe explicar las metas que desea conseguir y el mecanismo de la estrategia a utilizar.

## **Fase de identificación**

Se realizó la presentación del curso Forma espacio y medida a los estudiantes del segundo semestre a través de una web conferencia en línea, en la sesión se les dieron a conocer los propósitos educativos del curso, los que hacen referencia al logro de las siguientes competencias profesionales:

- Construya un esquema para la enseñanza de las nociones en educación preescolar acerca de la forma, el espacio y la medida.
- Describe los procesos de construcción del pensamiento geométrico espacial por los que atraviesan los niños preescolares y construye estrategias para apoyar su desarrollo.
- Propone secuencias didácticas e instrumentos de evaluación en la enseñanza de los contenidos del eje forma, espacio y medida para su validación.
- Usa estrategias de carácter lúdico en el diseño de ambientes para la enseñanza y aprendizaje de contenidos de espacio y geometría.

Se les explicó a las estudiantes que los continuos cambios políticos, sociales, económicos y educativos que caracterizan el mundo contemporáneo y la importancia del acceso al conocimiento en las sociedades actuales, plantean nuevos retos y demandas a los sistemas educativos, así como profundas transformaciones en la manera de enseñar y aprender lo que conlleva un cambio metodológico por parte del docente en el aula.

Este cambio implica pasar del dominio abrumador de las estrategias de una enseñanza expositiva a una mayor presencia de estrategias de indagación, misma que se sitúa a través de

situaciones de aprendizaje de nivel operativo mediante el análisis de casos, que actualmente representa una de las alternativas viables para desarrollar competencias desde la escuela. En esencia, el caso que les será presentado es una descripción narrativa que se hace de una determinada situación de la vida real, incidente o suceso, que involucre la toma de decisiones por parte de quien lo analiza y pretende resolverlo. Una de las finalidades que cumple el método de casos es la de aproximar al estudiante a las condiciones de aprendizaje de los niños preescolares que en un futuro próximo habrá de atender y que refleja una situación del aula de forma real.

De esta manera, a través del análisis de un caso y las acciones que se derivan para su resolución se contribuye al desarrollo de competencias, en la medida en que vincula al futuro profesional de la educación preescolar a resolver casos que le permiten desarrollar su propio análisis y adoptar una solución que considere adecuada. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no solo va al interior del cuerpo y alma del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

En este sentido, se insistió a los estudiantes de primer grado que la información en sí no lleva directamente al conocimiento, sino a transformar la información en conocimiento. Ello exige de ciertas destrezas de razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla, hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; implica generar actitudes, críticas, dialogantes entre los mismos estudiantes, aprender a razonar pedagógicamente

sobre los contenidos de la enseñanza, así como a valorar por qué y para qué.

## **Estudio de caso**

Para los niños pequeños el espacio geométrico en un principio es desestructurado, un espacio subjetivo ligado a sus vivencias afectivas y a sus acciones. Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen, aprenden a desplazarse a cierta velocidad sorteando eficazmente los obstáculos y, paulatinamente, se van formando una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven.

El planteamiento del caso se narró de la siguiente manera: La educadora Lupita, pidió a 3 niños hacer el juego veo – veo. La educadora elegirá un objeto que se encuentre en el salón sin comunicarlo y los niños deberán averiguar de qué objeto se trata, pidiéndoles qué hagan preguntas con las cuales cuestionar con claridad el lugar (posición) en que se encuentra y las cuales se puedan contestar con un sí o no”.

Con estas exploraciones se pretende conocer los saberes con que disponen los niños para establecer las relaciones espaciales y sistemas de referencia al describir la ubicación y posición de objetos. El resultado de la actividad diagnóstica es el siguiente: Estos 3 niños, de entre 3 y 5 años, que se limitan a decir está ahí, o aquí, o haya, y señalando el objeto con su dedo para indicar su ubicación y posición.

El análisis de episodios en el aula conduce a reflexiones sobre las formas de pensar y actuar de los niños en un contexto más

general sobre la construcción del conocimiento del espacio y los procesos desde el punto de vista del niño de entre 3 y 6 años.

### **Preguntas críticas que acompañan el caso**

Al final de cada caso hay una lista de preguntas críticas, que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso, estas preguntas requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas. La pregunta reflexiva y problematizadora son instrumentos que abren el campo de la comunicación y la apertura al diálogo a lo conocido para reconocerlo. De acuerdo con Polya (1947), el propósito de la didáctica problemática es poner al estudiante en contacto con la realidad para que él mismo responda a sus intereses.

¿Qué es lo que un maestro debe saber y ser capaz de hacer para que todos los niños tengan éxito en matemáticas? ¿Por qué es tan importante que la educadora indague lo que el alumno conoce y enseñar en consecuencia? ¿Cuál es para ustedes la explicación del caso? ¿Cómo ayudar a sus alumnos a construir su conocimiento espacial? ¿Qué es lo que saben los niños sobre las relaciones espaciales y sistemas de referencia? ¿Cuáles son las dificultades que presentan? ¿Cómo enseñaría tal contenido? ¿Qué condiciones debe tener en cuenta al elaborar un plan de clase que responda a las necesidades de aprendizaje de los niños?

Durante esta primera fase los estudiantes organizados de forma colaborativa Identifican los principales problemas del caso, así como los factores relevantes del mismo, generan posibles explicaciones hipotéticas y opcionales. La discusión

del problema sugiere explicaciones posibles en base al conocimiento inicial sobre el mismo. Un aspecto importante de esta fase consiste en identificar áreas de conocimiento incompleto o deficiente del caso que, una vez reconocidas, conducen a los estudiantes a plantearse preguntas de aprendizaje que investigarán de forma autónoma a lo largo de todo el proceso, acciones que pueden realizarse al indagar en varias fuentes bibliográficas la forma en que se define el proceso de construcción del espacio geométrico.

## **Proceso tutorial**

Una metodología centrada en el alumno exige del formador sostener, guiar, orientar el proceso de aprendizaje y ofrecer las ayudas adecuadas a los estudiantes, pues ellos deben sentirse en todo momento acompañados, saber que hay alguien del otro lado de la pantalla que se puede comunicar con ellos asertivamente y despejar toda inquietud o duda, es un facilitador ya que este proceso es responsabilidad exclusiva del alumno. El tutor debe actuar como catalizador, durante la resolución del caso, en esta fase es necesario acercarse a los equipos para formular preguntas válidas e inteligentes que guíen y profundicen las reflexiones al interior de los equipos, es necesario disipar algunas de las dudas que tengan los alumnos y si el caso lo amerita expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias. Fue así como Jaime Pérez y Ofelia Rodríguez utilizaron el descubrimiento guiado como estrategia de enseñanza para vincular los conceptos teóricos con aspectos prácticos. Cuando los equipos dialogan, como docentes se tiene la ventaja de poder observar ¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones? ¿Qué alumnos toman la iniciativa la mayor parte del tiempo?

¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar incluso en el contexto de pequeños grupos? ¿Quiénes tienden a dominar la discusión? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

### **Toma de decisiones en equipos de colaboración**

El proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el análisis de caso se lleva a cabo en pequeños grupos, este proceso de colaboración es visto como una forma especial de interacción entre pares, aprenden a pensar y a actuar por sí mismos, ya que se hace necesario la aportación de ideas iniciales y nuevas para propiciar el logro de estas habilidades del pensamiento. En este primer momento formé los equipos de manera aleatoria, como docente se puede decidir cómo deberán agruparse.

Al estar integrados en equipo los alumnos leen el caso de forma individual y colectiva para tratar de comprender la información que se les presenta, antes de pasar al debate grupal. Aquí tienen la oportunidad de consultar todo el material que necesiten para el análisis del problema. La tecnología y la colaboración facilitan la distribución del conocimiento y el compartir experiencias a través de una comunidad virtual, en este sentido, la colaboración puede ser vista como una forma especial de interacción. Este proceso de colaboración ofrece la posibilidad de buscar las fortalezas de cada uno de los participantes para sumarlas y aprender de forma conjunta; pero también experimenten la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad o las contradicciones que acompañan casi siempre el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales, se hace énfasis para que los equipos consideren las siguientes características:

- Que sea inclusivo
- Que defina metas comunes
- Que favorezca el liderazgo compartido
- Que permita el intercambio de recursos
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad
- Que se realice en entornos virtuales, en tiempo real y asíncrono.

### **Fase de resolución del caso**

Durante esta fase se revisan los supuestos y las representaciones del caso elaboradas en los dos anteriores momentos. Los alumnos buscan información que les permita dar respuesta a los cuestionamientos del caso intercambian puntos de vista, buscan información y juntos estudian el caso, comentan los aportes que cada uno indagó, intercambian ideas, analizan y debaten sobre los distintos aspectos del caso.

### **Fase comunicación de resultados**

La tercera fase del estudio de caso es la evaluación que se realiza cuando los equipos presentan su trabajo; consiste básicamente en la comunicación de resultados por parte de los equipos. Cada equipo expone al resto del grupo las conclusiones elaboradas, fundamentando el análisis realizado. Posteriormente se abre un debate general, moderado por el docente, con el fin de llegar a las soluciones óptimas, valorando los diferentes argumentos aportados por los equipos. Tales reflexiones sobre las potencialidades y contribuciones de los equipos como la forma en que se dio la discusión al interior y las conclusiones que obtuvieron,

resaltando si hubo o no consenso entre los integrantes del equipo. Esta noble y compleja tarea de enseñar compromete el sentido ético de nuestras acciones, pues nos toca compartir el espacio del aula con nuestras alumnas que tienen una peculiar forma de sentir y pensar su formación como docentes.

### **Socialización de los hallazgos**

Inicie el proceso de socialización con el siguiente cuestionamiento: ¿Qué es lo que un maestro debe saber y ser capaz de hacer para que todos los niños tengan éxito en matemáticas?

Las respuestas del equipo 1, comentó: consideramos que una educadora debe saber acerca de la psicología del niño; debe saber hacer materiales novedosos, canciones, y muchos juegos creativos y divertidos. Intervine con el siguiente cuestionamiento: ¿Qué deben hacer para que los niños tengan éxito en la matemática? las reflexiones ante el cuestionamiento fueron: Elaborar actividades interesantes, retadoras y despertar el interés de los niños. El equipo 2, comentó que un docente debe saber hacer diagnósticos de las necesidades de los niños para saber hacer planeaciones didácticas. El equipo 3, consideraron otro elemento previo que ya tenían presente: una futura educadora debe saber plantear problemas a los niños. Comenté en todos los equipos, para ampliar la comprensión y el desarrollo de la siguiente competencia del curso, también propone secuencias didácticas e instrumentos de evaluación en la enseñanza de los contenidos del eje forma, espacio y medida para su validación.

Se les propuso que indagaran en el documento normativo aprendizajes claves para la educación básica el apartado de Forma, espacio y medida en el programa de educación

preescolar vigente, con la intención de profundizar y modificar sus esquemas de conocimiento y paulatinamente ampliar sus marcos conceptuales de lo que debe saber un docente de educación preescolar.

Consultado y revisado el apartado que hace referencia a las orientaciones didácticas, encontraron que una futura Licenciada en Educación Preescolar debe saber: Plantear problemas a los niños, sin decirles cómo resolverlo, para que esto represente un reto para ellos y logren encontrar la manera de solucionarlo usando su imaginación. Comunicar los problemas a los niños a través de consignas que sean claras, precisas y repetirla, cuando sea necesario, para que comprendan que es lo que debe hacer; identificaron que durante el desarrollo de las situaciones didácticas planteadas a los niños, la futura educadora debe saber plantear cuestionamientos a los niños con preguntas del tipo: ¿Cómo llegaste a esa respuesta? o ¿Cómo hiciste esa figura?, con el propósito de observar como los niños van construyendo sus conocimientos y los progresos que tienen.

El equipo 1 enfatizó en lo siguiente, la socialización es un principio fundamental del trabajo pedagógico que debe hacer un docente, y que refiere a considerar y registrar el procedimiento que utiliza cada niño para la resolución del problema presentado. Otro principio fundamental que consideró el equipo 2, fue que los problemas deben generar un desafío o desequilibrio en los niños, pero sin que la situación supere su comprensión ni resulte tan sencilla que resolverla no represente un reto; problematizar implica entonces retar intelectualmente a los niños. Ante esta respuesta les planteo el siguiente cuestionamiento: ¿Por qué es tan importante que la educadora indague mediante un proceso de evaluación

diagnóstica lo que el alumno conoce y enseñar en consecuencia? las respuestas a este cuestionamiento no fueron muy acertadas, pues la mayoría de los equipos comentó que es muy necesario que la educadora conozca los saberes de los niños, pero con pocos argumentos y explicaciones de este principio pedagógico que les permite a los futuros educadores comprender que, la evaluación ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes.

El enfoque formativo de la evaluación considera que se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos. Aún cuando los estudiantes muestran un dominio suficiente de aspectos teórico-conceptuales de la reforma educativa y dan evidencias contundentes que responden a los cuestionamientos, el gran problema que ubico es cómo aterrizar la creación y diseño de propuestas, de situaciones didácticas en los que vinculen las indagaciones teóricas que dan sustento a estas reformas. A continuación sugerí el siguiente cuestionamiento: ¿Por qué es tan importante que la educadora indague mediante un proceso de evaluación diagnóstica lo que el alumno conoce y, enseñar en consecuencia?; ante ello sugerí los siguientes textos: El diagnóstico en el aula, de Elena Luchetti. La importancia de la evaluación con enfoque formativo y ¿Para qué tomar los diagnósticos? En la siguiente sesión se socializaron los hallazgos encontrados en relación al siguiente cuestionamiento: ¿Por qué es tan importante que la educadora indague mediante un proceso de evaluación diagnóstica lo que el alumno conoce y enseñar en consecuencia?

El equipo 1 compartió lo siguiente: La evaluación le permite a la educadora conocer los aprendizajes previos de los niños y niñas y facilita el proceso de aprendizaje mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, teniendo en cuenta las necesidades detectadas. Así como conocer los logros alcanzados y las dificultades presentadas. Ello mediante la obtención de información pertinente para poder emitir un juicio valorativo que permita tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alondra agrega el siguiente comentario: Para poder indagar los saberes previos de los niños es necesario que la educadora recupere evidencias sobre el progreso en el aprendizaje de los alumnos, emitir juicios sobre este y tomar decisiones en relación con las necesidades de aprendizaje de los niños. Amairani Liseth comenta lo siguiente en su equipo: La evaluación permite a la educadora, ajustar las planificaciones en función de las necesidades de los alumnos, dice, por lo que yo entiendo es que como futuras educadoras la evaluación será como un apoyo para elaborar las planeaciones.

Michelle aporta lo siguiente: Un aspecto importante que debemos tener en cuenta es hacer uso de la observación para obtener información de los datos, ya que esta es cualitativa. Su importancia radica en que a partir de la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar la profesora reúne la información, esto significa que la observación debe ser una técnica para ver cómo van aprendiendo los niños. El equipo 3, hace la siguiente reflexión: para poder resolver el caso necesitamos saber que saben los niños en relación con las nociones espaciales y sistemas de referencia.

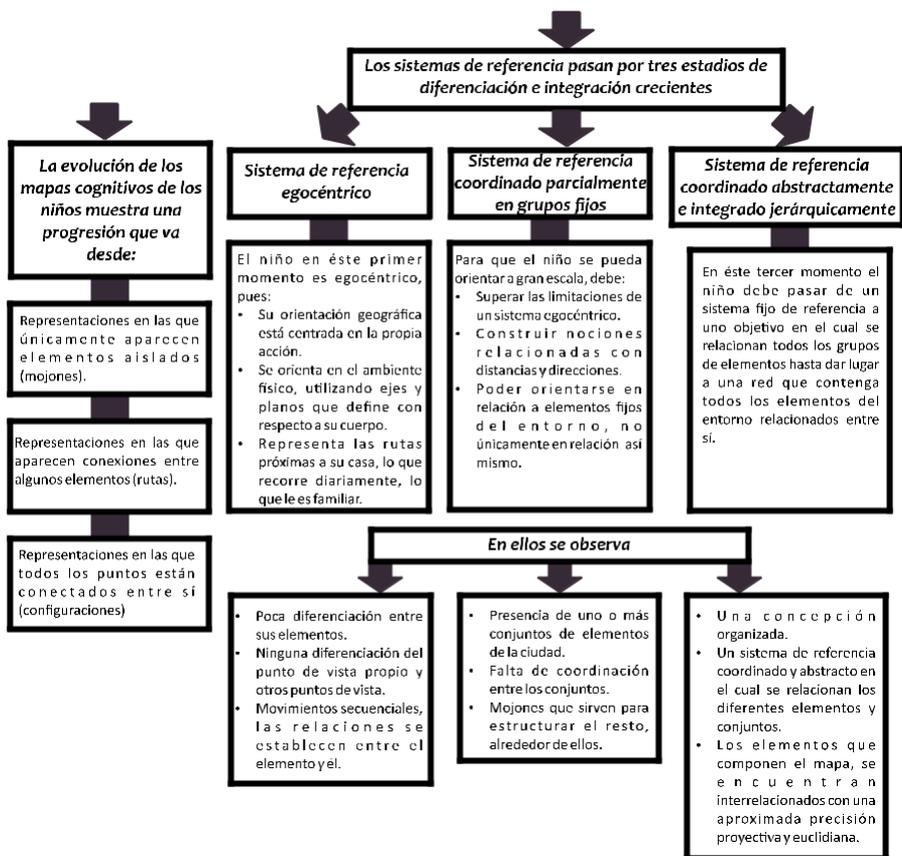
Ante las reflexiones anteriores mi intervención se situó en cuestionar: ¿Cuál es para ustedes la explicación del caso? ¿Qué

necesita saber un docente para poder generar las explicaciones del caso? En su equipo comentaron: para poder generar explicaciones del caso tal como lo hicieron con el conteo deben saber el proceso de aprendizaje del espacio. Estefanía expresa: necesitamos entrevistar a un niño para saber cómo le hacen cuando ubican un objeto, Pineda hace el siguiente cuestionamiento, pero ¿qué es lo que evaluaremos? Ante ello intervino diciendo: Una característica de la evaluación es que debe ser individualizada porque considera los ritmos de aprendizaje propios de cada niño, otra de las características es que la evaluación define criterios, a partir de ello se formularan los procesos de aprendizaje que nos lleven a la definición de indicadores claros y precisos. Este principio nos permite evaluar los procesos y resultados de aprendizaje. Para poder comprender el proceso de aprendizaje sobre el conocimiento del espacio geométrico sugerí la revisión y lectura de los siguientes textos:

La derecha... ¿De quién? ubicación espacial en el nivel inicial y el primer ciclo, los objetos toman posición y se ubican, construcción de nociones espaciales y geométricas en el niño y, estudio de la cognición ambiental

En la siguiente sesión se presentaron los resultados de la indagación teórica de la evolución de los sistemas de referencia.

El equipo 2 comentó que descubrieron que los niños avanzan paulatinamente en la comprensión del espacio y de los sistemas de referencia que hay diferentes tipos de experiencias espaciales el texto de la cognición ambiental refiere a como los niños evolucionan en la representación gráfica de los recorridos.



*Figura 1. Mapa conceptual del enfoque de la cognición mental.*

El equipo 2 resalta la importancia de comprender los procesos de aprendizaje de los niños, esto permite asumir retos para que todos los niños puedan avanzar.

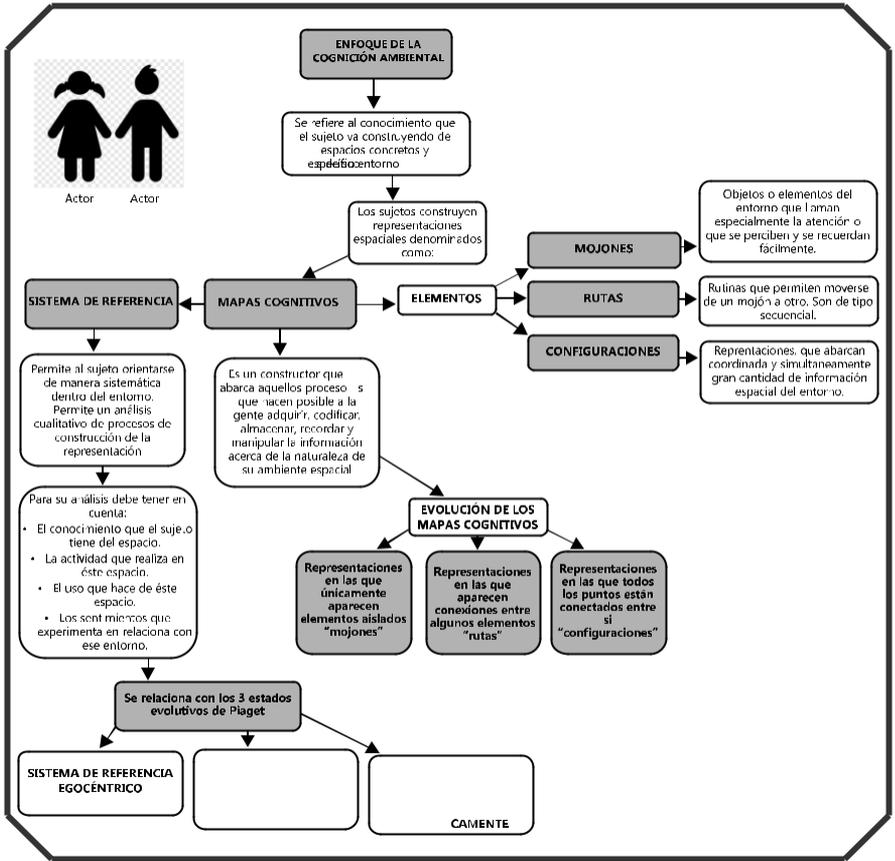


Figura 2. Mapa conceptual del enfoque de la cognición ambiental

## Sesión de análisis y reflexión

El proceso de construcción del espacio en los textos revisados destaca ciertas coincidencias. Ambos textos consideran que los niños desde muy pequeños van aprendiendo a organizar sus desplazamientos y que el proceso de construcción del espacio, se amplía cada vez más, coinciden en puntualizar que los aprendizajes espaciales en los niños se inician desde sus

primeros movimientos y que continúan a lo largo de la infancia (Saiz, 2009), se basan tanto en las que tiene lugar en el espacio como en las interacciones con objetos, personas o lugares y los intercambios orales a propósito de las localizaciones de los objetos, los desplazamientos, las acciones y sus efectos constituyen fuentes de conocimiento para los niños. Estos necesitan manejar relaciones espaciales en su vida cotidiana, en la ubicación o búsqueda de objetos; ubicarse en el espacio significa también ser capaz de utilizar un vocabulario que les permita diferenciar e interpretar informaciones espaciales. El propio cuerpo de un sujeto puede ser utilizado para estructurar el espacio que lo rodea, puede delimitarse la zona que se encuentra a su derecha, la que se encuentra a su izquierda, adelante o atrás. A su vez, cada objeto del espacio estructura el espacio que lo rodea.

Durante el proceso de socialización de los hallazgos que hicieron las estudiantes en el equipo 2 presentaron el siguiente cuadro (1) que representa el proceso de aprendizaje de los

| <b>Crear la orientación a partir de su propio cuerpo</b>  | <b>Ubicación de los objetos en el espacio respecto de sí mismo</b>   | <b>Establecer relación entre los sujetos y entre los objetos que lo rodean y expresa tales relaciones</b>   |
|---|--|---|
| Reconocimiento del mismo esquema corporal<br><b>Eje vertical</b><br>arriba-abajo<br><b>El anteroposterior</b><br>adelante/atrás<br><b>Eje que define la lateralidad</b><br>Izquierda /derecha | En el inicio el niño tiene como referencia su propio cuerpo y describe la posición de los objetos o personas que están cerca de sí, con respecto a su propia orientación.<br>Las expresiones se caracterizan del siguiente tipo:<br><b>“está arriba”</b><br><b>“está adelante”</b><br>Posteriormente podrán señalar:<br><b>“está a la derecha”</b><br><b>“está a la izquierda”</b> | Incorporar referentes fijos, o sistemas de referencia, aprende así a ubicar como un objeto más entre otros, pueden establecer relaciones entre los sujetos y entre los objetos que lo rodean y expresan tales relaciones diciendo:<br><b>“arriba de”</b><br><b>“entre”</b><br><b>“sobre” y otras</b><br>describir las relaciones espaciales frases como:<br>“las sillas están abajo de la mesas”,<br>“los lapiceros están cerca de las tijeras”,<br>“El aula está lejos de la biblioteca” |

*Cuadro 1. El proceso de construcción de las relaciones espaciales y los sistemas de referencia*

El cuadro refleja la indagación realizada por el equipo, su comprensión de identificar que el proceso de construcción de los sistemas de referencia se inicia a partir del reconocimiento que hacen los niños de su esquema corporal.

| <b>Construir la orientación a partir de su propio cuerpo</b>   | <b>Ubicación de los objetos en el espacio respecto de sí mismo</b>   | <b>Establece relaciones entre los sujetos y entre los objetos que lo rodean y expresan tales relaciones.</b>  |
|--|--|---|
| Reconocimiento del esquema corporal.<br><br>Eje vertical, arriba, abajo<br><br>El anteroposterior<br><br>Eje de lateralidad, izquierda-derecha | El niño tiene como referencia su propio cuerpo y describe la posición de los objetos o personas que están cerca de él con respecto a su propia orientación.<br><br><u>Expresiones características:</u><br>"está arriba"<br>"está adelante"<br>Posteriormente se podrá señalar "está a la derecha- izquierda" | Incorporar referentes fijo o sistemas de referencia. Aprende a ubicarse como un objeto más entre otros.<br><br>Puede establecer relaciones entre los sujetos y los objetos que lo rodean y expresarlas diciendo:<br>"arriba de"<br>"entre"<br>"sobre"<br>Etc. |

*Cuadro 2. El proceso de construcción de las relaciones espaciales y los sistemas de referencia*

Ante este planteamiento del análisis de caso existieron varias reflexiones:

Zavala comenta: identificamos que, para los niños, la orientación arriba abajo es el más fácil de identificar, por el contrario, la orientación según los dos ejes horizontales adelante-atrás, izquierda-derecha se desarrollan de forma más tardía e incluso pueden llevar a confusiones, cuando nos damos vuelta, lo que veíamos al frente pasa a estar atrás y análogamente, lo que estaba a la derecha queda a la izquierda.

Pineda considera: La orientación izquierda-derecha se desarrolla posteriormente ya que se relaciona con el eje antero posterior y requiere la comprensión de un plano de simetría en nuestro propio cuerpo y se presenta en un mismo campo

visual. Este proceso de lateralidad se desarrolla de manera más tarde en los niños, aun no comprendo como tantos profesores se aferran a que los niños identifiquen la derecha para poder escribir.

Michelle explica: Cuando el educador (a) se propone apoyar a las niñas y los niños para orientarse en el espacio se comenzará ayudándolos a construir la orientación a partir de su propio cuerpo. En un inicio, el niño tiene como referente a su propio cuerpo y describe la posición de los objetos o personas que están cerca de sí, con respecto a su propia orientación. Las expresiones características de este tiempo serán: está arriba, está adelante y arriba de, entre, sobre y otras. Describir las relaciones espaciales frases como: las sillas están debajo de las mesas, las tijeras están cerca de los pinceles, la sala está lejos de la biblioteca.

Garnica comenta: Los niños establecen relaciones entre los sujetos y entre los objetos que lo rodean y expresan tales relaciones. Incorpora referentes fijos, sistemas de referencia, aprende así a ubicarse como un objeto más entre otros. Rodríguez argumenta: Los objetos o una persona pueden ser considerados centros de sistemas de referencia, en relación consigo mismo o con otros objetos en reposo, de ahí que un niño debe considerar estas relaciones para poder ubicar los objetos en el espacio. Considero que no es una tarea sencilla para los niños pues aún nosotros como adultos no coordinamos de forma adecuada los sistemas de referencia.

Martínez hace las siguientes reflexiones: Ubicarse en el espacio significa también ayudar a los niños a ser capaces de utilizar un vocabulario que les permita establecer relaciones espaciales haciendo uso de expresiones como las siguientes:

| INTERIORIDAD  | PROXIMIDAD                                | ORIENTACIÓN                                | DIRECCIONALIDAD   |
|---|---|--|---|
| <i>Al lado de</i><br><i>Debajo de</i><br><i>Sobre de</i><br><i>Delante de</i><br><i>Detrás de</i><br><i>A la izquierda de</i><br><i>A la derecha de</i> | <i>Cerca de</i><br><u><i>Lejos de</i></u> | <i>Dentro de</i><br><u><i>Fuera de</i></u> | <u><i>Hacia</i></u><br><u><i>Desde</i></u><br><u><i>Hasta</i></u> |

*Cuadro 3. Las relaciones espaciales*

Valdez explica: El trabajo con el espacio implica, que como futuras educadoras apoyemos el desarrollen dos tipos de experiencias relacionadas con el espacio, las que tienen que ver con la ubicación de objetos y personas en el espacio próximo y, las que se relacionan con los desplazamientos y recorridos, en ambas experiencias los niños tendrán que comunicar la ubicación de objetos y los lugares.

Continúe con la reflexión y seguí cuestionando: ¿Cuál es para ustedes la explicación del caso? ¿Qué es lo que saben los niños sobre las relaciones espaciales y sistemas de referencia? ¿Cuáles son las dificultades que presentan? ¿Cómo enseñaría tal contenido?

El equipo 2 socializo que el espacio no solo se construye a partir de la acción sino a partir de la interacción con los otros, pares y adultos, y con el medio. Liliane Lurcat (1976) considera que las fuentes del conocimiento espacial están ligada a la transmisión por medio del lenguaje de lugares, consignas y prohibiciones. Por lo tanto, ubicarse en el espacio es ser capaz de usar un vocabulario que permita al niño comprender y transmitir información del espacio. Consideramos en el equipo que estos niños aún no han estructurado el espacio y no han logrado utilizar un

vocabulario que les permita manejar sistemas de referencia y relaciones espaciales.

En referencia al texto de González y Cuberes, los niños provenientes de un entorno estimulante pueden establecer relaciones entre los sujetos y entre los objetos que lo rodean, y expresan tales relaciones diciendo: arriba de, entre, sobre y otras. Se considera que a estos niños se requiere estimularlos; consideramos que las principales dificultades es que no establecen relaciones espaciales ni sistemas de referencia. Nos preguntamos: ¿Cómo enseñaría tal contenido? ¿Qué condiciones debe tener en cuenta al elaborar un plan de clase que responda a las necesidades de aprendizaje de los niños?, por lo que retomando las aportaciones del documento aprendizajes claves se considera que este campo formativo abarca la resolución de problemas, para su desarrollo es necesario que los niños realicen diversas situaciones que representen un problema o un reto.

El equipo 1 consideró que los niños necesitan manejar relaciones espaciales en su vida cotidiana, en la ubicación o búsqueda de objetos o, más en general, en la manipulación de objetos, en los desplazamientos en un barrio o en una ciudad, pero también en la propia casa, en la construcción o uso de distintos objetos, en las informaciones espaciales que demandan o que reciben y aun en las instrucciones para realizar acciones. En un inicio, el niño tiene como referente a su propio cuerpo y describe la posición de los objetos o personas que están cerca de sí, con respecto a su propia orientación. Ese sistema de referencias está centrado en su propio cuerpo y en su propia acción, estos niños aun no consideran en sus verbalizaciones ni sistemas de referencia ni emplean relaciones espaciales para ubicar los objetos. La

enseñanza del contenido sería mediante el planteamiento de preguntas inteligentes, que les permita reflexionar sobre sus acciones. Algunos de los problemas serían al jugar a las estatuas de marfil preguntar a los niños: ¿Entre quiénes está Juan? ¿Hacia dónde está mirando? ¿Quién está delante de él? ¿Quién está atrás? En otros casos, se utilizarán material concreto como punto de referencia: ¿Qué objeto está cerca del pizarrón entre la mascada y el vaso? ¿Qué objeto está cerca de la mesa? ¿Qué hay detrás del mueble?

Un aspecto que también retomaron fue la trayectoria, la cual implica usar la direccionalidad, girar hacia, cambiar de dirección, desde y hasta para mantener la dirección. Trabajar con laberintos y láminas donde se incluyan recorridos, es una estrategia útil para que los niños desarrollen sus nociones sobre el espacio, ejemplo. Juan sale de su casa, pasa a un lado del árbol, llega al mercado, da vuelta a la derecha hacia donde está el puente, pasa por encima del puente ¿a dónde llega?

El análisis e interpretación del caso realizado por el equipo 4. retomó las investigaciones de Piaget. Desde muy pequeños los niños van aprendiendo a organizar sus desplazamientos en un espacio cada vez más amplio, de esta forma van elaborando sus diversos conceptos acerca del espacio, en parte este conocimiento proviene de las actividades cotidianas, que son transmitidos por el entorno por medio del lenguaje, principalmente en la denominación de la ubicación de los objetos y de lugares. Las relaciones de un objeto tomando como referencia otros objetos, en un principio el niño tiene como referente a su propio cuerpo y describe las posiciones de los objetos o personas que están cerca de si, con respecto a su propia orientación, en el caso que nos corresponde analizar en el equipo consideramos que estos 3 niños, de entre 3 y 5 años,

que se limitan a decir está ahí, o aquí, o haya, y señalando el objeto con su dedo para indicar su ubicación y posición. Ellos aún no consideran su cuerpo como sistema de referencia, por eso se limitan a señalar o decir esta por ahí. La principal dificultad de estos pequeños es que no describen relaciones espaciales y no consideran sistemas de referencia. Ante ello intervine cuestionando: ¿Cómo enseñaría tal contenido?, su respuesta fue, de acuerdo a lo que se revisó en el texto de aprendizajes claves se considera que los contenidos para el aprendizaje del espacio deben ser a través del planteamiento de actividades donde los niños resuelvan problemas que les permitan el desarrollo de capacidades para la construcción del conocimiento del espacio.

El equipo 2, compartieron sus hallazgos: Piaget ha descripto con mucha precisión cómo un niño inicia y desarrolla el proceso de construcción del espacio, un espacio que se amplía cada vez más, junto con las posibilidades del sujeto de acceder a lugares cada vez más alejados y a su independencia del adulto en estos descubrimientos. Los niños presentan un sistema de referencia en el cual se guían a partir de su propio cuerpo, a partir de su esquema corporal, para de esta forma determinar la ubicación de las demás cosas respecto de sí mismo. Existen distintos tipos de relaciones espaciales en el preescolar los cuales son de orientación: delante de; detrás de; debajo de; arriba de. Proximidad: cerca de y lejos de. Interioridad: dentro de y fuera de. Direccionalidad: hacia; desde; hasta. El análisis que hacemos del caso de los niños, es que ellos provienen de entornos poco estimulantes, pero sobre todo estos niños aún no han desarrollado sus competencias lingüísticas, pues aún no logran establecer relaciones entre los sujetos y entre los objetos. ¿Cómo enseñaría tal contenido? el campo de formación académica de Pensamiento matemático establece

como referencia que se enseña la matemática mediante el planteamiento de problemas para ello se requiere la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita; así como de una diversidad de problemas matemáticos, los cuales deben ser orientados primeramente partir de su propio cuerpo o esquema corporal para posteriormente determinar la ubicación de los objetos con respecto de otros objetos.

Las evidencias mostradas dan cuenta del gran potencial que reviste la estrategia análisis de casos en la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares, relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. La resolución de casos de forma colaborativa involucra de forma conjunta a los estudiantes a comprometerse en la búsqueda de alternativas que propicien la resolución del caso ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.

Tal como lo plantea (Ricoeur, 2000), la narrativa estructura la experiencia y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla y compartirla; para hacerlas comunicables a otros, se incorpora una mirada personal de interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de quienes la protagonizamos, en esta narrativa no sólo se describe, sino que se explica y problematizan aspectos significativos del hacer docente. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar y replantear un nuevo rol docente orientado hacia la innovación de la enseñanza.

A través de estas narraciones, preguntas y preocupaciones se va nuevamente reconstruyendo la memoria pedagógica para objetivar aquellos elementos que aún es necesario mejorar; sin duda sé que hay una serie de circunstancias y sucesos escolares que se entremezclan y que constituyen las causas de los problemas por resolver. Si bien los dispositivos digitales

constituyen espacios de construcción de saberes y configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos que caracterizan las condiciones socioculturales y económicas del estatus de las estudiantes, quedó de manifiesto con la llegada de la pandemia, esa brecha resultó determinante para poder acceder a las sesiones vinculadas por una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, a dispositivos y conexión a internet.

En gran medida, estas experiencias expresan cualitativa y teóricamente el sentido de la vivencia asociada a la impresión emocional que produce un acontecimiento, mientras que la experiencia vuelca al sujeto hacia el exterior. Requiere más habilidad que emoción. Así entendida, la experiencia se asemeja a la artesanía, concebida por el autor, como la habilidad de hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera (Sennett, Marzo 2019)

## REFERENCIAS

- Coll, C. M. (2008 pp 213). *Los entornos Virtuales de Aprendizaje basados en el analisis de casos y la resolucion de problemas*. Madrid: Madrid Morata .
- Coll,C, M. y. (2013). Analisis y resolución de casos - problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de univercidad y Sociedad del Conocimiento*.
- Secretaria de Educacion Publica. (2012). Acuerdo número 650 por que se establece el plan de estudios para la formacion de maestros de preescolar.
- Saiz, I. E. (2009 ). *La derecha... ¿de quién? Ubicación espacial en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Paidos 245 - 287 .
- Sennett, R. (Marzo 2019). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Wasserman, S. (1994 PP 19, 28). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.



# LA INTEGRACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIO-NATURALES CONTEXTUALES

*Andrés García García*  
*agarcia@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

Se presenta la narrativa pedagógica realizada en torno a una vieja inquietud profesional a la cual no se ha logrado dar cabal concreción durante la trayectoria docente, esta se refiere a la posibilidad de integración de los problemas socio-naturales contextuales a la práctica educativa. Se conciben como problemas socio-naturales al conjunto de dificultades o situaciones conflictivas, con cierta ocurrencia generalizada en nuestra sociedad, que significan una afectación a la calidad de vida y bienestar individual y colectivo, en tales situaciones concurren generalmente elementos sociales y naturales. En el recuento de la formación profesional se advierte que el planteamiento de integrar las problemáticas socio-naturales en la intervención educativa es una idea con presencia significativa en el ideario teórico metodológico, sin embargo, se percibe también como tales ideas no han llegado a traducirse en una práctica personal constante y sistematizada al respecto. La percepción de una creciente agudización de la crisis civilizatoria actual en nuestra sociedad ha generado la renovación de los esfuerzos por avanzar en ese añejo anhelo, se relatan en ese sentido dos experiencias iniciales en las cuales

se ha intentado de forma intencional vincular problemáticas contextuales con el desarrollo de los cursos impartidos en la Licenciatura de Educación Preescolar.

**Palabras clave:** Práctica docente, problemas socio-naturales, reflexión, comprensión, acción.

## **Las inquietudes centrales**

Como contexto de la narrativa por realizar, parto de la percepción y vivencia de una gran problemática socio-natural en nuestra región y en general en el país: pobreza, desigualdad, desintegración social, inseguridad, pobreza cultural, grave deterioro ambiental, enfrentamiento generacional, apatía, entre otros problemas no menos serios. Los hechos mencionados sin duda afectan la calidad de vida y bienestar de la gran mayoría de la población y están determinando significativamente la dinámica social actual. A pesar de la gravedad de los efectos de los problemas mencionados y del discurso continuo de las diferentes fuerzas políticas y económicas gobernantes, acerca de iniciativas y estrategias para mejorar la situación, en los hechos muchas de las problemáticas en lugar de resolverse parecen agravarse.

En publicaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) puede advertirse como en México la pobreza es una situación persistente, en 2020 el 52.8% de la población tuvo ingresos por debajo de la línea de pobreza, incluso se muestra retroceso en este indicador dado que en 2018 había sido de 49.9% (Coneval, s.f.). Situaciones similares se viven en otros indicadores, en relación a los servicios de salud, de acuerdo al Censo de Población 2020 (INEGI, 2021) aproximadamente el 73.5% de los cerca de 126

millones de mexicanos tienen acceso a algún sistema de salud, principalmente público. A pesar de que es una cobertura importante esto significa que cerca de 32.9 millones de ciudadanos son los que no están afiliados a ninguna institución, lo cual es un número muy significativo, más aún considerando las situaciones actuales de pandemia. No abundo más en cifras, pero la problemática socio-natural en México es amplia y compleja.

Algunos de los problemas referidos inicialmente se experimentan también a nivel global, pero determinados en parte por los niveles de desarrollo socioeconómico de cada país. Solo como un ejemplo de problemática mundial menciono la creciente situación de migración por causas atribuibles al cambio climático, se prevé oscilen las cifras entre 200 y 700 millones de refugiados climáticos para el año 2050 (Faist, 2018), esto es, millones de personas tratando de alejarse de la sequía, la desertificación, inundaciones y otras situaciones socio-naturales difíciles que afectan su bienestar e incluso la sobrevivencia misma.

Con relación a la problemática mencionada anteriormente tengo la incertidumbre respecto de si los procesos educativos formales en nuestro país están contribuyendo significativamente a su percepción y análisis para generar en los participantes actitudes y acciones concretas que permitan contribuir de alguna forma a enfrentar las dificultades existentes y propiciar el mejoramiento social general. A pesar de reconocer personalmente la importancia y validez de la educación en lo individual y en lo social, porque es el medio básico de ciudadanía y posibilidad de avance y transformación positiva de la cultura de cada grupo social, tengo dudas si actualmente en nuestro país, los procesos

educativos están logrando contribuir suficientemente al logro de los propósitos de bienestar común, dada la multiplicidad de problemas existentes. No desconozco el papel de otros procesos políticos y económicos en la determinación de las características y problemáticas sociales actuales, pero el reconocimiento de que tales fuerzas son capaces de determinar prioritariamente la dinámica social implica el reconocimiento de la debilidad de los procesos educativos intencionados.

Ante tales inquietudes, surgió consecuentemente la reflexión personal sobre qué he hecho y qué estoy haciendo en lo profesional para contribuir a visibilizar, analizar y accionar en torno a la problemática socio-natural vigente. Esencialmente me pregunté cómo he estado recientemente orientando o fortaleciendo mi intervención educativa al respecto. Es sobre estas preocupaciones que principalmente gira la presente narrativa.

Me desempeño profesionalmente en la actualidad como formador de docentes en la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Michoacán, México y es en este ámbito profesional donde fundamentalmente sitúo las reflexiones por realizar. Inicié en 1987 mi trabajo como docente, por lo que en el ciclo escolar 2020 – 2021 cumplí 34 años de servicio educativo. Dado que mi formación fue como Profesor de Educación Primaria comencé a ejercer la docencia en este nivel educativo, fue en 1995 que me integré al Subsistema de Educación Normal en el cual me he desempeñado hasta el momento.

## El sentido de la pregunta

Haciéndome eco de la parte introductoria, la principal pregunta en torno a la cual se articulan mis inquietudes es: **¿Qué estoy haciendo como formador de docentes para que los estudiantes conozcan, reflexionen y establezcan líneas de acción sobre la problemática socio - natural actual como parte de su formación inicial y de su futura práctica docente?**

Para clarificar el sentido personal de este interrogante expreso algunas precisiones. Como formador de docentes me considero corresponsable en un proceso educativo, instituido formalmente, en el que aspirantes a ejercer la docencia se habilitan profesionalmente en dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales con la intención de intervenir educativamente a su vez de forma contingente con niños, en este caso de educación preescolar. Ser formador de docentes implica bastante responsabilidad dada la potencialidad multiplicadora de los aprendizajes iniciales logrados por los futuros docentes, puede tenerse una potencialidad positiva, pero existe también la posibilidad de facultar a docentes con debilidades en su práctica en el caso de no lograrse los aprendizajes y habilidades profesionales necesarias, lo que impactaría a su vez en numerosas generaciones de alumnos.

El término problemática socio-natural lo planteo en una doble dimensión, por un lado, para hacer referencia de forma conjunta tanto a los problemas típicamente considerados como sociales como a aquellos que de una forma u otra afectan a la población, pero considerados prioritariamente de origen natural. De acuerdo con una de las definiciones clásicas expresadas por Horton y Leslie (1955) citados por Suárez (1989, pág. 3) un problema social es "una condición que afecta

a un número significativamente considerable de personas, de un modo considerado inconveniente y que según se cree debe corregirse mediante la acción social colectiva”.

De la definición anterior se destacan las ideas de que los problemas sociales afectan a una cantidad significativa de personas, lo cual lo distingue de los problemas individuales y grupales, no porque estos sean menos importantes y dignos de atender, sino por la magnitud en que ocurren. La situación es perjudicial para los involucrados y existe una marcada discrepancia con ciertos estándares de deseabilidad planteados convencionalmente, además, se estima que tales situaciones son susceptibles de solución mediante un conjunto de propuestas de solución alternativas y se requiere tomar en cuenta las necesidades, visiones, creencias e intereses de los diversos actores involucrados. Sobre la base de esta concepción se reafirma que en la sociedad mexicana actual pueden identificarse múltiples problemas sociales que están perjudicando de diferentes formas a amplios sectores poblacionales y se requiere por tanto de una acción colectiva para intentar solucionarlos.

Precisar la referencia a los problemas naturales me lleva a la segunda dimensión en la que se plantea en la narrativa el término socio-naturales. La composición de este término la he obtenido en lo personal de documentos sobre educación ambiental y sobre la investigación de riesgos, en estos ámbitos se tiene claro que en cuestión de relaciones causales en las diversas problemáticas cada vez es más difícil disociar lo social y lo natural. Se ha expuesto la idea de que, en lo concerniente a la construcción social de riesgos, “... estos deben ser concebido desde una perspectiva socio-natural, postura que destaca la interacción creciente de las actividades humanas y

del tipo de construcción socioeconómica, como condicionantes en la génesis y/o magnificación de las amenazas o fenómenos naturales peligrosos” (Baró, 2018, pág. 12).

Es relativamente sencillo ver esta relación de lo social y lo natural en problemas como la contaminación del agua que nos afecta a la mayoría y nos obliga a comprar agua embotellada; a pesar de ser un elemento natural, la contaminación ha devenido de los desechos industriales y de los desechos producto de las actividades humanas por el deficiente manejo de tales residuos. Otro ejemplo muy palpable en varias ciudades de México son las inundaciones en épocas de lluvias, este no es un fenómeno puramente natural, tiene complejos componentes sociales como la pobreza que obliga a algunas familias a asentarse en zonas de riesgo, la corrupción en el otorgamiento de permisos para asentamientos en zonas con probabilidades de deslave o inundación, la falta de cultura en el manejo de los desechos urbanos que tapan drenes y coladeras, entre otras posibles cuestiones.

Ulrich Beck (2006) en sus planteamientos acerca de que actualmente se vive en una sociedad del riesgo puntualmente señala la necesidad de no separar naturaleza y sociedad en la identificación y análisis de problemas, considera también que la sociedad y el sistema industrial mundial se encuentra a merced de la naturaleza integrada y contaminada industrialmente.

*La contraposición de naturaleza y sociedad es una construcción del siglo XIX que servía al doble fin de dominar e ignorar la naturaleza. La naturaleza está sometida y agotada a finales del siglo XX, y de este modo ha pasado de ser un fenómeno exterior a ser un fenómeno interior, ha pasado*

*de ser un fenómeno dado a ser un fenómeno producido (Beck, 2006, pág. 12).*

Con tales planteamientos se enfatiza la urgencia en las condiciones actuales de no hacer una falsa separación entre naturaleza y sociedad, la urgencia y gravedad de los problemas actuales debería impulsarnos a concebir todos los aspectos de nuestra vida cotidiana y las problemáticas sociales consiguientes en el marco de una visión holística o sistémica hombre - naturaleza.

Así, la problemática socio natural, en el marco del presente escrito se concibe como el conjunto de dificultades o situaciones conflictivas, con cierta ocurrencia generalizada en nuestra sociedad, que significan una afectación a la calidad de vida y bienestar individual y colectivo, en tales situaciones es posible advertir componentes sociales y naturales. La calidad de vida y bienestar se refiere no sólo en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas de salud, vivienda, alimentación, seguridad, entre otras cuestiones; sino también a las cuestiones de desarrollo humano como el estado emocional, el sentido de realización personal y espiritual, la integración familiar y comunitaria, la percepción de felicidad y otros aspectos igualmente importantes.

*El Desarrollo Humano es un paradigma de desarrollo que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Las personas son la verdadera riqueza de las naciones. Por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore (PNUD, s.f., pág. 1).*

Valorar la vida que se está viviendo, al considerar que se vive en un estado de bienestar y de autorrealización, es una meta siempre anhelada por la humanidad, no obstante, a pesar de las promesas de la modernidad tal fin parece no llegar a concretarse. En numerosas ocasiones es una tendencia o estrategia distractora los informes sobre la situación de un país en índices macroeconómicos, sin embargo, esas cifras pueden ocultar realidades dolorosas sobre los índices de desarrollo humano. Es necesario no caer en ese ocultamiento y considerar como prioridad, tal como puede inferirse de la cita anterior, el desarrollo integral del ser humano.

Continuando con la clarificación del sentido de la interrogante central, se plantea así porque considero que como formador es pertinente propiciar en los estudiantes normalistas por una parte identifiquen las diversas problemáticas socio-naturales presentes en su contexto actual, pero eso no sería suficiente, se requiere reflexionen al respecto, de preferencia de manera sistémica o compleja, para que avancen en la comprensión de tales problemas. Solamente a partir del reconocimiento y comprensión de las dinámicas socioculturales presentes en las diversas problemáticas podrían intentar los propios estudiantes trazar líneas de acción inmediatas y a largo plazo en su actuar personal y profesional para contribuir de alguna forma a las metas de desarrollo humano, bienestar social y sustentabilidad ambiental.

La vinculación que se considera necesaria entre la identificación de problemas, la reflexión y comprensión de los mismos para intentar acciones tendientes a su solución es una idea manejada por muchos pensadores, en especial, en nuestro contexto latinoamericano es necesario recordar a Paulo Freire (2002), para quien la palabra tiene dos aspectos indisolubles:

acción y reflexión. Los cuales mantienen una relación dialéctica que definen la práctica de la transformación. La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. En esta forma la palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo (Martínez-Salanova, s.f.), por lo anterior me preocupan las posibilidades de reflexión-acción para el enfrentamiento de los problemas socio-naturales que estamos generando o no, en la educación en general y en especial en los procesos de formación docente inicial.

## **El contexto institucional**

Tratando de arribar a algunos de los hechos concretos de mi práctica y los pensamientos generados al respecto de la pregunta planteada, al intentar hacer una delimitación del espacio temporal y de la posesión de evidencias me enfrenté a varias disyuntivas u obstáculos que obligaron a la toma de ciertas decisiones en torno a estructurar un relato no tan amplio o difuso. En un afán de delimitación, decidí abordar esencialmente lo percibido y ocurrido en mi práctica docente más cercana en el tiempo, por contar con más información al respecto y la posibilidad de encontrar o generar también más evidencias.

Una de las cuestiones que en los últimos años ha incrementado mis inquietudes sobre un nivel contingente de conocimiento, reflexión y acción sobre las problemáticas socio-naturales por parte del estudiantado se centra en ciertos cambios advertidos progresivamente en las diferentes generaciones atendidas. En parte del estudiantado, durante su estancia para cursar la

carrera en la institución, puede denotarse cierto distanciamiento o falta de concientización sobre la importancia de su futuro rol docente en la dinámica social. Uno de los ámbitos donde puede verse reflejada esta cuestión es en relación con el cumplimiento regular de las actividades académicas necesarias para su formación como docentes.

En especial, una de las situaciones que me hace preguntarme sobre los niveles de conocimiento, interés y participación de los estudiantes normalistas en torno a las problemáticas socio-naturales que experimenta nuestro país es la problemática referente a la suspensión en ocasiones de las clases presenciales o virtuales, por causas atribuibles a reivindicaciones estudiantiles, lo que implica consecuentemente limitaciones en el número de sesiones y por tanto reducción en sus oportunidades de aprendizaje. No pongo en duda la pertinencia de sus peticiones o reivindicaciones, la dificultad es que alternativamente no se plantean por la organización estudiantil propuestas viables que signifiquen la posibilidad de propiciar los aprendizajes correspondientes a tales sesiones, asimismo, es complicado se acepten las propuestas docentes que permitan paliar en parte la problemática generada.

El fenómeno mencionado es complejo y puede tener varias aristas de análisis, respecto de la temática propia del presente escrito, considero hipotéticamente, por ahora, que este hecho implica un desconocimiento de la importancia de su rol personal y profesional en el enfrentamiento y solución de las graves problemáticas socio-naturales que de una u otra forma ya están sufriendo como jóvenes y que pueden agravarse en un futuro cercano.

Pueden estar subvalorando su futuro rol profesional porque pareciera ser que no consideran haya afectación a su formación docente, sino existe cierta aceptación con la dinámica en que se desarrollan los diferentes semestres. Esta conformidad correlativamente se traslada a sus futuros grupos y alumnos, tal vez no existe la conciencia de que si no se está reflexionando sobre posibles afectaciones a su propia formación docente es porque tampoco en perspectiva se está reflexionando sobre las posibles limitaciones para su práctica docente con niños preescolares cuando sean docentes titulares. En ambas cuestiones parece existir de fondo una desestimación de la importancia de la educación como proceso que puede incidir en las características de la dinámica social y su contribución a la resolución de los problemas sociales.

Se ha expresado lo que he experimentado personalmente como docente, aunque lo vivenciado se ve confirmado regularmente por los comentarios y experiencias de otros docentes de la institución en el mismo sentido. Por lo anterior y ante las difíciles condiciones socioeconómicas actuales generadas por la pandemia se hace necesaria una mayor sensibilización y comunicación entre todos los involucrados en el proceso educativo en la escuela normal para generar condiciones en las que se preserve todo lo posible el proceso formativo respetando a su vez las necesidades de las estudiantes para accionar por sus derechos. Sin embargo, se requiere primero precisamente la concientización de todos los involucrados de la grave problemática socio-natural actual, del papel de la educación como un elemento importante para enfrentarla y por tanto de la importancia de su formación docente inicial.

Se advierte también en una parte de los estudiantes limitaciones en el conocimiento de la realidad contextual en

sus diversos niveles: locales, regionales, nacional y global. Se evidencia en las características de sus participaciones verbales y en los referentes manejados cuando les es solicitado expresarse al respecto durante las sesiones de clase. Pueden encontrarse algunas estudiantes con mayor nivel de conocimiento y participación que denotan su nivel de involucramiento en la problemática socio-natural que les atañe, pero percibo, desde mi personal punto de vista, que no es la generalidad del estudiantado y eso es preocupante dado que son precisamente los jóvenes quienes tendrán que enfrentar y tratar de solucionar los graves problemas vigentes y futuros.

El problema de vinculación del proceso educativo con las problemáticas socio-naturales evidentemente no puede residir sólo en el estudiantado, aunque en este se hacen manifiestas las consecuencias, esta posible falta de relación debería rastrearse a nivel macro desde las políticas educativas nacionales y los planes y programas de estudio que orientan la formación docente inicial. A nivel micro es necesario analizar las políticas institucionales de cada escuela normal al respecto, así como la práctica realizada por cada docente en los cursos correspondientes.

Al respecto de las políticas educativas nacionales, en la actualidad en la Escuela Normal para Educadoras continúa aplicándose el Plan de Estudios 2012, para la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP-DGESPE, 2012), aunque desde el año 2018 se emitió un nuevo plan de estudios para esta licenciatura. Este hecho se debe fundamentalmente a la resistencia estudiantil en Michoacán para su implementación, en acompañamiento con la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Las autoridades

nacionales aceptaron la continuidad de este plan en base a las posibilidades de la atención a las necesidades regionales. El plan de estudios 2012 se contiene en el acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de agosto de 2012.

Realicé un breve análisis del Plan de estudio 2012 respecto de qué políticas y orientaciones contiene sobre la posibilidad o necesidad de vincular las problemáticas socio-naturales con la formación docente inicial, ya sea en sentido de formación personal de los nuevos docentes o en prospectiva de su futura intervención educativa. Se identificó que no es una orientación explícita ni significativa en el plan el reconocimiento, reflexión y acción sobre las problemáticas socio-naturales, pueden encontrarse algunas menciones u orientaciones respecto de la identificación de problemas contextuales, pero estas son referidas básicamente a su relación con el desarrollo de los procesos educativos por lo que se les ubica como problemas socioeducativos. Lo anterior se evidencia en la siguiente competencia y sus elementos, la cual es la que más se relaciona con la posibilidad de intervención en relación a los problemas socioeducativos, es un aporte positivo, pero con ciertas limitaciones.

Ámbito: Vinculación con la institución y el entorno

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

ÿ Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.

ÿ Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados (Secretaría de Educación Pública, 2012, pág. 12).

Es relevante también que se encuentra una mención explícita, en el apartado del rol profesional, donde se expresan ciertas condiciones sobre la función social del docente, considerando que pudieran ser limitadas las posibilidades de la educación y del docente para impactar en las problemáticas sociales:

*En la actualidad, la expectativa que atribuye a la escuela y al docente la responsabilidad de la mejora social e individual rebasa su responsabilidad, capacidad y ámbito, ya que solamente puede contribuir a esta mejora. Los múltiples retos que enfrentan estos profesionales hacen necesario que la formación profesional posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea (Secretaría de Educación Pública, 2012, pág. 4).*

Es un tanto difícil de dimensionar cabalmente el sentido de la cita anterior, es cierto que algunos sectores de la sociedad asignan erróneamente la mayor parte de la responsabilidad para una transformación social a los procesos educativos y sus actores, desconociendo la influencia de otros factores derivados de la economía y la política, pero en aras de este reconocimiento multicausal tampoco debería restársele demasiada importancia a las posibilidades de vincular procesos educativos y problemática socio-natural como pudiera evidenciarse aquí con la expresión "...solo puede contribuir a su mejora...".

En lo personal se está de acuerdo en que la educación no es la única instancia responsable de la solución de los múltiples problemas socio-naturales, pero concuerdo con otros numerosos educadores e investigadores en que su posibilidad de aportación es sumamente importante, por lo que no debe limitarse y asignársele una función únicamente instrumental en la que se pretende el desarrollo de competencias necesarias a los modos de producción económica vigentes. En el plan de estudios 2012 se encuentran pocas referencias a fortalecer una posible vinculación de los procesos educativos con los problemas socio-naturales presentes en el contexto para su conocimiento, reflexión y potenciar posibilidades de acción, se encuentran conceptos como el de responsabilidad y transformación social pero no son desarrollados con amplitud o planteados como ejes importantes. Se encuentra también presente el planteamiento de resolución de problemas, pero este se enfoca sobre todo a cuestiones de carácter teórico metodológico sobre la docencia y no tanto a problemáticas sociales.

En suma, en el Plan de Estudios 2012 no hay una orientación específica para retomar y vincular durante la formación docente los problemas socio-naturales como parte del trabajo cotidiano de los diferentes cursos lo que constituye una omisión importante ante la multiplicidad de crisis que se viven actualmente. Existen algunos elementos en dicho plan que pueden retomarse y ser punto de partida para que los docentes en conjunto con los estudiantes pudieran integrarlos formal y metodológicamente de acuerdo a las posibilidades y características de cada curso, sin embargo, eso depende en mucho de la intencionalidad y sentido de la práctica de cada docente, lo que es otra de las dificultades que pueden percibirse al respecto.

A partir de la experiencia docente en la Escuela Normal en los últimos años puedo decir que en la institución no se han identificado iniciativas, políticas o estrategias en las que intencionada y sistemáticamente se busque de alguna manera vincular las problemáticas socio-naturales locales, regionales o globales con las labores de formación docente inicial. Consecuentemente, queda a criterio de los docentes, en esfuerzos individuales, la posibilidad de intentar introducir en su práctica la vinculación mencionada, lo cual hace aún más complicada la perspectiva y la obtención de resultados al no formar parte de una iniciativa institucional.

A través de las reuniones de colegio de docentes, de academia de semestre y conversaciones informales he podido percibir que existe cierta conciencia en los docentes de la importancia de establecer alguna vinculación entre los procesos educativos que realizamos con los problemas más acuciantes del contexto socio-natural, sin embargo, son pocos los comentarios o expresiones que indiquen se están realizando acciones específicas en cada curso para de alguna forma dar concreción a esta posibilidad. En general la preocupación se centra en abordar los contenidos de aprendizaje marcados en cada curso y que se refieren a cuestiones de carácter teórico metodológico particulares.

Es comprensible que en el contexto estatal e institucional en el que se desarrollan nuestras actividades académicas se dé la priorización de los contenidos propios de los programas de estudio considerados como esenciales, pero por estas razones quedan fuera otras posibilidades o iniciativas formativas sobre las que no se tiene la oportunidad de conocer y experimentar. En lo personal me inquietan algunas interrogantes acerca de qué será más importante, cumplir con lo mínimo de los

programas de estudio o vincular a los estudiantes con los problemas reales de su contexto a los que se enfrentarán ineludiblemente.

### **Antecedentes en la práctica docente propia**

Respecto de lo que personalmente he hecho para vincular las problemáticas socio-naturales con mi práctica docente he de ser honesto y decir que lamentablemente a lo largo de mi práctica docente no he privilegiado esta cuestión con la importancia que ahora pienso puede tener en el marco de la crisis civilizatoria que se vive. Lo he realizado de forma hasta cierto punto improvisada e informalmente lo que considero ha afectado las posibilidades de impacto formativo en los estudiantes. A pesar de que esta idea se hizo presente en los espacios de formación profesional cursados y fui consciente en alguna medida de su relevancia no llegó a asentarse y concretarse con firmeza en mi práctica docente.

Haciendo algunas remembranzas es necesario mencionar que desde mi formación inicial como docente en la Escuela Normal Urbana Federal, de Morelia y durante el desarrollo de la Licenciatura en Educación Básica en la Unidad 163 de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) recibí algunas orientaciones respecto de la importancia de tomar en cuenta las condiciones contextuales para el diseño de la práctica e incluso algunos cursos abordaban expresamente problemáticas socioeducativas o socio-naturales de México. De igual manera en los estudios de posgrado realizados se intensificaron estas orientaciones sobre la relación entre la educación y las problemáticas sociales.

Al estar escribiendo estas líneas me preguntaba entonces por qué a pesar de contar con esas orientaciones no logré integrar y operar sistemáticamente en mi práctica docente la vinculación en cuestión. La respuesta preliminar que puedo dar por una parte es que las intencionalidades y contenidos de aprendizaje para relacionar educación y problemas socio-naturales, si bien se integraban en el marco de los diferentes planes de estudio cursados, no representaban una línea principal u orientadora de la generalidad del currículo, en cierta forma podrían ser un complemento o medio de justificación de una posición progresista. Asimismo, recuerdo el predominio de los contenidos teóricos sobre los metodológicos y sobre todo la casi inexistencia de acciones prácticas en cuanto a la vinculación de la práctica educativa con los problemas contextuales. En este sentido se aprendían las cuestiones conceptuales y posiblemente las intencionalidades, pero la parte procedimental y del aprender haciendo quedaba pendiente lo cual sin duda influyó en las dificultades para trasladarlo efectivamente a la realidad.

No dejo de reconocer la responsabilidad personal por no haber subsanado a iniciativa propia las carencias formativas, pero aquí entra también como un factor en contra el aspecto de los contextos institucionales donde desarrollé mi práctica a través de los años. A pesar de tener presente la necesidad de vincular los procesos educativos y la problemática socio-natural y siendo mi intención operar acciones al respecto, las instituciones en las que se laboró presentaban dinámicas u orientaciones que no facilitaron el desarrollo de estas ideas. Conozco algunas instituciones o experiencias en las de alguna forma se ha procurado la vinculación mencionada, lamentablemente no me ha correspondido laborar en alguna de estas. Laborar en instituciones que no manejaban

intencionadamente este enfoque fue un factor disuasorio para no continuar desarrollando en lo personal la vinculación pretendida entre la intervención educativa con diversas problemáticas socio-naturales

En esta forma, a pesar de la intencionalidad, son pocas las experiencias concretas personales efectuadas al respecto y la mayor parte de las ocasiones me he limitado prioritariamente a las finalidades y contenidos establecidos en el currículo formal teniendo una posición marginal la vinculación pretendida. A nivel de comentarios o formulaciones orales y escritas breves durante mi intervención docente puedo decir que sí intenté relacionar los contenidos de aprendizaje con la realidad social y sus problemáticas, pero, aunque pudo ser útil adoleció de un alto grado de improvisación y escasa sistematicidad lo que evidentemente no generó el suficiente impacto. Nuevamente reconozco haberme dejado llevar por la inercia y no persistir en mis ideas o intenciones, aunque fuera en el reducto de la práctica personal, confirmo ahora el poder de los contextos institucionales para el modelamiento de las prácticas personales. A partir de reflexiones realizadas en los últimos años y ante el agravamiento de la problemática socio-natural, fácilmente perceptible en casi cualquier ámbito a nivel nacional, he intentado recientemente en la práctica docente personal incluir cada vez más las intencionalidades y procedimientos para vincular el desarrollo de los cursos con la problemática en mención como una forma de potenciar el valor de la educación en relación al mejoramiento social. Las experiencias y resultados aún son pocas y muy incipientes, pero forman parte de la reflexión sobre este aspecto de mi práctica docente.

Como parte de estos intentos hago el breve relato sobre experiencias vividas como docente responsable por una parte del curso Exploración del medio natural en el preescolar impartido en el año 2019 a los grupos de 1° A y 1° B de forma presencial y por otra en el curso Prácticas Sociales del Lenguaje, desarrollado con los grupos de 1° C y 1° D en condiciones de educación a distancia por motivo de la pandemia por el Covid19, durante los meses de febrero a junio de 2021. Ambos cursos correspondientes al plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP-DGESPE, 2012), Creo que con la mayor parte de los cursos del plan de estudios es posible la vinculación de su desarrollo con los problemas socio-naturales, dado que los aprendizajes a obtener son contenidos culturales propios de la sociedad en la que se vive (Coll, 2007), no obstante, en algunos espacios curriculares la posible conexión es más evidente o directa, en tanto en otros puede ser menos claro el vínculo y existirá la necesidad de buscar las alternativas. La posibilidad existe, pero mucho depende del docente, de su perspectiva e intencionalidades y de su capacidad de análisis del currículo, que decida o no, a partir del trabajo con el curso relacionarlo con el conocimiento, reflexión y acción sobre la problemática socio-natural.

En lo particular los cursos mencionados anteriormente se prestaban con cierta facilidad para vincularlos con problemas socio-naturales por sus propósitos e intencionalidades. El curso de Exploración del medio natural en el preescolar tiene como propósito propiciar en los estudiantes la alfabetización científica en relación al medio natural, situándola también como meta y enfoque de trabajo hacia los niños preescolares, esto con el fin de que tal habilitación "...les permita tomar decisiones y participar de forma activa e informada, en

aspectos de la vida individual y social relacionados con temas científicos y tecnológicos” (Secretaría de Educación Pública. DGESE, 2012, pág. 2). El hecho de que la alfabetización científica se pretenda en función de la toma de decisiones y la participación informada tanto en lo individual como en lo social sitúa al curso como un espacio propicio para retomar las situaciones sociales actuales, así como las problemáticas inherentes.

El curso de Prácticas sociales del lenguaje se centra en analizar el papel del lenguaje como práctica recurrente en la vida social en las distintas pautas, configuraciones o discursos que adopta. El hecho de analizar los diferentes tipos de discursos lingüísticos se prestó entonces para tener la oportunidad de acercarnos a diversos tipos de textos orales o escritos de temáticas variadas, esta fue la oportunidad para elegir textos que contenían referencias directas a algunas problemáticas socio-naturales vigentes.

### **La experiencia en el curso Exploración del medio natural en el preescolar**

Siendo sincero en la planeación del curso de Exploración inicialmente no se incluyó expresamente como un eje rector la intencionalidad de vincular el desarrollo del curso con la problemática socio-natural, sin embargo, revisando la guía didáctica diseñada encontré algunos elementos en el apartado de metodología que sustentan esta orientación de forma implícita. Se hace mención de que se retoman del programa las orientaciones generales acerca del aprendizaje situado y el aprendizaje significativo, esto es, ubicar el proceso de aprendizaje a partir del contexto sociocultural de los

participantes, lo que incluye tanto las características como las problemáticas y en razón de esto los aprendizajes obtenidos tienen la potencialidad de ser generalizables o útiles para su vida cotidiana. El aprendizaje situado implica también la necesidad de construir las situaciones de aprendizaje a partir de las características y necesidades de los participantes enfrentándolos a problemas y situaciones reales (Díaz Barriga, 2003).

En este sentido rescato también de la guía didáctica la orientación metodológica en la que pretendían realizarse actividades de investigación basados en problemas reales presentes en el contexto cercano, se enunció que las situaciones de investigación a realizar pretendían derivarse a través de la percepción o planteamiento de problemas derivados de la observación del medio natural, de problemas de la vida cotidiana y de problemas presentados en los medios de comunicación. Con estos referentes identifiqué como en la planificación se integraron elementos metodológicos que podrían viabilizar la conexión de los contenidos propios del curso con algunas problemáticas socio-naturales como afortunadamente ocurrió al menos en un proyecto surgido del interés de los estudiantes.

No todas las situaciones de aprendizaje del curso se dieron vinculándose con los problemas socio-naturales, sin embargo, una de las situaciones más extensas y que ocupó la mayor parte del tiempo estuvo marcada por dicha vinculación, esta actividad fue el proyecto de aprendizaje denominado: “La disminución de la población de abejas”. En lo personal esta fue una grata experiencia, muy significativa en lo profesional por el gran interés manifestado por los estudiantes y el alto grado de participación evidenciado en las diferentes actividades. El

proyecto surgió en el grupo de 1° B, ante preguntas o comentarios realizados por una estudiante sobre la problemática difundida en medios de comunicación sobre la disminución a nivel global de las poblaciones de abejas y las posibles consecuencias negativas que trae consigo. A partir de esos comentarios y otros realizados por mi parte sobre la vigencia del problema y las posibles consecuencias catastróficas en la producción de alimentos y la reproducción de las plantas el grupo se interesó en el problema y surgió una primera pregunta:

Y ¿Por qué están disminuyendo las poblaciones de abejas? En sesiones posteriores surgió la pregunta:

Y ¿Qué podemos hacer para evitar la disminución de las poblaciones de abejas?

El momento de surgimiento es clave para involucrar efectiva y afectivamente a los estudiantes en un problema, en este caso concurrieron varios factores que lo facilitaron, una cuestión es que fue un comentario o propuesta de una estudiante, no fue una iniciativa docente, esto pudo favorecer a que lo sintieran como una elección o necesidad auténtica y no como una decisión externa. Adicionalmente el problema tenía cierta difusión en esos momentos en los medios de comunicación lo que posibilitó que lo percibieran como un problema real con repercusiones a corto y largo plazo sobre sus propias vidas.

En la misma sesión se propició expresaran sus hipótesis sobre la primera pregunta como una forma de explorar los saberes previos grupales e individuales, se obtuvieron las siguientes:

Y Las abejas están disminuyendo debido a los pesticidas utilizados en la agricultura.

ÿ Las abejas están disminuyendo debido a la disminución de las áreas verdes.

ÿ Las abejas están disminuyendo debido a la contaminación y al calentamiento global.

ÿ Las abejas están disminuyendo debido a los efectos de los aparatos electromagnéticos.

Se especuló además que pueden existir otras causas que sería necesario investigar.

En estas hipótesis se advierte conocimiento por parte de algunos estudiantes de causales reales que están afectando a la población de abejas, sin embargo, no era la generalidad del grupo quienes poseían ese conocimiento, lo que se manifestaba en forma de preguntas a quienes expresaban esas hipótesis, por ejemplo: ¿Cómo afectan a las abejas el uso de celulares? ¿Cómo les afecta la contaminación?, también hacían comentarios a favor o en contra de lo expresado por algunos compañeros. De esta forma se generaron naturalmente dudas sobre la pertinencia de la hipótesis y la necesidad de comprobarlas.

Se percibe entonces que se pudo identificar y retomar un problema socio-natural, para profundizar en su conocimiento y comprensión, para definir y operar consiguientemente pautas de acción para contribuir, aunque sea en parte a su solución. La problemática pudo serles significativa dado que la disminución de las abejas es una situación vigente y sumamente importante para la producción de alimentos a nivel mundial, cerca del 70% de nuestros alimentos dependen de sus labores de polinización (Ecognitio. Escuela internacional de conocimiento agroambiental).

Sobre la base de lo anterior las condiciones eran propicias para plantear la siguiente fase del proyecto sobre las actividades a realizar, se operó planteando la pregunta: ¿Qué podemos hacer para responder las preguntas y comprobar las hipótesis formuladas? Sus propuestas considero fueron pertinentes y sustentadas, las primeras actividades sugeridas fueron:

1. Observar abejas en el medio natural (escuela, parques, en sus casas)
2. Investigar en internet, libros, revistas, conferencias, videos
3. Excursión a lugares donde tengan abejas (apiario)
4. Preguntar a expertos en el tema (apicultores, biólogos, zoólogos)

En el conjunto de las acciones definidas puede percibirse la congruencia en el ordenamiento dado a la realización de las mismas, lo cual también fue puesto a discusión grupal, que se correspondió con las fases naturales de un proceso de investigación.

En las primeras dos actividades a la par que confirmaban la existencia del problema profundizaban en el conocimiento de las diversas variables involucradas y las posibles correlaciones. Los estudiantes buscaron activamente información la cual quedó plasmada en presentaciones de PowerPoint, integrados en seis equipos cada uno presentó la información y conclusiones a las que habían llegado sobre una de las hipótesis planteadas, me sorprendió en esta ocasión la articulación, precisión y coherencia de las presentaciones lo que evidenciaba una efectiva actividad intelectual para solucionar las interrogantes y comprobar una hipótesis, tenía

un significado individual y colectivo no era solo un trámite escolar a cumplimentar.

A la vez que se investigaba se daba la reflexión sobre el problema y se comprendía cada vez más la magnitud del mismo y los posibles impactos o afectaciones sistémicas si continuaba disminuyendo la población de abejas. Algunos alumnos decían: “Maestro, ahora cada vez que veo una abeja pienso en lo que puede pasar si desaparecen”, “Ya les dije a mis hermanos y primos que no deben matar las abejas”. Fue sumamente interesante observar como la mayoría del grupo estaba reflexionando y comprendiendo las diversas aristas de la problemática.

Lamentablemente en este punto se dieron suspensiones de clase por motivos estudiantiles y el proyecto se vio sumamente afectado. No pudieron llevarse a cabo las visitas a un apiario por la incertidumbre para programar la salida ante la suspensión de clases, aunque también fue difícil ubicar apicultores dispuestos a recibir visitas por la dificultad que entrañaba conseguir equipo de protección para todos los estudiantes. Cuando hubo oportunidad de sesiones presenciales se tuvo que suplir esta actividad y la visita de un experto por la visualización de videos, lo cual evidentemente no tuvo el mismo impacto ni resultados de aprendizaje, pero aun así permanecía el interés por la temática.

En este punto sobre la segunda pregunta acerca de cómo evitar la disminución de la población de abejas surgieron las siguientes propuestas de acciones en pro de contribuir a que no disminuyan las abejas:

5. Sembrar plantas con flores que les sirvan a las abejas.

6. Dar una plática o conferencia a otros grupos o personas sobre el problema.

Los estudiantes fueron capaces de proponer acciones viables de realizar en las condiciones de su contexto local, plantearon sembrar plantas que produjeran flores atrayentes para las abejas tanto en los jardines de la escuela como en los de sus propias casas. Aquí era posible abordar, entre otros, contenidos sobre clasificación y sobre relaciones sistémicas de organismos dentro de un ecosistema los cuales formaban parte de los contenidos del curso. Se realizó la investigación sobre posibles tipos de plantas, lamentablemente el retorno a clases se vio marcado por la cercana culminación del semestre y por tanto por cierta saturación de actividades académicas y administrativas, tanto para docentes como para estudiantes, lo que propició no se realizará esta actividad.

Debo reconocer que en este caso me faltó persistencia como docente para la concreción de la actividad, porque los estudiantes aún mostraban disposición, no realizarla ocasionó cierto desencanto entre ellos, lo cual me lleva a reafirmar la necesidad de viabilizar aquellas actividades necesarias y de interés para los alumnos, máxime que estas acciones representaban la contribución individual y colectiva a la solución del problema. Lamentó verdaderamente haberme dejado absorber por otras actividades y no haberlas realizado en horarios extra clase. Asimismo, la realización de una plática o conferencia con otros grupos no pudo concretarse en la institución pues culminó el semestre, sin embargo, se estableció el compromiso de realizar individualmente la difusión de la problemática y posibles soluciones entre sus amigos y familiares.

A la distancia reflexiono que tal vez repetí inconscientemente esquemas de actuación docente en que lo importante es la adquisición y manejo de la información restando importancia a la operación de acciones reales en el contexto, cuando eso representa la concreción y oportunidad de realizar nuevos aprendizajes, constituye además la oportunidad de afianzar en los estudiantes la noción de la posibilidad individual y colectiva de planificar y ejecutar acciones que contribuyan a resolver problemáticas socio-naturales en su contexto. Es una cuestión que requiero replantearme y asegurarme de persistir hasta el momento de realizar algunas acciones de solución, en la medida de lo posible, sobre la problemática en cuestión.

La experiencia descrita en líneas anteriores, y la reflexión consiguiente me ha confirmado la posibilidad y necesidad de vincular los problemas socio-naturales contextuales con el desarrollo de los cursos en la licenciatura. Haciendo una confrontación con los contenidos de aprendizaje y los indicadores de evaluación del curso de Exploración del medio natural en el preescolar, confirmé como la mayoría de ellos encuentran su espacio en el marco del proyecto narrado. La ventaja es que no son contenidos abordados en actividades abstractas o simuladas, sino que encuentran su significación en los contextos reales de los estudiantes contribuyendo de esta forma a una de las cuestiones esenciales de la educación que es contribuir a la transformación positiva de la sociedad y al bienestar social individual y colectivo.

## **La experiencia en el curso de prácticas sociales del lenguaje**

En la experiencia anterior se relató la experiencia al desarrollar un proyecto de trabajo, sin embargo, no siempre será posible retomar un problema socio-natural en esta forma, pueden existir numerosas formas diferentes en que pueda llevarse a cabo la vinculación sugerida. En esta experiencia exploré otras posibilidades surgidas a partir del curso Prácticas sociales del lenguaje, intenté que las estudiantes se acercaran a las problemáticas socio-naturales de su realidad contextual a partir del abordaje de textos de actualidad en los que se abordan problemas significativos ambientales, sociales, políticos, y educativos entre otros. A partir de su contenido se realizaron momentos de reflexión y las evidencias de aprendizaje o redacciones personales significaron momentos en los que se plantearon las reflexiones realizadas y posibles propuestas de acción. En esta experiencia no se dio paso a la actuación real en la realidad, pero reflexionando al respecto pueden propiciarse acciones sencillas en el contexto real que se traducirían después en textos descriptivo-narrativos e incluso explicativo-informativos susceptibles de ser usados en prácticas sociales del lenguaje como conversatorios, exposiciones, conferencias y pláticas entre otras modalidades.

En el curso, entre otros contenidos, se abordaron los discursos: descriptivo, narrativo, argumentativo e informativo-explicativo como tipologías básicas usadas en las diversas prácticas sociales del lenguaje. Los tipos de discursos que más se prestaron y a los cuales se les dio más intencionalidad para vincularlos con problemas socio-naturales fueron el discurso argumentativo y el informativo – explicativo. Los restantes discursos también podrían

vincularse, pero por motivos de tiempo no se dieron las condiciones para desarrollar más ampliamente las situaciones de aprendizaje.

Como un ejemplo del abordaje de problemáticas socio-naturales a partir del trabajo con textos de actualidad relato parte de lo ocurrido en el trabajo con textos argumentativos. Se les presentó a las estudiantes para su lectura y análisis un texto argumentativo denominado: “8 motivos por los que no voy a tener hijos” (Koelher, 2014) en el cual una periodista daba sus argumentos en razón de no tener descendencia desde su posición de mujer. Se les preguntó previamente su posición personal y argumentos al respecto de procrear o no hijos y hubo posiciones en ambos sentidos, se dieron argumentos que posteriormente coincidirían con el contenido del texto. El involucramiento de las estudiantes en las reflexiones posteriores a su lectura fue significativo, se evidenciaba el sentido personal que le dieron a las reflexiones hechas y el análisis de su situación contextual para expresar sus opiniones.

Durante la identificación de la tesis y argumentos del texto, se evidenció que se apropiaron y comprendieron con facilidad los argumentos planteados expresando incluso su adhesión a algunos de estos y reforzaron su posición al conocer las pruebas y cifras presentadas. Se destacaron como argumentos la sobrepoblación mundial y los consiguientes efectos en el medio ambiente, la desigualdad que acarrea el cumplimiento de la maternidad en cuanto a la relación de pareja y los roles profesionales, las limitaciones en cuanto al desarrollo personal y profesional, la inseguridad actual en el país y posibles dificultades económicas.

Pude percatarme como una prospectiva o una preocupación respecto de su proyecto de vida pudo relacionarse con diversas problemáticas sociales globales y nacionales en las cuales encontraron significado y referencia, por lo que se dio una participación más abundante que en los casos sobre situaciones temáticas puramente teóricas.

Para el posterior ejercicio individual de redacción de un texto argumentativo se les invitó a elegir alguna cuestión de actualidad en la que hubiera cierta controversia y les fuera significativa en su situación de jóvenes, además en la que de alguna forma tuvieran ellos que tomar una posición personal argumentada. Se advirtieron dificultades para que propusieran algunos temas de actualidad, entre los que se escucharon fueron la situación de vacunarse o no contra el virus de Covid 19 o votar o no en las elecciones del 6 de junio pasado. Pude confirmar que no se encuentran muy informados sobre temáticas de actualidad o evitan de alguna forma mencionar su posicionamiento sobre cuestiones controversiales.

Para orientar un poco la selección de posibles temas factibles en la elaboración de un texto argumentativo se les propusieron una serie de temáticas por mi parte sobre cuestiones de salud, política, educación, medio ambiente y adicciones principalmente, pero con la posibilidad de definir ellos libremente otra temática. La mayoría optó por uno de los temas sugeridos. Tal vez me apresuré a definir alguna temática y hubiera sido necesario permanecer con la consigna inicial para advertir las temáticas elegidas, en próximos ejercicios evitaré dar pautas de este tipo.

Los resultados de la redacción fueron variados, pero encontré algunas dificultades que me llamaron la atención. En primer término, una dificultad para expresar una opinión o tesis

personal, a pesar de haberse dado la indicación de que el texto era en primera persona y se requería expresar con claridad cuál era la posición personal respecto de la temática varios estudiantes no lo expresaron así, sino solamente como un tema sobre el cual se brindaría información. También se identificaron limitaciones para la búsqueda suficiente de información que se tradujo en reducido número de argumentos y algunas debilidades en la pertinencia y fuerza de las razones expuestas. No obstante, en un buen número de redacciones se vio la intencionalidad de expresar una posición personal y dar argumentos que lo sustentaran, hace falta el desarrollo de habilidades de redacción, pero se evidencio el interés por expresar sus pensamientos.

Como docente me sentí satisfecho en parte de los resultados percibidos para vincular los propósitos del curso con la introducción de problemas socioculturales vigentes. La maternidad en la actualidad puede ser una situación de toma de decisión importante para las estudiantes normalistas por lo cual su planteamiento a través del texto elegido les generó significado posibilitando la argumentación y además estableciendo algunas relaciones con la situación contextual social. Esta finalidad se logró, pero a la distancia me quedan ciertas interrogantes sobre la dimensión de cuánto pudieron interiorizar o concientizarse, no solamente sobre la necesidad de reflexionar sobre las decisiones de la maternidad, sino en cuanto a contribuir para una actitud sobre permanecer más al tanto de la situación contextual y lo que les representa para su cotidianidad y futuro. Obviamente se requiere la vivencia de más experiencias y propiciar la metacognición de las estudiantes al respecto para afirmar su disposición.

Esta es una problemática o tensión que constantemente me planteó y que se debate entre la presión institucional por desarrollar prioritariamente los contenidos programáticos a abordar o la posición personal en la que se percibe como una necesidad que los estudiantes lean y se acerquen a la realidad que viven. La presión institucional no se encuentra tal vez presente directamente o formalmente, es hasta cierto punto inconsciente, pero determina en gran medida la elección de contenidos y actividades. La estrategia que se sigue es combinar ambas cuestiones, pero aun así queda la incertidumbre del impacto real de ambas dimensiones.

Uno de los temores es que el acercamiento a la realidad y sus problemáticas sólo se dé como ejercicio escolar en su momento, pero no esté desarrollándose en los estudiantes como actitud y proceder más o menos constante en su actuar cotidiano con posibilidades de instalarse como una habilidad interiorizada. Creo que es difícil estimar esta cuestión, se requiere el seguimiento a las actitudes y acciones en el hacer institucional de las estudiantes para valorar si se está afirmando suficientemente un compromiso con la identificación, análisis y participación positiva en los problemas sociales que se advierten en su realidad.

### **La perspectiva docente final**

En lo personal la vivencia de las experiencias narradas y de otras similares me ha reafirmado la necesidad y la factibilidad de la vinculación e integración de problemas socio-naturales a la práctica educativa en la formación de docentes. Puede darse el cumplimiento de los propósitos y contenidos programáticos a la vez que se atiende la imperiosa necesidad de que los

estudiantes se sitúen en la realidad que están viviendo mediante el conocimiento y análisis de los principales problemas vigentes, además para que en la medida de sus posibilidades participen también en acciones para preverlos y/o solucionarlos.

Pude comprobar la posibilidad de utilizar diferentes formas para integrar o vincular los problemas socio-naturales con los cursos dependiendo de sus contenidos y características, no tienen que ser siempre proyectos demasiado complejos o estructurados, puede darse en situaciones o actividades de aprendizaje más sencillas o breves. La integración es flexible, no es necesaria la vinculación estricta de todos los contenidos de aprendizaje, pueden seleccionarse aquellos que se correlacionen de manera más directa con las problemáticas socio-naturales, aunque la pretensión sería en cada curso lograr la mayor integración posible.

Pude confirmar también que los estudiantes encuentran mayor sentido y significado cuando se trabaja con problemáticas socio-naturales que les atañen directamente a ellos y a su contexto cercano, esta es una propuesta ampliamente reiterada por las teorías del aprendizaje situado y significativo, solamente que en ocasiones las operacionalizamos dentro de contextos simulados. Retomar verdaderos problemas contextuales es una oportunidad real tanto para generar el interés de los estudiantes como para propiciar su participación social.

Por las razones anteriores, en lo personal pretendo continuar explorando en mi práctica docente de forma más sistemática la vinculación entre el trabajo de cada curso con las problemáticas socio-naturales presentes en el contexto cercano. Pretendo experimentar diversas formas de lograr la

integración en cuestión de manera que se potencialicen tanto los aprendizajes programáticos como la atención a los problemas socio-naturales comunitarios. En esta exploración continuaré fortaleciendo el trabajo en conjunto con los estudiantes en todo el proceso para favorecer una relación dialógica igualitaria. Asimismo, en las diferentes experiencias que pudieran darse preveré en lo posible se llegue hasta los momentos en que se diseñen y operen algunas acciones reales para participar en la prevención o solución de problemas, dado que si no se llega hasta ese momento el proceso puede perder mucho de su sentido formativo.

Con el fin de avanzar en el desarrollo de los planteamientos realizados pretendo profundizar en la fundamentación teórico-metodológica, existen varias propuestas y experiencias realizadas o en desarrollo a partir de las cuales pueden obtenerse referentes e ideas. Con este mismo fin pretendo establecer vínculos con instituciones, docentes y colectivos en los que se desarrollen propuestas similares para intercambiar información y sugerencias.

Se apuntaba anteriormente como un contexto institucional que trabaje bajo una misma perspectiva puede favorecer la implementación y operación de una determinada propuesta, dado que en la Escuela Normal para Educadoras la vinculación entre el desarrollo de los cursos con las problemáticas socio-naturales no es una política u orientación oficialmente considerada, pretendo avanzar en la sistematización y sustentación de esta estrategia para comenzar a difundirla entre los colectivos académicos de la institución, de manera que pueda darse su análisis y discusión buscando en lo posible paulatinamente puedan retomarse algunos elementos institucionalmente. Lograr cierto nivel de integración de las

ideas y planteamientos realizados a la práctica educativa institucional es deseable porque una práctica continuada entre los diferentes cursos podría consolidar las habilidades y actitudes de los estudiantes para potencializar su participación social.

Finalmente quiero expresar que a través de este ejercicio de narrativa pude reafirmar la importancia que para la formación de docentes y para la educación en general de todo nivel educativo puede tener vincular efectivamente el desarrollo de los diferentes cursos con las problemáticas socio-naturales contextuales. Considero como parte de la función social del docente trascender de los contenidos de aprendizaje a veces intencionadamente limitados hacia cuestiones socialmente importantes en relación a atender los numerosos problemas que se viven y que requieren de la participación colectiva.

## REFERENCIAS

- Baró, S. J. (2018). *Enfrentando los riesgos sicionaturales*. México: CONACYT.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo*. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Coll, C. (2007). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.
- CONEVAL. (s.f.). *CONEVAL*. Recuperado el 18 de 08 de 2021, de Medición de la pobreza:  
<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>  
*ecognitio. Escuela internacional de conocimiento agroambiental*. (s.f.). Obtenido de Emprendimiento agrosostenible:  
<https://www.ecognitio.es/blog/emprendimiento-agrosostenible/las-abejas-desaparecen-analizamos-las-causas/10>
- Faist, T. (2018). La problemática sicionatural: cómo la migración reproduce las desigualdades en la era del cambio climático. *Migración y desarrollo*, 16(30). Recuperado el 07 de 2021, de  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992018000100011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992018000100011)
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- INEGI. (2021). *INEGI*. Recuperado el 23 de 08 de 2021, de Datos:  
<https://www.inegi.org.mx/temas/derechohabiencia/#>

- Koehler, S. (04 de 12 de 2014). *HUFFPOST*. Obtenido de 8 motivos por los que no voy a tener hijos: [https://www.huffingtonpost.es/sezin-koehler/8-motivos-por-los-que-no\\_b\\_5898392.html](https://www.huffingtonpost.es/sezin-koehler/8-motivos-por-los-que-no_b_5898392.html)
- Martínez-Salanova, S. E. (s.f.). *Portal de la educomunicación*. Recuperado el 28 de 08 de 2021, de Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza:  
[https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0\\_paulo\\_freire.htm](https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm) PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano).
- (s.f.). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Guatemala*. Recuperado el 28 de 08 de 2021, de <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>
- Secretaría de Educación Pública. (20 de Agosto de 2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1 - 25segundasección. Obtenidode [http://dof.gob.mx/index\\_111.php?year=2012&month=08&day=20](http://dof.gob.mx/index_111.php?year=2012&month=08&day=20)
- Secretaría de Educación Pública. DGESE. (2012). *Exploración del Medio Natural en el Preescolar*. México: SEP.
- SEP-DGESPE. (2012). *Prácticas sociales del lenguaje. Programa de estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Suárez, M. F. (1989). Problemas sociales y problemas de programas sociales masivos. *Seminario Centroamericano sobre programas sociales masivos*. San José: CEPAL.



# LA POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA EN EL APRENDIZAJE DE LOS SERES VIVOS A PARTIR DE LOS SABERES PREVIOS

*Juan Pérez Patiño*

*jperez@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

Adecuar la enseñanza o el aprendizaje a lo que se quiere que los alumnos aprendan, es parte de lo que un maestro competente debería de hacer para que los alumnos tengan un mejor desempeño escolar. El trabajo de narrar lo que hacemos en la práctica educativa es una oportunidad para expresar por escrito los conocimientos y las experiencias que vivenciamos en las aulas en este caso de la Escuela normal de la ciudad de Morelia Michoacán, formando educadoras competentes en su profesión, al menos esa es la intención. Como docente titular de la asignatura de Exploración al medio natural en el preescolar, tuve la oportunidad de construir mi narrativa sobre mi experiencia al trabajar con los saberes previos de mis estudiantes y de identificar sus esquemas iniciales y confrontarlos con los conocimientos de un texto académico, así como de la posibilidad de identificar su habilidad para formular preguntas de interés para el conocimiento de los seres vivos. Como resultado de la pandemia, la experiencia tuvo su origen en el trabajo didáctico al utilizar herramientas tecnológicas, por ello se trabajó en Google Meet y realizar, las discusiones o reflexiones directamente a través de las

videoconferencias y de Classroom para subir actividades de aprendizaje para las alumnas, plataforma que las alumnas utilizaron para enviar sus tareas, mismas que se recuperaron para realizar el presente trabajo.

**Palabras clave:** Saberes previos, texto académico sobre seres vivos, preguntas sobre los seres vivos, postura constructivista y sus principios, el aprendizaje significativo.

Me dispongo a escribir sobre mi experiencia pedagógica al trabajar con alumnas del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” en la ciudad de Morelia, Michoacán, México; por cierto, tenemos un rezago en comparación con los otros Estados de la República Mexicana donde se aplica el Plan de estudios 2018, ello ocasionado o explicado fundamentalmente por razones o intereses políticos, tenemos presente en este momento un movimiento estudiantil que está a tres semanas por cumplirse, una semana previa a las vacaciones de semana Santa y dos posteriores de regreso, cito esta circunstancia del contexto porque efectivamente de alguna manera deberá tener algún efecto en el grado en que las estudiantes, y digo las, porque la mayoría de ellas son mujeres, dos o tres son hombres, de un total de 120 que corresponde a la totalidad de alumnas que se tienen en el semestre, el efecto al que me refiero es a que afectará los aprendizajes que deberían obtener como parte de las asignaturas que cursan, cosa que no es de mucha importancia para actores involucrados en estos eventos.

Como docente titular de las asignaturas de Exploración al medio natural y Acercamiento a las ciencias naturales en el

segundo y tercer semestre de la licenciatura, por lo menos en los últimos ocho o diez años, aunque no de manera consecutiva, ya que como muchos de mis compañeros maestros, somos una especie de “comodín” que puede ser colocado para completar el juego de cartas de la baraja y resolver el problema administrativo académico al que se enfrenta la autoridad en turno para distribuir las asignaturas, lo que significa que puede o no tocarte alguna asignatura que pueda o no estar dentro de tu perfil profesional, ¿por qué se hace esto?, no lo sé con precisión, pero puede obedecer a diferentes razones que no quiero abundar.

Desde que tuve el privilegio de atender la asignatura de Exploración al medio natural en preescolar, en el año 2012 aproximadamente, justo al iniciar la aplicación de éste Plan, donde inclusive asistí a la capacitación que se dio en la ciudad de México, me pude dar cuenta de lo interesante y motivante que podría ser para las alumnas, el aprender un enfoque o modelo para la enseñanza de las ciencias naturales que podría distinguirse de un tratamiento tradicional de cómo aprendimos las ciencias en los diferentes niveles educativos, ¿cómo no ser importante el aprender ciencia para resolver problemas de la vida real?, en ese momento, leíamos y escuchábamos “alfabetizarnos científicamente”, aprender a hacer ciencia, no es aprender conceptos o a acumularlos como lo hicimos de manera tradicional, son frases que hasta la fecha siguen siendo para mí, como slogans que venden ideas y que deben ser compradas. Ojalá fuera tan sencillo y el proceso de enseñanza -aprendizaje fuera sólo un asunto de trueque o de compra y venta, pero las cosas no son así, son un tanto más complejas.

## Los esquemas o saberes previos

Sin embargo, para poder trabajar una enseñanza a la que se le denomina constructiva, se tendría que fijar la mirada sobre los esquemas o saberes previos de las estudiantes, sobre todo porque lo que se quiere es que aprendan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son fijados en la planificación didáctica. Por ello, un saber previo lo entiendo como aquello que las alumnas traen consigo previo a enfrentarse a la tarea a la que habrá de aprender y que fue planificada con cierto grado de adecuación.

*Proponemos llamar esquemas de conocimiento a la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad; un esquema de la realidad puede ser más o menos rico en informaciones y detalles, poseer un grado de organización y coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad, un esquema de conocimiento comporta esquemas de acción y esquemas representativos en el sentido Piagetiano (Coll, 1983)*

Es decir, basados en esta perspectiva teórica, tendremos que hablar de aprendizaje significativo, esto supone (en la teoría cognitiva), que debe existir cierto grado de coordinación entre los esquemas iniciales que pueden ser inclusive inadecuados o incompletos, incluso hasta contradictorios con los nuevos esquemas o el aprendizaje que se propone como conocimiento escolar.

Desde este supuesto, tendríamos que adecuar la enseñanza a los esquemas de actuación con los que se enfrentaron las estudiantes a los contenidos o contenido que se les propuso como conocimiento de los seres vivos, sin embargo, habrá que

reconocerse en el recorrido del trabajo, que las cosas fueron a la inversa. En la experiencia de la narrativa lo que se presenta es primero los saberes previos con los que cuentan las estudiantes y posteriormente, mostrar lo que deberían aprender como parte del conocimiento de las ciencias naturales, en particular, de los seres vivos.

### **El aprendizaje de los seres vivos como experiencia de construcción del conocimiento**

Seres vivos, ¿por qué no ha de ser interesante aprender sobre seres vivos?, Plantea Cañal (2003):

La necesidad de cambiar realmente la orientación de la enseñanza hacia el desarrollo de aprendizajes realmente significativos duraderos y funcionales basados en la curiosidad y en la predisposición al juego de los escolares. Acercarnos a los que nos llama la atención, curiosear, imaginar, explorar, probar, sentir, comprender, valorar, actuar, ...constituyen las acciones esenciales que nos permiten conocer nuestro mundo y comprender el papel que juegan los seres vivos en él.

Dentro de la planificación que se diseñó como parte del programa exploración al medio natural en preescolar dirigido a las estudiantes del segundo semestre Febrero -Junio de 2021, y una vez que realizamos una actividad para identificar saberes previos de las alumnas (tengo sólo un estudiante que se llama César Manuel), la actividad consistió en que las alumnas elaboraran un dibujo de un ser vivo y escribieran una respuesta en el mismo dibujo a la pregunta de ¿cómo reconocemos a un ser vivo?, la actividad no se plantea en el programa, pero era de mi interés el conocer con qué saberes eran con los que contaban las alumnas, dicha pregunta, en

particular, estaba orientada a recabar información acerca de qué característica recordaban o conocían.

He de reconocer que más que seguir un principio de la enseñanza de corte constructivista que orienta el trabajo didáctico, en el transcurso de los años ha venido siendo una costumbre el que, en algunas de las actividades de los Programas del Plan de estudios, indague sobre los saberes previos, sin embargo es necesario declarar y ser consciente que es del todo importante, justo por la significatividad del aprendizaje, el poder tener un acercamiento acerca de lo que los estudiantes saben, ello cuenta indiscutiblemente con el argumento sabido por todos los que de alguna manera hemos tenido contacto con el constructivismo en su dimensión o constructo de la Psicología educativa o su fuente psicológica (Carretero, 2004), la cual nos dice que el fracaso escolar casi por norma, se debe, entre otras razones, a que “existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar” ello indudablemente es importante para mí, si lo que intento es que las estudiantes modifiquen, cambien o enriquezcan sus conceptos sobre los seres vivos.

Hemos visto, platicado o recordado de cerca lo que se dice o se observa en las aulas de las escuelas de los diferentes niveles educativos acerca de las actividades de ciencias en su enseñanza: los maestros de ciencias, refiriéndonos a los de ciencias naturales, lo que hacen es realizar experimentos como demostraciones y los alumnos deben intentar aprender una serie de fórmulas de Física y de Química que nadie entiende, nosotros los alumnos debemos estar atentos y escribir lo que el maestro dicta o explica, al final, son pocos los que entienden y los que no, que son la mayoría, no resta más que lamentarse

de no haber entendido y seguir en el juego de la escuela y/o desertar, en algunos casos tal vez seguir intentándolo.

En el mismo libro de Carretero, puedo identificar o reconocer que el aprendizaje requiere más o menos de los siguientes principios complementarios a la hora de pensar en los alumnos y sus disposiciones por aprender, a saber:

- a). Partir de los saberes previos de los alumnos
- b). Asegurar la construcción de aprendizajes significativos
- c). Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos
- d). Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento
- e). Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

De los saberes previos o esquemas iniciales recuperados de las estudiantes que fueron un aproximado de 57 productos según la actividad planteada, se realizó una selección dentro de la carpeta de Google Drive y como parte de haber trabajado la actividad en el aula virtual en la aplicación de Classrrom que es la que me permitió recuperar las evidencias, dichas evidencias para presentarlos en el trabajo, deberían integrar los siguientes criterios:

- a. Que fueran representativos de los dos grupos que se atienden, los grupos A y B del primer grado.
- b. Que hubiese diversidad de especies según los reinos en los que se clasifican los seres vivos.

- c. Que dicho ser vivo no estuviera en el rango de lo común, (la mayoría de las alumnas dibujaron animales, pocas de ellas plantas).
- d. Que se tuviera claridad en la respuesta de las alumnas, ya que, en algunos de los trabajos, no se responde literalmente a la pregunta, (recuérdese que la pregunta fue: cómo reconocer a un ser vivo) e inclusive, el texto de la respuesta no es legible.

Para facilitarme la identificación de los productos, y buscar el anonimato de dichos productos, decidí ponerles un pseudónimo, aunque requerí indagar las autorías de los mismos, ya que algunas de ellas soslayaron escribir su nombre a la producción o dibujo, por lo que para el grupo “A” me referiré a Xochitl, Xiomara, Alex y Brenda; para el grupo “B”; Sami, Eli, Ara y

Dora. También, se conservan los errores ortográficos, omisiones, de redacción o de comprensión temática, así como de otros posibles errores que se cometen.

12

### **Dibujos y respuestas de las estudiantes acerca de la pregunta: ¿cómo reconocer a un ser vivo?**



Un ser vivo se puede identificar en base a ciertas características que lo diferencian de un ser no vivo, las cuales están, el crecimiento, la homeostasis, respiración, metabolismo, reproducción, respiración, irritabilidad, adaptación, excreción entre otros los cuales son caracteres determinantes en la

*Imagen 1. Dibujo de un ajolote*

identificación de un ser vivo. Estudiante del grupo “A”. Xochitl.

Los seres vivos responden de diferente manera a diferentes estímulos. Estudiante del grupo A. Xiomara

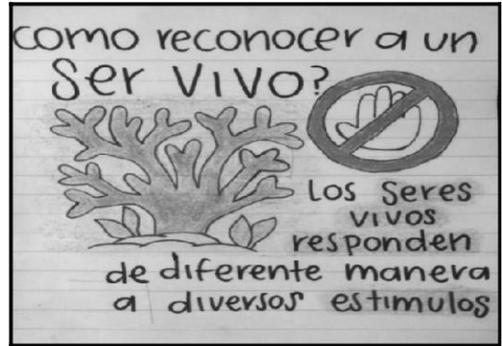


Imagen 2. Dibujo de un coral

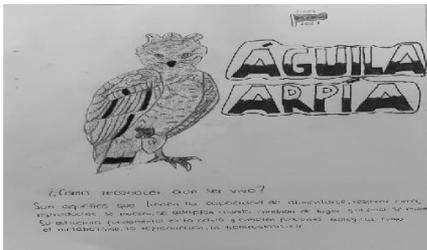


Imagen 3. Dibujo de una aguililla arpía

Son aquellos que tienen la capacidad de alimentarse, respirar, reproducirse, se mueven; se adaptan cuando cambian de lugar, y al final se muere. Su estructura fundamental es la célula y cumplen

funciones biológicas como el metabolismo, la reproducción, la homeostasis, etc. Estudiante del grupo A, Alex Un ser vivo se reconoce porque tiene la capacidad de respirar, al imentarse, reproducirse, crecer, poseen movilidad y se adaptan. Al final de su periodo “útil” de existencia mueren. Son unidades organizadas capaces de llevar a cabo ciertas acciones como metabolizar, reproducirse y

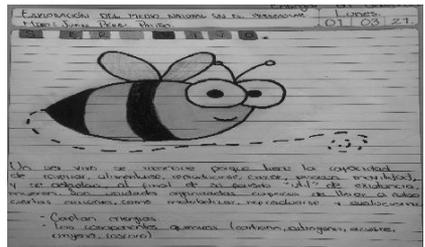


Imagen 4. Dibujo de una abeja

e evolucionar. Captan energías, los componentes químicos, carbono, nitrógeno, azufre oxígeno y fósforo. Estudiante del grupo A, Brenda

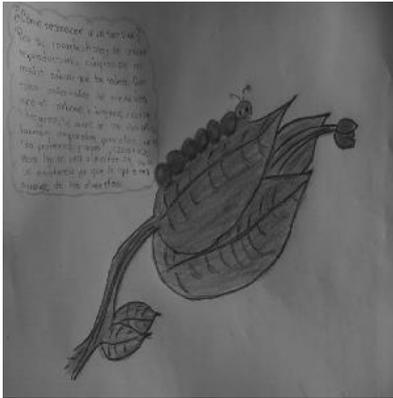


Imagen 5. Dibujo de las hojas

Por sus características de crecer, reproducción y adaptación al medio natural que les rodea, que están conformados de elementos como el carbono, hidrógeno, azufre, nitrógeno; la unión de los elementos forma compuestos para a ellos como las proteínas, grasas y azucares, para lograr de las ramas de un árbol una

alimentación para su existencia ya que la obtienen a través de los alimentos. Estudiante del grupo B, Sami

Todos los seres vivos tienen un determinado grado de movilidad, tienen un proceso de crecimiento, tienen capacidad de captar energía del ambiente para su propio uso, aunque su principal característica se considera su capacidad de producir copias de sí mismos (la reproducción) así como también tienen la capacidad de adaptarse a su medio ambiente. Estudiante del grupo B, Eli



Imagen 6. Dibujo de un girasol

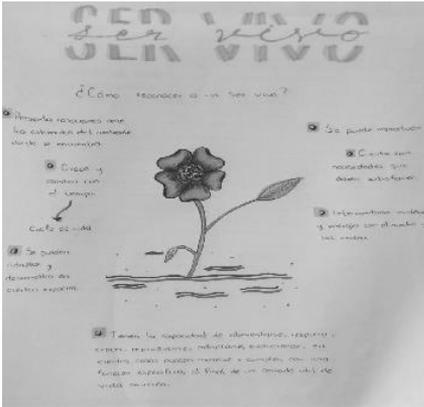


Imagen 7. Dibujo de una flor

Presenta reacciones ante estímulos del ambiente: crece y cambia con el tiempo, tiene un ciclo de vida, se pueden adaptar y desarrollar en ciertos espacios, se puede reproducir, cuentan con necesidades que deben satisfacer, intercambian materia y energía con el medio que les rodea; tienen la capacidad de alimentarse, respirar, crecer, reproducirse, adaptarse, evolucionar, en ciertos casos pueden moverse y cumplen con una función específica, al final de un periodo útil de vida, mueren. Estudiante grupo “B”. Ara

El conocimiento de los seres vivos se les conoce como: contienen una composición celular o unicelular, capacidad de reproducción, crecimiento y desarrollo, sus funciones vitales (alimentación, metabolismo, anabolismo catabolismo y respiración. Dora estudiante del grupo “B”.



Imagen 8. Dibujo de una ballena

Al interior del proceso didáctico, previo a la actividad de lectura, las alumnas traían consigo un saber (un concepto o saber previo) expresado y expuesto anteriormente, la premisa de la cual se parte es que, en sus estudios anteriores, en el

bachillerato, cursaron alguna asignatura relacionada con Biología, e inclusive desde estudios o grados anteriores, o bien, fuera de la educación formal, en experiencias directas con la naturaleza, y otras opciones de educación no formal.

Entendiendo aquí que el aprendizaje no sólo se adquiere en las aulas de la educación formal, sino el propio contexto nos ofrece información o experiencias directas, con base en ello, ahora deberían establecer la relación con los conocimientos que ofrecería la lectura propuesta, es decir, actúo bajo el supuesto de que la información anterior, sería enriquecida, modificada o ampliada con la nueva información; La actividad a la que me quiero referir es la lectura de un texto académico: ¿qué investigar de los seres vivos? de Pedro Cañal, autor Español, catedrático, perteneciente al grupo de investigación del Departamento de didáctica de las ciencias de la universidad de

Sevilla; contiene información conceptual acerca de las características de los seres vivos, de qué elementos químicos estamos compuestos los seres vivos, el estudio de los niveles de organización de los seres vivos, entre los que se encuentran el molecular, celular, organismo y especie, entre otros elementos conceptuales que se exponen.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausbel, 2003)

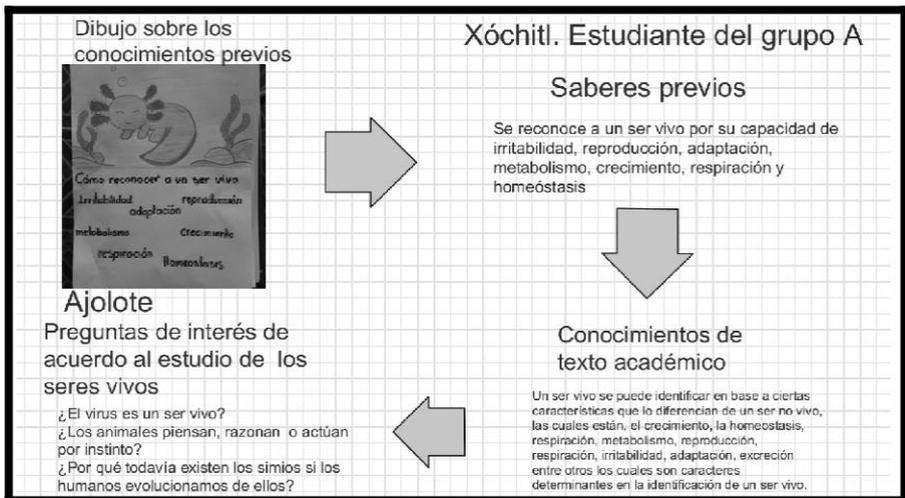
Lo anterior adquiere significado al recuperar la práctica de la actividad en la que las alumnas deberían a partir de sus esquemas pre existentes lo sabido, mismo que pudiera anclarse con lo propuesto. Esto quiere decir que, en el proceso educativo, es importante considerar lo que el alumno ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Volviendo al texto de Cañal, encontramos dentro de los conceptos, lo que a mi parecer es lo medular en el texto, claro que lo demás es infinitamente nada menor, la idea de conciliar los intereses de la vida y de los seres vivos con los intereses curriculares, cosa que no me parece nada sencillo de aterrizar en la vida de las aulas; sabemos que los intereses en las aulas por lo general, se dan a partir de la generación de preguntas, situación que no es del todo sencillo, mucho menos para las estudiantes y maestros primerizos. El poder conciliar dichos intereses, plantea el problema para el docente que no puedes dedicarse solamente a responder las preguntas que interesan a los niños y dejar a un lado lo que te señala el programa respectivo según el grado que atiendes, sea en el preescolar o en cualquier nivel educativo. De esta manera lo que intento es asegurar construcción de aprendizajes significativos, intentando que las estudiantes tuvieran un acercamiento a conocimientos que el texto académico les ofrecería.

Por otro lado, el tema de elaborar preguntas sobre los seres vivos sería el resultado de relacionar los saberes previos con los conocimientos expuestos en la lectura. Los conocimientos en el texto y su comprensión, generan la posibilidad de generar preguntas derivadas de la confrontación entre los dos momentos, generando así las relaciones ricas entre los anteriores esquemas y la nueva información. Por ejemplo, si a

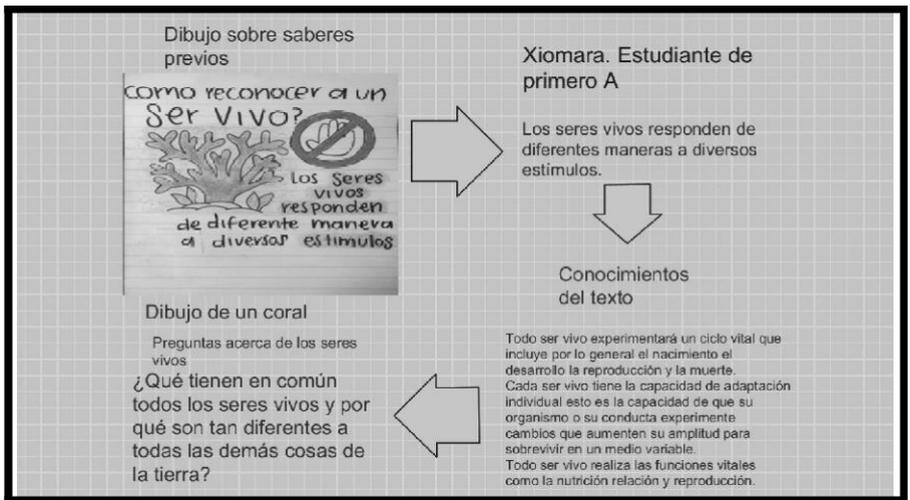
través de un diálogo con los niños surgiera la pregunta más o menos clara de ¿por qué las plantas no caminan igual que los animales?, daría lugar a que en la propuesta curricular te abocaras a recuperar los conocimientos que sobre el aprendizaje de los seres vivos te ofrece relacionados a la pregunta. Como decía, se puede leer fácilmente, pero en el papel de los hechos no es fácil, y es que, al realizar la lectura del texto del autor señalado con anterioridad, parte de la consigna era que las alumnas, elaboraran algunas preguntas, por lo menos tres, que fueran de su interés y que pudieran tener relación con los conocimientos que el texto leído contenía.

De esta manera, después de recuperar los saberes previos a través de un dibujo, los esquemas que a continuación se presentan, intentan ofrecer una visión de relación con los conocimientos que proporcionó la lectura, así como las preguntas que elaboraron, de esta manera estaría estableciendo la relación entre los principios para asegurar la construcción de aprendizajes significativos y posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.



*Imagen 9. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

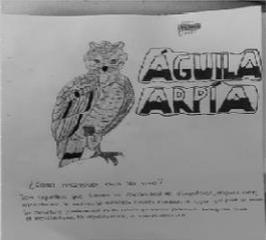
En el caso de Xóchitl quien dibujó a un ajolote, un anfibio marino, evoca saberes previos como características de un ser vivo a un ejemplar en los que destaca procesos fundamentales de este animal, sobre todo, características vitales, como el crecimiento y respiración, sólo por mencionar algunas de ellas recupera como un conocimiento significativo. Por ejemplo, el concepto de metabolismo que es el conjunto de reacciones químicas que se dan en el cuerpo para convertir los alimentos en energía y que mantienen al cuerpo saludable.



*Imagen 10. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

Xiomara fue menos explícita al expresar sus saberes previos o esquemas iniciales, se refiere de manera resumida y concreta al coral como parte de aquellos seres vivos que responden de diferentes maneras a diferentes estímulos.

Para ampliar sus conocimientos como parte de la significatividad de ellos, por ejemplo, recurre a que los seres vivos realizamos las funciones vitales como la nutrición, relación y reproducción. Se incrementa su conceptualización sobre el proceso de adaptación de los seres vivos incrementa su capacidad de cambio, misma que les permite experimentar medios variables.



Dibujó sobre el águila arpía

Preguntas sobre los seres vivos

¿El virus es un ser vivo?

¿Los animales piensan, razonan o actúan por instinto?

¿Por qué todavía existen los simios, si los humanos evolucionan de ellos?

Alex, alumna del grupo A

**saberes previos**

Son aquellos que tienen la capacidad de alimentarse, respirar, comer, reproducirse, se adaptan cuando cambian de lugar, y al final se mueren. Su estructura fundamental es la célula y cumplen funciones biológicas como el metabolismo, la reproducción, la homeostasis, etc.

**conocimientos del texto**

Autoorganización: capacidad de regular las condiciones que determinan su propia existencia, de establecer un equilibrio dinámico permanente gracias al intercambio de materia, energía e información entre el organismo y su medio. Cada especie tiene una anatomía diferente. La interacción que se produce entre moléculas y con factores físicos del entorno sustentan el conjunto de sensaciones sensoriales de los animales y la sensibilidad de las plantas.

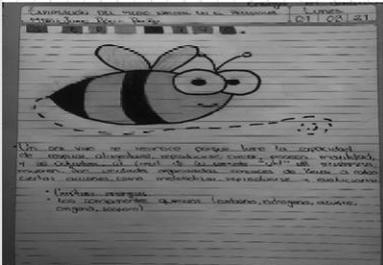


*Imagen 11. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

En el caso de Alex, refiere como saberes o conocimientos previos a funciones vitales de los seres vivos de manera inicial, tales son alimentarse, respirar, reproducirse y morir, aunque también alude a la célula como estructura fundamental cumpliendo funciones biológicas. Dentro de las funciones biológicas, al igual que Xóchitl señala al proceso de metabolismo que permite convertir el alimento en energía.

Posiblemente quiso referirse en la ampliación de sus conocimientos como algo significativo a la autorregulación

que realizan los seres vivos, ya que como dice ella, gracias al intercambio de materia y energía, les es posible captar información del medio en el que viven. Recurre a la interacción que se produce entre las moléculas de los seres vivos, sin embargo, no lo concluye, habla de factores sensoriales de los animales, pero no lo relaciona con su utilidad o función.



Dibujo de una abeja  
Preguntas sobre los seres vivos

¿Los seres vivos tienen emociones y sentimientos?  
¿todos los seres vivos son capaces de sentir dolor?  
¿cómo eligen a sus parejas los seres vivos?

Brenda. Estudiante de primero A

saberes previos

Un ser vivo se reconoce porque tiene la capacidad de respirar, alimentarse, reproducirse, crecer; poseen movilidad y se adaptan. Al final de su período útil de existencia mueren; son unidades organizadas, capaces de llevar a cabo ciertas acciones como metabolizar, reproducirse y evolucionar.

↓

Conocimientos del texto

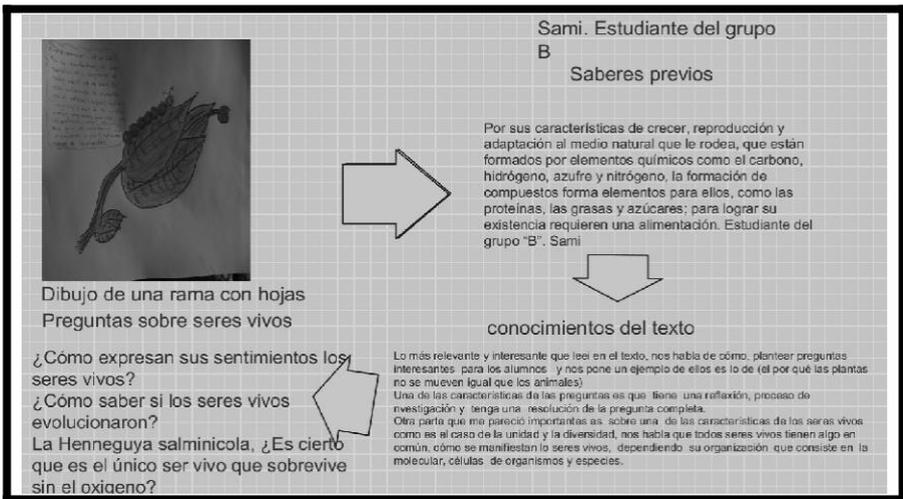
se habló de todas las características a grandes rasgos como la composición de la química a nivel molecular, así también como su metabolismo, las interacciones complejas, habla también de la nutrición.

*Imagen 12. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

Brenda al dibujar la abeja y evocar sus saberes previos o esquemas iniciales que permiten anclar los nuevos conocimientos para convertirse en significativos, evoca en primer lugar tal y como posiblemente la ciencia y la escuela lo organiza, a las funciones vitales con las capacidades de respirar, alimentarse, reproducirse y crecer; refiere a un proceso muy importante como es el proceso de movilidad, ya que gracias a él, y a sus relaciones con los factores bióticos que existen en ese medio, les es posible su adaptación. Al igual que

dos de sus compañeras, refieren el proceso de metabolismo, reproducción y evolución.

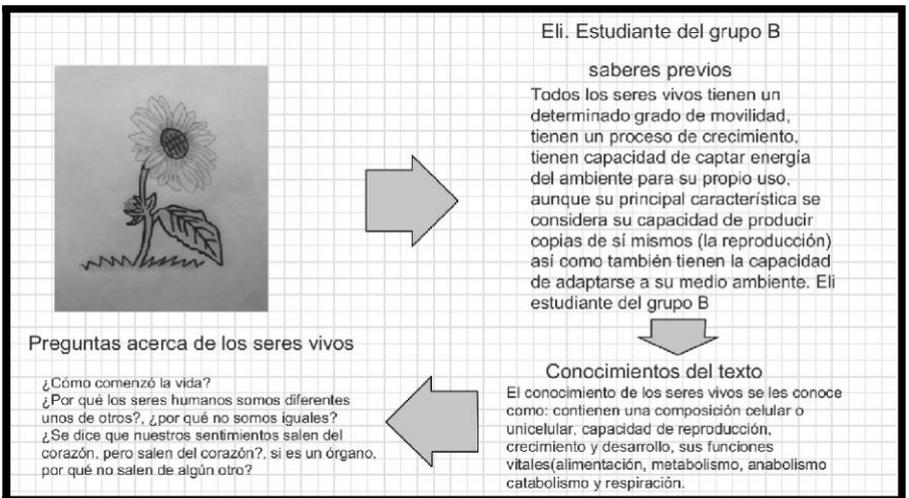
Los conocimientos académicos que les proveyó la lectura, al igual que a su compañera Brenda, se refieren al nivel molecular como nivel de organización, el proceso de metabolismo como parte importante de convertir como dijimos más atrás, el alimento en energía.



*Imagen 13. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

Sami al igual que dos de sus compañeras, alude en sus saberes previos, al ciclo vital de los seres vivos y a los elementos químicos de los que estamos compuestos los seres vivos, respecto del ciclo vital, se refiere al crecimiento y reproducción, así como a la adaptación al medio que le rodea, y respecto a los elementos químicos menciona al carbono, azufre, hidrógeno y nitrógeno. Suma a estos saberes previos a las proteínas y grasas de los cuales producimos los seres vivos a partir de los alimentos que consumimos.

Como parte de los conocimientos anclados que se adhieren o se crean esquemas como conocimiento significativo, refieren a la unidad y diversidad como parte de las características de los seres vivos, y algo que me parece de suma importancia, es que sabe que para el conocimiento del medio natural, como parte de las estrategias metodológicas que se pueden seguir es el planteamiento de preguntas que integran una variedad de conocimientos y que permiten dar respuesta significativa por el grado de interés que pueden tener, tal y como se aprecian éstas en el marco o imagen, sobre ello podemos destacar que una pregunta que mereció parte de la discusión de una mañana de trabajo fue la pregunta relacionada con el ¿por qué las plantas no se mueven igual que los animales?.



*Imagen 14. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

Acerca del girasol dibujado por Eli, podemos apreciar claridad en los saberes previos que expresó, algunas características son referidas al grado de movilidad y al proceso de crecimiento. Resalta la capacidad que tenemos los seres vivos de captar

energía de nuestro medio, así como se refiere a la capacidad de reproducción, que como dice ella es la que nos faculta para producir copias de nosotros mismos.

Como aprendizajes significativos, anclados a los saberes previos, podemos apreciar que Eli, hace referencia a la composición celular o unicelular, al crecimiento y reproducción, refiere como la mayoría de sus compañeras acerca del metabolismo, es decir al proceso de descomposición de la materia y traducida en energía.

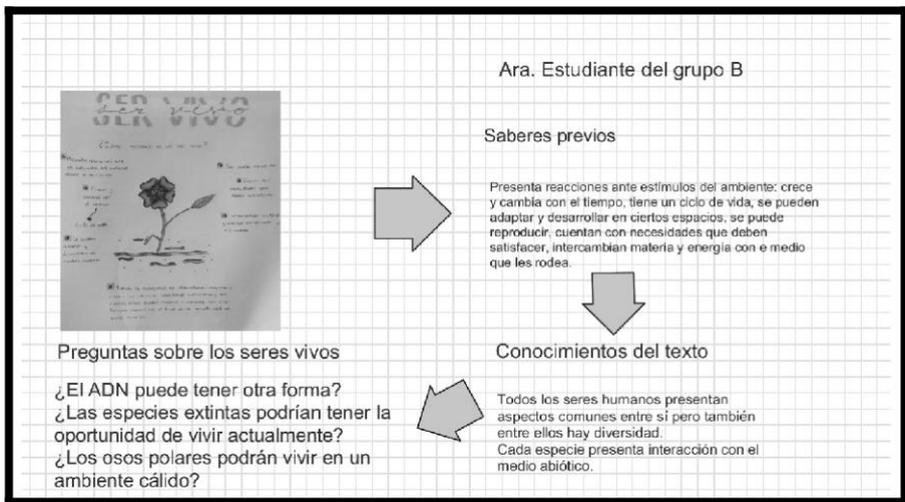
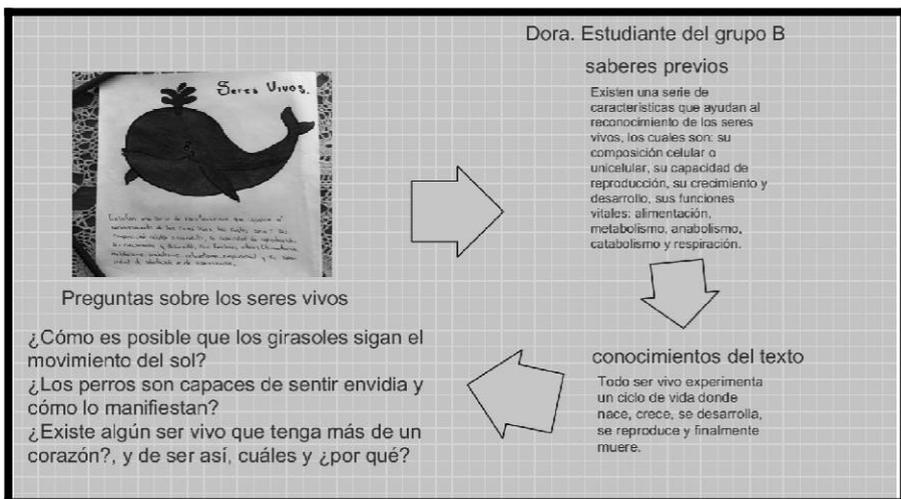


Imagen 15. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés

Ara en su producción acerca de los seres vivos y de qué están compuestos o cómo podemos saber que está vivo, refiere en sus saberes previos o esquemas iniciales de actuación refiere sólo de manera muy limitada o sólo enuncia al ciclo vital, aunque no descompone éste en sus características, al igual que en algunas de sus compañeras evocan la capacidad de reproducción, así como la presentación de reacciones ante el

estímulo del ambiente. A diferencia de las demás, habla sobre el crecimiento y cambio que experimenta un ser vivo.

Acerca de sus aprendizajes significativos, retoma a la interacción con el medio abiótico y acerca de que todos los seres humanos, refiriéndose a éstos, presentan aspectos comunes entre sí, aunque señala que también existe la diversidad.



*Imagen 16. Relación entre saberes previos, conocimientos del texto y preguntas de interés*

Por último, la estudiante Dora, al igual que Ara, se refiere como sus saberes previos a la composición celular o unicelular, el ser vivo crece y se desarrolla; tienen la capacidad de reproducción y tienen funciones vitales, refiere al anabolismo y catabolismo, el primero, a las moléculas pequeñas que se transforman en más grandes, y al segundo, como el proceso que produce toda la energía necesaria para las distintas actividades que tienen las células.

Respecto a los aprendizajes significativos, se podría decir que Dora no expresa alguno explícitamente, sólo habla de las funciones vitales, aunque ya lo había referido en los saberes previos.

En el proceso de narrativa tal vez pudo haber sido necesario realizar una entrevista con las estudiantes que participan en el trabajo, ya que no puede quedarse sólo a mi interpretación como docente, siendo complejo si los conceptos expuestos como diferencia entre la lectura del texto académico y otros textos, son entendidos como saberes previos y, pueden ser aprendizajes significativos. La Doctora Estelle Bousquet colaboradora de la DGESUM, se hace la pregunta, si lo que evaluamos o consideramos como aprendizaje, ¿realmente lo son?, para ella sería conveniente preguntarles a los alumnos, es decir, asegurarnos de la autenticidad de los mismos.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2003). *Teoría del aprendizaje significativo*.
- Cañal, P. (s.f.). *¿Qué investigar sobre los seres vivos?* Universidad de Sevilla.
- Carretero, M. (19 de Mayo de 2004). Obtenido de [http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo\\_educacion.doc](http://www.uls.edu.mx/~estrategias/constructivismo_educacion.doc)
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de Cesar Coll. En C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares, compilación de Cesar Coll* (pág. 9). España: Siglo XXI editores.
- Daniel, S. H. (s.f.). *El saber de la experiencia. Maestros, Narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente*. Universidad de Buenos Aires.
- Granja, D. O. (2015). *El constructivismo, como teoría y método de enseñanza*.
- Ecuador colección de filosofía de la educación. Núm. 19.
- Patricia, I. V. (s.f.). Piaget: *Conocimientos previos. Apuntes del ámbito educativo*. Rivas Flores José Ignacio, H. P. (s.f.). *Voz y Educación, la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Universidad.



# UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA NORMAL PARA EDUCADORAS

*Everardo Hernández Castillo*  
*ehernandez@enemorelia.edu.mx*

## **Resumen**

En este relato analizo la experiencia de trabajo docente propia durante la pandemia, en el curso Educación Histórica en Diversos Contextos del Plan de estudios 2012, con cuatro grupos de estudiantes normalistas en la Escuela Normal para Educadoras de Morelia.

Los resultados sintetizan el aprender a desaprender en una transformación profunda. Algunos retos inmediatos en la enseñanza son: desarrollar habilidades digitales, enfoque pedagógico de aula invertida y construir una relación didáctica horizontal. La perspectiva de formación inicial híbrida llegó para quedarse y como docente formador sólo he dispuesto de recursos elementales insuficientes.

Es necesario relatar experiencias para socializar, analizar y transformar la narrativa en conocimientos colectivos. En el texto se valora el diseño, aplicación y evaluación de una guía didáctica para un aprendizaje autogestivo, las adecuaciones curriculares al programa oficial y enfoque de práctica educativa a distancia, haciendo énfasis en el trabajo por cuenta propia, a pesar de la escasa experiencia del estudiantado.

Se analizan algunos aspectos de práctica docente: relación maestro-alumno, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje y dominio de este curso. La reflexión se hace como observador participante, con sugerencias del alumnado en una sesión de cierre por grupos, y evaluación voluntaria con un instrumento digital, libre y confidencial.

**Palabras clave:** Formación docente, educación histórica, narrativa pedagógica

## Introducción

Aquí expongo la experiencia en la Escuela Normal para Educadoras de Morelia durante un semestre en situación de pandemia por el Covid 19, con el propósito de analizar el desempeño docente propio al diseñar, aplicar y evaluar una guía didáctica emergente autodidacta y apuntar retos en perspectiva, al trabajar *Educación Histórica en Diversos Contextos*.

Convencido de que la pandemia obligaba a replantear mi trabajo docente como condición de posibilidad para transformar la práctica educativa en favor de una formación inicial en rezago, las adecuaciones curriculares que realicé en las cuatro unidades de aprendizaje ajustadas, dieron resultados elementales.

En la adquisición de fundamentos para explorar mundo social, básicos para practicar en los jardines de niños, generé un proceso cuya evidencia fue solamente un cuadro de concentración de conceptos teóricos.

Para la educación y patrimonio histórico virtual, las alumnas valoraron algunos patrimonios materiales e inmateriales en una cápsula informativa, resultado de la exploración virtual de sitios históricos y culturales.

Sobre el trabajo con fuentes en educación histórica y los recursos del internet, la literatura, el cine y el arte, no se abarcó lo suficiente, más que promover el análisis con cierta profundidad de textos sencillos de historia; además las y los estudiantes narraron en audio de voz, historias cortas de su interés, extraídas de notas periodísticas.

En cuanto al diseño y aplicación de estrategias didácticas, asesoré, di seguimiento y evalué con diferentes estrategias, el trabajo del alumnado al diseñar una secuencia didáctica fundamentada, para un posible grupo con un recorte de cultura y vida social.

Analizo algunos aspectos de práctica docente propia en la relación profesor-estudiantes, metodología didáctica, la evaluación de las evidencias de aprendizaje y dominio del curso.

Interpreto el resultado de la evaluación que el estudiantado de tercero hizo sobre mi desempeño. Para la evaluación realicé dos acciones cuidadosas: 1) En la última sesión del semestre, las y los estudiantes evaluaron el curso expresando libremente sus aportaciones y críticas; y, 2) Al concluir el curso, y antes de reportar calificaciones, solicité a las alumnas y alumnos vía jefas de grupo, llenar una encuesta de evaluación anónima, libre y voluntaria por Google Forms. El instrumento fue resuelto por 63 de 109 estudiantes normalistas.

## Relación maestro-alumno

En este curso continué una relación respetuosa como en el curso anterior de *Educación Histórica en el Aula*, donde tuve la oportunidad de conocer personalmente a las y los alumnos de los cuatro grupos, entonces de segundo grado, del 18 de febrero al 17 de marzo de 2020, fecha en que se decretó la suspensión de clases presenciales en el Estado de Michoacán de Ocampo, por el confinamiento.

En septiembre inicié con el curso de *Educación Histórica en Diversos Contextos* del quinto semestre. En cada sesión sincrónica enviaba el link a la jefa de grupo en horario programado para compartirlo. A veces un poco más tarde, debo reconocer. La primera expresión de mi parte era amable: “Buenos días. ¿Cómo están? ¿Cómo van con sus trabajos?”. “Buenos días, maestro. Bien, gracias ¿Y usted?”, respondían algunos estudiantes.

En la participación voluntaria de personas sobre contenidos temáticos en sesiones sincrónicas, procuraba dirigirme con tacto pedagógico: “Las alumnas y alumnos de este grupo que tengan una duda o deseen hacer un agregado, éste es el momento”. “Yo leí el tema, maestro, pero hubo partes que no le entendí”, decía alguien quedamente. “Adelante, aquí estamos para apoyarte”, daba confianza. Me acordé de la carta freireana a quien pretende enseñar: “No permita que el miedo a la dificultad lo paralice”. Una interrupción: “Profe, me voy a desconectar porque me está fallando el internet” –de repente declaraba alguien. Me preguntaba: *¿Cómo harán las estudiantes que se trasladan o pagan para recibir la clase?* Realmente me conmocionaba. “Sí, no te preocupes” –respondí-. Actuar con tacto implica reaccionar inmediatamente pero con tino, es entender empáticamente la situación que le está ocurriendo a

un educando en el grupo y actuar en consecuencia en su favor, sin pedantería ni arrogancia; al contrario, con humildad y sensibilidad para darle la importancia que requiere el alumno para hacer lo éticamente correcto.

Estaba consciente de que algunas estudiantes en situación de bajos recursos hacían el esfuerzo por trasladarse a una población urbana para participar en la sesión desde un ciber o simplemente accedían a la red con datos móviles pre-pagados. Las jefas justificaban a sus compañeras: “Maestro, (fulana y zutana)... se salieron de la sesión porque se acabaron sus datos”. Pensé en lo difícil de la situación para un estudiante de nivel superior que no tiene conectividad y dispositivos para trabajar. Me dirigí a la jefa de grupo: “Diles que no se preocupen. Yo les llamaré para explicarles la clase y que no gasten más en datos”.

El tacto del profesor no se planifica, se aplica inesperadamente. Max Vanen (1998), asegura que la persona con tacto, en este caso el docente, es capaz de interpretar los pensamientos de otra, sentimientos y deseos interiores que se expresan a través de claves indirectas como la mirada, los gestos o ciertas expresiones de timidez o expresión corporal; es comprender la vida interior de las personas cuando tienen frustración, inseguridad, angustia o pena en situaciones concretas.

Para realizar trabajos en equipo, admití la organización grupal por afinidad porque les era más fácil. Con frecuencia solicité a la jefa el listado de los equipos con el fin de asegurar la inclusión total del grupo. Sutilmente le sugería a la jefa frente a los demás: “Asegúrate que todas las compañeras y compañeros sean parte de un equipo de trabajo”. Y remarcaba: “Si alguien no tiene equipo favor de expresarlo. Apreciaría bastante que los equipos solicitaran un integrante más”.

Promoví acciones de integración grupal porque en experiencias anteriores había tratado casos de exclusión.

Insistí en las estrategias de comunicación acordadas en la academia de docentes. Los asuntos académicos del grupo se atenderían directamente con el asesor vía jefa de grupo; las sesiones sincrónicas serían en Google Meet; el trabajo asincrónico en plataforma Classroom respetando los ritmos individual y en equipo; y, creación de grupos en Whats App para asegurar una comunicación generalizada.

Reconocí las condiciones diferenciadas de conectividad entre las estudiantes. Apliqué estrategias de comunicación alternativas, por disposición personal y acuerdo de academia. Utilicé correo electrónico en un par de ocasiones, pero más frecuentemente llamadas telefónicas personales, para explicar las actividades a estudiantes ausentes por falta de conectividad o actividades políticas. Esto dijo una chica.

[...] *lo que recuerdo mucho es (...) en el ensayo pues tenía duda con algo y sólo le mandé mensaje que si me podía decir cuáles eran los conceptos de primer orden (...) y usted me marcó y me lo explicó con peritas y manzanas y la verdad, pocos maestros hacen eso y pues le agradezco su (...) cómo se podría decir, ya se me fue la palabra (...) pues su disposición siempre para estar ahí... al pendiente de lo que se nos dificultara y explicarnos pues de la mejor forma para que nos quedara claro y pudiéramos cumplir con el trabajo [...]* (Yuliana, 12/02/2021).

No estoy seguro si la tecnología me falló, pero a veces no veía algunos trabajos reflejados en la plataforma. Con toda seguridad, algunos estudiantes solicitaron demostrar con evidencias su trabajo. Al recibir fotografías de avances y

capturas de pantallas de proyectos, procedí a corregir las notas de seguimiento respectivas. No fue necesario usar Messenger y Facebook para comunicarme con estudiantes, pero todas las opciones posibles estaban en el abanico.

En la encuesta de evaluación, el alumnado participante consideró que en general la relación maestro-alumno fue buena, mantuve un ambiente de respeto. El 92.1 % de los participantes en la encuesta dijeron que mi actitud con el grupo fue respetuosa y amable.

En cuanto a la participación del grupo, la mayoría dijo que la promoví, pero hubo un estudiante que dijo: “La freno”. Posiblemente fue una actitud involuntaria de mi parte o no di tiempo suficiente para la participación. Por los tiempos limitados abusé del tiempo, hablando, hacía comunicados.

En el indicador de la disciplina, considero que las opiniones de los alumnos estuvieron divididas entre buena y muy buena. Sin embargo, hay quien dijo: “Es insuficiente”, lo que hago para mantenerla. Tiene razón, pasé lista una vez para relacionar asistencia, participación y trabajos; además fui flexible con la entrega de evidencias, si se justificaba.

Con respecto a las consultas fuera del aula de clase, un 25.4 % opinó que las atiendo, mientras que la gran mayoría dijo que las promuevo. Quizá no necesitaron consultarme o no tuvieron la confianza para hacerlo. Posiblemente, se trata del alumnado sin conectividad suficiente quienes opinaron positivamente.

[...] *usted se tomó mucho el tiempo de explicarnos con precisión, ponernos ejemplos. No nos mandaba como hacer el*

*trabajo y a ver cómo lo hacen, sino pues nos explicaba así detalladamente. Si teníamos dudas le podíamos mandar mensajes. Me gustó mucho eso [...] (Itzayana, 12/02/2021).*

Necesito consolidar la relación de respeto, autonomía y disciplina con los grupos, crear ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y autónomos. Retomando a Duarte (s/f), desde la interdisciplinareidad con otros cursos porque así se abren las posibilidades para el estudio debido a que prácticamente en la pandemia la escuela ha perdido presencia en la formación inicial de educadora. Creo que los proyectos individuales de los cursos deben tener mayor convergencia con el resto de los cursos de la malla curricular con ejes nodales en las academias, así como lograr un pacto formativo con las estudiantes.

## **Metodología didáctica**

Inicié tradicionalmente con la presentación del curso en diapositivas y encuadré, pero ahora agregué audio y las subí a plataforma Classroom, junto con los materiales del curso, disponibles para estudiantes sin conectividad. Apliqué algunos recursos básicos digitales aprendidos en el curso de formación continua, como el uso de Drive, pregunta grupal y Google Forms.

Desde la primera sesión sincrónica, recordé a cada grupo las características del trabajo en tiempo real, expuestas en la presentación grupal de la academia. Les dije: “Las sesiones sincrónicas donde estemos conectados al mismo tiempo serán para introducir o preparar actividades de autoaprendizaje; socializar avances o presentar conocimientos; y, acompañar y completar información de mi parte”. Debía aprovechar al

máximo las sesiones porque principalmente serían organizativas, debido a probables suspensiones repentinas del curso. “Habrá momentos en que se les hará muy pesado porque en cien minutos debo asegurar la socialización del tema anterior y la preparación del siguiente” –advertí-. “De acuerdo?” “Sí, maestro”, contestaban algunos estudiantes.

Pretendí generar el protagonismo estudiantil en el trabajo. En diálogos individuales se expresó el interés, visiblemente con una falta de experiencia autodidacta. “Maestro, a mí me gustaría avanzar con la guía de estudio que nos dio, pero tengo miedo de no entenderle a algo. ¿Usted me puede explicar si tengo dudas?”

“Claro que sí” –respondí-. “Solamente me mandas un mensaje de identificación y luego te regreso la llamada para explicarte”. Remarqué el aprendizaje autogestivo como otra característica del trabajo a distancia y aula invertida. “En estas condiciones de pandemia se requiere de compromisos y esfuerzos de ustedes y su servidor para desarrollar el curso con autodidactismo. Por mi parte habrá acompañamiento” –apunté-. Establecí la programación de temas en el cronograma del curso.

A pesar de utilizar variedad de recursos en la enseñanza como diapositivas, ejemplos de trabajos, formatos, textos de refuerzo, materiales metodológicos, etc., esta vez, mi intervención docente en el curso fue complicada porque el estudiantado reportó problemas de conectividad, falta de dominio de las herramientas digitales, problemas económicos, actividades políticas, situaciones familiares y problemas de salud.

Interpreté la opinión de las estudiantes al evaluar la metodología didáctica. En los recursos didácticos empleados, el alumnado consideró muy adecuados y adecuados los materiales que utilicé, pero la opinión “Insuficientes” de dos alumnas fue la más importante, porque el mensaje implícito es: debo dar un salto cualitativo en habilidades para manejar herramientas digitales, a pesar de algunos comentarios positivos, como éste.

[...] *Me gustó mucho lo que nos enseñó de la Mediateca y de Yolo Camotes y todas las páginas relacionadas con la historia, incluso yo recomendé a varias personas esas páginas porque me parecieron muy interesantes, me gustaron mucho. Y creo que también fue un gran curso para ser en línea y si nos llevamos algunos (...) bueno muchos aprendizajes, es la verdad [...]* (Mitzi, 12/02/2021).

Lo mismo en las explicaciones que les daba. Sentía que abusaba del habla en sesión sincrónica. Terminaba, literalmente ronco. Tal vez porque en los grupos no había la participación esperada. No funcionaba lo suficiente el trabajo autodidacta y se habían suspendido las clases. Necesito construir una nueva conceptualización didáctica en la que realmente el estudiantado sea el principal protagonista como sujeto dialógico. La opinión de los estudiantes fue que las explicaciones eran muy buenas y buenas, pero la opinión de: “Regulares” me hace reflexionar. No son suficientes los ejemplos que manejo o repito los mismos.

[...] *Creo en lo personal que nos resultó más fácil trabajar y aprender, pues agradecerle eso maestro que siempre estuvo ahí para explicarnos, aunque fuera muy repetitivo, pero siempre nos dio el tiempo para que quedaran los aprendizajes bien marcados [...]* (Ximena, 12/02/2021).

Estaba convencido de adaptar continuamente los contenidos a las expectativas de los y las futuras educadoras. Mientras no hubiera jornadas de prácticas no había formación inicial reflexiva, la cual se adquiere “ayudando a las personas que se están formando a llevar a cabo lo que denominamos ciclos reflexivos” (Esteve, s/f, pág. 31), pero también no podían practicar sin elementos teóricos. Toda práctica sin teoría es ciega. La prisa por abordar los contenidos esenciales me hizo cometer errores. Una estudiante opinó que “parcialmente” logré adaptar los contenidos a sus expectativas. Propongo establecer acuerdos de trabajo regular a nivel de gestión institucional para atender más clases y alcanzar expectativas no cumplidas.

Motivar a los grupos se me hace difícil por mis cualidades personales. Soy serio. A veces doy mi clase con cierto entusiasmo que influye quizá en algunos estudiantes, pero no es suficiente. Necesito trabajar más el desarrollo emocional, le doy prioridad a los contenidos, más no sé cómo se sienten las alumnas y alumnos, sobre todo en esta crisis sanitaria que ha tocado fondo en afectaciones directas por pérdidas familiares y amigos cercanos. Mi grado de motivación es mediano en una cuarta parte de las opiniones. Me falta diálogo con los educandos.

## **Evaluación del aprendizaje**

En el encuadre informé a los grupos que por acuerdo de academia se aplicarían las normas de evaluación establecidas para el Plan de estudios 2012; que deberían obtener mínimo 7 en cada unidad de aprendizaje para acreditar el período. Al final se aplicaría una evaluación global. Las y los estudiantes

guardaron un silencio activo. Luego expresaron su aceptación con reservas. “Está bien, maestro”.

La primera dimensión de la evaluación fue tratar de privilegiar el aprendizaje centrado en el estudiante. En realidad nunca había aplicado la norma estrictamente. Se me hacía complicado el burocratismo y conseguir evidencias para cada unidad. Pensé en lo difícil que sería evaluar cuatro períodos si el curso se interrumpiría, seguramente. Obligado por las circunstancias, al final hice nuevos ajustes. Insistí en que la evaluación era formativa. “Lo más importante para mí como maestro normalista es que ustedes aprendan. Eso lo aprendí desde que era estudiante de la normal”, les platiqué.

Casanova (1998), señala que la función reguladora de la evaluación formativa no es solamente ajustar al sistema a la persona sino también ajustar el sistema a la persona. No utilizar la evaluación como obstáculo o comprobación sino como mejora de la enseñanza del maestro y aprendizaje de los alumnos (pág. 78). Así que hice énfasis en que las rúbricas previamente diseñadas tienen como propósito que cada estudiante controle sus propios aprendizajes al considerar los rasgos a observar en cada evidencia.

En la norma, el Acuerdo Número 04/05/14 (SEP, 2014), establece los criterios y lineamientos de evaluación del plan de estudios.

*La evaluación cumple con dos funciones básicas: la formativa, que favorece el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos y la sumativa de acreditación/certificación de dichos aprendizajes (pág. 3).*

Convencido de que la evaluación va más allá de la calificación, no ignoré el interés de muchos estudiantes para acreditar con buenas notas el semestre, pero aquélla debe estar al servicio de la enseñanza y de los alumnos. “Si quieren les pongo un diez sin trabajar, al principio dirán qué bueno, pero luego reflexionarán que éticamente no procede”, les dije. Por eso la evaluación debe ser una estrategia de constante perfeccionamiento. Si no se logra un cambio profundo de actitud en las y los estudiantes, no se logra nunca perfeccionar la educación, lo cual debe ser el eje de actuación docente, como dice María Antonia Casanova (1998, págs. 28-29).

La segunda dimensión que consideré en la evaluación fue contabilizar las sesiones reales. Para mí fue un dilema porque, por un lado la academia había determinado respetar el lineamiento de mínimo el 85 % de asistencia; y por otra parte, pasar lista me quitaba tiempo. Además, la asistencia se consideró sobre sesiones impartidas. A decir verdad, la asistencia individual no me pareció un aspecto relevante, sino determinar con cuántas sesiones puedo sacar un semestre. Me enfoqué en el trabajo en tiempo real. Calculé 40 sesiones del curso en la carga horaria contabilizando las sincrónicas y asincrónicas, de las cuales logré trabajar el 42.5 % de las sesiones, en promedio.

En efecto, aprendí de mi experiencia anterior que debía aprovechar al máximo cada sesión sincrónica, por las condiciones de pandemia. Fue pesado para las estudiantes porque intenté aprovechar al máximo el tiempo.

La tercera dimensión de evaluación fue mi desempeño docente. Retomé y ajusté criterios propuestos por Inés Contreras Valenzuela y otros autores (2013, pág. 92), en cuyo instrumento considera el manejo de la clase, conducción de la

enseñanza y evaluación. Naturalmente que, de acuerdo con las condiciones y experiencia en años como formador de docentes, consideré los aspectos más importantes en la didáctica, el contexto real de mi escuela y sugerencias de docentes de nivel superior que han sido evaluados. Debo considerar el riesgo de sesgo en la evaluación porque los criterios y aspectos no se han socializado a falta de una cultura de evaluación institucional; aunque la encuesta sea anónima y voluntaria que automáticamente se grafica, la interpretación la hago yo mismo y, puede haber sesgo.

En cuanto al aprovechamiento y calificación, evalué cuatro evidencias, resultado de un proceso que tuvo ajustes, seguimiento, asesoría, enfoque formativo, rúbrica, calificación y redondeo.

En la unidad de aprendizaje I, *Fundamentos de la exploración del mundo social*, durante el primer mes facilité el aprendizaje de fundamentos teóricos para trabajar ciencias sociales en preescolar, a razón de un tema por semana.

En el tema 1, propicié la comprensión de los conceptos de ciencias sociales en preescolar de *Aprendizajes Clave* (SEP, 2017), tres conceptos históricos: secuencia, tiempo e identificación, del Capítulo II, Conceptos y destrezas del libro de Henry Pluckrose (2002, págs. 27-68), luego los expliqué.

Analiqué con el alumnado, en el tema 2, los contenidos de ciencias sociales en el programa oficial (SEP, 2017): interacciones con el entorno social y cambios en el tiempo, con sus respectivos contenidos. Les proporcioné contenidos alternativos propuestos por Viviana Irene de Vitto, Sandra Marina Lista y María del Carmen Speroni (2014), quienes clasifican los contenidos en cinco núcleos temáticos: los objetos; las instituciones y el trabajo; el cuidado de sí mismo y

de los otros; historias personales, familiares y comunitarias; y, las normas.

Para el tema 3, analicé el carácter complejo y multidimensional del enfoque para la exploración social en educación infantil. Sugerí revisar el capítulo 2, El enfoque actual (...) del texto *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes* de Beatriz Goris (s/f), con una visión más amplia, en la complejidad.

Facilité la comprensión de la metodología didáctica en el tema 4, sustentada por la misma autora en el capítulo 4, *El diseño didáctico...*, quien propone una metodología específica para ciencias sociales en educación infantil con momentos y estrategias específicas. Las estudiantes retomaron estos elementos para planear, modificando un poco el formato de planeación.

En el trabajo final de la unidad 1, las y los estudiantes llevaron un proceso de sistematización, interpretación, síntesis y escritura de conceptos, con terminología propia. En la imagen se observa el cuadro de conceptos teóricos para la práctica, de la alumna Lizeth de 3o. "A".

| Cuadro de concentración de contenidos básicos para trabajar exploración del mundo social en preescolar. |  |  |
|---|--|--|
| Lizeth Carolina Mendoza Serrano. 3 "A" N.L:15   |  |  |
| Contenidos teóricos   | Plan de Estudios 2017  | Otras teorías alternas   |
| Los conceptos históricos en preescolar  | <p><b>Cambios en el tiempo:</b> explican los cambios que sufre una sociedad en su forma de vida o costumbres, justificando las transformaciones de la comunidad a la que pertenecen los alumnos haciendo uso de imágenes y/o testimonios.</p> <p>Desarrollando además la capacidad de describir cronológicamente acontecimientos de su historia o la de su familia, cambios y pertenencias en los juegos, actividades recreativas y sitios en donde se lleven a cabo haciendo uso de referencias temporales.</p> <p><b>Diversidad cultural:</b> refiere de manera directa a costumbres, tradiciones, actividades productivas, servicios, conmemoraciones cívicas y cambios en el tiempo con la finalidad de que se conozca la diversidad cultural de la comunidad a la que se pertenece y así identificar la vida social de dicho lugar.</p> | <p>Algunos conceptos históricos que se pueden favorecer en preescolar de acuerdo a Henry Pluckrose son:</p> <p><b>Secuencia.</b>- refiere a que el niño comprenda que los objetos y sucesos sigan un orden de acuerdo al proceso de avance que siga cada uno. Por ejemplo: objetos; el teléfono desde sus inicios al día de hoy, sucesos; la historia de su familia desde sus abuelos hasta el niño.</p> <p><b>Tiempo.</b>- hace referencia a que los niños marcan el tiempo de manera personal, pues no siguen el conteo "convencional" de días, horas, meses y años, sino que lo establecen de acuerdo a los sucesos de la vida cotidiana, por ejemplo: su cumpleaños.</p> <p>Se puede hacer uso de palabras como <i>hace mucho tiempo cuando tus abuelos eran niños</i></p> |

En la unidad de aprendizaje II, *Educación y patrimonio histórico virtual*, no pude realizar el tradicional viaje de estudios por grupos y rutas distintas, a museos y zonas arqueológicas debido a la pandemia, pero mantuve la coordinación con el INAH Michoacán. El estudiantado realizó una exploración virtual de sitios web culturales, elaborando como producto un audio con énfasis en la importancia de ampliar su bagaje histórico y cultural para su formación como futuros docentes preescolares.

En la *Mediateca* INAH (INAH, 2021), las estudiantes visitaron museos y zonas arqueológicas de los diferentes períodos prehispánicos resguardados por el instituto; culturas diversas de Mesoamérica y Aridoamérica: yaquis, mayas, mexicas, purhépechas, otomíes, zapotecos, mayos, pames, etc.

En el sitio web de *mexicanísimo* (Mexicanisimo, 2021), el alumnado exploró todo lo relacionado con la cultura e identidad que tenemos como mexicanos, a través del arte, teatro, eventos culturales, libros, noticias, tradiciones, gastronomía, historia y actualidad, donde profundizaron individualmente temas de su interés.

En el canal *yoLO CAMOTES* (Yolo Camotes, 2021), su conductor y guionista presenta una visión crítica de la historia tradicional, como una aportación al estudio profundo de temas de historia de México, principalmente. En éste los educandos exploraron diferentes tópicos y cápsulas de hechos históricos, personajes, sitios, toponimias, tradiciones y costumbres.

Las y los estudiantes exploraron el sitio *descargacultura.unam* (Cultura Unam, 2021), donde escucharon fragmentos de audiolibros, visualizaron teatro, música, personajes, podcasts,

poesía y salud, profundizando en algunos de su interés, según comentaron en clase.

En la cápsula grabada a manera de podcast como evidencia final de la unidad 2, los estudiantes normalistas pusieron a prueba con ensayo y error, varias habilidades discursivas, organización y dominio de contenidos. Para evaluar el producto, me guíe por el indicador: *Presenta un reportaje cultural breve y completo en podcast sobre aspectos de interés personal al explorar virtualmente sitios culturales de nuestro país considerando aspectos de dicción y emotivos en su presentación.* En la rúbrica incluí los aspectos de dicción y fluidez; tono y respiración; reporte de sitios culturales; y, expresión de valoraciones.

En la imagen se observa un ejemplo de un fragmento de cápsula transcrita de la alumna Yuritzi de 3o. “B”, quien sintetizó temas diversos, respetando los aspectos solicitados.

---

#### Educación y patrimonio histórico. Nuevas experiencias en torno a un pasado vivo

Mi nombre es [Yuritzi](#) García López, del grupo tercero “B”. Dentro del sitio web de la mediateca del INAH nos permite acceder a distintas fuentes para conocer temas importantes como la zona arqueológica de La Bocana del Río [Copalita](#), la cual se ha comenzado a visitar desde el 2010 y se encuentra cerca de Bahías Huatulco en Oaxaca. En ella existen cinco edificios cívicos; sin embargo, debido a la extensión territorial del asentamiento, las características que tienen las estructuras arqueológicas, se desconocen.

Otra fuente importante del sitio web es Mexicanísimo, el cual nos permita adquirir un aprendizaje de historia, costumbres, cultura, turismo, etc. Como ejemplo importante de turismo es la Laguna de los Siete Colores; es un lugar con mucho turismo y llama la atención por los colores de la laguna que se encuentra ubicado en Quintana Roo. Actualmente se reconoce como pueblo mágico con una zona protegida, donde se incorporan 23 sitios arqueológicos como cenotes y arrecifes. Se piensa que la laguna de los 7 colores se reconoció con este nombre por los colores del arcoíris.

Otro sitio importante es el canal de Yolo Camotes. Se encuentran temas de historia, cultura e interés general, como la historia en común que tiene México y Filipinas, donde se cuenta que ambos países comparten historias, palabras y tradiciones en común. En 1521, cuando Hernán Cortés conquistaba el actual territorio mexicano, al mismo tiempo Fernando de Magallanes reclamaba las Islas filipinas. La relación entre México y Filipinas tuvo su mayor auge a través de la ruta comercial conocida como “El Galeón de Manila”, la cual partía de Acapulco y terminaba en Filipinas. A través de ella se intercambiaban alimentos, lengua y aspectos culturales. Durante varios siglos, “El Galeón” permitió el mestizaje entre mexicanos y filipinos el intercambio de especies, artes, donde se formó la cultura hermana. Un dato importante es que no se sabe dónde fue el origen de varias cosas como la vestimenta, frutas, estilos, monumentos, etc.

---

En la presentación, la alumna se identifica y hace la introducción. Expuso la zona arqueológica de Boca del Río, Oaxaca en la *Mediateca INAH*; la Laguna de los Siete Colores en *mexicanísimo*; una historia común entre México y Filipinas en el canal de Youtube “*YOLO CAMOTES*”; y, la leyenda de

La Llorona en *descargacultura.unam*. Como conclusión, enfatiza la importancia de explorar estos sitios como docente. De las evidencias de esta unidad, hubo algunas opiniones.

[...] *También lo que me pareció interesante fue el hecho de narrar noticias, lo del podcast. Ahí me di cuenta que a veces me bloqueo, la verdad en lo personal sí me expando mucho en las cosas, como en expresarme. Entonces, por ejemplo ahí pues, a veces te das cuenta que el resumen que tú hacías tienes que hacer un resumen del resumen, donde tienes que sacar literalmente los datos más importantes... Y sobre los canales, el de Yolo Camotes me pareció muy interesante porque yo en lo personal siempre ando buscando cosas de Sabias que... (...) o cosas curiosas. Entonces ahí me pareció como padre, que había cosas curiosas, interesantes, pero muy importantes para la historia de aquí de México (Grecia, 12/02/2021).*

En la exploración virtual de próximos cursos, no solo debo ampliar el número de sitios culturales, recursos educativos y programas artístico-culturales con enfoque crítico, sino lograr más protagonismo de los educandos en la narrativa como parte de su pensamiento histórico, para lograr una sólida formación cultural e histórica de las y los estudiantes normalistas, así como las aplicaciones educativas más viables para trabajar con los niños preescolares a distancia.

En la unidad de aprendizaje III, *Trabajo con fuentes en educación histórica y los recursos del internet, la literatura, el cine y el arte*, en este semestre realicé solamente un ejercicio de interpretación de fuentes primarias con una fotografía de Owi, denominada *piquet line of Mexican women in California, 1933, United States*, usando una técnica sugerida en el sitio web *HISTORY MATTERS* (2021).

Intenté promover entre los grupos el análisis más o menos riguroso de fuentes secundarias con el reporte de un libro de historia de la colección *Vientos de Pueblo* del Fondo de Cultura Económica.

En esta colección de libros económicos (11, 12, 14 pesos), hay textos de historiadores y personajes de la historia que vivieron los hechos y escribieron su narrativa. Propuse al estudiantado un paquete de 20 títulos que podrían leer; cada estudiante seleccionó el que más le atrajo, luego lo analizó durante las vacaciones de invierno.



La estructura del reporte privilegia la crítica de la obra. El indicador de evaluación en la rúbrica fue: *Realiza un reporte de lectura de un texto de historia respetando totalmente la estructura y aspectos formales que se le indican.*

En esta evidencia valoré aspectos formales; portada; introducción (de qué trata el texto, ubica los conceptos de primer y segundo orden, recuenta las ideas principales); metodología (cómo le hizo el reporte, objetivos, mirada crítica y herramientas de apoyo); reseña (valoración del texto, juicio sobre la obra y síntesis del texto); evaluación (opinión sincera y personal, razones por las que le gustó o no el texto, sensaciones, cómo influyó en su concepción); y, conclusiones (síntesis a manera de cierre final).

En la imagen se observa la reseña de la alumna Grecia de 3o. “D”, quien seleccionó el texto “Ciudad Quebrada” de Humberto Musacchio, sobre el terremoto del 19 de septiembre de 1985 en la Ciudad de México.

Y finalmente 3 semanas después del terremoto, el gobierno federal adoptó la primera medida de fondo para afrontar la situación mediante la expropiación, por lo cual la reconstrucción de la capital implicaba la reconstrucción del poder, ya que querían que en el mandato hubiera personas ajenas a los partidos políticos también tales como los ciudadanos, y la tarea principal recaerá no sobre los gobernantes sino en los ciudadanos trabajadores ya que eran los únicos capaces de garantizar cambios de fondo, para levantar vividas y por qué no vidas también.

#### Evaluación

Este libro me pareció muy bueno, ya que siempre he estado interesada en los sismos y lo ocurrido con ello, me gustó mucho, y me pareció muy interesante porque descubrí cosas y palabras que no sabía, aunque he de confesar que me enchino la piel e incluso logro sacarme algunas lagrimas por todos los sentimientos encontrados; ya que me remonto al sismo ocurrido en el 2017 donde yo lo viví, y la verdad me asuste aun cuando no paso nada en mi hogar, algunas partes del texto como las vallas humanas me hicieron recordar mis momentos de apoyo en las brigadas de ayuda en el DIF Michoacán, y también me hizo sentir impotencia de que aun en los momentos más vulnerables los mandatarios buscan sacar provecho o incluso no hacen nada, ya que no les afecta a ellos y sólo le mienten al pueblo, en general es una muy buena obra, y me alegra que al final menciona que también representó un cambio para los capitalinos y sus opiniones.

#### Conclusiones

Para finalizar, el libro me dejó en mente que los pequeños esfuerzos de ayuda hacen grandes cambios, también confirma que el pueblo tiene el poder en sus manos pero no se usa ya sea por miedo o por impedimento del gobierno; no obstante cuando se hacen ejercer los derechos el gobierno tiembla pero accede ya que sabe que es lo correcto aun cuando no lo hace, y el libro de manera muy concreta pero a la vez explicativa enseña cómo fue lo vivido en 1985, como influyen los medios de comunicación, los políticos, y como en medio de una desgracia la sociedad pudo y puede organizarse, ayudar y generar mejoras y cambios en la vida cotidiana, por amor a los nuestros y al país.

En su análisis, hace una crítica a las autoridades, resalta la participación popular en el auxilio de los damnificados y se identifica con experiencias vividas, precisamente el sismo de magnitud 7.1 del 19 de septiembre de 2017, que sacudió con mayor intensidad la Ciudad de México. La alumna experimentó emociones al recordar el drama familiar vivido en ese suceso.

Introduje esta colección de textos por primera vez. En años anteriores manejé otros recursos, que fui experimentando: *Cuadernos Mexicanos*, películas históricas, novelas históricas mexicanas e historietas. De este trabajo registré algunos comentarios de los normalistas.

[...] *esta materia de la historia puede que... no a todas nos agrada y a otras sí, pero pues usted siempre como que despertó ese interés en nosotras, porque incluso ya ve que nos dejó*

(...) pues leer un libro, (...) la verdad nunca leemos libros de historia (Citlalli, 12/02/2021).

Los textos que sugerí son realmente sencillos. Sin embargo, traté de privilegiar el ejercicio del pensamiento para escribir ideas propias. En varios cursos, las estudiantes leen textos completos, lo cual debe mantenerse como ejercicio transversal en las academias.

En la unidad de aprendizaje IV, *Diseño y aplicación de estrategias didácticas*, asesoré el diseño de una secuencia didáctica de exploración del mundo social, con fundamentación del tema, elementos teóricos y peculiaridades del curso, para un grupo hipotético. Los normalistas retomaron aprendizajes del curso *Trabajo Docente e Innovación*, impartido por las maestras Ere y Pili, en una planeación abierta, flexible y modificable, como lo propone Pitluk (2006).

Dado que la práctica se suspendió, faltaron los actores que la pondrían en marcha y los participantes para su desarrollo. El problema es que “nada se aprende si se construye en el vacío, enseñar contenidos posibilita la construcción de los aprendizajes” (pág. 35), afirma la autora. No obstante, me propuse favorecer la competencia didáctica de planear.

En el fragmento de la evidencia, la alumna Monserrat de 3o. “D”, fundamentó el tema del veterinario, experiencias directas en el enfoque, concepto de identificación, papel crítico de la educadora, metodología didáctica de ciencias sociales y bibliografía en formato APA.

**Enfoque pedagógico.** Retomaré algunos rasgos del enfoque como planear actividades en las que las y los niños tengan experiencias *de exploración directamente sobre objetos* (observar, experimentar, registrar, representar y obtener información) a través de los instrumentos veterinarios, el uniforme y relacionarse con los espacios de una veterinaria, sin perder la complejidad del contexto de una manera concreta, interesante y alcanzable, igualmente se hará un enfoque de *construcción y reflexión* durante y después de la exploración directa (pensar, hablar y dialogar) favoreciendo la experiencia, encontrar sentido a la situación y explicar lo indagado o conocido, para llegar a identificar *errores y contradicciones entre afirmaciones*, (describir, narren, prestar atención, dialogar, intercambien argumentos, exponer ideas, preguntar, responder, aclarar, comentar) en relación a actividades planteadas sobre la veterinaria y el trabajo del médico veterinario (SEP, 2017, pág. 256).

**Conceptos.** En la intervención del proyecto de prácticas se favorecerá el concepto de *identidad* para que los infantes relacionen las clínicas veterinarias como una institución que beneficia a la sociedad, además de reconocer la importancia del trabajo que tienen los médicos veterinarios al interesarse por el bienestar de los animales, y el concepto de *secuencia* para que identifiquen que la atención que se le brinda a todo animal, enfermo o no, debe seguir un proceso desde el momento en el que se lleva a la clínica hasta los cuidados que el propietario debe tener después de su tratamiento.

**Papel de la educadora.** Será tener una mirada crítica sobre el médico veterinario, para poder planeárselos a los infantes preguntas, experiencias de vida y materiales específicos que beneficien sus conocimientos, como videos, entrevistas y juegos educativos. Asimismo, estimularé su interés a través de la descripción, razonamiento y evaluación de problemas, a través de actividades de aprendizaje reflexivo, siendo entusiasta y permitirles proponer, narrar, explicar, reflexionar y hacer preguntas o suposiciones.

Se observan los objetivos educativos diseñados por la estudiante. Éstos no son del programa oficial, sino que deben crearse de acuerdo con el recorte y contexto del grupo preescolar.

#### OBJETIVOS EDUCATIVOS

En el proceso del proyecto se pretende que las niñas y niños logren:

- Comprender la importancia y función de las clínicas veterinarias en el ámbito social.
- Fomentar el respeto, conciencia y valor hacia el trabajo de los médicos veterinarios, en base a sus tareas, lugar de trabajo e instrumentos veterinarios.
- Explicar información clara y sencilla a partir de la observación, videos, entrevista, imágenes, etc.
- Identificar el proceso que se debe seguir para atender a las mascotas atendiendo el concepto de secuencia.
- Expresarse durante el juego dramático en el aula.

En la imagen del fragmento de la secuencia didáctica, se observa el formato de planeación de las situaciones de aprendizaje con sus elementos básicos y peculiares del enfoque para enseñar Cultura y Vida Social.

| SITUACIONES DE APRENDIZAJE   |   |   |
|--|---|---|
| PROYECTO DE TRABAJO: "EL TRABAJO DE MÉDICO VETERINARIO"  |   |   |
| CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.   |   |   |
| ORGANIZADOR CURRICULAR 1: Eje Cultura y Vida Social.   |   |   |
| ORGANIZADOR CURRICULAR 2: Tema: Interacciones con el entorno social.   |   |   |
| APRENDIZAJE ESPERADO: Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad.   |   |   |
| CONTENIDOS DE APRENDIZAJE:   |   |   |
| <b>CONCEPTUALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identidad en relación a las características de la veterinaria y con la importancia del trabajo del médico veterinario.</li> <li>Secuencia al identificar el</li> </ul> | <b>PROCEDIMENTALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión de la importancia del médico veterinario en el entorno social.</li> <li>Elaboración y aplicación de</li> </ul> | <b>ACTITUDINALES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Valor social y respeto por los médicos veterinarios.</li> <li>Responsabilidad con los materiales y su correcta utilización.</li> </ul> |

La estudiante organizó sus actividades en inicio, desarrollo y cierre, pero también "en función de criterios-etapas-momentos para trabajar las ciencias sociales" (Pitluck, 2006, pág. 85):

"Planteamiento de la situación problemática" y "Búsqueda y registro de información", además puso énfasis en las estrategias, subrayándolas para su distinción en convivencia con la redacción. En los recursos didácticos, las fuentes primarias y secundarias a utilizar con los niños.

| Actividad 1: "¿Quién es el médico veterinario?"  |  |
|--|--|
| <b>Momento metodológico:</b> Planteamiento de la situación problemática.   | <b>Fuentes primarias y secundarias (materiales didácticos):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lámina.</li> <li>Colores y/o marcadores.</li> </ul> |
| <b>Tiempo:</b> De 30 a 35 minutos.   |  |
| <b>Espacio:</b> Aula.  |  |
| <p>➤ <b>INICIO:</b> Se planteará la problemática en base a una <i>anécdota personal</i>. Les comentaré a los infantes que una de mis mascotas se lastimó una pata y no sé adónde llevarla para que la curen, con ello, plantearé algunas <i>interrogantes</i>: ¿Qué pasa cuando un animal se enferma o lastima? ¿Ustedes saben dónde la pueden curar? ¿A dónde se llevan a los animales cuando se enferman o lastiman? ¿Quién los atiende? ¿Qué es una veterinaria? ¿Ustedes han ido a una? ¿Qué podemos encontrar en ella? ¿Quiénes trabajan en la veterinaria? ¿Los animales van sólo cuando se enferman o pueden ir a otra cosa? ¿Se venden animales? ¿Cuáles? ¿Qué más se puede encontrar en la veterinaria?; realizaré las preguntas posibles para indagar sobre los saberes previos del alumnado, y les agradeceré por aportarme información, pues gracias a eso sé a dónde llevar a mi mascota.</p> |  |
| <p>➤ <b>DESARROLLO:</b> Colocaré una <i>imagen</i> en el pintarrón de un veterinario curando a un animal y les</p>   |  |

Siento que mi intervención fue apresurada por el número insuficiente de sesiones a fin de cubrir lo esencial de cuatro unidades. Quería asegurar que las alumnas aprovecharan al máximo los contenidos. Mi debilidad fue la falta de claridad en algunas partes de la guía didáctica, diálogo y participación estudiantil. No conseguí diseñar un instrumento autodidacta en contenido y estructura, adoptado por los grupos. Unas opiniones evaluaron positiva la guía pero otras sugirieron mejoras.

[...] *Bueno, también el curso me gustó bastante y creo que la guía didáctica que venimos trabajando desde los semestres anteriores con usted es (...) bueno, muy práctica y muy buena porque nos ayuda también como a marcar los tiempos de las actividades que tenemos que estar entregando y cómo las tenemos que entregar (Sahara, 12/02/2021).*

[...] *no sé si sea una recomendación para usted en cuanto si la puede tomar en cuenta porque tratar de poner como lo que usted va a pedir porque (...) ya después mandaba como... al grupo otras características más detalladas de los trabajos y si, pues ya algunas lo habían mandado y así nos tocaba que volver a hacerlo (Yazmín, 12/02/2021).*

Las opiniones de las estudiantes sugieren que la guía autodidacta es un buen instrumento, pero falta mucho por hacer. No es un curso semi-escolarizado, es presencial. Sin embargo, mi reto actual es el aula invertida, que ellos hablen, no hacer “comunicados y depósitos” (Freire, 1988, pág. 72). En el gráfico se observan las opiniones de las y los alumnos en el aspecto de evaluación del aprendizaje.

Siempre realizo el encuadre con los grupos. En este indicador, la totalidad de estudiantes participantes en la encuesta,

reconoció los acuerdos que generalmente establezco en la primera sesión, especificando qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se van a evaluar, determinados contenidos. Si uno no inicia el curso con esa claridad, encuentra dificultades al final del semestre, por falta de argumentos en las calificaciones.

La guía autodidacta contiene evidencias, valores e instrumentos de evaluación (rúbricas), pero una vez que la apliqué surgieron cuestiones de interpretación. Por esa razón en la opinión de 5 estudiantes, los trabajos evaluados fueron “A tiempo” (7.93 %), y el resto reconocieron los criterios y parámetros, sin problema.

Los conocimientos adquiridos, principalmente de práctica docente, por las y los estudiantes, no se pudieron demostrar en las jornadas de prácticas debido a la pandemia. Sin embargo, entre el estudiantado participante, las opiniones se dividieron en relación con el número de trabajos realizados, entre “Adecuado” (26) y “Totalmente adecuado” (37).

Un indicador de evaluación que considero esencial en este curso, es la utilidad de los conocimientos adquiridos para la práctica de los futuros docentes preescolares. Dos estudiantes dijeron que fue “Lo más básico”. El resto (61 estudiantes), refirió que la utilidad de los conocimientos adquiridos para su práctica fue de entre “Lo suficiente” y “Completamente”, con la reserva de que no pudieron ponerlos en práctica. Una expresión que completa la idea es la siguiente.

[...] *En las planeaciones, por ejemplo (...) poner una nueva metodología con pasos específicos, nunca lo habíamos trabajado (...) poner como específicamente la búsqueda de información (...) Fue una parte nueva y pues la verdad me gustó mucho trabajar así (Ivonne, 12/02/2021).*

En mi escuela normal se considera esencial la práctica, pero esta vez no se concretó. Pienso que es ineludible, si ésta se acompaña de preparación, reflexión y transformación, si la praxis es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1988, pág. 43). Comúnmente en la formación inicial y continua de la carrera docente, afloran expresiones de interés por saber “cómo se hace”, si la práctica y teoría se necesitan recíprocamente (Freire, 1993, pág. 94).

### **Dominio del curso**

Desde septiembre de 2014 he trabajado los cursos de educación histórica en la Escuela Normal para Educadoras de Morelia; atendí *Planeación Educativa, Ambientes de Aprendizaje y Desarrollo de Competencias Lingüísticas*, cursos que me ayudaron a comprender el enfoque y diseño en malla curricular del Plan 2012.

Mi primera experiencia como formador fue en la normal de la Sección XVIII en el año 1999. Continué en CREN Primaria impartiendo *Historia y su Enseñanza I, Historia y su Enseñanza II* y *La Educación en el Desarrollo Histórico de México*, del Plan 1997 de Licenciatura en Educación Primaria. Desde la reforma educativa impartí *Educación Histórica en el Aula* en CRENAM, Licenciatura en Educación Primaria. Asistí al curso de capacitación a Guadalajara en junio de 2012. Días después el estado reprimió a estudiantes de Tiripetío, Cherán y Arteaga el 15 de octubre por oponerse al plan. Hubo diálogo y consensos.

Desde entonces, los acuerdos DGESE-SEE-Sección XVIII sustentan mis modificaciones al programa oficial. Mi perfil y

experiencia ha sido la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica, no necesariamente apegadas al currículum de entonces, con las cuales obtuve dos grados académicos. De las experiencias anteriores aprendí lo que ahora estoy tratando de mejorar o desaprender.

La experiencia de educación histórica con estudiantes normalistas de preescolar me dice que necesito actualizarme en didáctica de las ciencias sociales en preescolar, con una especialización o desarrollar una investigación en año sabático, quizá. ¿Por qué lo digo? En la resolución de dudas durante el curso, dos estudiantes dijeron “A veces las resuelve”.

En dominio de contenidos he avanzado con la experiencia hasta cierto punto, pero estoy consciente que debo mejorar. Por ejemplo, he utilizado herramientas digitales para trabajar en línea incluyendo evaluación digital con inteligencia artificial (IA) de las plataformas digitales, en comparación con el tipo de exámenes aplicados en antaño. Por ejemplo, realizaba una evaluación diagnóstica de conocimientos de historia que los estudiantes normalistas de educación primaria debían dominar, mediante un instrumento escrito de opción múltiple con 80 reactivos.

Ahora cuestiono el contenido, enfoque y forma de evaluar. Tengo claridad de que las aplicaciones educativas resuelven la parte técnica, pero no el contenido ni el sentido formativo. Lo fundamental en la formación de educandos sigue siendo tarea del educador.

En el curso intenté buscar variedad de estrategias, como se refiere en algunas opiniones.

[...] *A mí me gustó la manera en que trabajamos, la manera en que usted nos revisa nuestros trabajos porque me pude dar cuenta que en realidad los revisa y nos hace las sugerencias, hace las correcciones que cree pertinentes y creo que (...) eso nos hace crecer (Sury, 12/02/2021).*

No estoy seguro de en qué grado logré la valoración del curso de educación histórica, el cual interviene en la práctica, es decir pertenece al trayecto formativo: *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*. En la encuesta, algunos participantes dijeron que, logré en ellos considerar importante el curso. Para un estudiante, la temática abordada fue “Superficial”. Quizá por la prisa, abusé del monólogo para explicar hasta la última sesión. La maestra Elsa me dijo: “Sé que hablas mucho con las chicas, hasta se duermen”. Eso es cierto. Aquí expongo un fragmento.

[...] *No memorizar cosas sino que el niño vaya a la explicación, a la causalidad, del concepto de causa y consecuencia. Que el niño finalmente pueda ser favorecido de que, si no se respeta un señalamiento de tránsito tiene una consecuencia. A lo mejor nos estacionamos en una cochera con una E tachada y eso puede crear un conflicto. Que tiene eso consecuencias o que simplemente, el ir con el veterinario debe favorecerse al niño nociones de identidad, de identificación, que sepa cómo en una veterinaria, a lo mejor hay una sección de mascotas, una sección de alimentos. Si huele a medicina y el veterinario tiene sus instrumentos, entonces esos pequeños, esas pequeñas nociones son las que nos toca favorecer en preescolar. Lo mismo el tiempo.*

*El tiempo es muy abstracto, entonces eso no es posible a lo mejor para el niño pero sí podemos hacer que el niño maneje nociones y vocabulario de Hace mucho, mucho, mucho (...) Antes*

*era así (...) Ahora es asado (...) una etapa o un momento de plantear el problema y que yo lo puedo hacer con una sola actividad que yo planifique, donde recupere saberes previos, las hipótesis de los niños. Que los niños se den cuenta pues, cuáles son las preguntas que vamos a explorar, que vamos a investigar, para poder pasar a una segunda etapa donde ya viene la búsqueda y ahí sí, el enfoque me dice que los niños deben citar diferentes fuentes de información (...) toda la información que hemos acumulado con los niños se tiene que organizar en una maqueta, en un diorama, en un (...) no sé en un cuadro de doble entrada, para que los niños observen todo lo que han aprendido y se preparen precisamente para un cierre, en una actividad especial donde llegaríamos al último momento que es la demostración de lo aprendido, lo que estamos haciendo nosotros en este momento (Maestro Everardo, 12/02/2021).*

Cuando transcribo lo que digo, me doy cuenta que necesito incorporar más conceptos teóricos al lenguaje académico explicativo, con más estructura y fluidez, sin tantas pausas. Es mejor grabar videos con imágenes y cápsulas informativas, para subirlos a plataforma y que las alumnas lo revisen cuando tengan tiempo, no fastidiar con discursos tediosos y aburridos, incluso en horarios de 2:00 a 3:40, los viernes.

### **¿Cuál es la perspectiva?**

En mi perspectiva no dejo de expresar la pregunta inicial desde que me invitaron a escribir una experiencia docente: ¿Para qué? Someter a la opinión pública lo que hago puede ser irrelevante para muchos lectores, pero tampoco es sencillo; tiene sentido personal y profesional porque sirve para mejorar mi práctica educativa y transformarla en favor de los y las futuras formadoras de niños preescolares.

Coincidió en que las narrativas pedagógicas abren “un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible” (LPPBA, 2004, pág. 58), entablando intercambios con docentes narradores de la escuela normal, con mis demás colegas, con formadores de otras normales y con mis estudiantes, dialogando las experiencias de cómo los educadores, agentes curriculares, interpretamos, aplicamos y orientamos la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

En una ocasión, casi había desertado del colectivo de narradores por “falta de tiempo”. Mis colegas me animaron; me convencí de que la visión de una formación inicial renovada, democrática, responsable y progresista en la Escuela Normal para Educadoras vale la pena, con la participación consensuada de los actores directivos, maestros, personal de apoyo y estudiantes, no importa quién lo proponga e impulse.

En los años que llevo trabajando en la ENE, he adquirido un saber que me obliga a realizar recorridos particulares de los últimos cinco ciclos escolares de práctica educativa, observando las características del contexto institucional. Es necesario tomar en cuenta la cultura organizativa de las instituciones, tradiciones curriculares, de enseñanza, relaciones de poder y reglas para el funcionamiento, que condicionan en gran medida las posibilidades de una práctica educativa dialógica. Cuando los proyectos pierden su esencia original debo reinventar, renovar planes y tomar nuevos acuerdos académicos con los educandos.

Con los resultados de mi experiencia, alcanzo a identificar aspectos de práctica educativa débiles que me impulsan a

fortalecer mis competencias críticas de formador de formadores. En el aspecto técnico, debo dominar las habilidades digitales para aprovechar las herramientas educativas de apoyo a la formación inicial, sin contravenir con la formación humanista. Me queda claro que las TICs no son un fin en sí mismas, sino el medio para ponerlas al servicio de los y las futuras educadoras, de manera permanente para su liberación, concientización y humanización, retomando principios pedagógicos radicales.

En la nueva relación didáctica me falta desarrollar el principio de la comunicación dialógica, evitando comunicados. Los comunicados están cargados de autoritarismo por miedo del opresor a la discusión dialéctica constructiva, son propios de maestros tradicionalistas, la oficialidad y sindicatos patronales alejados de sus bases. En mi práctica educativa renovada estoy convencido de la expresión libre del estudiantado; porque no es posible formar educadoras en el silencio, ellas y ellos deben tomar la palabra, ponerla en acción y reflexionar para transformar las condiciones en el acto educativo. Debo superar este reto si quiero permanecer como maestro democrático, útil en la formación inicial de docentes preescolares y como sujeto que contribuye a la transformación social.

Otro reto es revisar críticamente el diseño curricular del Plan de estudios 2018 o el que suceda al actual 2012, para cuestionar: ¿Por qué se reemplazaron los espacios curriculares de educación histórica por los cursos *Estudio del Mundo Social* y *Estrategias para la Exploración del Mundo Social*, aparentemente “equivalentes”?

Me resisto a legitimar la devaluación curricular de las ciencias sociales e historia. Si en mi escuela normal se aplica el nuevo plan por viabilidad administrativa, lo cual ocurrirá

seguramente para el ciclo escolar 2022-2023, lo real tiene muchas posibilidades en la historia y en la educación. Ciertamente, algunos contenidos educativos valen la pena, sin embargo debo analizar a profundidad ambos cursos.

En conclusión, el reto mayor es la pedagogía liberadora aplicada en el aula invertida, en una modalidad de trabajo a distancia y virtual que llegó para quedarse; lo cual implica la construcción de una nueva relación didáctica en la formación inicial sustentada en el diálogo franco con el alumnado normalista, para reflexionar qué tipo de docentes quieren ser, cómo lo han de conseguir, en favor de quién se educarán y en contra de quién, posicionados deliberadamente a romper las ataduras de cualquier agente manipulador de las clases dominantes o sus agentes, que les impida una formación liberadora a plenitud.

## REFERENCIAS

- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. Barcelona: SEP-Muralla.
- Contreras Valenzuela, I. S. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en el aula: Su generación y validación. *Estudios Pedagógicos XXXIX* No. 2, 85-96.
- Cultura Unam. (12 de 09 de 2021). *descargacultura.unam*. Obtenido de: <https://descargacultura.unam.mx/>
- Del Vitto, V. I. (2014). *Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Bonum.
- Duarte, J. D. (s/f). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 01-19.
- Esteve, O. (s/f). 2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional docente. En U. R. Bikandi, *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (págs. 29-48).
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). Segunda Carta. No permita que el miedo a la dificultad lo paralice. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (págs. 43-51). México, D. F.: Siglo XXI.
- Goris, B. (s/f). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- History Matters*. (10de09de2021). Obtenido de <http://historymatters.gmu.edu/mse/Photos>

- INAH. (12 de 09 de 2021). *Mediateca INAH*. Obtenido de Mediateca INAH: [https://www.mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/](https://www.mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/)
- LPPBA. (2004). *Manual para la documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires: MECT.
- Manen, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mexicanisimo. (12 de 09 de 2021). *mexicanisimo*. Obtenido de mexicanisimo: <http://www.mexicanisimo.com.mx/>
- Pitluck, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas*. El juego trabajo. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata. SEP. (04 de Mayo de 2014). Acuerdo Número 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación LEP. Ciudad de México.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación preescolar*. Ciudad de México: SEP.
- Yolo Camotes. (12 de 09 de 2021). *yoLO CAMOTES*. Obtenido de yoLO CAMOTES: <https://www.youtube.com/c/YoloCamotes>



*La construcción de la identidad personal durante la edad escolar* de Laura Guadalupe Bernal Padilla, se terminó de imprimir en diciembre de 2022, en los talleres gráficos de Editorial Aldea Global, ubicada en calle San Paolo 2105, Frac. Jardines del Norte, Chihuahua, Chih. El tiro fue de 100 ejemplares. El cuidado de la edición estuvo al cargo de Iliana Vargas y Edgar Omar Avilés.