



Rosalía Altamirano Fuentes  
Luciano Guzmán Toledo  
Enrique Santibáñez López  
Compiladores

# Sinergias pedagógicas de la ENUFI

**Ediciones Normalismo Extraordinario**

---



**Rosalía Altamirano Fuentes**, es maestra normalista con especialidad en Pedagogía y Doctora en Educación, ha participado como ponente en los Congresos del COMIE (2017) y la AFIRSE en el 2018.



**Luciano Guzmán Toledo**, es Lic. en Educación Primaria, especialista en el idioma Inglés y Maestro en Tecnología Educativa. Actualmente Subdirector Académico de la ENUFI.



**Enrique Santibáñez López**, es Lic. en Educación. Primaria, Lic. en Español, Maestro y Doctor en Educación. Presidente del Consejo Editorial de la ENUFI e integrante del Consejo Editorial de Formadores de Docentes del estado de Oaxaca.



Imagen de portada de Pedro Luis González Ojeda. "Lúdico II". (2012). Óleo sobre tela.

# Sinergias pedagógicas de la ENUFI



Rosalía Altamirano Fuentes

Luciano Guzmán Toledo

Enrique Santibáñez López

Compiladores

Sinergias pedagógicas de la ENUFI

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Sinergias Pedagógicas de la ENUFI*

Primera edición, 2020

D. R. ©2020 Rosalía Altamirano Fuentes, Luciano Guzmán Toledo y Enrique Santibáñez López (Compiladores)

D. R. ©2020 Litzahai Martínez Wong y Rosalía Altamirano Fuentes, María de los Á. Velásquez Jacinto, Alba E. Vásquez López, Lizette F. Cabrera Palomec y Eva M. Guzmán Vásquez, Mario Apolinar Ruiz, Ariel Robles Castellanos, Enrique Santibáñez López, Luciano Guzmán Toledo, Rebeca López Cabrera y Gaspar Villalobos López.

D. R. ©2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8776-43-6

Impreso y hecho en México

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



Andrés Manuel López Obrador

Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán

Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez

Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos

Director Gral. de Educ. Sup. para Profesionales de la Educación

Édgar Omar Avilés Martínez

Director de Profesionalización Docente

Alejandro Murat Hinojosa

Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca

Francisco Ángel Villareal

Dir. Gral. del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Álvaro César Guevara Ramírez

Subdirector de Servicios Educativos

Carlos Alberto Cuevas Cervantes

Titular de la Unidad de Educ. Normal y Form. de Docentes

Roque Jiménez Antonio

Director de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

# ÍNDICE

## **CAPÍTULO I. SINERGIAS EN LA EVALUACIÓN 15**

*Litzahai Martínez Wong y Rosalía Altamirano Fuentes*

Una mirada distinta de la evaluación 17

*María de los Á. Velásquez Jacinto*

La perturbadora forma de avaluar en la formación docente inicial: Tiempos de pandemia 42

## **CAPÍTULO II. SINERGIAS EN EL AULA 63**

*Alba E. Vásquez López*

La creatividad para favorecer la autonomía a través de proyectos pedagógicos con alumnos de sexto grado 65

*Lizette F. Cabrera Palomec y Eva M. Guzmán Vásquez*

Una huella de dinosaurio: experiencia pedagógica en educación preescolar desde el enfoque constructivista 94

### **CAPÍTULO III. SINERGIAS ALTERNATIVAS** 117

*Enrique Santibáñez López, Luciano Guzmán Toledo, Rebeca López Cabrera y Gaspar Villalobos López*

La ENUFI, su vinculación con el PTEO y la educación básica 119

*Mario Apolinar Ruiz*

Las corrientes de la complejidad a partir del pensamiento complejo moriniano 139

*Ariel Robles Castellanos*

La escritura de los docentes frente a una crisis mundial de salud 165

### **SOBRE LOS AUTORES**

## PRÓLOGO

Este libro está constituido por ensayos de variados temas, interconectados en lo pedagógico, es producto del asombro de lo cotidiano; del pensamiento, análisis, reflexiones e indagaciones en la práctica profesional docente, de un equipo de egresados y profesores de la ENUFI, quienes, en atención a lo emitido por Ediciones Normalismo Extraordinario buscan contribuir en la generación de una República de Lectores.

El ensayo es una especie de intromisión a la intimidad del pensamiento de un autor, es la representación de un proceso de representación; es la interpretación de un proceso de interpretación. “Siempre enfrenta su mayor desafío por alcanzar una configuración siempre abierta al filo del presente: se trata de la paradójica tarea de poner límite, cierre, estructura. Marco temporal y espacial a algo que es por naturaleza ilimitado, abierto, informe, presente y referido a una situacionalidad pura”. Weimberg, Liliana<sup>1</sup> (2007).

Los autores detienen sus miradas en el puerto de lo pedagógico; pero atisban el faro de la cotidianidad y la realidad que circunda la radical heterogeneidad temática de

---

<sup>1</sup> Weinberg, Liliana. (2007). Pensar el ensayo. México: Siglo XXI. 225 p. – Lingüística y teoría literaria). ISBN-13: 978-968-23-2718-6

la vida educacional y cooperan con sus opiniones a entender el fenómeno educativo, en este presente, con este límite y la estructura concebida para este volumen de **Sinergias Pedagógicas de la ENUFI**.

Así se proponen reflexiones, en una primera sección, sobre la evaluación, una mirada distinta; pero también la perturbadora forma de evaluar en la formación docente nos obliga a considerar acciones educativas en tiempos de crisis.

Los ensayos referidos al aula nos remiten a la interpretación y la posibilidad de contemplar en toda su profundidad, como una experiencia intelectual, ética la comprensión de la práctica educativa en su situacionalidad específica: una “creaticidad” para alcanzar la autonomía a través de un proyecto y una experiencia pedagógica basada en el constructivismo, lo confirman.

Se dedica una sección para definir las alternativas de lecturas que influyen en el quehacer educativo, sobre todo en el ámbito pluricultural de Oaxaca: la escuela normal, su vinculación con el Programa para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y la educación básica, las corrientes de la complejidad a partir del pensamiento complejo moriniano y el papel de la escritura de los docentes frente a una crisis mundial.

Los ensayistas escribieron y educaron sus espíritus, a través de sus yoes, descubrieron con el ejercicio dialógico

consigo mismo la realidad, presente y situada, tradujeron sus imágenes al lenguaje hacia la semilla original de la creación, ahora, lectores, nos toca hacer la interpretación de la interpretación y dialogar con nosotros mismos o con otros, y tal vez con ellos, esas otras realidades para continuar en la ruta de la creación.

Dr. Roque Jiménez Antonio



## CAPÍTULO I. SINERGIAS EN LA EVALUACIÓN



Obra: "Anquilosis social" (2009). Óleo sobre tela. Medida: 1.00 x 0.80 m.  
Autor: Pedro Luis González Ojeda.



# UNA MIRADA DISTINTA DE LA EVALUACIÓN

*Litzahai Martínez Wong*

*Rosalía Altamirano Fuentes*

## **Introducción**

El presente documento constituye sólo una parte de la experiencia de un proyecto de intervención docente con fines de titulación que favoreció el desarrollo del razonamiento matemático en alumnos del tercer grado del Jardín de Niños “Base Aérea” de la comunidad de Asunción Ixtaltepec. Oaxaca, en el ciclo escolar 2018-2019.

A lo largo del trabajo una de las preguntas investigativas que se respondieron entre otras fue: ¿Cuáles son los ambientes formativos propicios para la enseñanza y evaluación de las matemáticas en preescolar?, ello obligó no sólo diseñar actividades de enseñanza sino también estrategias de evaluación, mismos resultados que compartimos en estas líneas.

Se hizo necesario darle un giro distinto a la evaluación, centrándose en el diseño de un proyecto de actividades

protagonizado por los mismos niños en el que los pequeños pusieran en práctica sus experiencias de razonamiento matemático alejados de evaluaciones estrictamente numéricas o de lápiz y papel.

A lo largo de la práctica docente propia, se considera de trascendencia analizar las formas en las que se ha venido trabajando el pensamiento matemático. Uno de los tan reiterados problemas, radica en las estrategias de enseñanza y de evaluación, pues muchas veces se convierten en actividades mecánicas, memorísticas y sin sentido para los alumnos, quienes terminan rechazándola.

La principal función de las matemáticas consiste en desarrollar el pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión, ya que se trata de una ciencia que podemos encontrar en la vida cotidiana y no hay cabida para pensar que la evaluación tenga que ser ajena a las circunstancias sociales y naturales que viven los niños.

Es menester hacer precisiones en el rol del educador dado que se requiere de dotes de creatividad para plantear problemas que los niños puedan resolver, valorar el ambiente físico del aula, las oportunidades y situaciones de aprendizaje que movilicen las capacidades tomando en cuenta los diferentes ritmos y características de los niños; también es necesario el uso de recursos con sentido, evitando contenidos artificiales alejados de su contexto,

haciendo a un lado tiempos muertos en la docencia, fomentando las relaciones entre el docente y el alumno. Debemos dar paso a una enseñanza horizontal, entendida como la capacidad de reconocer que todos podemos pensar y pensar con el otro.

Según Fuenlabrada (2009) las matemáticas presentan hoy en día un problema educativo porque las prácticas docentes, sucintamente descritas, evidencian lo señalado en cuanto al universo limitado del conocimiento matemático que se desarrolla con los niños de preescolar, a lo que se agrega una ausencia de recursos didácticos.

“Una mirada distinta de la evaluación”, pretende mostrar los resultados de una experiencia diferente en donde los niños a partir de una intención claramente definida por la docente se convirtieron en actores principales y a través de sus capacidades organizativas dejaron fluir los razonamientos matemáticos y enfrentaron retos cognitivos que atendieron en el trabajo por equipo.

## **Desarrollo**

La discusión de este trabajo expone el debate teórico entre la evaluación basada en una visión tradicional a una de tendencia constructivista. La evaluación en su sentido amplio implica utilizarla como instrumento que ayude a

conocer la manera en que se van cumpliendo los objetivos planteados, los resultados alcanzados y permitan de igual modo identificar lo que se ha comprendido.

Los momentos evaluativos son parte del proceso educacional y están presentes en el desarrollo de las estrategias, tienen carácter formativo ya que se realiza de forma continua a través de todo el ciclo escolar y se utiliza prioritariamente la observación para la obtención de los datos que son de naturaleza cualitativa.

Casanova (1998), hace mención que para todo proceso evaluador se deben atender unas fases:

- “1. Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
2. Análisis de la información obtenida.
3. Formulación de conclusiones.
4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
5. Adopción de medida para continuar la actuación correctamente” (p.74).

Cronbach (1963, citado por Casanova 1998, p. 31), este autor considera a la evaluación como un medio al servicio de la

educación al emplearla como alimento retroalimentador del objeto evaluado y no solo como un fin que lo único que pretende es emitir una valoración determinada acerca de los resultados del proceso llevado a cabo sin afán de intervenir para mejorarlo, sino exclusivamente como comprobación de lo conseguido.

Esta manera de pensar los criterios al evaluar como cita Casanova (1998) requiere de hacer uso de los registros para recopilar información, como el diario de campo en donde se describieron los momentos, circunstancias y personas que intervinieron. Esta fase incorporó registros en el apartado de evaluación de las planeaciones didácticas, además de los registros en el diario de campo.

Una vez recopilada la información se identificaron y reflexionaron situaciones que los niños enfrentaron durante el proyecto “Hagamos una función de cine” y que reflejaban conocimientos, habilidades y actitudes asumidas al enfrentar problemas que implicaron el razonamiento matemático.

La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados porque permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Cuando observamos algunos escenarios de prácticas, en muchas ocasiones advertimos carencia de sentido en la actuación docente y a su vez los niños no perciben el más mínimo motivo de estar ubicando números o letras. El siguiente fragmento expresa una situación, que se ha incluido porque sirve como pretexto para iniciar la defensa de un enfoque de la evaluación centrada en el proceso.

Para empezar se les muestra a los niños un crucigrama, el cual tiene números y las casillas donde se tiene que escribir con letra los numerales del 1 al 5 en las casillas correspondientes. A todos se les entregó sus hojas; pero, existía dificultad para realizar esta actividad, así que se recurrió a repetir las indicaciones.

Mb: (Maestra de base): ¿Qué letra pondríamos debajo del uno?

Ao: (Alumno): Uno.

Ao: La uno.

Mb: ¿Qué letras pondríamos abajo del 1?

Ao: El uno

Mb: Que letras pondrían aquí debajo (Señalando el número 1)

Aa: (Alumna): La u

Mb: ¿Y debajo de la u?

Aa: N

Mb: Y, por último ¿qué letra le pondremos?

Aa: La o maestra

Mb: Muy bien así le vamos a hacer.

(Extracto de diario. Martínez, W., 2018)

Una estudiante en formación, al ver estas acciones pedagógicas puede correr el riesgo de seguir patrones y pensar que este tipo de actividades son correctas, no obstante, debemos preguntarnos primeramente ¿qué significa evaluar?, si la respuesta es medir, cuantificar o ver cuánto ha aprendido sin considerar los factores alrededor de la situación de aprendizaje caemos en el error de parcializar la evaluación y reducir las capacidades de los niños a una situación cuantificable. Por citar algunos ejemplos; solemos decir que este niño es *flojo*, va *atrasado*, es *distraído*, *no pasará de grado*, entre otras expresiones.

Cuando asignamos un calificativo lesivo para el niño lo que estamos haciendo es minimizar sus capacidades y bajar su autoestima, esta situación complica el proceso educativo del pequeño y atenta contra el derecho a la educación al cosificarlo. Evaluar es dar cuenta de los avances de los niños y reflexionar las estrategias utilizadas. Volver la mirada hacia la intervención docente es enterrar una enseñanza artificial con carencia de sentido para los niños. Es necesaria

una actitud protagónica de parte de los niños en la evaluación y no convertirlos en operadores de las indicaciones dadas por el docente.

La evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y solo el alumno, y el objetivo de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos (Vidiella, 2008, p. 203).

Esta práctica común en las escuelas se centra en la evaluación como producto teniendo de objetivo principal que nuestros alumnos alcancen los más altos estándares establecidos en los Planes y Programas; al tener este objetivo nos limitamos a la simple valoración de los resultados obtenidos por los alumnos y como maestros comienza la preocupación de lograr el mayor avance en nuestra clase, comenzamos con la búsqueda de actividades que nos permitan avanzar lo más rápido posible sin tomar en cuenta las particularidades de los pequeños y las condiciones con las que se cuentan, cayendo así en un círculo vicioso donde poco a poco vamos dejando a un lado la visión constructivista, para finalmente acercarnos cada vez más en el desarrollo de una educación más autoritaria donde el niño no es tomado en cuenta para el diseño de las actividades. “De esta forma se prioriza una clara función sancionadora: clasificar y sancionar desde pequeño aquello que pueden triunfar” (Vidiella, 2008, p. 205).

Con la perspectiva de poner especial énfasis en un enfoque de proceso en el que se incluyeran otros elementos como el diseño de la situación en donde los pequeños pondrían en uso sus competencias relacionadas con el razonamiento matemático, se propusieron situaciones problemáticas organizadas en un proyecto. Se diseñaron experiencias evaluativas basadas en la metodología por proyectos con la intención de valorar los progresos de los pequeños. La premisa de que si los pequeños aprenden como resultado de la interacción con el contexto; entonces las estrategias evaluativas deben incluir experiencias cotidianas retadoras. Esto exigió seleccionar una estrategia metodológica en la cual los alumnos tendrían que poner en juego sus conocimientos adquiridos y habilidades para resolver problemas. Cabe aclarar que la metodología de enseñanza se convirtió al mismo tiempo en estrategia evaluativa; es así como se planteó el proyecto: “Hagamos una función de cine”.

Lo anterior, fue una propuesta que los niños abrazaron con entusiasmo y se hizo necesario tomar en cuenta algunos principios claves de la evaluación: en primer orden; atender a la diversidad del grupo, el respeto a sus diferencias en perfiles y ritmos de aprendizaje, un segundo principio tuvo relación con la organización de la clase; se ofrecieron momentos de trabajo individual, en pequeños grupos y en gran grupo en donde todos se apoyaran y aprendieran unos

de otros, es decir, que el grupo en su conjunto se constituyera en el protagonista de las acciones y decisiones del proyecto, en tercer lugar el eje de la estrategia fue la situación problemática, alrededor de ella se pensó que enfrentarían situaciones matemáticas a resolver y de diversa índole, además se priorizaron momentos de diálogo, de elaboración, de análisis, de investigación y de inclusión de otros actores.

Cuando las niñas y los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí conversen, busquen, prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje (SEP, 2011, p. 21).

Una consideración que no podía dejarse de lado es diseñar una estrategia evaluativa en la que los niños enfrentarían situaciones retadoras, que implicaran la ayuda para aprender juntos. La evaluación vista desde este horizonte integra la posibilidad de mostrar los aprendizajes de los pequeños, pero al mismo tiempo se involucran en prácticas colaborativas donde aprenden de los demás.

La toma de decisión respecto a las finalidades de la enseñanza en torno a un modelo centrado en la formación integral de la persona comporta cambios fundamentales, especialmente en los contenidos y en el sentido de la evaluación. Además,

cuando en el análisis del hecho evaluador introducimos la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente psicopedagógico, el objeto de evaluación deja de centrarse exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso-aprendizaje, tanto del grupo-clase como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no sólo se centra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso (Zabala, 2008, p. 206).

Todo inició cuando Frida comentaba a sus compañeros que había ido a ver la película de *Toy Story 4*. Con base en este comentario decidí intervenir para orientar el diálogo.

Mp: ¿De qué están platicando?

Aa: De la nueva película que hay en el cine.

Mp: ¿El cine? Alguien me puede decir cómo es un cine

Ao: Es un lugar donde puedes ir a ver la película

Aa: ¡Sí! Donde compras los boletos, palomitas y crepas.

Mp: ¡Vaya qué interesante!, ¿Y qué más?

Aa: Pues vas, compras tu boleto y entras a un cuarto donde hay sillas y una tele grande.

Aa: ¡La Sala!

Ao: Maestra, y si vamos al cine.

Mp: ¿Qué dicen los demás?

Aos: ¡Sí! Maestra hay que ir.

Aa: Pero maestra tenemos que pedir permiso a nuestras mamás

Mp: Me parece una excelente idea, pero saben Julia tiene razón.

Aa: ¡Tengo una idea! Hay que hacer nuestro cine en el salón.

Aos: ¡Sí! Maestra hagamos nuestro cine aquí.

(Fragmento de diario. Martínez, W., 2019)

En el extracto podemos advertir el número de participaciones y la calidad de estas, la acción docente consistió en dar la palabra y plantear interrogantes que fortalecieran el diálogo y la toma de acuerdos. El fragmento sólo es eso, una parte de la docencia, lo que realmente acontece en este tipo de prácticas es una mezcla de emociones, retos y disfrute. Recuerdo el rostro de Frida levantando la mano para aportar ideas y quería hacer todo. Husek quería organizar la función al día siguiente.

En conjunto con los niños, se plantearon los objetivos de la función del cine, las actividades a realizar, la organización de las necesidades para llevarla a cabo. Se determinó recrear una sala de cine en el salón de clases por ello era necesaria la invitación a los otros grupos.

Mp: Entonces niños, ¿Qué necesitamos para poder hacer nuestra función?

Ao: Los boletos

Aa: Las palomeras (Contenedores de papel para las palomitas)

Ao: Creppas

Aa: Los refrescos

Mp: Muy bien, qué más creen que necesitamos

Ao: ¡Dinero!

Aa: Sí, necesitamos dinero para comprar los boletos y las palomeras.

Aa: Necesitamos pedirle a nuestra mamá dinero para poder comprar.

(Extracto de diario. Martínez, W., 2019)

En este punto de la conversación las expectativas de los pequeños crecían y exigían mayores retos tanto de organización como de conocimientos y habilidades.

Mp: Todo lo que han dicho hasta ahora está muy bien y es necesario para poder hacer nuestro cine, pero pensemos que más necesitamos para poder hacer la función.

Aa: Las sillas, maestra

Ao: Los baños

Aa: Una computadora y un proyector para poner la película

Aa: Una bocina

Ao: necesitamos hacer obscuro el salón para que podamos ver la película

Ao: hacer las palomitas y las palomeras

Aa: Hacer los boletos

Aa: Maestra necesitamos hacer una cartelera para que los demás niños vean que tendremos nuestra función.

(Extracto de diario, Martínez, W., 2019)

El diseño del calendario se hizo presente porque los niños advirtieron que eran muchas las ideas y actividades las cuales querían desarrollar con urgencia y al mismo tiempo. Desde luego fue oportuno este momento para abordar contenidos matemáticos.

Los niños pedían realizar la actividad al día siguiente,

Ao: Maestra ¿Podemos hacer el cine ya mañana?

Mp: Niños ¿creen que se pueda hacer el cine el día de mañana?

Aos: ¡No! Necesitamos primero hacer las palomitas para poder hacer la función

(Los niños realizaron comentarios referentes a las actividades que se tenían que tomar en cuenta antes de poder realizar la función).

Mp: Necesitamos organizar las actividades, no podemos hacer la función del cine si no tenemos todo preparado

Aos: Sí, vamos a hacer las palomeras, las palomitas, los boletos, conseguir el cañón.

(En este punto de la conversación vi pertinente enseñarles a los niños un calendario como referente para poder realizar el nuestro).

Mp: ¿Para qué creen que sirve el calendario?

Aa: Para marcar las fechas importantes

Mp: Así es, es por eso que necesitamos hacer nuestro propio calendario para organizar las fechas y hacer nuestra función de cine.

(Fragmento de diario. Martínez, W., 2019)

En este fragmento lo que se trabajó fue el conteo de los días de la semana para ubicar las actividades a desarrollar, se hizo la representación de los números, cabe hacer mención que en este caso el número estuvo asociado a la ubicación temporal, es decir el 25 de junio de 2019 por citar un ejemplo; este numeral no representa cantidad sino un lugar contable del tiempo. Esto significó que el tiempo también se puede contar y que para ello existe un calendario o un reloj. Asimismo se estableció una correspondencia entre el evento y la fecha, para establecer esta acción biunívoca debían analizar y reflexionar sobre la pertinencia y factibilidad de las actividades, es decir, no podían ubicar la elaboración de las palomitas con 4 o 5 días de anticipación a la función.

Los pequeños seleccionaban con qué actividades podían iniciar, por ejemplo, el diseño de los boletos, la confección de las cajas de las palomitas, el acondicionamiento del espacio, la asignación de precios de venta de boletos y productos, la organización de roles de cada miembro del grupo, el diseño de la cartelera, la elaboración de las palomitas y la función de cine. Como vemos hay un orden de factibilidad y posibilidad, estos criterios fueron usados bajo una acción mediadora.

Para poder organizar las actividades se hizo un listado de estas en el pizarrón. Listo el calendario debatimos ante la pregunta: ¿cuál sería la manera más oportuna de la organización?

Aa: Maestra primero tenemos que hacer las palomeras, porque si hacemos las palomitas primero, ¿Dónde las vamos a poner?

Mp: Los demás qué dicen

Aos: Pero primero debemos tener los boletos maestra si no como podemos saber cuántas palomeras haremos

Mp: Correcto, pero ¿no creen que necesitamos invitar a los demás grupos para que asistan a la función?

Aa: Tenemos que hacer la cartelera antes de la función del cine

Mp: Muy bien entonces, en qué orden dejamos las actividades

Ao: Primero tenemos que hacer los boletos

Aa: Después las palomeras

Ao: Al final la cartelera y las palomitas

Aa: Para poder hacer la función de cine.

(Fragmento de diario. Martínez, W., 2019)

Como se aprecia en algunos momentos es el docente en ocasiones quien regula los eventos y en otros son los propios niños. Se tomaron en cuenta las características de las actividades y le asignaron un lugar en el calendario según el orden de prioridad. Reconocieron que cada actividad tenía un orden y algunas eran antecedentes de otras, por ejemplo; las palomeras debían ser primero y la elaboración de palomitas ocuparía un lugar posterior. Este orden y ubicación de las acciones representaron para los niños, ejercicios de razonamiento.

El proyecto incluía la asignación de precios de la entrada y los combos. Esta palabra llamó mucho nuestra atención, la palabra combo es acuñada en la mercadotecnia principalmente en los cines, y se trata de una serie de elementos que juntos componen un conjunto. Los pequeños en este punto trascendieron las expectativas docentes, con ello supimos orientar estratégicamente el concepto de combo. La propuesta de combos ayudaba a lo que Baroody (1997), explica como serie numérica. La idea anticipada que el combo incluiría tres elementos: palomitas, jugo y boleto,

se repetía tantas veces como niños compraban su combo. Esto sirve como antecedente para comprender y relacionarse con los aprendizajes complejos de la serie numérica. “Cuando están en párvulos, los niños no deberían tener problemas para citar el número siguiente a otro, y ni siquiera el anterior, hasta el diez” (Fuson et al. 1982; Ginsburg y Baroody, 1983).

Esta manera de enfrentar la docencia donde los pequeños hacen uso de razonamientos matemáticos a partir de los elementos y situaciones con los que interactúan, sirve de referente para arribar a la complejidad del aprendizaje de las matemáticas. En este caso los pequeños también agruparon conjuntos y adjudicaron la palabra combo para organizar su venta conforme lo hace la mercadotecnia de los cines.

El modelo cardinal: según uno de los modelos que establece la lógica como requisito previo, los niños deben entender la clasificación antes de comprender el significado esencial del número. Esto implica aprender a definir un conjunto, es decir, a clasificar objetos para poder asignar cada uno de ellos a un conjunto correcto (Baroody, 1997).

Se les pidió a los niños que comentaran qué precios creían convenientes asignarles a los boletos, cada uno iba aportando sus referentes. Los números estuvieron presentes al asignar un precio a los productos, si bien es cierto estos procesos son niveles de complejidad mayores,

es también correcto que se aprovechen las oportunidades para que los pequeños adviertan que la producción tiene ya un precio y que debe ser recuperado a la hora de la venta.

Otra de las actividades a realizar antes de la función del cine fue la realización de los boletos y las palomeras, dicha actividad consistió en el diseño de los recursos. El pretexto de incluir la confección de estas, fue a propósito de trabajar contenidos de geometría, comúnmente en preescolar dichos aprendizajes se reducen a la enunciación de las figuras planas, círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo principalmente. Algunos más atrevidos arriban a otras figuras como el trapecio; sin embargo, las formas de enseñanza son memorísticas, los niños tienen que enfrentar la batalla de aprenderse los nombres y las características físicas.

Para este caso, las palomeras no aparecieron de la nada, es decir, tenían una razón de ser, un sentido y un uso; tenían forma de un prisma rectangular que incluía un rectángulo de base y cuatro caras laterales rectangulares, paralelas e iguales dos a dos.

Al principio se les mostró una palomera, la observaron, exploraron, seleccionaron los materiales y decidieron hacerla, observamos que Hugo enfrentaba retos con las medidas de las caras, no coincidían entre ellas, Brayan prefirió trazar el molde de la palomera, pero se dio cuenta

que era muy pequeña. Brayan advirtió que necesitaba mayor volumen y también desistió en la confección. Julia por su parte, observaba una y otra vez el molde sin tener éxito.

Esta situación era parte de la estrategia para que los pequeños advirtieran que necesitaban mayor ayuda y requerían de una atención más instruccional, acto seguido se basaron en moldes prefabricados que trazaban en un papel cartulina, después recortaron cuidadosamente, aunque algunos cortaban equivocadamente la línea de la figura y finalmente ensamblaron las partes.

Fue una actividad entusiasta, valoraban sus productos y los comparaban con el diseño original y con los de sus compañeros. Advirtieron que algunos errores de confección se centraban en las medidas debido a que cortaban erróneamente la figura trazada y a la hora de pegar las partes no ensamblaban correctamente. Mostraban sus diferencias: *“El mío quedó chueco, no se parece al modelo original, el mío está pequeño”*. Estas expresiones se sostienen en razonamientos que elaboran a partir de lo que observan, algunas palomeras eran ciertamente más chicas que otras. Esta abstracción fue difícil hacerla dada la complejidad del contenido. Cabe aclarar que los pequeños enfrentaron el reto de hacer aproximadamente 50 palomeras. Con ayuda de los papás superaban sus errores y cada vez eran más precisos en las medidas.

La parte final del proyecto fue el día de la función, antes de llevar a cabo esta actividad se hizo una asignación de los roles; en la venta de los boletos se encontrarían Andrea y Valeria; el equipo de la venta de los combos estaba integrado por Frida, Janna, Hugo y Huseck, entre otras comisiones. A cada uno se le entregó una visera de *organizador* de la actividad.

En el área de la compra de los boletos se encontraban Valeria y Andrea trataban de organizarse cuando me pidieron ayuda para asignar los roles, a lo que respondí con una pregunta ¿Quién de ustedes cree que puede hacerse cargo del dinero?, Valeria respondió que ella podía con esa tarea, Andrea estuvo de acuerdo con el comentario de su compañera y mencionó que si en dado caso necesitaba ayuda ella la apoyaría.

(Fragmento de diario. Martínez, W., 2019)

Valeria reflexiona acerca de sus posibilidades para hacerse cargo de las cuentas que implicaba la actividad, podría considerarse un momento autoevaluativo de la niña.

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de evaluación y su objeto se identifican. “[...] continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc” (Casanova, 1998, p. 96).

Mientras tanto en el área de la venta de los combos se presentó una situación que puso un reto para las niñas.

Uno de los clientes pidió comprar 3 combos, y pagó con un billete de 50 pesos, en este momento pude ver la reacción de las niñas de inquietud por el simple hecho de tratarse de una cantidad grande, Janna al ver la situación comenzó a contar con sus dedos el total de los 3 combos (10 pesos 1 combo, por los 3 combos sería un total de 30 pesos), al tener ya el resultado Janna con ayuda de Frida realizaron la acción de la devolución del dinero entregando al compañero 20 pesos.

(Fragmento de diario. Martínez, W., 2019)

En esta experiencia implicó un reto cognitivo para Janna dicha situación deja a la vista los procesos por los que pasa para llegar a la solución del problema. Janna hace uso de varios principios como son el conteo, la correspondencia biunívoca al proporcionar etiquetas verbales y adjudicárselas a los elementos, el valor cardinal al determinar que la última etiqueta asignada es el total de los elementos dentro de la colección en este caso el número 30. La naturaleza misma de la situación que se presentó va más allá del uso del número como simple etiqueta; dichas acciones realizadas por las niñas se denominan aritmética informal la cual según Baroody (1997), los niños desarrollan una comprensión fundamental de la aritmética mucho antes de llegar a la escuela a partir de sus primeras experiencias

de contar. “Los conceptos informales de la adición y la sustracción guían los intentos de los niños para construir procedimientos aritméticos informales” (p. 128).

Dentro del proceso de la aritmética informal podemos percatarnos que Janna hizo uso de la adición informal empleando números mayores, esto se observa en el momento en el que la niña hace la suma de los 3 combos para saber el total de la cantidad, para hacer esta sumatoria la pequeña daba pequeños golpecitos en sus dedos a fin de no perder la cuenta.

## **Conclusión**

Esta perspectiva evaluativa se basó fundamentalmente en lograr que los niños asumieran un papel protagónico de los conocimientos, proponiendo actividades retadoras en las cuales se consiguió poner en movimiento conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a situaciones organizadas a la luz de una acción general.

Con el desarrollo de estas actividades evaluativas se muestra la congruencia entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación. De igual forma se advierte la articulación de las diversas formas de aprender de los niños con las situaciones que les representan retos importantes. El nivel interactivo de las propuestas metodológicas ayudó a

fortalecer los aprendizajes. Finalmente; diseñar estrategias evaluativas exige ser coherentes con las formas de enseñanza y las formas de aprender de los alumnos.

## REFERENCIAS

Baroody, A. J. (1997). El pensamiento matemático de los niños.

España: Gráficas Rogar. Navalmorero.

Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa. España: Muralla.

Martínez, W. L. (2019). Estrategias didácticas para favorecer el razonamiento matemático en alumnos de tercer año de educación preescolar. Informe de práctica profesional para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar. Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programas de estudios,

Educación básica preescolar. México: SEP.

Vidiella, A. Z. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. México:

Colofón, S. A de C. V.

Zabala, A., Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., &

Solé, I. (2014). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.

Educación preescolar. (15 de junio del 2004). Video 1. "¿Hasta el 100?... ¡NO! ¿Y las cuentas?... TAMPOCO. Entonces... ¿QUÉ? [Archivo de video]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=LBGBq-dKBpo&t=125s>

Educación preescolar. (15 de junio del 2004). Video 2. "¿Hasta el 100?... ¡NO! ¿Y las cuentas?... TAMPOCO. Entonces... ¿QUÉ? [Archivo de video]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iNvv7SNbYew&t=63s>

# LA PERTURBADORA FORMA DE EVALUAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: TIEMPOS DE PANDEMIA

*María de los Á. Velásquez Jacinto*

## **Introducción**

En este artículo se exponen las formas de evaluar los procesos pedagógico-didácticos en la Formación Docente Inicial (FDI), en presencia de la inusitada condición de vida en la que se encuentra todo el mundo como consecuencia del COVID-19.

Una buena parte de la población vive en confinamiento, otros en cambio, sobreviven en las calles en busca de opciones laborales para no morir de hambre, cada familia, cada ser humano en el mundo ha escrito y seguirá escribiendo historias diferentes para enfrentar esta realidad.

Ante este contexto, los niveles educativos se propusieron dar continuidad a las clases; sin embargo, la conectividad planteó retos y desafíos para acceder a las aulas virtuales, así como el envío de trabajos para sostener la acreditación del ciclo escolar.

En el proceso educativo, la evaluación es uno de los elementos esenciales que el docente debe desarrollar sistemáticamente y que ocupa un lugar preponderante para valorar el desarrollo y avances en los aprendizajes de los educandos, así como para la certificación y acreditación de los estudios realizados.

En este sentido, el propósito de este ensayo es ofrecer al lector un panorama sobre el proceso de evaluación en tiempos de pandemia, que permita reflexionar y analizar la situación actual, las condiciones de estudio de los educandos y las vicisitudes de los docentes.

El proceso de evaluación constituye un seguimiento del desarrollo y desempeño, donde se utilizan diversos instrumentos, estrategias, técnicas y recursos diversos, tanto cualitativos como cuantitativos. Para que pueda ser integral; este proceso pasa por varios momentos tales como la evaluación diagnóstica o inicial, formativa o procesual y sumativa o final; así como la valoración de las acciones de los actores principales, maestros y alumnos.

La autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación, Casanova (1998); se emplean como mecanismos evaluativos que en un ambiente de interacciones físicas en el aula sirven de medios para reflexionar sobre los resultados, sin embargo, en escenarios virtuales se torna muy difícil.

La evaluación entendida como un proceso flexible se debilita en este tiempo de confinamiento puesto que toma por sorpresa a la sociedad en general y al sector educativo en particular. Las condiciones en lo educativo se mostraron difíciles debido a que los planes de estudio y proyectos de trabajos académicos estaban encaminados a desarrollarse bajo modalidades exclusivamente presenciales.

Los contenidos y proyectos académicos por razones de salud pública se ubicaron en la arena virtual; luego entonces, se presentó la necesidad de evaluar el desempeño, los conocimientos y los procesos de aprendizaje.

Vale la ocasión reconocer que la digitalización de los trabajos ha dejado vacíos en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, pese a que se adaptaron las estrategias comunicativas a las condiciones de los alumnos principalmente a través de medios de fácil acceso como el WhatsApp cuya vía es la más accesible por su economía, pero además por ser muy versátil en el uso social.

A través de esta herramienta se logró enviar mensajes de texto, archivos adjuntos en diversos formatos; videos, mensajes de voz, entre otros.

**Palabras clave:** Evaluación, acreditación, certificación, reprobación, aprendizaje, conectividad.

## Desarrollo

Los retos actuales de la sociedad nos conducen a una reflexión honesta y profunda en todos los ámbitos de nuestra vida, sobre todo en la salud y en la educación.

Con respecto al primer reto en materia de salud, estamos hoy frente a una situación ya vivida por nuestros antepasados, en realidad, ¡nada es nuevo! desde los tiempos prehispánicos diversos virus han afectado a múltiples poblaciones del mundo; es necesario evocar un poco la historia como sujetos históricos que somos; entre las pandemias que lamentablemente han dejado huella tenemos: la más letal para la humanidad sucedió en el siglo XIV, conocida como la peste negra, que se originó en Asia; en este contexto pandémico.

México no ha estado exento, ha padecido grandes epidemias como la Influenza H1N1 y el actual Coronavirus (COVID-19) que se afirma se originó en China y sus consecuencias han impactado en todo el mundo. Según datos publicados en la página web Estadísticas para datos de mercado<sup>2</sup>, el impacto que ha generado este virus ha afectado la vida cotidiana de gran parte de la población del orbe, el reporte hasta el 31 de agosto de 2020 dentro de los

---

<sup>2</sup> Estadísticas para datos de mercado. <https://es.statista.com/>

países más afectados por la actual pandemia aparecen varios de economías fuertes como las de EEUU, Rusia y España, donde México ocupa un lugar nada honroso en cuanto al índice de letalidad, lo que nos lleva a la revisión de muchas prácticas de vida que favorecen la comorbilidad; prácticas que van desde el cuidado de la salud, hasta la responsabilidad social del ciudadano en cuanto al cuidado del otro, pasando por la necesidad de un cambio de hábitos en la alimentación.

El segundo reto, el educativo, es uno de los más críticos debido a que el aprendizaje no puede generarse sin una base sólida de interacciones, es decir; en ambientes enriquecidos de experiencias de diálogo y experimentación.

Hoy día el propósito de la escuela se pone en riesgo dada la alternativa tecnológica que sirve de intermediaria para llegar a los estudiantes. Como docentes estamos obligados a ingresar a los hogares mexicanos y comprender la imposibilidad de los mismos para estar al día con la información y tener acceso a la educación.

Resulta entonces, que el derecho a la educación se ve condicionado por la existencia o no de la tecnología en las familias de los alumnos; no basta expresar que nos encontramos en tiempos modernos y que existen varios dispositivos para acceder al internet, sin embargo, la economía del estudiantado e incluso de algunos profesores,

no es suficiente para lograr lo que hoy llaman comunicación sincrónica<sup>3</sup>, así como tampoco es funcional debido a la precariedad de la cobertura y fluidez del internet en el país y con mayor énfasis en el estado de Oaxaca.

La situación que enfrentamos no sólo radica en que si el docente posee o no la habilidad o dominio en el uso de los distintos dispositivos digitales y sus aplicaciones; el problema se centra en la disponibilidad de la tecnología por parte de los estudiantes y el acceso a las redes digitales en los diversos espacios y comunidades de origen del estudiantado.

A nivel nacional, es evidente la brecha digital que existe en las distintas entidades federativas del país, particularmente, nuestra realidad en la región sur-sureste, nos indica una gran carencia, para comprobar se muestra gráfica siguiente:

---

<sup>3</sup> Se refiere a las videoconferencias a través de herramientas digitales de interacción. Google meet y zoom

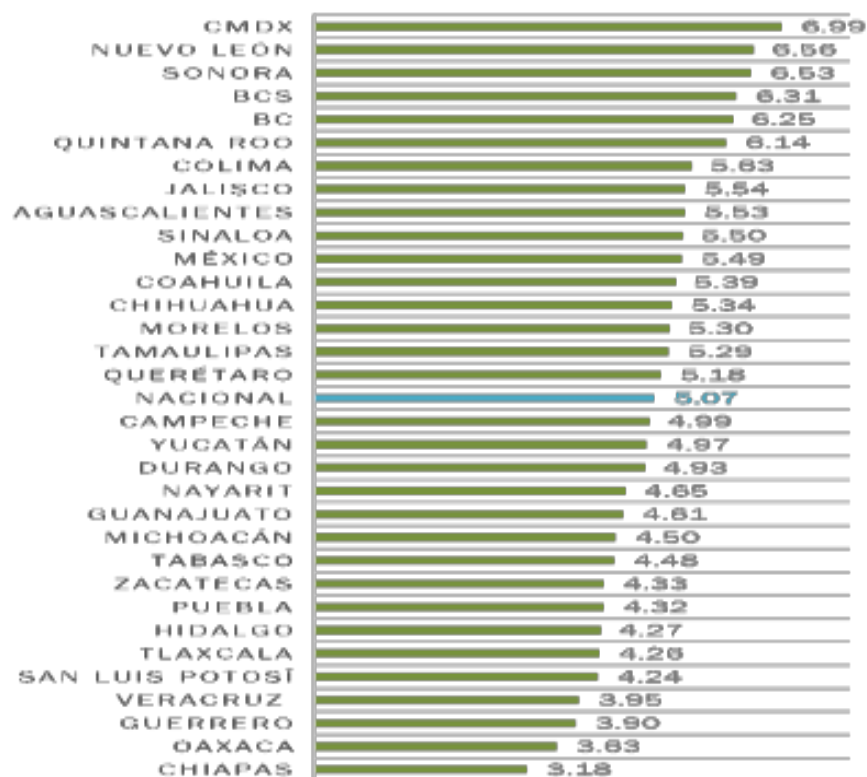


Figura 2. Resultados IDTMex 2018

A partir de la contingencia por la COVID-19 que desde el 23 de marzo de 2020 padecemos, las indicaciones a nivel nacional fueron *quedarse en casa*, las instituciones educativas se paralizaron, de hecho gran parte de las dependencias públicas y privadas que después de una pausa breve, se tomaron distintos acuerdos para seguir trabajando desde los hogares; con ello la enseñanza virtual se convirtió en la única modalidad posible en tanto no se retorne a las aulas, el objetivo de la escuela será salvaguardar el ciclo escolar. Semejante a lo que piensa Hernández (2020):

El ámbito académico está dando un vuelco [...] para este 2020[...] En algo más cercano, en lo que corresponde a la actividad docente, con el correr de las semanas nos enteramos de que este semestre no será posible volver a las clases presenciales; sin transición o preparación de por medio el aula se ha convertido en un espacio virtual. Y entonces caemos en la cuenta de la realidad que estamos enfrentando, de nuestras limitaciones técnicas, del alcance o limitación de nuestras habilidades para pasar este trance usando los medios a nuestro alcance. [...] Hoy la comunicación es mucho más fácil y existen las facilidades tecnológicas para continuar la relación estudiante [...] Teóricamente las clases pueden continuar usando las distintas aplicaciones disponibles para ello, el WhatsApp, Zoom, Skype, etc. Teóricamente es posible hacerlo, la pregunta es si es igual y si es realmente posible; [...] (pp.138-139).

Ante la afirmación anterior que teóricamente es posible continuar con las clases, me pregunto ¿cómo podemos evaluar los aprendizajes y retroalimentar a los jóvenes y niños para que continúen con sus progresos de manera virtual?

La vasta literatura sobre la evaluación explica que posee un carácter inacabado porque el aprendizaje también es inacabado, de aquí se considera a la evaluación como cualitativa, cuantitativa o mixta.

Los estilos o canales de aprendizaje de los alumnos, sus necesidades e intereses, las condiciones socioeconómicas y sus historias personales, se constituyen en aristas que son dignas de tomar en cuenta en el momento de evaluar.

La evaluación en las instituciones educativas, específicamente la que se desarrolla en las aulas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se refiere Casanova (1998) a las que se generan en la interacción permanente entre el profesor, alumno y entre pares, es una preocupación constante para los docentes, más aún en periodo de pandemia; ello debido a que no todos tienen la conectividad y la posibilidad de una interacción dialógica con tecnologías que puedan estar sincronizadas.

Resaltan más las formas de comunicación asincrónicas; es decir, no están en tiempo real donde la virtualidad sea simultánea, lo que limita el debate, el intercambio de impresiones y el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizajes significativos, pues se llena de instrucciones al estudiantado y deja de ser formativo para convertirse en un proceso solamente administrativo en cuanto a cumplimiento; por lo tanto, la evaluación que es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje, se torna en un proceso sin sentido, para convertirse en un acto exprofeso para la certificación.

Con referencia a los aprendizajes no hay que descartar que algunos estudiantes llevan un proceso de autoformación o autodidactismo, con ellos se abre la posibilidad del aprendizaje autónomo y desarrollo del pensamiento crítico.

Por su parte, el docente oscila entre las condiciones normativas y las que el propio alumno vive. Perfila la necesidad de diseñar planes emergentes y moverse hacia plataformas educativas para la recepción de trabajos a fin de dar cuenta de la acreditación del curso.

Dicho panorama deja al descubierto la realidad de dos competencias docentes prioritarias en la circunstancia actual, una es el manejo de las TIC's y la otra el dominio del proceso de la evaluación, para este último, Moreno (2016) expresa que “Es previsible que pocos profesores estén preparados para afrontar los desafíos que supone la evaluación de aula porque no han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo”. (p.34); es esta la ocasión donde los docentes tienen la oportunidad de poner en marcha todo su potencial respecto a esta compleja tarea que es el proceso de evaluación debido a que se encuentra escindido por la condiciones socioeconómicas y emocionales; entonces, ¿cómo evaluar con estos factores que intervienen significativamente en el proceso evaluativo?

Ante esta interrogante podemos responder con tres actividades básicas que desde mi perspectiva se convierten

en paleativos, primero; llevar a cabo ajustes que posibiliten la comprensión del tema de estudio, así como su elaboración y entrega, segundo; usar los medios tecnológicos de fácil acceso para el estudiantado como el WhatsApp, Facebook y correo electrónico, y tercero flexibilizar los tiempos de recepción de las evidencias de trabajo.

Uno de los retos que presentan la mayoría de los estudiantes con respecto a la evaluación en esta emergencia sanitaria -no solo en Oaxaca, México sino para toda América Latina-, es la acentuación de la brecha económica y de conectividad, a manera de ejemplo:

La actual crisis sanitaria en América Latina y el Caribe provocada por el COVID-19 ha movilizado estudiantes, docentes, [...] autoridades, [...] y personas estudiosas del área de la educación para construir acciones y políticas públicas que lleven a reducir al máximo los impactos de la pandemia en la educación [...] Durante el proceso de aislamiento social, escuelas fueron cerradas y, muchas y muchos estudiantes tuvieron que recurrir a la Internet para acceder a los contenidos educativos, contexto que terminó por agravar las disparidades sociales, ya que gran parte del estudiantado no cuenta con infraestructura suficiente para lograr aprender mínimamente a la distancia – Internet de calidad, computadora, ambiente propicio para estudios,

etc. En este escenario, ¿es posible realizar una evaluación educativa justa para todas/os las y los estudiantes?<sup>4</sup>

El estudiantado de la FDI de la entidad, como muchos estudiantes de otros niveles, son originarios de pueblos aledaños, de comunidades distantes de las escuelas, que carecen de dispositivos tecnológicos como: celular, laptop o computadora de escritorio; las condiciones socioeconómicas son muy variadas; van de bajo, medio y en su mayoría, vienen de padres obreros y/o campesinos, es un porcentaje mínimo de hijos de profesionistas que estudian la carrera docente.

Según fuente del periódico de circulación nacional “El universal” (2019), publica en primera plana que Oaxaca es la segunda entidad en el país con el menor número de usuarios en internet y la tercera en menor número de usuarios de telefonía celular [...] en las zonas urbanas el porcentaje fue de 75% [...] y en las zonas rurales del 45%, esto de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de la Tecnología y la Informática en los Hogares, ENDUTIH, (2018).

Ante lo expuesto, cabe preguntarse ¿cómo evaluar a los alumnos si no cuentan con conectividad? ¿Cómo no tener

---

<sup>4</sup> “¿Cómo llevar a cabo las evaluaciones educativas en plena pandemia?”, recuperado de: <https://redclade.org/noticias/como-llevar-a-cabo-las-evaluaciones-educativas-en-plena-pandemia/>

reprobados en presencia de la COVID-19? ¿Cómo ser justo, sin ser paternalista o maternalista?

Una acción importante es realizar ajustes en los alcances de los aprendizajes y en la naturaleza de sus logros, es indispensable seleccionar los productos que den cuenta de los saberes nodales del curso, por ejemplo; un buen escrito, el resumen de una lectura crítica o de una realidad determinada, la aplicación de una experiencia en su contexto social inmediato, una compilación de las posiciones teóricas principales a abordar en el curso; entre otras.

Son sugerencias y posibilidades que con base en las circunstancias que viven los alumnos se pueden ajustar en los productos que evidencian que han aprendido. La idea consiste en comprender las posibilidades de aprender que brinda el contexto y a las que tiene acceso el estudiante.

El dilema de los docentes es, por un lado, las exigencias de las autoridades educativas –en opinión de Hernández (2020) “No son vacaciones”- es mantener las clases a distancia; parece lógico y pertinente (p. 139), para ello están las normas, lo estandarizado y por el otro está la autonomía docente, libertad de cátedra, profesionalismo y el humanismo, de ahí emana el título de “la perturbadora forma de evaluar en la formación docente inicial: en tiempos de pandemia”, ante los procesos educativos a distancia, el

docente tiene que tomar una posición clara para evaluar a los alumnos, considerando el contexto, las condiciones de los mismos, su criterio ético-profesional, la autoevaluación de los estudiantes y sus trabajos reportados.

Una segunda acción es emplear los medios de mejor alcance a los estudiantes para dar paso a la evaluación y comprender que para cada uno es diferente; las evidencias digitales en plataformas ocupan un papel preponderante en la evaluación, “el portafolio de evidencias”<sup>5</sup> es el medio electrónico donde se muestran los productos de las unidades del curso que el programa requiere, y que acrediten el semestre de los alumnos, estas son formas para las autoridades de inspeccionar el trabajo del docente. Moreno (2016), afirma que “La admisión de las limitaciones de la evaluación debería generar actitudes más humildes, prudentes y menos arrogantes de parte de organismos evaluadores, especialistas o expertos, autoridades educativas y promotores de la evaluación” (p.36).

Hoy en día, las plataformas educativas queramos o no se convierten en medios para la evaluación. No obstante, para quienes carecen de conectividad a internet, la opción es una llamada telefónica. La telefonía en la actualidad es una de las más económicas y su carácter ilimitado ayuda para no

---

<sup>5</sup> Portafolio de evidencias. Javier Santiago, Javier Enrique, ubicado en la plataforma Wix.com <https://moraleslex32.wixsite.com/misitio>,

pensar en el tiempo de charla. El diálogo con el alumno por este medio puede aportar elementos de criterio evaluativo al maestro dado que se pueden generar charlas académicas interesantes o hablar sobre las dificultades que enfrenta.

Por último y como tercera acción; el criterio de flexibilización en tiempos de entrega de las producciones académicas del curso. Para tal efecto se debe considerar las circunstancias del estudiante, pero también los tiempos de calendarización oficiales; ello obliga al maestro a brindar ayudas a los estudiantes para que logren presentar las producciones en tiempos razonables.

La situación de miedo, pánico, angustia y estrés que los alumnos y docentes atraviesan por la COVID-19, en la opinión de Sousa (2020) “La pandemia es una alegoría. El significado literal de la pandemia del coronavirus es el miedo caótico generalizado y la muerte sin fronteras causada por un enemigo invisible” (Observatorio Plurinacional de Aguas, 2020).

En la sociedad surge el miedo al contagio y a la muerte, por lo que para la entrega de trabajos deberían prolongarse buscando las formas para la autenticidad, para contribuir a la salud mental; para los que no cuentan con conectividad efectiva o porque viven en lugares apartados se les debe permitir entregar a destiempo sus trabajos, sin que esto afecte su calificación.

Esta forma de comprender y ser empático con los otros es una cualidad que el docente debe asumir con sus alumnos, para generar seguridad, elevar su autoestima, el ser humano cuando se siente tomado en cuenta, es cuanto más se compromete, revisar los trabajos una y otra vez, brindar observaciones y sugerencias les permite enriquecer su trabajo y alimentar su sentido de responsabilidad, entonces, viene la calma, disminuye las notas bajas y el índice de reprobación.

Para evaluar, el docente debe conocer a sus alumnos, dónde viven, con quienes viven, cuáles son sus condiciones de vida, sus habilidades y limitaciones entre otras cosas, de modo que la evaluación considere elementos circunstanciados y no se limite exclusivamente a la acreditación de los contenidos, tampoco se trata de encubrir las irresponsabilidades ni ser condescendiente con ellos, si no ser más justo y humano.

## **Conclusión**

Para terminar, evaluar pareciera una tarea fácil, pero al momento de hacerlo llega a nuestra mente una idea cruda, que reflexiona si realmente estamos valorando todos aquellos aspectos que pusieron en juego los alumnos para alcanzar lo que presentan ante nuestros ojos; el hilo se

rompe por lo más delgado, lo que significa que la reprobación se da a partir de que no cumplen en tiempo y forma, más que de su contenido y aprendizaje.

Cabe señalar que algunas de las barreras para la educación a distancia, son los déficits de conectividad que se presentaron durante el curso del semestre ya iniciado, así como la poca calidad en las clases virtuales, la limitada economía de los alumnos que no les permite disponer de suficiente crédito para la conectividad, lo que limitó la realización de una evaluación formativa que orientara en forma oportuna y pertinente al estudiantado sobre sus fortalezas y áreas de mejora.

Para algunos alumnos los aprendizajes pudieron no ser significativos debido al exceso de información teórica en cada uno de los cursos del semestre ya que hizo falta interaccuar con el maestro y enriquecer su comprensión con ejemplos, les hicieron falta momentos para aclarar dudas o para experimentar con los objetos de aprendizaje; no obstante, otros estudiantes quienes son autodidactas investigaron, preguntaron, exploraron, probaron y tomaron decisiones; ellos, lograron mejores resultados.

Además de lo anterior, Oaxaca está en desventaja porque cuenta con 570 municipios, de los cuales es el estado que encabeza la lista de los municipios más pobres del país (Coneval, 2018) y por lo tanto con carencias de conectividad

virtual, ello dificulta el logro de procesos formativos en tales condiciones; no se trata simplemente de estar a la altura de los demás, es urgente atender las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes oaxaqueños a través de la atención y superación de carencias que limitan el acceso y el derecho a la educación

Personalmente considero que es perturbadora porque genera confusión y desconcierto, altera el ánimo y la estabilidad emocional, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia (s/f), significa inmutar, trastornar el orden y concierto, o la quietud y el sosiego de algo o de alguien, por lo que este proceso evaluativo perturba al maestro dado que no interactúa de manera física con el alumno, ya que no basta solo identificar cuánto sabe, sino que se hace necesario percibir cómo consiguió el aprendizaje y cómo se percibe el estudiante, como refiere Manen (2010), hace falta sensibilidad pedagógica.

En la evaluación se ponen en juego las emociones y las historias de los alumnos, sus limitaciones y posibilidades, se pone en juego asimismo las formas de interacción en el desarrollo de las actividades.

Es perturbadora porque no afloran las relaciones interactivas “*cara a cara*”, no se ven maestro y alumno, no se sienten, no se identifican ya que esta comunicación evaluativa está mediada por la tecnología. Dado que el

aprendizaje se produce en este marco de relaciones sociales, el maestro no se siente seguro y confiado para asignar una calificación.

Finalmente es oportuno reconocer que debemos obtener el mejor de los provechos pedagógicos y buscar estrategias que ayuden al aprendizaje autónomo del estudiante asignándoles tareas problematizadoras donde se conduzca a través de la investigación y elaboración propuestas. Caminar propositivamente en la pandemia ayuda a consolidar su formación, puede avanzar lentamente en los contenidos programados, pero transitar hacia la solidez de una mejor práctica profesional.

## REFERENCIAS

Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. (2020-06-08).

¿Cómo llevar a cabo las evaluaciones educativas en plena pandemia? Recuperado de:

<https://redclade.org/noticias/como-llevar-a-cabo-las-evaluaciones-educativas-en-plena-pandemia/>

Casanova, M. A. (1998). **La evaluación educativa**. SEP. Primera edición. México. Recuperado de:

[https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la\\_evaluacion\\_educativa.pdf](https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf)

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), Entidades Federativas. Oaxaca. pobreza estatal 2018. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/Pobreza\\_2018.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/Pobreza_2018.aspx)

¿Cómo vamos en el índice del desarrollo TIC y la brecha digital en México? Redacción CIO México, 2020. Recuperado de: <https://cio.com.mx/como-vamos-en-el-indice-del-desarrollo-tic-y-la-brecha-digital-en-mexico/>

El universal (2019 2 de abril) “Oaxaca, segunda entidad del país con menor número de usuarios de internet”. Recuperado de: <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/02-04-2019/oaxaca-segunda-entidad-del-pais-con-menor-numero-de-usuarios-de-internet>

Hernández, D. (2020). El aula en tiempos de COVID en Cuaderno de la Pandemia #2. [www.carteleseditores.com](http://www.carteleseditores.com) Oaxaca, pp. 136-147

Mena, R. M. (2020). Los países con más coronavirus. Recuperado de: [https://es.statista.com/grafico/21624/numero-total-de-casos-confirmados-de-la-covid-19-por-pais/?utm\\_source=Statista+Global&utm\\_campaign=27285821acAll+InfographTicker+daily+ES+AM+KW36+2020+TU&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_afecd219f5-27285821ac-309049625](https://es.statista.com/grafico/21624/numero-total-de-casos-confirmados-de-la-covid-19-por-pais/?utm_source=Statista+Global&utm_campaign=27285821acAll+InfographTicker+daily+ES+AM+KW36+2020+TU&utm_medium=email&utm_term=0_afecd219f5-27285821ac-309049625)

Manen, M. V. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, tercera reimpresión. Recuperado: [http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el\\_tacto\\_en\\_la\\_ense%C3%91anza.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf)

Pascuali, M. (2020). ¿Qué tan preparada está América Latina para la educación digital? Recuperado de: <https://es.statista.com/grafico/22645/la-digitalizacion-educativa-en-latinoamerica/>

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. UAM- C. Primera edición. Cd. México

Observatorio Plurinacional de Aguas, (2020-04-21) “Boaventura de Sousa Santos: la trágica transparencia del virus”. Recuperado de: <https://oplas.org/sitio/2020/04/21/boeventura-de-sousa-santos-la-tragica-transparencia-del-virus/>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23<sup>a</sup>. Ed., (versión 23.3 en línea.) Recuperado en: <https://dle.rae.es/perturbar>

## CAPÍTULO II. SINERGIAS EN EL AULA



Obra: "Lúdico" (2006). Óleo sobre tela. Medida: 1.00 x 0.80 m.  
Autor: Pedro Luis González Ojeda.



# **LA *CREATICIDAD* PARA FAVORECER LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DE PROYECTOS PEDAGÓGICOS CON ALUMNOS DE SEXTO GRADO**

*Alba E. Vásquez López*

## **Resumen**

Este trabajo resume los resultados relativos a la temática de investigación: ¿Cómo incidir en el desarrollo de la *creaticidad* para favorecer la autonomía en el proceso del aprendizaje significativo de los alumnos y las alumnas de sexto grado de educación primaria a través de proyectos pedagógicos? Para efectos de este documento, se realizó una fusión de dos conceptos: creatividad vs criticidad y, desde una perspectiva dialéctica, se introdujo el término *creaticidad*.

El enfoque investigativo correspondiente se fundamenta a partir de un paradigma mixto o híbrido, con técnicas cuantitativas y cualitativas como la observación participante, la entrevista formalizada, las pruebas psicológicas y pedagógicas, así como los proyectos

transdisciplinarias con enfoque formativo, las cuales fueron desarrolladas a través de cuatro fases.

Uno de los hallazgos sobresalientes de la investigación apunta a que el eje articulador entre la creatividad, la autonomía y el aprendizaje significativo, es la motivación por aprender. Se destacan asimismo los alcances obtenidos y las futuras líneas de estudio que se desprenden de este trabajo.

**Palabras clave:** creatividad, autonomía, aprendizaje significativo, proyectos.

## **Introducción**

El estudio de la creatividad y la criticidad es un tema que ha sido abordado desde distintas dimensiones alrededor del mundo. Un primer trabajo es el documentado por Rodríguez (2004), titulado *Creatividad y estilos de aprendizaje*. En Colombia, Parra, Garrote y Sola (2015) realizaron un análisis interesante de la inteligencia creativa en estudiantes de 7 a 10 años de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga. Los antecedentes sobre la criticidad también son notorios, por ejemplo, en México, Quesnel, Vallejo y Olivares (2016), publicaron los resultados de una investigación efectuada a partir de una muestra formada por 30 alumnos de educación primaria,

para descubrir las ventajas que ofrece el trabajo colaborativo en la promoción del pensamiento crítico. Para concluir, se encuentra el estudio de Águila (2014), quien elaboró un documento titulado: *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*.

Actualmente nos encontramos inmersos en un mar de cuestionamientos que hacen hincapié en el impacto de la labor educativa de la escuela y de lo que se aprende en ella. La atribución de esta como agente promotor del bienestar social, se ha puesto en duda no solo por la misma sociedad, sino por los propios estudiantes. Debido a lo anterior, es evidente la urgencia de cambiar el rumbo del proceso educativo, poniendo de relieve la implementación de metodologías orientadas a la promoción del pensamiento creativo y crítico que, para efectos de este documento, se ha realizado una fusión de ambos conceptos y, desde una perspectiva dialéctica, se introduce el neologismo *creaticidad*.

La creaticidad no es más que la declaración escrita de que no es viable dicotomizar dos tendencias naturales del pensamiento humano, por un lado, se hace referencia a la capacidad para crear ideas originales y por otro, a la de juzgar situaciones, personas u objetos como antecedente para la toma de decisiones; como se puede deducir, ambas se complementan, son interdependientes. En el término

propuesto se integran dos conceptos centrales: creatividad y criticidad. Dos caras de la misma moneda, que tienen relación con lo que distintos autores identifican con el pensamiento divergente vs convergente.

Es importante destacar que la intención de este planteamiento es enfatizar que el desarrollo de un pensamiento flexible que ofrezca nuevas alternativas a lo establecido, así como la promoción de un pensar crítico sobre lo convencional, son indispensables para la adquisición de aprendizajes significativos y para la formación de individuos autónomos que emprendan la ardua labor de conquistar o alcanzar el bienestar individual y social.

Por lo anteriormente expuesto, este proceso de investigación se sintetiza en el planteamiento de la problemática siguiente: ¿cómo incidir en el desarrollo de la creatividad para favorecer la autonomía en el proceso del aprendizaje significativo de los alumnos y las alumnas de sexto grado de educación primaria a través de proyectos pedagógicos?

La relevancia de esta, radica en que ofrece las pautas para pensar que el desarrollo de la creatividad en la educación primaria es una respuesta eficaz a los constantes desafíos que impone el siglo XXI. Un alumno formado hoy para practicarla será una persona autónoma que participe

activamente en la toma de decisiones en cualquier ámbito de su vida y será parte fundamental de un proceso de transformación y adaptación a las condiciones imperantes. En el ámbito pedagógico, esta investigación proporciona un abanico de opciones didácticas para que cualquier autoridad educativa reconozca métodos, técnicas y estrategias específicas para promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo-crítico. Desde un punto de vista epistemológico, es un referente para respaldar la premisa de que existen diversas formas de saber y de conocer que deben abordarse desde la complementariedad, en lugar de parcelarse; este tipo de pensamiento permite fundar una visión holística que aterriza en la construcción de propuestas para enriquecer el área de la investigación educativa.

Ahora bien, el propósito que guio esta investigación se sostuvo en desarrollar la creatividad a través de la puesta en práctica de proyectos pedagógicos interdisciplinarios y transdisciplinarios para favorecer la autonomía en el proceso del aprendizaje significativo de los alumnos. El contenido de este trabajo consta de los siguientes elementos: marco teórico, cuyas categorías son, creatividad, criticidad, creatividad, autonomía, aprendizaje significativo, proyectos pedagógicos, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

La metodología incluye la descripción del contexto de la investigación, una breve reseña del enfoque investigativo

utilizado, las técnicas e instrumentos respectivos y las cuatro fases que configuran el diseño metodológico. En el apartado de resultados, se presenta el informe de los alcances obtenidos, esto siguiendo la clasificación respectiva de sus fases o etapas. Por último, se encuentran las conclusiones y las referencias.

### **Marco Teórico**

La conceptualización del término creatividad posee una diversidad extraordinaria. Las contribuciones que realizan Cortizas y García (2013) detallan que dicha palabra:

[...] Proviene del latín *creare*, se introdujo por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española en 1984, con el significado de *percibir, idear, expresar y convertir en realidad algo nuevo y valioso*. Posteriormente, se añadieron nuevos significados como *engendrar, producir, crear* [...] (p.135).

En Beltrán (1995) se incluyen los rasgos del perfil del sujeto creador, los cuales son: “a) Sensibilidad a los problemas [...], b) fluidez de ideas [...], c) flexibilidad [...], d) originalidad [...], e) poder de penetración [...], f) capacidad de análisis y síntesis [...], g) actitud favorable para la redefinición [...]” (p. 116). Por otra parte, Arenas (2007) señala que: “El término *crítico* proviene del griego *Kritike*, que significa el *arte del juicio*, es decir, la aplicación o uso del propio juicio en la toma de acción, de aceptación o

rechazo de una información” (p. 19). Según Facione (2007), las habilidades intelectuales que configuran el pensamiento crítico son: “Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación” (p. 4).

Los dos conceptos directamente relacionados con el término creatividad, son: pensamiento divergente vs pensamiento convergente, por ello su abordaje en este apartado se hace imprescindible. En lo relativo a la conceptualización de ambos, se retoma en este trabajo, la perspectiva de Álvarez (2010), quien los sintetiza de la siguiente manera: “Pensamiento convergente: pensamiento orientado a la solución convencional de un problema. Pensamiento divergente: aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad” (p. 11).

Por su parte, Alcaraz (2011) comenta que la creatividad se puede entender “como una actividad intelectual que forma parte de lo que se denomina ‘pensamiento divergente’, el tipo de pensamiento que, ante un problema específico, formula varias opciones, en oposición al ‘pensamiento convergente’, que ocurre cuando *sólo* es posible una solución” (p. 10).

La intención es entonces, promover la formación de personas creativas que sean capaces de desarrollar el pensamiento crítico en todos los ámbitos de su vida cotidiana, pero un argumento todavía más concluyente es la

premisa de que el pensamiento convergente no se debe suprimir del proceso educativo, sino transformar la forma en la que se construyen los conocimientos convencionales o ya establecidos; en esta tónica, una alternativa extraordinaria es el impulso de la criticidad. Por lo anterior y por la necesidad de no dicotomizar el conocimiento, ni el tratamiento de las habilidades de los alumnos, se habla del concepto dialéctico creatividad. Se pretende destacar la trascendencia de no polarizar las opiniones respecto de los dos tipos de pensamientos que se citan, por un lado, se encuentra el divergente que es la base fundamental para estimular el potencial creativo de los alumnos; por otro, el convergente que no se debe descartar por múltiples razones, dentro de las que destacan: la obligatoriedad de los docentes de impartir los contenidos curriculares oficiales, el deber pedagógico de no fragmentar el conocimiento y la clara intención de que los estudiantes estén capacitados para pensar y reconstruir críticamente lo ya establecido.

Ahora bien, son cuatro las perspectivas teóricas que contribuyen a fundamentar la legitimidad del neologismo introducido para efectos del presente trabajo, en primer término, Facione (2007), plantea una visión más integrada del pensamiento, puntualiza que se debe actuar con más cautela “[...] ante las propuestas que sugieren maneras extremadamente simplistas de entender cómo piensan los

humanos; así como evitar las dicotomías extremas y rígidas tales como “[...] ‘creativo vs. crítico’ [...]” (p. 11).

Asimismo, López (2006) enfatiza que “Es fundamental no desligar *pensamiento crítico* de *pensamiento creativo*, ni separar o aislar a ambos del marco de nuestra actividad consciente intencional”. (p. 58) La creatividad desde la perspectiva de Rodríguez (2006) se puede justificar a partir de la premisa de que una de las *características cognoscitivas* de la *personalidad creativa*, es la *capacidad crítica*, la cual “Permite distinguir entre la información y la fuente de ésta” (p. 60).

Y para culminar, Edward De Bono (1991, como se cita en López 2006) afirma que aquella persona o individuo que es crítico y creativo es un “Pensador lateral”. (p. 27) Afirmación que nos advierte de la estrecha vinculación entre creatividad y criticidad. En Villavicencio (2004) se cita una definición de autonomía como “[...] aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a *regular su propio aprendizaje* en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje” (p. 3). La autonomía en el proceso de aprender también puede entenderse con base en las afirmaciones de Cabrera (2009), para quien significa que el sujeto es capaz de asimilar las exigencias de las tareas de aprendizaje y de forma consciente e intencionada, movilizar

una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una meta concreta.

Hablar de aprendizaje significativo implica, indiscutiblemente, hacer referencia a una teoría en el campo educativo concebida y expuesta por Ausubel, (s.f.) en la que se menciona que su rasgo primordial es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de tal modo que éstas adquieren un significado. En palabras de Coll (1990), supone “[...] poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje” (p. 193).

En cuanto a la fundamentación de proyecto pedagógico, Pareja (2011) expone que se trata de “Un plan de trabajo o conjuntos de tareas libremente elegidas por los alumnos (o en ocasiones sugerido por el profesor) para resolver una situación problemática o propuesta, y/o adquirir alguna técnica concreta en la que los alumnos estén interesados” (p. 11). Tobón (2006) plantea que, en su aspecto general, consiste en un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se implementan con la finalidad de resolver un problema específico. De acuerdo con la jerarquización que expone Santomé (1994), haciendo referencia a los distintos niveles de interrelación entre las disciplinas concebidas por Jean Piaget, mismos que se entretejen en la planeación y desarrollo de todo proyecto, estas son:

1. *Multidisciplinariedad*. El nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas [...].

2. *Interdisciplinariedad*. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

3. *Transdisciplinariedad*. Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas [...] (p. 72).

## **Método de investigación**

El proceso de la investigación se desarrolló del año 2013 al 2015, en la localidad de San Matías Petacaltepec, Municipio de San Carlos, distrito de Yautepec, en el estado de Oaxaca, que cuenta con poco más de 600 habitantes y se localiza a unos 60 kilómetros de terracería de la carretera Panamericana, con entrada en la localidad de Magdalena Tequisistlán.

En dicha comunidad, se ubica la Escuela Primaria Rural Federal “Luz y Libertad”, con clave 20DPR0489Z,

perteneciente a la zona escolar 035 de Santa María Ecatepec, y al sector 27 de El Camarón, Nejapa de Madero.

Durante la investigación, el personal docente estaba constituido por una directora técnica y seis docentes (tres mujeres y tres hombres), la población estudiantil alcanzaba la cifra de 109 elementos y la asociación de padres de familia era conformada por 77 integrantes.

El grupo de estudio fue el sexto grado, compuesto por 15 alumnos, nueve mujeres y seis hombres, cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 12 años.

El enfoque investigativo se fundamentó a partir de un paradigma mixto o híbrido, debido a que los métodos y las técnicas utilizadas reflejan una visión cuantitativa y cualitativa de la realidad.

Se desarrolló en este proyecto el método de la investigación-acción como directriz y parte sustancial. En el siguiente cuadro se pueden observar a detalle los elementos citados previamente.

*Tabla 1. Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos.*

| <b>Técnica</b>                                                                             | <b>Instrumento</b>                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <b>Observación:</b><br>Participante natural (interna)<br>Participante artificial (externa) | -Registros de diario de campo<br>-Guías de observación |

|                                                                             |                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Entrevista formalizada:</b><br>De final abierto<br>De alternativas fijas | -Guion de entrevista<br>-Cuestionario autoadministrado. |
| Técnica <i>grupo de discusión</i>                                           | Plan de la secuencia correspondiente.                   |
| Pruebas psicológicas y pedagógicas                                          | Test                                                    |
| Proyecto pedagógico inter y transdisciplinar (formativo).                   | Planeación didáctica                                    |

Las fases del diseño metodológico fueron cuatro, a saber:

1. Realización de observaciones participantes artificiales a distintos subgrupos sociales de la comunidad, en eventos representativos y lugares de congregación común.
2. Ejecución de entrevistas formalizadas con los padres y madres de familia para recoger información útil como marco de interpretación sobre los factores que obstaculizan la creatividad.
3. Aplicación de entrevistas formalizadas, así como las distintas pruebas psicológicas y pedagógicas al grupo de alumnas y alumnos del sexto grado.
4. Diseño, aplicación y evaluación de proyectos transdisciplinarios como alternativas de solución al problema que enfrentaba el grupo escolar, con un carácter formativo. Además, la observación participante

natural del desarrollo de los proyectos (dentro y fuera del aula), y el registro a través del diario de campo, grabaciones, filmaciones y fotografías.

## **Resultados**

En febrero de 2015 se aplicó un cuestionario autoadministrado de 21 reactivos a 15 madres de familia, focalizado en aspectos como la comunicación (10 interrogantes), confianza y lazos afectivos (cinco interrogantes) y apoyo escolar (seis interrogantes). Se obtuvieron resultados desfavorables en los rubros: comunicación permanente; tendencia al autoritarismo; expresión de ideas y opiniones en casa; acompañamiento escolar.

En este mismo mes y año, los alumnos resolvieron dos cuestionarios autoadministrados: el primero conformado por 27 reactivos relacionados con los distintos componentes de la creatividad; los resultados más desalentadores se encontraron en: curiosidad, innovación, imaginación, cambio, riesgo y aventura. El segundo instrumento formado por 23 interrogantes referidas a la relación afectiva que mantenían con sus padres obtuvo evidencias desafortunadas en afecto y comunicación y promoción de la autonomía.

En marzo de 2015, con base en la *hoja de autoevaluación de desarrollo del pensamiento crítico en el aula*, los estudiantes valoraron distintos aspectos de su desempeño, así como redactaron algunas causas que, a su parecer, provocaban dichas actitudes. En las afirmaciones: “participo activamente en las discusiones grupales”, “cuando no estoy de acuerdo con la opinión de mis compañeros, se los digo”, “siento pena o vergüenza al participar en clase” fue evidente el alto porcentaje de resultados negativos.

Un instrumento más se resolvió el 24 de marzo de 2015, pretendió propiciar un primer acercamiento de los alumnos a la reflexión de las causas que originaban los malos resultados en su desempeño durante las clases. En él, después de que identificaron las áreas del conocimiento que les parecían más complicadas, 12 de los 15 alumnos, asumieron que en las asignaturas donde presentaban muchas dificultades, los motivos estaban relacionados con su predisposición hacia ellas (falta de gusto, desinterés o irresponsabilidad).

El 14 de abril de 2015 se implementaron, con base en la modalidad de grupos de discusión, una serie de actividades que combinaron las técnicas de estudio de caso y proceso incidente. El objetivo fue que los estudiantes analizaran exhaustivamente su situación particular como grupo para problematizarla, de esta manera, identificaron las causas (personales, sociales, familiares) de los problemas

planteados, enlistaron las consecuencias generadas, y al final, propusieron distintas soluciones.

La última etapa de la aplicación de instrumentos fue efectuada con el propósito de evaluar los avances obtenidos en distintos aspectos del trabajo en el aula, para ello se utilizaron tres pruebas más. La primera el viernes 3 de julio de 2015, titulado: *Mi forma de trabajar, ¿qué tal estudiante soy?*; de este se obtienen las siguientes conclusiones de acuerdo con los aspectos claves:

- Argumento y defendiendo mis ideas y opiniones: un alumno afirmó que “casi nunca”, siete seleccionaron que “algunas veces”, los siete restantes optaron por una valoración satisfactoria (con frecuencia, casi siempre y siempre). En este primer rubro, existe un ligero avance con respecto a los resultados obtenidos cuatro meses atrás sobre la participación en las discusiones grupales (sólo el 33.3% con frecuencia y casi siempre); y un progreso destacado tomando como referencia a los 14 estudiantes (93.3%) que “casi nunca” hacían saber a sus compañeros o a la maestra su desacuerdo sobre algún tema.
- Soy inseguro (a): los resultados exponen que un alumno seleccionó “siempre”, cuatro se inclinaron por “casi siempre”, ocho “algunas veces” y los últimos dos “casi nunca”. Los avances son importantes pues eran 12 alumnos quienes se consideraban inseguros y 11 que se evaluaron como introvertidos; ahora, nueve afirmaron

tener la confianza de preguntar a la profesora cuando tienen dudas sobre algo. Se redujo de ocho a cinco la cantidad de estudiantes que sentían vergüenza o timidez al participar en clase.

- Me interesa el estudio: solamente dos fueron los niños que eligieron la opción “casi nunca”; cuatro “algunas veces”; dos “con frecuencia”, tres optaron por “casi siempre” y cuatro seleccionaron “siempre”. El contraste se observa en que del 46.6% se redujo al 40% la cantidad de menciones insatisfactorias, pero, sobre todo que, en este caso fue seleccionada en cuatro ocasiones la opción “siempre”, misma que no se consideró en absoluto en el primer instrumento.
- Cumpló con tareas y trabajos: dos estudiantes seleccionaron “algunas veces”; seis “con frecuencia” y siete “casi siempre”; es visible un progreso al realizar la comparación con los tres alumnos que afirmaron cumplir con tareas y trabajos de forma responsable en el mes de marzo.

El segundo *test*, aplicado también el 3 de julio de 2015, lleva por título: *Atmósfera de la clase*, en el cual, se solicitó a los educandos que argumentaran sus respuestas; los resultados se detallan a continuación:

- Las clases son interesantes: el 80% de los estudiantes aseguró que, “con frecuencia”, “casi siempre” y “siempre” son así. Destacando explicaciones como: “me gusta

conocer nuevos temas que me servirán a lo largo de mi vida para mejorar”, “lo que yo aprendo me ayuda a entender más cosas”, “participo con toda confianza y digo mis dudas o preguntas sobre lo que no estoy de acuerdo”, “me ayuda a mejorar mi vida”, “hablan de distintos temas, también tú te puedes expresar de distintas formas”.

- Las actividades de la clase me motivan a expresar mis ideas y argumentarlas: el 47% del grupo manifestó un nivel favorable, por motivos como: “las actividades me ayudan a tener dudas y a expresarlas”, “porque todos nos expresamos de distintas maneras, formas de argumentar algo”, “a veces mis compañeros se equivocan exponiendo y a partir de esas preguntas les propongo al equipo”, “entre más interesante sea la clase, más ideas me salen”. Mientras que el resto, comentó que “algunas veces” se sentían inseguros debido a causas relacionadas con emociones como la inseguridad, vergüenza, timidez y temor.
- Las actividades de la clase me animan a hacer las cosas de manera diferente, original, creativa: un 60% afirmó que “con frecuencia” y “siempre”; destacando respuestas como: “porque cuando entiendo un tema lo hago con esfuerzo, interés”, “...dan diferentes ideas y te hacen crear diferentes estrategias”, “me animan cuando no me discriminan, burlan y me siento segura de lo que digo”, “...a partir de las dudas de mis demás compañeros

planteo una más general o creativo”, “...me da ganas, quiero mejorar, ser más creativa, tener mejores ideas”. El 40% restante seleccionó “algunas veces”, explicando que es debido a que no comprenden el tema, no le toman importancia o simplemente no les llama la atención.

- En la clase se le da importancia a dialogar y compartir ideas: el 73% expuso que, “con frecuencia” y “siempre”; por los siguientes motivos: “para poder aprender de todos”, “porque opina todo el grupo y dan propuestas”, “la maestra nos motiva a dialogar y compartir ideas, para que nos defendamos, para que nos quitemos las dudas que tenemos”, “porque así podemos corregir nuestras ideas y hacerlo mejor que el otro porque pensamos diferente”. Asimismo, el 80% afirmó que la maestra los alienta a tener nuevas ideas con mucha frecuencia, y el resto dijo que “algunas veces”.
- Soy un integrante importante de la clase: esto hace referencia al sentido de pertenencia al grupo, el 80% seleccionó una de las opciones sobresalientes (“con frecuencia” y “siempre”), esto porque: “a veces doy una idea distinta”, “ayudo a mis compañeros a hacer algún trabajo y doy mi punto de vista, mis opiniones y sugerencias”, “doy mis ideas y así pueden aprender de mí y yo de ellos”, “doy mi duda... doy mis sugerencias y mis opiniones”.

El día 13 de julio de 2015 fue resuelto el último instrumento por las madres de familia, quienes acompañaron a sus hijos en todo este proceso, en las distintas ocasiones que se implementaron actividades en el salón de clases y en la institución para involucrarlos y promover distintas formas de convivencia e interacción entre ellos. Cabe recordar, que los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos que los alumnos resolvieron en un primer momento mostraron indicios de que uno de los elementos que era necesario fortalecer es el aspecto afectivo entre padres e hijos, para lograr incidir en la consolidación de la autoestima y motivación intrínseca de estos últimos, factores que son fundamentales para una persona creativa y crítica.

Por ello, los padres de familia fueron parte activa de todos los aprendizajes que se lograron construir a lo largo de este proceso. Los resultados que arrojó el cuestionario que se administró, se resume a través de las siguientes interrogantes:

1. ¿Ocurrió algún cambio en usted a partir del trabajo que se realizó? ¿Qué aprendió usted? 14 de las 15 madres de familia reconocieron que fueron parte de un cambio. Algunos de los aprendizajes son sintetizados de la siguiente manera: “aprendí sobre los valores: respeto, tolerancia”, “hacer trabajos en equipos y participar en los talleres”, “a participar, a trabajar en equipo”, “conocí que

mi hijo (se) está preparando para conocer, que hoy en día es diferente”, “convivir con todos, participar con las mamás en una actividad”, “aprendí cosas diferentes, por ejemplo, acerca de los valores”, “aprendí cosas nuevas, importantes y divertidas”, “aprendí que como madre tenemos la responsabilidad de apoyar a nuestro hijo”, “aprendí a comprenderla lo que le pasa en clases y fuera de clases”.

2. Desde su punto de vista, ¿qué fue lo más importante que aprendió su hijo/hija? Solamente cuatro padres de familia hacen alusión a los contenidos o habilidades que tradicionalmente se piensa que los alumnos deben aprender en la escuela primaria (leer, escribir, sumar, restar); por el contrario, las 11 madres restantes mencionan aspectos, como: el trabajo en equipo, la participación y convivencia con los demás, el respeto y la tolerancia de los puntos de vista distintos a los suyos, cambiar su forma de pensar, “cosas” nuevas y diferentes, poder expresarse y ser responsables.
3. ¿Para qué manda a su hija o hijo a la escuela? Cinco madres refieren exclusivamente la lectura y la escritura, o bien a algún aspecto más que tiene que ver estrictamente con el ámbito académico, poco significativo. No obstante, 10 tutoras afirman estar conscientes de que la educación formal los ayuda a mejorar como personas, así como a enfrentar la vida, en

sus palabras subyace la conexión que debe tener la escuela con su actuar cotidiano.

4. ¿Qué está dispuesta a hacer para apoyar en la educación de su hija/o? En cuatro de los 15 adultos persiste la idea de que su función se limita a apoyarlos para que continúen estudiando, sin profundizar o mencionar las acciones o actitudes que esto implica. Mientras que, 11 madres mencionan aspectos como la motivación, la comunicación y los lazos afectivos que reconocen como importantes, los cuales pretenden consolidar para que esto se refleje en los aprendizajes y el progreso de sus hijos.

Por otro lado, una de las técnicas medulares para promover la creatividad fueron los proyectos pedagógicos implementados: El primero de ellos interdisciplinar, *Curiosidades de mi planeta*, durante marzo y abril del ciclo escolar 2013-2014, integró ocho asignaturas. El proyecto *Nuestro organismo en la vida diaria*, también interdisciplinar, en octubre y parte de noviembre del año 2014, contempló español, matemáticas, ciencias naturales y geografía. *Nuestra dignidad humana: ¿problema o solución?*, representó un acercamiento a la transdisciplinariedad, al integrar las ocho asignaturas correspondientes al sexto grado, fue desarrollado en los meses de diciembre, enero y febrero de 2015. Por último, el proyecto transdisciplinar ejecutado en abril, mayo y junio de 2015 que incluyó distintas técnicas

para el desarrollo de la creatividad, a través de la interrelación de las ocho asignaturas respectivas y representó la culminación del proceso de investigación.

A continuación, se mencionan las técnicas y estrategias de aprendizaje desarrolladas de forma sistemática a lo largo de los proyectos pedagógicos ya citados:

- Ejercicio de autodirección, ejercicio permanente de autocrítica, lluvia de ideas, proponer clasificaciones y contrastarlas, debate, simposio, discusión guiada, técnica *Phillips 66*, diseño de experimentos, técnica *Seis sombreros para pensar*, sociodrama y proceso permanente de metacognición

En este sentido, los resultados obtenidos a partir de la ejecución de las técnicas y estrategias anteriores, permiten sostener que el uso de las habilidades de pensamiento crítico y creativo de los alumnos y las alumnas del sexto grado de educación primaria, fue promovido a partir de que los estudiantes fueron involucrados en distintos ambientes de aprendizaje significativo emanados de los proyectos pedagógicos interdisciplinarios y transdisciplinarios en donde se responsabilizaron de su proceso cognoscitivo, accediendo de forma gradual, a niveles cada vez mayores de autonomía.

## Conclusión

Indiscutiblemente, este trabajo representó una labor titánica, dado que los múltiples matices y retos impuestos por la misma naturaleza del problema de investigación, fueron el motor que impulsó un quehacer incasable durante dos ciclos escolares. Para valorar el impacto obtenido, se hará referencia de las preguntas que guiaron este proceso investigativo.

- ¿Qué relevancia tiene el desarrollo de la creatividad para los estudiantes? Lograr que la escuela fuera una extensión de la vida de cada alumno y alumna, brindarles la oportunidad de que lo aprendido en el salón de clases tuviera sentido, fuera humanamente útil y sentara las bases para su emancipación personal.
- ¿Cómo se puede favorecer el aprendizaje autónomo a partir del desarrollo de la creatividad? A través de tres formas: el despojo de convencionalismos y creencias arraigadas en el ser docente; conceder a los alumnos el poder de decisión sobre su propio proceso cognoscente; así como promover el análisis y la reflexión de su aprendizaje.
- El diseñar un ambiente creativo-crítico permitió propiciar que las ideas y las acciones más descabelladas tuvieran cabida, se alentaran en el día a día al estudiar los contenidos curriculares, y, paralelamente, desarrollar la capacidad de identificar y seleccionar las

mejores opciones en torno a sus propios aprendizajes; todo ello fue posible gracias a que el protagonismo estuvo siempre en los estudiantes.

- ¿Cómo se relacionan la creatividad y la autonomía dentro del proceso de aprendizaje significativo de los alumnos? Uno de los componentes que funge como eje articulador entre ambos conceptos, es el afectivo, y más específicamente, la motivación por aprender. Derivado de lo anterior, se comprobó que la promoción de la creatividad ofreció un margen amplio para que los estudiantes trabajaran sobre esa esfera afectiva que implica conceptos como la autoestima, el autoconcepto y la autorregulación de emociones; además, convertir el salón en un espacio donde todas las expresiones tuvieron su valor específico, sentó las bases para propiciar esa motivación intrínseca y extrínseca que permitió fortalecer la autonomía y el compromiso con un aprendizaje que en todo momento partió de sus referentes, de sus intereses, así como de la problematización de sus vivencias.
- ¿Por qué se erige la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como la mejor opción pedagógica para incidir en el desarrollo de la creatividad? Las opciones que el docente posee dentro del marco institucional que la escuela tradicional representa, con todas sus restricciones y convencionalismos, son

escasas. Es en este panorama donde una metodología inter y transdisciplinar se convierte en la respuesta pedagógica más conveniente. Abordar los contenidos propios del mapa curricular, desde una perspectiva que derriba las barreras existentes entre las asignaturas sin excluirlas o desconocerlas, fue una alternativa que permitió la promoción de un pensamiento creativo y crítico al mismo tiempo.

En definitiva, el propósito que fue el motor de esta investigación obtuvo resultados muy favorables, entre los que destacan: Los alumnos y las alumnas fueron capaces de producir ideas cada vez más creativas y críticas, alejándose gradualmente de las acciones rutinarias y mecanizadas; lograron acceder a mejores niveles de análisis y reflexión sobre los contenidos escolares en interrelación con distintos aspectos de su vida cotidiana; usaron una variedad de técnicas e instrumentos que les permitieron autoevaluar su aprendizaje, corregir o ajustar y retomar este proceso cíclico permanentemente. Los tutores fueron parte fundamental en la transformación del pensar y el actuar de sus hijos e hijas, gracias a que estuvieron involucrados en este desarrollo. No obstante, queda mucho por construir, dado que se confirmó que existe una fuerte influencia de los factores contextuales (personales, familiares, culturales y sociales) en la construcción del aprendizaje, que es preciso

continuar estudiando y combatiendo para lograr un impacto más profundo y trascendental desde la escuela.

## REFERENCIAS

- Águila, M. E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. España.
- Alcaraz, R. R. (2011). *El emprendedor de éxito* (Cuarta edición). Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado de: [http://www.interac.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf)
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colombia: Coop. Editorial Magisterio.
- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10. Recuperado de: [http://www.academiaperuanadepsicologia.net/libros%20de%20epistemologia/Aprendizaje significativo%20ausubel.pdf](http://www.academiaperuanadepsicologia.net/libros%20de%20epistemologia/Aprendizaje%20significativo%20ausubel.pdf)
- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación (Vol. 18)*. España: Marcombo.
- Cabrera, R. I. (2009). *Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(2), 1-22. Recuperado

de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713058006>

- Coll, S. C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cortizas, M. J. I., & García, M. L. R. (2013). *El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual*. *Revista de investigación en educación*, 1(11), 134-148.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *Insigh assessment*, 23. 56.
- López, C. M. (2006). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula* (No. 153.07 L9597p Ej. 1). México: Editorial Trillas.
- Pareja, J. A. (2011). *Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias*. *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*, 26, 167-198. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-ModelosGlobalizadoresTecnicasInterdisciplinarias.pdf>
- Parra, M., Garrote, D. y Sola, J.M. (2015). La creatividad en la educación infantil de las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 225-244.
- Quesnel, A. M. C., Vallejo, S. T., y Olivares, S. O. (2016). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(13), 32-38.
- Rodríguez, C. R. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).

- Rodríguez, E. M. (2006). *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo* (No. Sirsi) i9789682472701). México: Editorial Trillas.
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ediciones Morata.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.  
Recuperado de: <https://docplayer.es/32605047-Metodo-de-trabajo-por-proyectos.html>
- Villavicencio, L. M. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. In Ponencia presentada en Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Revisado abril (Vol. 25).

# **UNA HUELLA DE DINOSAURIO: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**

*Lizette F. Cabrera Palomec*

*Eva M. Guzmán Vásquez*

## **Resumen**

El presente trabajo muestra los resultados de experiencias de aprendizaje de la práctica docente, al desarrollar un proyecto de actividades titulado “Una huella de dinosaurio” con preescolares de Yegosevé, Ejutla de Crespo, Oaxaca en el año 2016. Partimos de la idea que los niños deben tener experiencias estimulantes para contribuir al desarrollo de su personalidad, inteligencia y comportamiento, que se irá consolidando conforme crecen e impacte en lo cognitivo, social y emocional.

La experiencia nos desplegó oportunidades de intervención pedagógica con los niños, en donde ellos fueron los actores protagónicos, con el bagaje de intereses, saberes, habilidades y actitudes que poseen.

Reconocimos que la mejor estrategia de aprendizaje de los pequeños se convierte en estrategia de enseñanza del maestro, nuestra labor es corresponder con una misma mirada curiosa y descubrir que esta posea una perspectiva atenta e innovadora.

El contenido hace referencia a los elementos que sustentan el análisis del proyecto, las aportaciones del enfoque constructivista y al juego en la construcción de conocimientos y la comprensión del entorno; expone asimismo los aprendizajes del estudiantado y las docentes desde este enfoque, así como la experiencia pedagógica desarrollada y nuestras conclusiones.

**Palabras clave:** experiencia pedagógica, constructivismo, educación preescolar

## **Introducción**

La educación preescolar es considerada la base de la educación de todo individuo debido a que las niñas y los niños adquieren conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios tanto en etapas posteriores del sistema educativo como para la vida misma, por lo tanto, es importante cursar este nivel y así consolidar los aprendizajes básicos para el desarrollo de su personalidad e inteligencia.

Según la Secretaría de Educación pública (2017) los niños deben tener experiencias estimulantes desde edades muy tempranas para contribuir al desarrollo de su personalidad, inteligencia y comportamiento. En el nivel preescolar desarrollan su lenguaje oral, se familiarizan con la lectura y la escritura, amplían su conocimiento del mundo que los rodea descubriendo y formulando hipótesis, preguntando, interpretando y analizando problemas diversos. Primero en el entorno familiar y después en el preescolar como un espacio socializador donde practican la colaboración, respetan las normas de convivencia, reconocen, expresan sus emociones e integran valores que les permiten relacionarse de manera pacífica en la sociedad.

El presente trabajo expone el análisis de una experiencia pedagógica realizada con estudiantes de preescolar con la finalidad de mostrar una manera de favorecer su desarrollo integral a través de estrategias que retomen sus intereses y los motiven a aprender.

## **Desarrollo**

### **Aportaciones de la teoría constructivista para el desarrollo de aprendizajes significativos en los niños.**

El constructivismo se sustenta en la idea de que los niños no son seres pasivos moldeados por el ambiente; al

contrario, tratan de interpretar el mundo a través de su lógica y formas de conocer interactuando con el entorno. Meece (2001) menciona que “[...] el niño debe construir su conocimiento del mundo que viven; no es algo que el profesorado pueda transmitirle directamente, sino que es necesario que procesen la información, la manipulen y transformen para que tenga significado para ellos” (p. 101).

La escuela, desde este enfoque tiene la tarea de fomentar la socialización e individualización y al mismo tiempo conformar la identidad de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2002). En este sentido, el papel de los alumnos cambia de recibir y acumular conocimientos a ser activos en su aprendizaje cuando participan en la interacción con sus compañeros y el docente, el contexto social y cultural, reestructurando los aprendizajes previos con los nuevos. Al respecto, Vielma (2000) señala que Piaget demostró el desarrollo del niño desde lo individual hacia lo social.

Para Coll (Citado en Díaz y Hernández, 2002) el constructivismo se basa en distintas corrientes psicológicas, dos de ellas son la teoría desarrollada por Piaget desde un punto de vista psicogenético y la teoría sociocultural de Vigotsky.

Aunque ambas teorías tienen distintas áreas de análisis, convergen en que es fundamental la actividad mental constructiva en los aprendizajes (Díaz y Hernández, 2002).

De esta manera los alumnos reestructuran sus saberes mediante procesos cognitivos y sociales, aspectos importantes a retomar por el docente al momento de planificar las actividades en el aula.

Planificar el proceso de enseñanza en la educación preescolar es un reto para el profesorado que se concentra en qué aprendizajes promover, cómo organizar la enseñanza, evaluar su desarrollo convirtiéndose en ocasiones en una tarea difícil, apreciándose una notable preocupación por lo que se ha de enseñar y cómo van los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan dar continuidad al proceso (Peralta, 2015).

Al diseñar las actividades el docente considera las estrategias que harán posibles estos aprendizajes retomando los intereses de los alumnos. Monereo et. al (1999) comenta que “[...] las estrategias [...] son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (p.23). Para ello es necesario definir las y diferenciarlas, Peralta (2015) explica que la estrategia de enseñanza es un recurso del docente para ayudar pedagógicamente al alumno, mientras que la estrategia de aprendizaje, por su parte es diferente, ya que implica un proceso interno por parte del alumno para aprender, manifestado a través de conductas al hacer uso de recursos, actividades y medios.

Es importante destacar el papel del docente en la implementación de estas estrategias para favorecer la construcción del conocimiento. En consecuencia, “[...] el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos, son debidos, fundamentalmente a las intenciones que explícita o implícitamente guían la actuación del profesor en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje” (Monereo et. al, 1999, p. 16), para propiciar que los alumnos reflexionen, mejoren y construyan su aprendizaje con el propósito de utilizarlo de forma autónoma y eficaz.

## **El papel del juego en el aprendizaje**

El juego puede ser usado como estrategia para el desarrollo del aprendizaje, al mismo tiempo se relacionan con sus pares, fortalecen su imaginación, favorecen su lenguaje y ponen en práctica habilidades. Para Meneses (2001) el juego es una actividad natural, originada por la vida misma, gira en torno a los intereses personales o impulsos expresivos, y entre sus beneficios está potenciar el desarrollo cognitivo, la percepción, activar la memoria y fortalecer el lenguaje. Además, contribuye al desarrollo físico, cultural y emocional al ser un acto que implica movimiento, la interacción con otro y genera bienestar en los niños.

Según Torres (2002) tiene como objetivo fortalecer habilidades, despertar el interés, permitir la participación de todos los integrantes, contener reglas y ser adaptado a los intereses o necesidades de los jugadores. Por su lado, Herrera y Barbosa (2014) argumentan que en el juego las personas establecen relaciones y conexiones cognitivas de manera inconsciente que contribuyen a adquirir elementos y conceptos relacionados con el lenguaje, las artes y la libertad.

## **Experiencia en el aula**

9:45, 11 de abril de 2016.

Aproximadamente a unos 60 kilómetros de la Ciudad de Oaxaca, se encuentra Yegosevé, Ejutla de Crespo, localidad de la que no se tienen registros sobre el significado de su nombre, pero algunos habitantes cuentan que hace años, un señor estaba viendo el pueblo desde una colina y que al preguntarle cómo se llamaba ese lugar que se divisaba a lo lejos, dijo ignorarlo, lo único que sabía es que “llego y se ve”, por lo que fue bautizado con ese peculiar nombre.

La localidad tiene un jardín de niños de organización bidocente denominado "Rosaura Zapata" en el que ocurrió un hecho inesperado, quedando grabado en la memoria de los niños; a continuación, se relata con la intención de

compartir una experiencia de trabajo enriquecedora para nuestra práctica docente y que guardamos en el corazón por los logros obtenidos y las maravillosas ideas de los niños en esta etapa.

Aquella mañana del 11 de abril del año 2016, alrededor de las 9:45 horas, los alumnos anunciaron el temible y sorprendente hallazgo de una huella enorme de dinosaurio justo detrás del salón de tercer grado; ante el asombro, se observaron entre sí y de todo el bullicio que se produjo en ese momento, se escuchó la voz de uno de los niños preguntando: - ¿Cómo pudo aparecer ahí?-, inmediatamente las maestras respondimos: ¿Les gustaría descubrir cómo ha llegado esa huella ahí?, al unísono, los niños aceptaron entusiasmados para descubrir de qué se trataba.

Después de tal acontecimiento, entramos al salón y realizamos una lista con las ideas previas de los pequeños sobre los dinosaurios; entre los comentarios se logró escuchar que dichos animales comen humanos, son grandes, dan miedo, aún existen. Anotamos todas las opiniones en un pliego de papel colocado en un espacio visible en el aula para ser consultado diariamente y comparar los nuevos descubrimientos con sus conocimientos previos.

Día a día, construyeron con la investigación realizada en casa, nuevas concepciones acerca de los dinosaurios; intrigados, los niños reconocieron que algunos se

alimentaban de carne y se les denominaba carnívoros, aprendieron que otros comían hierba y se les nombraba herbívoros, recordaron con entusiasmo los nombres de cada uno de ellos además sus características físicas. Para identificar el lugar donde habitaron se dibujó una pangea en el pizarrón, explicamos al grupo que los dinosaurios vivieron ahí y al separarse esta, se distribuyeron en cada uno de los continentes originados, de los que también se grabaron sus nombres.

Con lo aprendido se prepararon para construir un libro con la información obtenida acerca de los gigantes animales; los alumnos de tercero registraron los datos relevantes de acuerdo con sus habilidades grafomotoras, mientras que los de primero y segundo ayudaron a colorear o remarcar algunos datos de las páginas.

Por otro lado, nos encargamos de elaborar la portada y contraportada del libro con la intención de armarlo e integrarlo a la biblioteca del aula y dejarlo disponible para su consulta, convirtiéndose en el favorito de los alumnos, quienes recordaban lo que estaba escrito como si realizaran una lectura convencional.

En compañía de nosotras, observaron recursos audiovisuales sobre la vida de los dinosaurios, los restos de huesos que los paleontólogos han encontrado a lo largo del mundo y de la historia, realizaron fósiles siguiendo los pasos

de un instructivo revisado con antelación por todos en el aula. Para ello, primero amasaron plastilina, luego modelaron un círculo en el que imprimieron un juguete en forma de dinosaurio engrasado previamente, enseguida lo retiraron para rellenar la marca con una mezcla de yeso y, cuando se secó por completo, desmoldaron con cuidado y observaron fascinados los grabados en el yeso.

Al día siguiente llevaron huesos de pollo a la escuela; los escondimos sin que se dieran cuenta y una vez explicada la actividad, los niños jugaron a ser paleontólogos en búsqueda de restos de dinosaurios; risueños y divertidos removieron la tierra, contaron la cantidad de huesos recolectados para saber quién encontró más e imaginaron a qué dinosaurio pudo pertenecer; contentas observábamos cómo fluía la interacción en donde nuestra intervención no fue necesaria.

Para finalizar, observamos un recurso audiovisual sobre la extinción de dinosaurios, comprendieron el concepto argumentando que ya no existen, que todos han muerto y, surgió la duda por parte de un alumno: -Y si ya no existen, ¿Cómo apareció una huella de dinosaurio en nuestra escuela?-, ante la interrogante, ambas maestras quedamos enmudecidas sin saber qué contestar; sin embargo, un niño se levantó y comentó: -puede ser una huella que se fosilizó y ha estado ahí durante muchos años y como ha llovido, poco a poco se fue descubriendo la huella hasta ese día que

la encontramos. Nosotras apoyamos la idea, recordándoles lo que habían aprendido sobre el tema.

Después de una semana y media de investigación, los alumnos se encontraron satisfechos con lo que conocieron acerca del tema. Al final reconocimos haber recreado intencionalmente la huella de dinosaurio en el patio de la escuela, como un recurso necesario de utilizar al observar su curiosidad sobre el tema y para mantener encendida la llama de aprendizaje durante la investigación; además, los vimos entretenerse diariamente con juguetes de dinosaurios durante el recreo en compañía de sus amigos y realizamos, a petición del grupo, la lectura de un libro del rincón sobre la vida de estos animales, que ya se había reparado en múltiples ocasiones por su uso.

Esta experiencia pedagógica fue satisfactoria porque nos valimos de un tema de interés y de sus conocimientos previos haciendo uso de los recursos disponibles de su entorno para apoyarlos en su desarrollo cognitivo, emocional y social, de acuerdo con los contenidos del programa de educación preescolar y elementos que integran el enfoque constructivista del aprendizaje.

### **Los aprendizajes desde una explicación constructivista**

Para el análisis de los resultados, nos apoyamos de los diarios de campo, de las evidencias videograbadas y

fotografías que dieron cuenta de las acciones, preguntas y respuestas de aprendizaje de los niños, asimismo se registraron las reflexiones personales.

Dejar huella de las experiencias pedagógicas acontecidas con los estudiantes permite el análisis y la reflexión sobre la práctica, identificar si los aprendizajes se lograron, cómo se dieron las interacciones entre los involucrados, cómo influyeron las decisiones del docente durante la experiencia, así como reflexiones sobre qué acciones emprender en adelante.

Esta sistematización de las experiencias, como argumenta Cifuentes (2018), permite analizar, comprender, reflexionar y tomar decisiones sobre nuestra propia práctica con la finalidad de mejorarla, considerándose un medio de formación en el que se confrontan ideas, conocimientos y experiencias, facilitando la identificación de las fortalezas y debilidades en el actuar docente al analizar y reflexionar acerca de los sucesos ocurridos (Garcés, 1988, citado en Arangure, 2007).

Con esta experiencia todos resultamos beneficiados al obtener aprendizajes y desarrollar habilidades. En el caso de los niños y niñas destacan lo que se denomina conocimiento conceptual, “Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos de forma literal” (Díaz

y Hernández, 2002, p.53). Porque los construyeron de acuerdo con las formas de interacción con el objeto de estudio, dieron sentido y significado propios; pusieron en práctica procedimientos de indagación como las actitudes de búsqueda de información.

Respecto a las habilidades se encuentran la formulación de hipótesis y preguntas, clasificación, seriación, atención e imaginación; por último, los contenidos actitudinales favorecieron su desarrollo personal y social manifestando sus emociones, gustos e ideas, interactuando con sus compañeros apoyándose de las normas de convivencia (SEP, 2011).

Respecto a nuestros aprendizajes como docentes a través de esta situación podemos mencionar con base en Zabala (2000) que nuestro actuar debe ser flexible, retomar los saberes de los niños desde que se empiezan a desarrollar las actividades, explicarles lo que van a hacer para que encuentren el sentido de su actuar, se sientan motivados e interesados y apoyarlos adecuadamente en su proceso de construcción. Por las interacciones dadas, fue necesario sustituir algunas actividades por otras que eran el resultado de sus descubrimientos e indagaciones; con esto recordamos que nuestro actuar puede adaptarse a las condiciones que generen los alumnos y que la planeación es un apoyo para tener claros los contenidos por aprender, razón por la cual se debe evitar su rigidez.

Gracias al rescate de conocimientos previos, pudimos identificar los saberes que los niños habían construido en sus interacciones con el entorno y a los que tuvimos acceso cada vez que fuera necesario. Los hicimos conscientes de los aprendizajes esperados para que se conociera el rumbo de las actividades y se motivaran. Los apoyamos cuando presentaban dificultades, ayudamos de forma pertinente en la construcción de sus conocimientos brindando opciones para que encontraran respuestas a sus interrogantes o resolviendo sus dudas por medio de actividades que facilitaran su descubrimiento.

Promovimos la reflexión a través de la formulación de preguntas que permitieran movilizar sus aprendizajes y, entablamos relaciones basadas en el respeto y la confianza con la intención de mostrarles que sus ideas eran valiosas. Como principio pedagógico sostuvimos que los pequeños poseían saberes y explicaciones previas como punto de partida para diseñar las actividades.

La llegada del libro de los dinosaurios a la escuela detonó toda la gama de aprendizajes interesantes y motivantes. Los pequeños transitaban de la exposición de sus ideas, sus preguntas, hasta disfrutar del juego simbólico. Nos dimos cuenta de que lo desconocido para los niños despertó la curiosidad y fue esta la que sostuvo el interés por el proyecto.

Planificamos diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que ofrecieran la oportunidad de jugar, contar, clasificar y seriar elementos, utilizar el lenguaje oral y escrito al exponer sus dudas y participar en la escritura del libro; conjuntamente comprendieron conceptos inherentes al tema, realizaron obras plásticas y emplearon el cuerpo como recurso de expresión. Para Cohen (1997), el aprendizaje de los niños se ve inspirado por sus gustos y sentimientos; por lo tanto, se requiere que la escuela sea un espacio motivante, los ayude a comprender y ordenar el mundo que les rodea por medio de sus sentidos, sentimientos y razonamiento.

A continuación, exponemos las estrategias que a nuestro criterio fueron las más significativas para los niños y que son congruentes con los principios de un aprendizaje constructivista.

Como actividad inicial trazamos una huella que simulara la de un dinosaurio, uno de los principios educativos del enfoque constructivista que se puede observar es que el aprendizaje debe ser contextual, con tareas genuinas y originales, que surjan del entorno que los rodea, así como resolver problemas con sentido (Díaz y Hernández, 2002); es decir, debe ser atractivo e interesante y surgir de un problema real que los invite a buscar su resolución.

A partir del registro de sus ideas sobre lo que sabían, lo que les gustaría conocer acerca del tema y cómo podrían investigarlo retomamos otro principio del enfoque constructivista, puesto que los conocimientos previos son la base fundamental para generar aprendizajes (Díaz y Hernández, 2002), mismos que sirven al estudiante para integrar los nuevos saberes y al docente para identificar el punto de partida de ellos.

Ante la pregunta de Felipe: ¿Cómo pudo aparecer ahí?, fue una interrogante que desató una experiencia inédita y propició la planificación de estrategias e interacciones para promover el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en el aula basadas en un aprendizaje protagónico.

El adverbio de modo es preguntar sobre cómo, y este conduce a descubrir procesos, formas, tiempos, características, explicaciones, entre otros, la pregunta ¿cómo?, fue maravillosamente didáctica ya que el pequeño requería de una explicación que debían encontrarla bajo un verdadero lente pedagógico de maestras cuyos principios se sostenían en enfoques de aprendizaje centrado en los niños.

Para responder a la interrogante, recurrimos a diferentes fuentes de información en el aula y en casa, como la proyección de videos, bibliografía y láminas para conocer y reconocer algunos dinosaurios. A través de una

investigación previa en casa identificaron el concepto de fósil, concretándolo con apoyo de imágenes y videos. Pusieron en juego habilidades como la identificación, al reconocer las características de los diferentes dinosaurios; la comparación, al diferenciar su anatomía; ampliaron su repertorio lingüístico añadiendo nuevas palabras y conceptos a su vocabulario.

Esto tiene sentido con la idea constructivista de que “el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en ese sentido es subjetivo y personal” (Díaz y Hernández, 2002, p.36), es decir, se transforma poco a poco a partir de la incorporación de nuevas experiencias, demostrando que el aprendizaje es un proceso en constante cambio siempre y cuando se otorgue una infinidad de experiencias a los estudiantes.

Para el constructivismo, el aprendizaje se produce cuando los conocimientos previos de los alumnos se confrontan con lo que deberían saber (Díaz y Hernández, 2002), y un ejemplo que lo confirma es cuando aprendieron que más allá de Ejutla existen otros lugares en el mundo, al identificar que los dinosaurios vivieron en distintos puntos de la pangea y que con el paso del tiempo se dividió formando los continentes. Esta actividad nos llevó a ubicar el lugar donde ellos viven en el mapa, por lo que situamos nuestro continente, país, estado y municipio respectivamente.

Jugaron a ser paleontólogos y afianzaron nuevas concepciones, imaginaron, trabajaron en equipo y socializaron sus conocimientos. En ese sentido, el aprendizaje es social, se construye en equipo y a partir de las interacciones con los demás (Díaz y Hernández, 2002), lo que denota la importancia del uso de estrategias como el juego donde los educandos se relacionan, expresan sus opiniones y emociones, autorregulan su comportamiento, aprenden de sus pares y asimilan sus conocimientos.

Al retomar el concepto de extinción y ante la duda sobre la huella en el patio, Felipe reflexionó: -Puede ser una huella que se fosilizó ahí durante años y la lluvia la descubrió hasta el día que la encontramos. Según Díaz y Hernández (2002) “el aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas” (p.36). En este sentido, los alumnos del grupo reorganizaron sus ideas a través de diversas experiencias al formular sus hipótesis y apropiarse de nuevas concepciones acerca del tema.

Cabe destacar la importancia de los recursos y de su contacto con ellos a través del juego, la exploración y manipulación respecto a su madurez cognitiva para facilitar los aprendizajes. De acuerdo con Ausubel (citado en Díaz y Hernández, 2002), los niños pequeños de este nivel aprenden a través del descubrimiento por sus características de desarrollo, siendo fundamental la experiencia concreta, a diferencia del aprendizaje por recepción, que se da cuando

los niños o jóvenes tienen la capacidad de abstraer mentalmente los conocimientos.

## **Conclusión**

Como docentes es fundamental ser sensibles y estar atentos a los gustos, intereses y experiencias de los niños para el desarrollo de actividades didácticas que les permita sentirse familiarizados, motivados e involucrados de manera espontánea en la construcción de su aprendizaje y el de sus compañeros, poniendo en juego sus saberes previos y las habilidades que ya poseen, para la resolución de problemas y el aprendizaje de contenidos propios del nivel preescolar.

Reconocimos que los niños utilizan estrategias de aprendizaje que les ayuda a construir sus conocimientos, habilidades y actitudes; este proceso depende de la guía del docente al implementar estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Una de ellas es el juego, que tiene múltiples beneficios como: la socialización, la toma de decisiones, la memoria, el lenguaje, la construcción de conceptos, el desarrollo físico, emocional y social, por mencionar algunos. Descubrimos que mientras ofrecimos libertad para jugar los niños ganaban autonomía y capacidad para organizarse.

Finalmente, consideramos que en la educación preescolar es de vital importancia diseñar estrategias que tengan como punto de partida los intereses de los niños para que participen motivados durante su proceso de aprendizaje. Esta experiencia fue un reto desde los conceptos abordados hasta las habilidades que se buscaba fortalecer en los alumnos, por lo que la atesoramos y llevamos muy marcada en la memoria pedagógica que toda educadora debe poseer.

## REFERENCIAS

Aranguren, G. (2007). *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador.* Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/659/65908202.pdf>

Cifuentes, R. M. (2018). *El valor de escribir, publicar y aprender en trabajo social: reflexiones y aportaciones desde la experiencia.*

Prospectiva, revista de Trabajo Social e intervención social, 25, 13-34. Recuperado de:

<https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/download/6635/8956>

- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. Fondo de cultura económica. 1a. Edición. México: SEP.
- Díaz, B., Arceo, F. y Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: Mc Graw-Hill
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: SEP.
- Melo, H. M. y Hernández B. R. (2014). *El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. Innovación educativa* (México, DF), 14(66), 41-63. Recuperado de:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004&lng=es&tlng=es).
- Meneses, M. M. y Monge, A. M. A. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*. Revista Educación, 25 (2), 113-124. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Minerva, T. C. (2002). *El juego: una estrategia importante*. Educare, 6 (19), 289-296. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>
- Monereo. C. (coord.) Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.

Peralta, W. M. (2015). *El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje*. REA. Recuperado de: <http://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html#vcite>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora: educación básica preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, educación preescolar, plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1Lmm,pM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Zabala, V. A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. 7a Edición. Barcelona, España: Graó.



### CAPÍTULO III. SINERGIAS ALTERNATIVAS



Obra: "Renacer" (2013). Óleo sobre tela. Medida: 1.80 x 0.1.40 m.  
Autor: Pedro Luis González Ojeda.



# LA ENUFI, SU VINCULACIÓN CON EL PTEO Y LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Enrique Santibáñez López*

*Luciano Guzmán Toledo*

*Rebeca Cabrera López*

*Gaspar Villalobos López*

## **Resumen**

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), surge como una propuesta de resistencia pedagógica del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) y su lucha por preservar la educación pública, contrarrestar la reforma educativa neoliberal del 2012 (INEE, 2015) y fortalecer el proyecto alternativo de la Sección 22 y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Actualmente se aplica en múltiples instituciones del nivel básico; sin embargo, aún se tienen dificultades en su conocimiento teórico y metodológico.

Mediante un estudio con docentes en servicio y estudiantes normalistas del Plan 2012 de la ENUFI, se pudo determinar que existe la necesidad de generar proyectos

colectivos que contribuyan en la formación del sujeto histórico social mediante prácticas reflexivas, con la finalidad de transformar el actuar docente y mejorar las condiciones de vida de los oaxaqueños desde un enfoque crítico emancipador, que oriente las reflexiones y desarrolle el sentido ético, democrático y justo a través del diseño de rutas de participación social que permita asumir una postura alternativa a las medidas autoritarias e impositivas del sistema capitalista y fomente la *comunalidad* y *compartencia* (Martínez, 2009) en el ámbito multicultural. Por ello, resulta importante analizar la posible inclusión del PTEO en la malla curricular de la ENUFI en los cursos denominados Optativos que se desarrollan del cuarto al sexto semestre y establecer con ello las condiciones para que el docente en formación interactúe con propuestas alternativas para su estudio y aplicación, a la vez que construya vínculos colaborativos con el gremio magisterial en los diferentes sectores y zonas escolares.

**Palabras clave:** Educación alternativa, comunalidad, compartencia, emancipación.

## **Desarrollo**

La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) es una institución de nivel superior que oferta las

licenciaturas en educación primaria y preescolar, se localiza en Cd. Ixtepec, perteneciente al Istmo de Tehuantepec, en el estado de Oaxaca; como escuela formadora de docentes desde 1974 ha sido responsable del proceso formativo de muchas generaciones de profesores y testigo de las diversas reformas en el ámbito educativo.

Con el Plan educativo 84, eleva su perfil de egreso al nivel de licenciatura, se adapta a los cambios que señalaban los Planes de estudios 97 (SEP, 2002) en la Lic. en educación Primaria y 99 (SEP, 1999) en Preescolar que enfocaban su misión en la capacitación para la enseñanza; en el 2012 vuelve a reformarse bajo el enfoque por competencias, como resultado de un proyecto consensuado por países europeos y de Latinoamérica sin tener las condiciones favorables para implantarlo en los diferentes niveles educativos al no contar con los referentes necesarios que permitieran diseñar situaciones de aprendizaje acordes a la metodología impuesta, ni plantear con claridad los criterios y lineamientos institucionales que resultaban desconocidos al no considerar las características de los diversos contextos y la formación docente.

En el caso de México es difícil la implementación exitosa de los modelos basados en competencias, dado que las políticas públicas de las últimas décadas han descuidado la docencia y, con ello, la formación pedagógica del profesorado. En contraparte, las políticas en México han promovido la

consolidación de un nuevo perfil del personal académico orientado a las actividades de investigación (Robles-Haros y Estévez-Nenninger, 2016, p. 5).

En el nivel preescolar, primaria y secundaria buscó implantarse la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) bajo el acuerdo 592 (SEP, 2011) que enfatizaba el término “calidad educativa” y promovía la evaluación docente. Mercado (2016) claramente señala: “La rieb ha sido objeto de múltiples miradas: de autoridades, en foros de discusión, entre especialistas, por señalar algunas, pero la voz del maestro en el aula pocas veces es requerida o escuchada” (p. 42).

No perdamos de vista que *ésta* fue una recomendación de los organismos internacionales, cuyo argumento fue que la mejora de la calidad *sólo* se podría obtener si se lograba diferenciar los ingresos económicos de los profesores en función de una medición del resultado de su trabajo (Díaz, 2016, p. 18).

El magisterio oaxaqueño consideró que evaluación tenía un carácter punitivo al existir una represión administrativa y laboral en términos de ingreso y permanencia en el servicio y que el nuevo diseño curricular obedecía a un modelo neoliberal construido por agentes que muy poco o nada conocen de las situaciones reales que se viven en el interior del país en materia educativa. Por tanto, traería

como consecuencia la imposición de un modelo tanto pedagógico como cultural desde una estructura globalizada.

[...] el neoliberalismo es considerado un tema de los economistas, y en el mejor de los casos, de los políticos que se desempeñan como tales en cargos de gobierno o en partidos políticos. [...] En otro orden, se considera en términos generales como un fenómeno reciente e infranqueable, es decir, algo así como el destino final del mundo: funcionar dentro de un sistema capitalista en el que se siguen los avatares del mercado de las grandes potencias, sin otras posibilidades, sobre todo económicas, pero también políticas (Rivero, 2013, p. 154).

Ante tal escenario, los docentes opusieron resistencia pedagógica y presentaron una propuesta diferente que desde el 2009 se viene construyendo de forma alternativa y que denominaron PTEO, la cual plantea una democracia participativa, donde todos los docentes en servicio deben realizar un análisis crítico de la realidad al compartir sus puntos de vista y sus reflexiones experienciales de tal manera que este proceso coadyuve a la construcción de proyectos de desarrollo educativo en donde los estudiantes movilicen sus saberes y se posicionen como sujetos que van por el conocimiento de uno y de todos los modos de forma activa para implementar un proyecto fundamentado en la identidad de los pueblos originarios, recuperando los contenidos culturales, las interacciones, el lenguaje, sus

formas de organización y el *tequio* como forma de vida, entre otras situaciones.

Para ello se hace necesario establecer colectivos escolares, círculos de reflexión y comunidades de diálogo que con identidad ética y profesional se asuman con responsabilidad para describir o narrar su práctica de tal forma que se explique de manera profunda, con fundamentación teórica y epistemológica lo que se hace y bajo qué principios se desarrolla así, generando la posibilidad misma de construir nuevos caminos hacia el conocimiento, la trascendencia y la emancipación.

La Educación Emancipadora tiene su origen en el profundo malestar que la globalización neoliberal ha generado en las sociedades y en la voluntad por transformar estas y enfrentarse a las injusticias, desigualdades y exclusiones que sufren una mayoría de personas y comunidades de este mundo. Este rasgo que vincula emancipación de opresiones/conciencias con el deseo y posibilidad de cambio social *sólo* se concibe en el marco de las denominadas teorías críticas de la educación, cuyo interés fundamental -en contraposición al paradigma positivista- es la transformación de la realidad existente, por considerarla injusta y excluyente (Del Río y Celorio, 2015, p. 23).

Son evidentes los esfuerzos por desarrollar proyectos, que solo se quedan en unidades didácticas que no tienen

mayor impacto y trascendencia ante la necesidad que existe de generar proyectos colectivos que contribuyan en la formación del sujeto histórico social, conocedor de su entorno y sus necesidades, a través de prácticas reflexivas ante contenidos universales, locales y regionales, que buscan transformar el actuar docente mediante el trabajo colaborativo, desde un enfoque crítico emancipador que fomente la *comunalidad*.

[...] es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen. Por todo ello, es una conducta fincada en el respeto a la diversidad, que genera un conocimiento específico, medios de comunicación necesarios, y hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total, como el de cada una de sus instancias y elementos, que consigue bienestar y goce (Martínez, 2015, p. 100).

Como puede apreciarse, el PTEO no busca trabajar contenidos conceptuales por solo encontrarse establecidos dentro de un diseño curricular que no impacta en las

necesidades y características de cada cultura, busca la integración del ser al pensamiento que se construye con los demás, entre todos con valores éticos y soberanos que permiten preservar y trascender armónicamente en el tiempo y el espacio con gozo producto del resultado holístico entre la sociedad y la naturaleza.

Otro elemento que contiene gran importancia dentro de este proyecto educativo y se relaciona de manera estrecha con la comunalidad es la *compartencia*, que busca desarrollar situaciones didácticas colaborativas tendientes a preservar la ideología que caracteriza a las regiones del estado de Oaxaca colaborando con todos, para todos y al conjuntar los esfuerzos se generen soluciones en beneficios comunitarios en el ámbito multicultural.

El pensamiento originario considera que "uno no es uno sin el concurso del otro"; la persona es la expresión del mundo colectivo por la compartencia de la vida y no por la competencia [...] El sentido de la *compartencia* es opuesto al de competencia, porque este surge en y para la sociedad individualista, de mercado, de corte neoliberal, donde todo tiene su precio, su medida [...] forjando con ello una cultura *homólotra* [...] Entremos en el camino de la *compartencia*, que es un sabio concepto trabajado en la cotidianidad del saber campesino, del saber popular y del saber indígena. Ellos no compiten, ellos *comparten*, por principio filosófico de vida, principio cósmico y energético

(Romero y Nubia, 2010, s/p).

La compartencia busca alejarse de la cultura homólatra, esa que se caracteriza por ser egoísta al estar inmersa en el sistema capitalista mercantil y solo busca la obtención de riquezas mediante la explotación irracional de la naturaleza y del propio ser humano sin considerar al otro como prójimo; sino más bien como un medio para alcanzar sus mezquinos intereses

Actualmente la propuesta crítica y liberadora se aplica en múltiples instituciones del nivel básico; busca frenar los embates del sistema capitalista mediante la reflexión de la práctica en los contextos reales de la labor pedagógica y la Investigación Acción Participativa (IAP), como un proceso continuo y cualitativo que le permite al docente analizar su propio quehacer y a todos los agentes que participan en el proceso educativo, para tener un mayor acercamiento con la comunidad y transformar el contexto promoviendo el trabajo colaborativo y los colectivos académicos bajo tres principios fundamentales: la humildad, el respeto y la tolerancia ante los saberes comunitarios que deben ser abordados mediante contenidos locales y regionales con la finalidad de transformar su cotidianidad (TEEA, 2019).

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los

miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento) (Balcazar, 2003, p. 61).

El plan requiere consolidarse e intenta ser el modelo educativo en el estado de Oaxaca bajo el respaldo legal de las leyes secundarias del artículo tercero constitucional; mientras tanto, los egresados y estudiantes normalistas presentan series dificultades al momento de practicar o laborar bajo esta modalidad porque tienen muy poca información al respecto, tal situación se debe a que en la Escuela Normal (EN), a pesar de haberse rechazado el Plan 2018, se continúa con el Plan 2012 que en ninguno de sus trayectos formativos contempla los aspectos antes señalados y se aboca al tratamiento de contenidos universales, entendiendo como tales, a los que se encuentran presentes en los Planes y Programas de Estudio de la SEP.

A continuación, se muestran los resultados parciales de una investigación cualitativa que busca comprender las causas y factores que han impedido que el PTEO sea entendido de forma significativa y pueda aplicarse eficazmente en los diversos contextos sociales por parte de los egresados y estudiantes de la ENUFI. Según Quecedo y Castaño (2002): “En sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce

datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7).

El objetivo es revisar los conocimientos que los estudiantes y egresados de la ENUFI tienen respecto a los fundamentos que sustentan al PTEO y su implementación en los contextos comunitarios. De él se desprenden preguntas detonadoras para recopilar información que se implementaron en los instrumentos aplicados, algunas son: ¿Cuáles han sido sus principales problemas para desarrollarlo en su práctica docente? y ¿Qué sugerencias tienen para hacerlo significativo y funcional?

El tipo de estudio fue exploratorio porque es la primera vez que se realiza algo similar y busca ser una indagación preliminar que permita aumentar los referentes sobre el tema y en una intervención posterior conocer los resultados obtenidos ante las propuestas generadas; hasta el momento no existen datos sobre alguna investigación realizada en escuelas normales del estado referente al conocimiento de los aspectos más relevantes de la propuesta y su ejecución en el campo real. Para iniciar se tuvo la necesidad de llevar a cabo una revisión documental para identificar los elementos teóricos que sustentan la propuesta mediante fuentes primarias y secundarias, además de identificar quiénes han desarrollado información sobre la temática; tal es el caso del Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) que desde su creación ha buscado capacitar al

gremio magisterial y dar a conocer los beneficios académicos y sociales que se pueden obtener tras analizar sus fundamentos, metodología, aplicación y evaluación desde una perspectiva distinta a lo propuesto por la reforma que aún tiene vigor.

Para la recolección de los datos se emplearon técnicas como la encuesta y los instrumentos fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada a posibles usuarios o beneficiarios para analizar cómo comprenden lo propuesto y con qué otros temas lo pueden relacionar, para ello se contempló una serie de preguntas que fueron guiando las opiniones y percepciones que se tienen respecto al tema.

Como parte de un segundo momento, se procedió a la selección de los participantes informantes en la investigación, para ello el principal criterio consistió en ser estudiante o egresado de la ENUFI, preferentemente del Plan 2012. Mediante llamadas telefónicas y el uso de las redes sociales tomamos una muestra de 42 participantes, de los cuales 28 pertenecen al primer rubro y los 14 restantes se encuentran ejerciendo las siguientes funciones: tres directores, cuatro asesores técnicos pedagógicos, seis maestros de grupo y un supervisor escolar (egresado del Plan 84). Una vez obtenido los datos, se revisó de manera minuciosa cada una de las respuestas producto de las entrevistas y cuestionarios para poderlos analizar e interpretar juntamente con el equipo de trabajo.

Posteriormente la tarea fue redactar los resultados obtenidos y que se presentan a continuación:

#### **a) Estudiantes**

El 90% de los entrevistados manifiesta que tiene algunas referencias del proyecto, en algunos casos producto de las prácticas realizadas en las escuelas del nivel preescolar o primaria donde se emplea la propuesta; el 10% restante manifiesta que no ha tenido la experiencia de practicar en una escuela con esas características; por tanto, el conocimiento que tienen al respecto es prácticamente nulo.

Los estudiantes que tuvieron la posibilidad de practicar bajo esta modalidad presentaron muchas dificultades en la planeación de las actividades, porque la metodología es diferente a lo analizado en los diversos cursos del trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; siendo una de las principales complicaciones la generación de contenidos locales como alternativa ante los contenidos universales.

El 50% Considera que el proyecto es muy interesante, pero señalan que entre los docentes en servicio hace falta mayor conocimiento y dominio de las situaciones que implica; y, que en algunas escuelas se llevó a cabo la planeación en colectivo, pero que en la práctica se avanzó con los contenidos de los libros de texto de la SEP.

El 100% de los que conocen el proyecto señalan que la metodología aplicada en la planeación interdisciplinar es muy parecida a lo que se realiza en PTEO, con la diferencia de utilizar contenidos que son productos de las necesidades o problemáticas detectadas en la escuela o la comunidad.

## **b) Egresados**

El 100% de los egresados entrevistados y que son agremiados a la Sección 22, mencionan haber participado en algún TEEA; pero señalan que la capacitación referente al PTEO varía de una escuela a otra a pesar de haber recibido la misma capacitación.

El 80% Señala que lo planteado en los talleres muchas veces no coincide con la realidad que se vive en las comunidades y solo se recibe como una alternativa que se puedes aplicar o no. Mencionan que en algunas zonas escolares que acuerdan aplicarlo, cada una lo trabaja a su manera, la mayoría de las veces buscando resaltar algún aspecto del folklor comunitario o regional o simplemente como un acto de simulación para rescatar alguna evidencia y justificar que algo se está haciendo. Consideran que la propuesta alternativa debe ir más allá del rescate de ciertas tradiciones y costumbres.

La mayoría respondió que es poco el referente real que tienen al desconocer los elementos epistemológicos que la

conforman y lo metodológico como producto de ello. En gran medida consideran que la responsabilidad es personal, porque se cuenta con suficiente material para estar informados y porque en los talleres suelen analizar cada uno de los aspectos.

Los estudiantes y egresados normalistas argumentan que toda capacitación donde solo se usa el cuadernillo genera desinterés, sobre todo si el que está al frente no respalda con su práctica profesional lo que trata de compartir.

Los encuestados mencionan que el mayor problema se localiza en los procesos de planeación; las planeaciones multidisciplinarias continúan desarrollándose y con ello la parcelación del conocimiento, a ello le aunamos las prácticas tradicionales donde lo importante es el control y el cumplimiento con el programa de estudios de una forma secuencial carente de sentido social. Ante tal efecto, manifiestan que solo se trabajan los contenidos universales que el sistema ofrece para todos, sin poder diseñar contenidos locales y regionales propios de cada contexto y cultura.

Por tales razones, las intervenciones interdisciplinarias no alcanzan a captar el interés de los alumnos en las diversas primarias, porque no parten de los propios intereses ni son consensuados para su elección.

Una de las propuestas que surgieron fue tener mayor acercamiento a las fuentes primarias, que los encargados de diseñar la propuesta estrechen sus lazos con los sectores y zonas escolares, que amplíen los canales comunicativos para interactuar mediante diversos medios y así consolidar los referentes y diseñar propuestas apegadas a las características de los niños y sus comunidades.

## **Conclusión**

En la institución formadora de docentes, los alumnos construyen aspectos didácticos, momentos metodológicos, enfoques, procesos de evaluación, entre otras cuestiones, pero todo enmarcado desde los programas oficiales, que señala en diversos cursos el diseño y aplicación de proyectos didácticos integradores donde los cursos en las primarias se correlacionen; sin embargo, el PTEO requiere de la búsqueda de información en diversas fuentes y muchas de ellas no las señala la SEP porque se encuentran en el estado, las regiones, las comunidades e incluso en la propia escuela.

Los estudiantes señalan que las escuelas normales deben ser las encargadas de capacitar a los estudiantes desde los procesos formativos y darle seguimiento a los egresados para conocer las exigencias que existen en los contextos reales y participar activamente en las capacitaciones,

estableciendo con ello ese vínculo entre la ENUFI y la educación básica.

Los resultados obtenidos nos permiten determinar que existe un desconocimiento del PTEO por parte de los estudiantes y egresados; por tanto, las prácticas educativas que llevan a cabo carecen de los elementos básicos para generar una propuesta didáctica alternativa; aún permanecen encasillados en el diseño curricular propuesto por la SEP y ese vínculo que debe establecerse entre el aula, la escuela y la comunidad permanecen distantes. Es prioritario entender los fundamentos bajo los cuales se rige el Plan para no caer en actos de simulación a las que conllevan las prácticas superfluas; la Sección 22 ha organizado foros de discusión, talleres y congresos, pero no es suficiente, como uno de los encuestados mencionó, hace falta conocerlo desde la raíz y plantarlo a tiempo, con un sentido verdaderamente crítico desde el proceso formativo que se tiene en la EN, donde todos saben algo del proyecto alternativo, pero no lo suficiente para aprovecharlo al máximo.

El consumismo al que nos está llevando el sistema capitalista puede ser frenado desde el trabajo de los colectivos que deben sentir como suyo el proyecto. Es menester trabajar los elementos teóricos y metodológicos del PTEO desde los cursos llamados Optativos, para generar ese sentido crítico en el alumnado y así reconozcan

que la labor que desempeñan es de suma importancia para cada pueblo y región del estado de Oaxaca y, que además pueda servir como modelo para trabajarlo en otros estados del país.

## REFERENCIAS

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades, IV (7-8), 59-77. ISSN: 1515-4467. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400804>
- Del Río, M. A. y Celorio, D. G. (2015). La educación crítica emancipadora. Lankopi, S.A.L. ISBN: 878-84-16257-32-4. Depósito legal: BI-1207-2018. Recuperado de: [http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/376/Diagnostico\\_EE\\_UPV\\_%28cas%29.pdf?1537433378](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/376/Diagnostico_EE_UPV_%28cas%29.pdf?1537433378)
- Díaz B. A. (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. Primera edición. (IISUE educación) ISBN 978-607-02-7718-4 1. Educación primaria – México. Serie LA424.R45. LIBRUNAM 1891177.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Reforma educativa Marco normativo. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. INEE. Recuperado de: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs\\_INEE/Reforma\\_Educativa\\_Marco\\_normativo.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf)

Martínez L. J. (2015). Conocimiento y comunalidad. Bajo el Volcán, 15 (23), 99-112. ISSN: 8170-5642. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=286/28643473006>

Martínez, L. J. (2009). Eso que llaman comunalidad Jaime Martínez Luna-- Oaxaca, México: Culturas Populares, CONACULTA. (Colección Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca; Serie: Veredas) ISBN: 978-607-7713-25-8

Mercado, M. L. (2016). El Enfoque por Competencias: Reto de construcción didáctica para los docentes de Educación Primaria. Díaz B. Á, coordinador. -- Primera edición. (IISUE educación) ISBN 978-607-02-7718-4 1. Educación primaria -- México. Serie LA424.R45 LIBRUNAM 1891177

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39. ISSN: 1136-1034. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>

Revista Pedagógica en Oaxaca. (2019). Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA). Recuperado de: <https://www.cencos22oaxaca.org/category/cuadernillos->

teea/

Rivero, B. R., (2013). | Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. Perfiles Educativos. Vol. XXXV, núm. 142. IISUE-UNAM.

Robles-Haros, B. I. y Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. Revista Electrónica Educare, 20(1), 1-12. doi:

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.25>.

Romero B., Nubia, M. (2010), De la Competencia a la Compartencia en los cuidados transculturales. *Index de Enfermería*, 19(2-3), 157-161. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962010000200019&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200019&lng=es&tlng=es)

Secretaría de Educación Pública. (2011), Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, (1997), Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria. Primera edición. México, D.F. ISBN: 970-18-0164-4. Impreso en México. SEP.

Secretaría de Educación Pública, (1999) Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar. Primera edición. México, D.F. ISBN 970-18-3463-1. Impreso en México. SEP.

# **LAS CORRIENTES DE LA COMPLEJIDAD A PARTIR DEL PENSAMIENTO COMPLEJO MORINIANO**

*Mario Apolinar Ruiz*

El objetivo central de este ensayo es plantear los puntos de acuerdo y desacuerdo entre los autores más representativos de las corrientes de la complejidad a partir del pensamiento complejo moriniano (De Sousa, 2009; Maldonado, 1999, 2007, 2009; Morin, 1981, 1999, 2002, 2008, 2015, 2019; Mota, 2002; Prigogine, 1997; y Rodríguez y Leónidas, 2011), para lograrlo se toman en cuenta las concepciones de complejidad y los rasgos característicos de las propuestas de los autores citados; y, al final, asumir una postura con relación a los rasgos generales para el diseño de una metodología de investigación con un enfoque basado en el pensamiento complejo como punto de partida que genere el debate, posible y necesario, en el contexto del normalismo, para asociar, jerarquizar y diferenciar el pensamiento simplista y el pensamiento complejo en el proceso investigativo que realizamos con los estudiantes.

Una de las categorías analíticas centrales de referencia que se aborda en este documento es el pensamiento

complejo. ¿Cómo se concibe esta categoría? La cuestión se plantea, desde la perspectiva de Rodríguez y Leónidas (2011) -sustentada en la propuesta de pensamiento complejo desarrollada por Morin- de la manera siguiente:

Consiste en un replanteo epistemológico que lleva a una nueva organización del conocimiento, tanto a nivel personal como social e institucional.

Se trata de una estrategia meta-cognitiva que tiene por finalidad reformar los principios matriciales del pensamiento simplificador (disyunción y reducción) que llevaron a la instauración de las dicotomías fundantes de la matriz de pensamiento occidental: sujeto / objeto; mente / cuerpo; cultura / naturaleza; filosofía / ciencia; valor / hecho; afectividad / razón. Así, el pensamiento complejo reclama la constitución de un saber pertinente, ecologizado, histórico, contextual (p. 11).

En este sentido la nueva organización del conocimiento es la clave para pensar de manera distinta sin eliminar los rasgos característicos del pensamiento mutilante sino trascenderlo desde la concepción del pensamiento complejo.

Morin (1981), plantea que la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos

aleatorios. Por eso, la complejidad siempre está relacionada con el azar.

De manera específica, Morin (1999) nos dice que “la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 32). El concepto de complejidad que sostiene el autor en cuestión (1981) contradice la visión de la simplicidad en la que reina un saber único, la certeza y la claridad en el conocimiento del mundo, de la vida y la sociedad, con el enfoque del método científico sustentado en la razón instrumental y la verdad absoluta.

La concepción de complejidad moriniana desvela el pensamiento simplificante para caminar, avanzar, desde otra perspectiva, en el conocimiento del mundo, la naturaleza humana y social, y plantea “la posibilidad de transformar los círculos viciosos en círculos virtuosos, que lleguen a ser reflexivos y generadores de un pensamiento complejo” (Morin, 1981, p. 32). Esta es la asignatura pendiente que exige, entonces, el desarrollo de habilidades intelectuales, la identidad profesional y ética, el profundo conocimiento del mundo natural y social y el dominio de los contenidos científicos, con base en el pensamiento complejo.

Morín (1981), en su pensamiento complejo, hace la propuesta de la no disociación entre individuo, especie y

sociedad, para este fin pugna no solo por el reconocimiento de la relación entre los tres términos, sino rearticular individuo y sociedad y la esfera biológica y la esfera antro-po-social, es decir:

Concebir al hombre como un concepto trinitario individuo, especie sociedad, en el que no se pueda reducir o subordinar un término al otro. Esta característica general de su propuesta contiene en su esencia un principio de explicación complejo y una teoría de la auto-organización (Morin, 1981, pp. 22-23).

Este rasgo central del pensamiento complejo moriniano (1981) representa un desafío ante una cosmovisión arraigada, dominante, hegemónica, durante siglos en la concepción de la vida humana, del mundo y la sociedad; es también un reto posible y necesario para la construcción de un mundo nuevo con un conocimiento nuevo, una ciencia nueva. Morin (1981) cuestiona la función de la ciencia en la sociedad y la supuesta neutralidad ante el poder.

En este sentido, se entiende que la ciencia ha estado históricamente al servicio de la clase en el poder. La autonomía para el desarrollo científico si bien existe, es una autonomía ligada y como tal depende del modelo económico y proyecto ideológico de la élite gobernante.

Morin (1999) al definir la complejidad, explica:

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar [...] (p. 32).

Conforme con lo expuesto, el conocimiento derivado del pensamiento simplificante elimina los rasgos característicos que evidencian el mundo fenoménico, los rasgos que obstaculizan precisamente el control y el orden que necesita para sustentar su verdad.

En lo concerniente a la caracterización general sobre el pensamiento complejo, Morin (1999) nos dice:

Mi propósito aquí no es el de enumerar los «mandamientos» del pensamiento complejo que he tratado de desentrañar, sino el de sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento, y el de comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes (pp. 32-33).

En el párrafo anterior, se evidencia el rigor y la claridad de la propuesta de pensamiento complejo no solo para “sensibilizarse”, interpretar, comprender y buscar significado sobre “la patología contemporánea del

pensamiento” sino, en el fondo es la búsqueda de la acción y la estrategia de acuerdo como el autor en cuestión (1999) lo señala en su propuesta. Por consiguiente, aclara:

Se trata, en consecuencia, de desarrollar al mismo tiempo una teoría, una lógica, una epistemología de la complejidad que pueda resultarle conveniente al conocimiento del hombre. Por tanto, lo que se busca aquí es la unidad del hombre y, al mismo tiempo, la teoría de la más alta complejidad humana (Morin, 1999, p. 39).

Se entiende, entonces, que una finalidad del pensamiento complejo es que el hombre, el ser humano, sea el centro del conocimiento en relación con el mundo natural y social, en interacción con el contexto histórico concreto cultural, biológico, físico y antropológico, con un horizonte transdisciplinar.

Al respecto, los estudiosos de las ciencias de la complejidad opinan: “En dos palabras: las ciencias de la complejidad no se ocupan en general del mundo, no pretenden explicar todos los fenómenos, y ni siquiera las dimensiones mismas de la realidad.” (Maldonado, 2007, p. 9) Se muestran, en estos rasgos enunciados, indicios distintos de las perspectivas entre el pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad.

Morin (1999), con relación a la definición de complejidad, precisa que:

La complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (pp. 143-144).

Aquí se observa cómo el pensamiento complejo moriniano (1999) no elimina la simplicidad, la incluye, la incorpora, y la trasciende y va más allá en la crítica hacia el pensamiento reductor y el pensamiento globalista. En este punto es necesario hacer la pregunta: ¿Cómo se conciben las ciencias de la complejidad? Maldonado (2007) sostiene que las ciencias de la complejidad:

Se ocupan, como caso general y no específico, de los fenómenos, sistemas y comportamientos no-lineales, y esta clase de fenómenos o bien no fueron considerados por parte de la ciencia clásica, o si fueron vistos entonces fueron obliterados, principalmente debido al escaso desarrollo de las matemáticas que no permitían tratarlos, y por consiguiente, explicarlos, como era, por ejemplo, el caso de las ciencias sociales (pp. 5-6).

Creo que el enfoque de las ciencias de la complejidad se caracteriza por el conocimiento y uso del tiempo, el mensaje, el lenguaje, el sistema y la ubicación de los actores en el proceso de construcción del conocimiento de manera competente, con eficiencia y eficacia. Ahora bien, siguiendo el pensamiento de Maldonado (2009) “consisten en el abordaje –estudio, trabajo, investigación-, de los problemas filosóficos que plantea la ciencia de punta contemporánea” (p. 14).

Desde esta perspectiva, es posible inferir que las ciencias de la complejidad atienden asuntos de un enfoque que no son positivistas, que salen del canon epistemológico de verdad de la ciencia clásica, la cual está limitada para ver el todo de una realidad compleja.

Al respecto, Morin (2008) afirma:

Para mí, estas nociones muy útiles de sistemas complejos, de ciencias de la complejidad, que van al mismo tiempo a tratar de formular modelizaciones, formalizaciones de los procesos complejos, son muy interesantes; pero para mí, esto constituye la Complejidad restringida. ¿Por qué? Porque la idea es que la Complejidad es simple y los sistemas bastante complicados son llamados complejos (pp. 6-7).

Lo antes expuesto nos posibilita pensar cómo el autor de referencia analiza y reflexiona la complejidad desde el

enfoque de las ciencias de la complejidad, caracterizándola como limitada, encerrada, acotada, en moldes que la aprisionan. Ante esta opinión, las ciencias de la complejidad responden:

Pero, adicionalmente, hicimos el aprendizaje de que podíamos referirnos al mundo de una manera perfectamente distinta gracias a esa herramienta conceptual maravillosa que es el ordenador, y aprendimos la simulación de la realidad y de los procesos y fenómenos del caso (Maldonado, 1999, p. 12).

Con esta postura las ciencias de la complejidad ratifican su conocimiento y uso de las tecnologías, las herramientas más sofisticadas, para hacer investigación de punta, no solo para plantear y abordar la problemática en los campos, áreas y disciplinas científicas, también la solucionática, claro, desde la complejidad restringida. Maldonado (1999) en este punto sostiene que:

La complejidad como ciencia no es de manera precisa muy popular, precisamente debido al hecho de que se trata de verdadera investigación de punta, y debido seguramente al lenguaje matemático, biológico y físico que marca fuertemente este camino de/hacia la complejidad. A lo cual hay que agregar que una forma fuerte de trabajo y desarrollo suyo es en la forma misma de los lenguajes de ordenadores como los programas de simulación (p. 5).

Es indudable que las ciencias de la complejidad han contribuido al desarrollo científico y tecnológico de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad planetarizada con sus saltos gigantescos en todos los campos, las áreas y las disciplinas científicas. Esta postura no es exclusiva de estas ciencias, tanto las ciencias exactas como el pensamiento complejo siguen con sus aportaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas -de acuerdo con el contexto histórico-social y bajo determinadas condiciones en el que se desarrollan- incidiendo en la construcción de los conocimientos, de la ciencia, desde sus respectivos paradigmas.

Es en el sujeto donde radica la fortaleza de la propuesta moriniana, un sujeto ligado al contexto histórico-social, con una postura abierta, amplia, incluyente y solidaria en la acción colectiva y transformadora en oposición al paradigma simplificante sustentado en la ciencia moderna con su razonamiento técnico-instrumental.

Desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad, se plantea lo siguiente:

Mientras que la ciencia clásica es ciencia de control, las ciencias de la complejidad se caracterizan porque no pretenden controlar los fenómenos o sistemas que estudian, puesto que el control termina por eliminar la dinámica misma generadora de complejidad, o que es la complejidad.

Exactamente en este sentido el recurso a experimentos por vía de simulación resulta importante y sensible, aunque siempre subsiste el problema acerca de la correspondencia o adecuación o no entre el experimento simulado y el mundo real (Winsberg, 2001, citado en Maldonado, 2009, p. 8).

Al respecto, los seguidores del pensamiento complejo observan que las ciencias de la complejidad al llevar a cabo experimentos por vía de simulación, hacer investigación de punta, de alguna u otra forma, emplean los pasos del método hipotético-deductivo, se puede inferir que continúan con la epistemología de la ciencia clásica (Morin, 2008).

En la propuesta moriniana de pensamiento complejo la estrategia es más determinante en el cambio que el programa, al respecto Morin (1999) afirma: “La palabra estrategia se opone a la palabra programa. Para las secuencias que se sitúan en un ambiente estable, conviene utilizar programas. El programa no obliga a estar vigilante. No obliga a innovar” (pp. 97-115). Esta es una de las riquezas del pensamiento complejo que es posible conocer y aplicar para la mejora, la transformación, el cambio, del sujeto en su mundo fenoménico.

En el análisis y la reflexión crítica que hace sobre los estudios realizados con base en el pensamiento hegemónico referente a las comunidades primitivas, Morin (1999) destaca lo siguiente:

Levy-Bruhl veía a esos supuestos primitivos, con las ideas de su propia razón occidental-céntrica de la época, como seres infantiles e irracionales. No se hacía la pregunta que se había hecho Wittgenstein cuando se planteaba, leyendo *La rama dorada* de Frazer: «¿Cómo es que todos esos salvajes, que se pasan el tiempo haciendo sus rituales de hechicería, sus rituales propiciatorios, sus encantamientos, sus diseños, etc., no se olvidan de hacer flechas reales con arcos reales, con estrategias reales?» Efectivamente, esas sociedades llamadas primitivas, tienen una gran racionalidad, presente, de hecho, en todas sus prácticas, en su conocimiento del mundo, difundida y mezclada con una otra cosa, que es la magia, la religión, la creencia en los espíritus, etc. (p. 103).

Se observa cómo Morin (1999) desde la visión del pensamiento complejo distingue el concepto de racionalidad de la razón occidental que considera irracional el pensamiento de las culturas originarias y/o primitivas. Los estudiosos de las ciencias de la complejidad frente a este comentario opinan:

El elemento dramático de esta forma de racionalidad radica en la distancia, exponencial, entre la investigación de punta y la base de la sociedad, entre el aprendizaje de la teoría de los sistemas complejos no lineales y la percepción natural del mundo (Maldonado, 1999, p.13).

Morin (1981) señala como virtudes y signos precursores del pensamiento complejo la ignorancia, la incertidumbre y la confusión en oposición a los rasgos característicos del pensamiento simplificante impuesto por la ciencia moderna.

Maldonado (1999) reconoce que el sujeto, la autonomía y la acción son categorías analíticas que se aprecian en la propuesta de Morin. “Se trata del esfuerzo constante y denodado de Morin por recuperar o por poner en plano lo que él denomina lo vivo del sujeto (*Le vif du sujet*), esto es: la centralidad absoluta del sujeto cognoscente” (Maldonado, 1999, p. 7). Estas ideas expuestas posibilitan pensar en las coincidencias existentes entre estos dos autores cuando hay un reconocimiento de que es el sujeto la pieza clave, el eje central del pensamiento complejo.

Con relación a los experimentos vía simulación y el proceso epistemológico que se aborda desde el enfoque de las ciencias de la complejidad, de acuerdo con Morin (2008) el resultado es la construcción de una complejidad restringida.

Morin (2008) señala que la complejidad necesita la contextualización, desde esta perspectiva confirma su concepción de complejidad incluyente con su propuesta transdisciplinaria en el abordaje científico de los temas/problemas del mundo natural y social y en la interpretación y comprensión integral del sujeto -un sujeto

arropado en y por la cultura, la lengua y las artes que le posibilitan una identidad para expresarse de múltiples formas- situado en un contexto histórico-concreto. En este sentido hay un punto de acuerdo entre Morin (2008) y Maldonado (2009) cuando este último pensador nos dice que se trata de incorporar el lenguaje, herramientas, -por ejemplo, analíticas, matemáticas, lógicas y computacionales, principalmente- en las ciencias de la complejidad.

Se observa un punto de acuerdo, con base en el pensamiento de Morin (1981), cuando Boaventura de Sousa (2009) plantea que:

El conocimiento del paradigma emergente tiende así a ser un conocimiento no dualista, un conocimiento que se funda en la superación de las distinciones tan familiares y obvias que hasta hace poco considerábamos insutituibles, tales como la naturaleza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/materia, observador/observado, subjetivo/objetivo, colectivo/individual, animal/persona (p. 43).

De igual forma, Maldonado (2009), coincide con Morin (1999) al asumir que:

La ciencia sustentada en el pensamiento simplificante con su filosofía del control toma como base la idea de que los fenómenos deben ser divididos para poder ser estudiados, y el

análisis se entiende teórica, metodológica y prácticamente como la fragmentación del objeto de que se trata (pp. 13-14).

Se confirma, entonces, que la complejidad definida por Morin (1999) no es considerada en el desarrollo y los resultados de la ciencia moderna. Por esta razón, propone sustituir el paradigma mutilante por un paradigma incluyente (Morin, 1999).

En este punto se hace énfasis en los rasgos característicos del pensamiento complejo moriniano: “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de ínter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (Morin, 1999, p. 34). Al respecto, Morin coincide con Boaventura de Sousa (2009) cuando éste señala que se hace necesaria otra forma de conocimiento que no separe, no elimine, no excluya, sino que fomente la solidaridad, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos.

Rodríguez y Leónidas (2011) -en un punto de acuerdo con Boaventura de Sousa (2009)-, se pronuncian acerca de “la necesidad de redefinir la concepción epistemológica dominante que fundamenta un concepto de ciencia que excluye sistemáticamente la dimensión ético-política del conocimiento científico y de las prácticas científicas.” (p. 9)

En este sentido, Boaventura de Sousa (2009) en su postura crítica respecto a la ciencia moderna afirma que: “[...] no es la única explicación posible de la realidad y ni siquiera alguna razón científica habrá de considerarse mejor que las explicaciones alternativas de la metafísica, de la astrología, de la religión, del arte o de la poesía” (p. 52).

En la reflexión de Boaventura de Sousa (2009) es posible ver una coincidencia con Morin (1999) cuando piensa en las comunidades primitivas: “[...] esas sociedades llamadas primitivas, tienen una gran racionalidad, presente, de hecho, en todas sus prácticas, en su conocimiento del mundo, difundida y mezclada con una otra cosa, que es la magia, la religión, la creencia en los espíritus, etc.” (p. 103).

Se reflexiona en esta postura de Morin (1999) cómo la racionalidad -no la razón occidental (la palabra clave del pensamiento simplificante) que considera irracional el pensamiento de las culturas primitivas- es la categoría analítica que distingue el pensamiento complejo, en este sentido la acción y la reflexión del mundo de las comunidades donde la modernidad no llegó a impactar con sus luces, pudieron dar respuestas, y continúan aun, a sus múltiples y complejos problemas conforme a su cosmovisión ancestral, es decir, desde su racionalidad.

Es posible pensar que existe -en el momento que Morin (1999) refiere que la armonía está ligada a la disarmonía-,

un punto analógico con Maldonado (2009) cuando éste plantea que “el objetivo principal de las ciencias de la complejidad consiste en vivir en armonía con el mundo y la naturaleza” (p. 15). La postura de Morin es la unidad en la diversidad –no exenta de contradicciones– sustentada en las semejanzas y diferencias y el respeto al ser humano con sentido reflexivo, crítico, ético y colectivo, no así la armonía, la tranquilidad, la paz y el progreso entre el individuo, la naturaleza y la sociedad desde el horizonte de las ciencias de la complejidad, donde unos cuantos gocen de lo superfluo y muchos carezcan de lo estricto.

En lo concerniente a las posturas e imposturas de sobre el pensamiento complejo, García (2006, p. 21) sostiene que:

Edgar Morin contribuyó a demoler las bases del racionalismo tradicional que había penetrado tan profundamente en el sistema educativo francés. [...] Sin embargo, su crítica no ofrece una formulación precisa de los problemas que enuncia [...] como para conducir a una metodología de trabajo aplicable a las situaciones concretas que él considera como complejas (citado en Rodríguez y Leónidas, 2011, pp. 9-10).

Morin (1981) plantea al referirse al método –en oposición al método del paradigma simplificante que idealiza, racionaliza y normaliza– que éste se construye durante el proceso de búsqueda, en la indagación; nos dice, lo esencial y determinante para la construcción del nuevo

paradigma es *reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender*. Para precisar:

Lo que enseña a aprender, eso es el método. No apporto el método, parto con el rechazo, con plena consciencia de la simplificación. La simplificación es la disyunción entre entidades separadas y cerradas, la reducción a un elemento simple, la expulsión de lo que no entra en el esquema lineal (Morin, 1981 p. 35).

Desde este enfoque, el método se crea, se produce, durante la búsqueda, en el proceso investigativo, a la manera del poeta español Machado (citado en Morin, 1981, p. 35) “Caminante no hay camino, se hace camino al andar.” Con respecto a esta afirmación, los estudiosos desde las ciencias de la complejidad opinan que: “El pensamiento complejo reclama la necesidad de incorporar de modo sistemático y explícito la subjetividad reflexiva en la construcción de la ciencia; las ciencias de la complejidad borran al sujeto de su formulación metodológica y epistemológica” (Rodríguez y Leónidas, 2011, p. 10).

En este sentido el relativismo epistémico se combate precisamente por sus críticas a la ciencia positivista, racionalista, universalista, que postula la verdad absoluta, y niega las experiencias del sujeto a partir de su contexto histórico-cultural.

Al respecto, Reynoso (2009) sostiene que:

No obstante, estas agudas críticas, cabe aclarar que el fin de la teorización de Edgar Morin sobre el método, no consiste en proveer útiles metodológicos-procedimentales, y mucho menos aún técnicos, que sus críticos le acusan de carecer. Otra de las observaciones agudas que jalonan la crítica a la obra moriniana, consiste en destacar que la elaboración moriniana de la complejidad constituye un paradigma o teoría discursiva que toma a la complejidad como objeto mismo de reflexión, a la cual se llega por la vía del lenguaje natural y metafórico (citado en Rodríguez y Leónidas, 2011, p. 9).

La respuesta de Morin (1984) frente a este comentario: “[...] hay que aprender a percibir las caras, los gestos, las vestimentas, los objetos, paisajes, casas, caminos [...] (p.4). Asimismo, Morin (2002), precisa que:

Dar a una idea su lugar, esa es también la dificultad del pensamiento. Pensar es construir una arquitectura de las ideas, y o tener una idea fija. Con una idea fija no nace la inspiración, nace si esta idea es poética. Se puede ser genial, si la idea es genial; pero pensar es reconocer la validez y situar en el mismo lugar la idea antagonista o contraria y la idea poética y genial (p. 33).

En la concepción de complejidad de Morin (1999) la subjetividad del sujeto es esencial, la subjetividad ligada a la

objetividad, en este sentido la intersubjetividad, la dialéctica, y la búsqueda de la contradicción en los procesos de aprendizaje, de pensamiento, de construcción del conocimiento, son determinantes, de igual manera, la sensibilidad estética, la inspiración en interacción con la idea poética.

Rodríguez y Leónidas (2011) con relación a la crítica que se hace al pensamiento complejo, responden así:

Esta crítica es disparada, claro está, desde el terreno propio de las ciencias de la complejidad, las cuales recurren para su instrumentalización técnica al empleo de lenguajes formales, matemáticos y computacionales. Pero incluso, es necesario decirlo, las ciencias que emplean lenguajes formales son también una clase de discurso; o mejor expresado aún, toda teoría científica puede ser concebida como una sub-clase del discurso científico (p. 10).

Aquí es importante señalar que el pensamiento complejo de Morin (2008), tiene como instrumento formidable el lenguaje como producto de la cultura y la sociedad, el lenguaje que expresa el pensamiento, la racionalidad, del sujeto, que refleja la riqueza cultural, artística y literaria del contexto en que vive.

El pensamiento complejo, de acuerdo con Rodríguez y Leónidas (2011)

...se extiende, al mismo tiempo, más allá de la dimensión epistémica de la ciencia y desemboca en una propuesta ético-política: el desarrollo de una política planetaria de civilización, la constitución de una ética planetaria y el pleno empleo de las potencialidades humanas para civilizar nuestras ideas (p. 11).

Lo antes expuesto sintetiza, en parte, la visión de Morin en el sentido de que la humanidad ha avanzado a pasos gigantescos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología al servicio de los imperios de diversas ideologías durante siglos y ha vivido y sufrido experiencias trágicas donde el ser humano, el medio ambiente y la humanidad han sido los grandes perdedores.

Ante esta postura, los estudiosos de las ciencias de la complejidad manifiestan:

Más exactamente, “complejidad” debe ser desprovisto de cualquier carga psicológica, emocional, estética o lingüística. Más exactamente, ni es bueno ni deseable que los fenómenos sean complejos –he aquí un rasgo claro de diferencia con las lecturas de Morin y sus seguidores-. Pero cuando se hacen complejos o se comportan en términos de complejidad –por ejemplo, con propiedades de emergencia, autoorganización, no-linealidad, sinergia y otros-, entonces existe un conjunto de ciencias –las ciencias de la complejidad, justamente-, que contribuyen a explicar y comprender exactamente de qué se trata (Maldonado, 2009, p. 10).

Las ciencias de la complejidad, “pese a sus avances tecnológicos-instrumentales de punta, están enraizadas en una epistemología pobre, estrecha y limitada, que impide conectar de modo explícito el saber científico, con la filosofía, la política, la ética y la vida” (Rodríguez y Leónidas, 2011, p. 11). Esta caracterización de las ciencias de la complejidad, se piensa como una visión restringida del paradigma de la complejidad (Morin, 2008); desde esta postura, al formular modelizaciones, formalizaciones de los procesos complejos, “cuando ellos buscan las leyes de la complejidad caen en la vieja epistemología, donde se expresa que la verdad de la naturaleza se puede concretar únicamente en la noción de ley (Morin, 2008, pp. 7-8).

De acuerdo con Morin (2008) esta noción va ligada al poder único, omnipotente, al pensamiento hegemónico, y, por ende, poder político y económico mundial.

En su postura sobre el pensamiento complejo Rodríguez y Leónidas (2011) observan: “Mirados con ojos críticos, el pensamiento complejo presenta una hipertrofia filosófica, es como un cuerpo con una gran cabeza, pero con manos pequeñas: puede pensar y decir mucho, pero hacer poco” (p. 11). Ante esta afirmación los adeptos del pensamiento complejo responderían que efectivamente se requiere pensar y decir mucho porque durante siglos la ciencia clásica, el pensamiento de la modernidad, mantuvo dentro de rígidos moldes, de normas estrictas, el control y la

evolución del conocimiento, desde la visión del paradigma positivista, del pragmatismo.

Hoy el pensamiento complejo privilegia el discurso, la filosofía, la literatura, las artes, la ciencia, desde el contexto del sujeto y su relación con la naturaleza y la sociedad, con un enfoque transdisciplinar, integral, global, sustentado en un pensamiento reflexivo, crítico, ético-colectivo.

En un cambio de época, para oponerse a esta visión hegemónica se requiere de un vasto saber y un pensamiento formidable, portentoso, capaz de generar una ciencia nueva, un conocimiento nuevo, esto es posible y necesario desde la visión de Morin (1981) sustentada en el pensamiento complejo, tal y como lo plantea: reorganizar nuestro sistema mental, no solamente reaprender, no solamente a desaprender, sino reaprender a aprender.

Rodríguez y Leónidas (2011) asumen que:

Hay una complementariedad necesaria entre pensamiento y ciencias de la complejidad. El pensamiento complejo puede brindar el campo reflexivo necesario para desarrollar un marco epistémico inclusivo de valores éticos y políticos conformes a las necesidades y desafíos de las comunidades sociales, locales, nacionales, regionales y planetaria. Las ciencias de la complejidad pueden brindar las herramientas

metodológicas concretas para el estudio de fenómenos complejos (p. 11).

Esta posición refleja la búsqueda de una interpretación y comprensión analógica, donde las semejanzas y diferencias entre pensamiento complejo y ciencias de la complejidad se pueden mantener para la construcción de la complejidad, es el reencuentro de la unidad en la diversidad sin perder la esencia de cada postura epistemológica sustentada en la complejidad.

Los puntos de conflicto se dan precisamente porque el pensamiento complejo formula críticas a la ciencia moderna occidental con su modelo simplificante, restringido, excluyente al estudiar y conocer el entorno natural y social y propone la una forma distinta de hacer la nueva ciencia, de generar el conocimiento nuevo con una perspectiva transdisciplinaria donde se da la relación interdependiente entre sujeto, cultura y sociedad, entre las ciencias físicas, las ciencias de la vida y las ciencias antro-po-sociales.

La ciencia dominante, el pensamiento restringido, rechaza de distintas formas la complejidad, concretamente el pensamiento complejo. Este rechazo obedece a que el pensamiento complejo incluye la filosofía, la literatura, el cine, la poesía, el arte, es decir, otras formas de racionalidad que la ciencia moderna considera que no reúnen el estatuto de saberes científicos.

Con base en lo expuesto, se propone retomar los aspectos que interesan –como un esbozo de ideas- para pensar y hacer el diseño de una metodología de investigación desde la complejidad pensada como la articulación transdisciplinaria de las formas posibles de conocer, de actos de conocer y de conocimiento, a partir del contexto, la cultura, la historia, el lenguaje, la cosmovisión del sujeto y del ejercicio de su autonomía en acción para el logro de sus propósitos. Desde este enfoque una propuesta de investigación –como tarea pendiente- requiere incluir evento, fenómeno, problema, situación, escenario, hechos y aspectos relacionados coherentemente y con fundamentos en el pensamiento complejo.

## REFERENCIAS

- De Sousa, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Maldonado, C. E. (1999). *Esbozo de una filosofía*. Bogotá: Colciencias/Fepafem/Academia Nacional de Medicina.
- Maldonado, C. E. (Ed.), (2007). *Complejidad: ciencia, pensamiento y aplicaciones*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Morin, E. (1981). *El Método 1, La naturaleza de la naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*, Parte 1. Buenos Aires: Gedisa.

Morin E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*, Parte 2. Buenos Aires: Gedisa

Morin, E. y Mota, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, S. A.

Prigogine, I. (1997). *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del orden al caos*, Barcelona: Tusquets.

### **Hemerográfica**

Maldonado, C. E. (2009). La complejidad es un problema, no una cosmovisión. *Revista de Investigación*, No.13.

Rodríguez, L. G. y Leónidas, J. (2011). Teorías de la Complejidad y Ciencias Sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, | 30 (2011.2)

### **Webgráfica**

Morin, E. (2008). *Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad*. Instituto de Filosofía. Consejo

de Ciencias Sociales. Academia de Ciencias. Recuperado de  
[www.complejidad-cuba.org](http://www.complejidad-cuba.org)

Morin, E. (2019). *El empeño multidimensional*. Hermosillo, Sonora,  
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Recuperado de  
[www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)

# LA ESCRITURA DE LOS DOCENTES FRENTE A UNA CRISIS MUNDIAL DE SALUD

*Ariel Robles Castellanos*

## **Resumen**

En la actualidad, la sociedad en su conjunto ha venido enfrentado cada vez con mayor proximidad diversas crisis, algunas: políticas, económicas, ideológicas, sociales o por desastres naturales que la van desgastando paulatinamente, un nítido ejemplo es lo que está cimbrando al mundo en estos momentos: la pandemia por el Coronavirus, bajo esta vertiente, se derivan problemáticas que aquejan a la sociedad y requieren de un tratamiento diferente y eficaz considerando que hacerle frente a esas múltiples crisis sociales, exige mirar la realidad desde la óptica de la educación, la lectura y sobre todo de la escritura.

La escritura destierra la incertidumbre, por esta razón, se alienta a los docentes a escribir, por ser actores sociales omnipresentes con una historia forjada día con día e ininterrumpida que se sustenta con la práctica y con saberes característicos de ella que le da los elementos necesarios para organizar y poner a contraluz su conocimiento

explicando qué implica y qué representa la tarea de escribir para los docentes.

**Palabras clave:** Escritura, docentes, pandemia, formación docente, estrategias de redacción.

A continuación, se presenta un ensayo referente a las consideraciones que se tienen acerca de cuál es el papel que tiene la escritura de los docentes frente a la incertidumbre de una crisis mundial, en este caso, de salud que pone a temblar a una ciudadanía reposada en la cotidianidad, en la simpleza y olvidada del arte de escribir.

En la primera parte, se hace una comparación de la docencia con otras disciplinas para argumentar y justificar la importancia y el valor que tiene la producción de textos de los profesores, en un segundo apartado, se enuncian algunas de las implicaciones y las razones que enfrentan los docentes al escribir, y al final, se orienta a los lectores a incursionar en esta tarea tan lujosa, mística y maravillosa que encierra el arte de escribir.

La escritura es una de las maravillas que el hombre ha creado hace cientos de años, con ella se puede más que compartir lo que se piensa y desea en el presente; dejar constancia, orientar y advertir con las palabras de las buenas y malas obras que en el mundo proliferan, y para ello

es indispensable reconocer a esta actividad como arte y desarrollarla con tal sentido, como a continuación se enuncia.

...No somos los mismos antes que después de escribir algo, sobre todo, si nos tomamos en serio la escritura, nos dejamos traspasar, sentir y pensar con ella [...] serán necesarios momentos de trabajo solitario, al resguardo de los ruidos, pero sin la necesidad del encierro: estar aquí en algún rincón de la casa o la escuela, en algún bar, en un lugar abierto, en una biblioteca” (De la fuente, Dávila y Suárez, 2007).

Vale la pena hacer un paréntesis para referirnos a la complejidad de la docencia y ubicarla en relación con otras profesiones, cabe aclarar que dado el carácter de la interdependencia humana, todos necesitamos del otro, no obstante la diferencia radica en el nivel de complejidad de la materia prima; el carpintero, por ejemplo, pone en juego sus habilidades artísticas, sus conocimientos propios de la madera y de las matemáticas; conjuga sus habilidades, conocimientos y pasión característicos de su oficio para construir una obra de arte cuya calidad del trabajo determinará su valor de venta, igualmente la del herrero con el hierro o la del médico con la ciencia, pero, para el caso de la docencia nos enfrentamos a un material vivo y en constante movimiento, lleno de emociones y de historias, de pretensiones y desafíos, un material que no debe ser moldeable que por el contrario se debe construir y reconstruirse día a día, en este sentido, el docente va

trabajando constantemente sobre la mente para lograr ciertos objetivos, de modo que la docencia *per se*, es sumamente compleja, con elementos muy relativos, difícil a la hora de tomar decisiones y en escenarios de incertidumbre que la colocan en un estado de riesgo constante.

La subjetividad es un distintivo de la docencia y lo interesante es que conduce a la permanente toma de decisiones, aunque cuente con pocos marcos de referencia acertados y acabados como quizás puede pasar con otras profesiones, todo esto y más implica ser docente. De manera semejante lo reflexiona Zabala, (2010).

Detrás de la decisión de un campesino sobre el tipo de abonos que utilizará, de un ingeniero sobre el material que empleará o de un médico sobre el tratamiento que recetará, no hay sólo una conformación en la práctica, ni se trata exclusivamente del resultado de la experiencia; todos estos profesionales disponen, o pueden disponer, de argumentos que fundamenten sus decisiones más allá de la práctica. Existen unos conocimientos más o menos fiables, más o menos contrastables empíricamente, más o menos aceptados por la comunidad profesional, que les permiten actuar con cierta seguridad [...] en la educación no existen marcos teóricos tan fieles y contrastados empíricamente como en muchas de las otras profesiones (pp. 11-12).

Algunas de las preguntas vertebradoras de este ensayo se sustenta en ¿por qué los docentes deben escribir y documentar sus experiencias? y ¿cuál es el papel que toman esas escrituras frente a una crisis mundial de salud? se podría entonces responder de la siguiente manera; debido a que a través de la escritura el hombre y sobre todo los profesores se constituyen, pueden recordar de forma más o menos exacta hechos, experiencias, datos y sentimientos, puede también comunicarse sistemáticamente a través de las barreras que la distancia crea, la escritura cumple de la misma forma una función de registro, a la vez, porque los maestros tienen una gran responsabilidad de hacerlo debido a que la profesionalización de su tarea educativa se basa precisamente en el análisis y la reflexión de lo que él hace, en definitiva, su práctica, como lo afirma Cassany (2016) al hablar de las circunstancias para la escritura.

Una situación determinada nos empuja a escribir, de manera más menos consciente. A veces queremos divertirnos un rato, informar a alguien de un hecho o apuntar lo que se nos ha ocurrido para no olvidarlo. En cualquier caso, el escrito es una posible respuesta, entre otras, a las circunstancias planteadas (p. 53).

Asimismo, porque la docencia en su sentido más íntimo significa tomar decisiones de manera permanente, entonces, la redacción es una alternativa que sustenta la toma de decisiones por el grado de reflexión que se pone en juego a

la hora de escribir, porque el registro de la experiencia deja constancia como si fuera una radiografía hablada, en sus escritos el docente expresa qué sucedió, cómo pasó, cómo se sintió, qué pudo haber sido mejor. Al mismo tiempo que escribe, lee su práctica, la vuelve a representar y la encara con ojos críticos, la contempla siempre con una mirada atenta e inacabada, conforme escribe amplía sus palabras y enriquece su mundo.

Bajo esta lógica, el docente escribe porque tiene que ser un gran comunicador y por este motivo necesita tanto leer como escribir constantemente porque las personas que escriben y leen desarrollan el pensamiento, la imaginación y la capacidad creadora, mejoran y perfeccionan su ortografía y redacción, tiene capacidad de comunicación, competencia lingüística, comprensión de la lectura, imagina y conoce otros mundos aunque no lo ha vivenciado físicamente, es tan mágico y espectacular que se le abre el mundo al hacerlo.

Se asume que el docente debe poseer habilidades comunicativas, por ello, tiene ser un gran comunicador, un sujeto que hace uso del lenguaje para expresar, ayudar, negociar, gestionar, expresar su compromiso, motivar, usa también el lenguaje para ayudar a defender el derecho a la vida y a la educación, siempre está inmerso en situaciones de diálogo que exigen un nivel de claridad para que exprese las buenas intenciones de su tarea educativa, debe ser

cuidadoso y orientar el sentido comunicativo de sus ideas, todos los días dialoga con sus alumnos, padres de familia, sus compañeros docentes, las autoridades educativas, con los médicos, en fin, tiene una serie de interlocutores y, por lo tanto, lo que quiere decir tiene que tener precisamente el sentido comunicativo que persigue para que logre sus propósitos y son exitosos o competentes a medida que se tenga éxito en esa comunicación, y es precisamente la escritura la que juega un papel protagónico en este sentido, finalmente los que hablan, escriben y leen están en la perspectiva de ser cada día mejores.

En esta misma vertiente, porque su tarea es la de guiar el desarrollo personal, moral e integral de los seres humanos y teniendo en cuenta que su quehacer está regido por la humildad, la fidelidad, la sensibilidad, el amor, los valores éticos y morales que lo sitúan en un lugar privilegiado donde su voz es preponderante.

De manera semejante, porque ellos siempre buscan respuestas en la literatura de lo que viven y acontece, entonces, creen ciegamente en la idea que la redacción juega un papel importante en la sociedad, algo así como un diccionario de la vida, y a donde la mayoría de las personas van corriendo cada vez que no entienden algo o que prefieren no entenderlo y evadirlo por salud o por seguridad.

Para ilustrar mejor, cabe aseverar que el sentir y la voz de los docentes es sin duda producto de un largo proceso de análisis y reflexión sobre la misma práctica, la realidad, las necesidades y las perturbaciones propias y sociales en las que cada uno de ellos se encuentra inmerso, bajo este sentido, en una pandemia como la actual que se encuentra cargada de angustia, miedo, incertidumbre, rabia y dolor como la del Coronavirus en dos mil veinte, los docentes significan socialmente por el hecho de que ellos ya están “preparados” por su arduo trabajo que diariamente forjan en las aulas con sus alumnos y con la comunidad, razones por lo cual, sus palabras dan una explicación acertada, coherente, llenas de contenido, y las que la mayoría de las personas quieren escuchar, paradójicamente porque ellos ya conocen las necesidades de sus lectores, padres y madres de familia, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, tal y como lo plantea Cassany (2017) cuando habla sobre lo que implica la escritura, “las ideas y las palabras de un texto proceden de nuestra memoria, que registran lo que escuchamos y lo que leemos, o de los libros y materiales de consulta con que hemos trabajado” (p. 209).

En efecto, los maestros saben qué, cómo y cuándo decirlo, en otras palabras, es pertinente y congruente con lo que hace, dice y escribe, por todo esto, sus escrituras toman el papel de moderador de angustias, glosario de dudas, razón de la verdad y propiciador de paz, por muchas

razones, porque el docente piensa de una manera distinta a la del resto de las personas debido a su formación<sup>6</sup>, cree profundamente en el valor de las palabras y es sensible ante el sufrimiento de sus alumnos y de los que no lo son también, finalmente asume un papel de rescatista, toma esa responsabilidad porque escribe con la intención simple y llanamente de calmar la angustia, el ansia y la desesperación, considerando que, el docente por su función social, cultural y su participación multifacética dentro de la tarea educativa y social tiene la oportunidad de trascender con sus letras a fin de remediar y atender las necesidades que a lo largo del tiempo se van presentando.

Estas son algunas de las razones por las que la mayoría de los maestros y maestras deberían considerar para arrastrar el lápiz sobre el papel, unos cuentan sus experiencias inverosímiles en las aulas con sus alumnos, otros expresan preocupación por sus pupilos, la sociedad y otra buena parte recomiendan ciertas acciones para enfrentar de la mejor manera los problemas que acontecen, pero todos coinciden en una idea casi general en la que reconocen que la escuela, la educación y la tarea de escribir es una suprainstitución que “absuelve, reivindica y redime” lo importante es que al hacerlo advierten a los nuevos

---

<sup>6</sup> La mejora de nuestra actividad profesional, como todas las demás, pasa por el análisis y reflexión de lo que hacemos, de nuestra práctica y del contraste con otras prácticas. (Zabala, 2010. pág. 11)

docentes de esas irregularidades que en la vida han tenido y que la profesión enfrenta, ese es el verdadero sentido de por qué hay que escribir y sobre todo por qué los profesores tienen que hacerlo, como lo argumenta Suárez (2008).

Es así como la documentación, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares narradas a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político-pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En este caso, la innovación pedagógica radica en la posibilidad de potenciar la producción cultural y la imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida escolar y productores de saber pedagógico. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes (p.6).

La voz del docente es omnipresente, está en todas las partes del mundo, en cualquier lugar, hasta en el más pequeño e impensado, por este motivo, su participación dentro de la escritura es la más pertinente, sincera y coherente que describe y dice lo que es y cómo es, con una actitud de satisfacción, gozo y disfrute, así como sucede a la hora de desnudar almendras con los dedos.

Hay que reconocer hasta este momento que la voz del docente viene impregnada de valor, de amor, de buenas intenciones y de una constante preocupación, por lo que, se le debe atribuir a estos textos y relatos el valor que merecen, puesto que, su actuar es siempre imprescriptible, dado que, su profesión es casi como una misión imposible, como lo piensa Perrenoud (2004), “el docente decide en la incertidumbre y actúa en la urgencia, es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores” (p. 4), entonces, los maestros tienen con esto grandes posibilidades de dejar un legado que beneficie en gran parte a la sociedad, desde relatos pedagógicos hasta históricos.

Durante el confinamiento se ha visto de todo, profesores que retoman la dimensión social de su profesión y que sacan lo mejor de sí mismos en lo que a redacción y producción de textos se refiere, ya que, han llenado las redes sociales de noticias, textos, trabajos propios y referenciados para orientar a la calma, esta acción deja ver lo comprometidos que están con el ejercicio de su profesión, algunos de tipo pedagógico, descriptivo, argumentativos, narrativos, expositivos, para todo el público, niños, jóvenes, adultos, intelectuales, gente común e incluso para los propios maestros, no cabe duda, el ser docente se lleva impregnado en la piel y en el pensamiento, eso es lo que los caracteriza: su entrega y disposición, y por otro lado los que desdeñan y se olvidan de su función social.

Es una realidad que, escribir para algunos docentes representa un reto, esto es para muchas personas algo contradictorio hasta cierto punto, considerando que, creen que el profesorado es una canonjía y argumentan —se supone que ellos enseñan a leer y escribir a los niños, ¿cómo es que pueden tener dificultades?

Es un reto porque, a pesar de que enseñar a escribir es una tarea de todos los días, no están acostumbrados a hacerlo muy a menudo con todo lo que verdaderamente implica “escribir”, como explica Cassany (2016):

[...] hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura” (p. 37).

En otras palabras, es harto complejo poder desarrollar un estilo de redacción. Otra cuestión reside en que, gran parte de los docentes que escriben no se atreven a publicar sus producciones, aunque sus textos sean muy buenos, ya que, se tiene la errónea idea de que solamente deben escribir y son válidos los textos que producen los investigadores que pertenecen a instituciones oficiales de investigación educativa, y otros que lo toman como algo cotidiano y se abstienen, porque no consideran sus producciones con el

valor que verdaderamente tienen como lo ejemplifica Cassany (2016) a continuación:

No todo el mundo califica como escritos lo que se elabora en el trabajo (informes, notas, programas), en la escuela (reseñas, apuntes, exámenes, trabajos), para uno mismo (agenda, diario, anotaciones), o para amigos y familiares (invitaciones, notas, dedicatorias). Asimismo, se suele pensar siempre en la función de comunicar (cartas, cuentos, certificados) y mucho menos en la de registrar (apuntes, resúmenes de un libro, notas), la de aprender (trabajos, análisis de un tema, reflexiones), o la de divertir (poema, dedicatoria). En una gama tan limitada de utilidades, es muy lógico que no encontremos motivos importantes para redactar (pp. 38-39).

A modo de ejemplo se puede decir que los docentes están acostumbrados a escribir, de hecho, casi gran parte de su vida se la pasan haciéndolo, durante todo el día y a todas horas escriben en todas partes; en la escuela y en sus casas, escriben: notas, recados, tareas, reportes, listas de asistencia o de los que se portaron mal, de los que no trajeron sus materiales, o a quienes no hicieron la tarea y al otro día tendrán que entregar más de una. Así como lo piensa (Rocouer, 2001) en Suárez (2008):

Los relatos pedagógicos producidos por docentes, si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, seleccionar

hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También, la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar o de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad auto-reflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significante. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran finalmente los constituye: la identidad del sujeto es narrativa, porque la pregunta por el quién eres, quién soy se responde narrando una historia, contando una vida (p.3).

Maestros y maestras, nóveles y experimentados, todos tienen algo qué decir o contar, bueno o malo, de la vida cotidiana y personal o de la vida profesional, a modo de comunicarlo o de reclamarlo, pero siempre tienen algo qué decir, desafortunadamente la mayoría de la literatura existente es producto de investigadores educativos y no de maestros frente a grupo, el cambio está en que los profesores descubran el verdadero sentido que guarda la escritura, porque, al comunicar nuestras experiencias de la práctica, de lo que dicen y piensan los alumnos, lo que

acontece en la sociedad así se comparten los éxitos, fracasos y los desafíos y con esto paulatinamente fortalecemos, enriquecemos y profesionalizamos la tarea docente.

Por todo lo que implica el proceso de escritura y redacción y porque para el profesorado es una tarea cotidiana que se perfecciona a medida que se va practicando es verdad que, todos los docentes son buenos escritores pero que no todos los buenos escritores son docentes y que no cualquiera puede decirlo como lo dicen ellos, se es docente porque se nace docente, así como se nace médico o astronauta desde el sentido de la vocación entendido como el motivo más importante aunque subjetivo hasta cierto punto para ejercer ciertas profesiones que han sido calificadas bajo el seudónimo de ser vocacionales y en otras palabras, es difícil no percibirlo de esta manera cuando el proceso de formación de los mismos implica una exigencia máxima respecto al estado anímico, motivacional, de vocación y de conciencia del sujeto, según Gilles (1990) al advertir que la tarea de formarse en el trayecto de la formación como docente supone un trabajo sobre la conciencia y la responsabilidad sobre sí mismo.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. [...] La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas,

viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas, no ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. [...] La formación invade todos los dominios (pp. 41,45).

Por este motivo, a través de este texto trato de persuadir y motivar a los lectores y sobre todo a aquellos que tienen la fortuna de ser docentes a iniciarse en esta maravillosa actividad de escribir y documentar sus vivencias que como lo notaron más que una forma para comunicarse en el presente son alternativas para advertir y regular un futuro incierto.

A modo de conclusión, la escritura de relatos pedagógicos, crónicas historias de vida, textos persuasivos, literatura, es más, cualquier tipo de texto debe ser producto de una enorme motivación e intención, pero sobre todo tener un estado de conciencia acerca de lo que se escribe, debe ser un proyecto personal que satisfaga tanto las necesidades del autor de la obra como la de los consumidores, es decir, los lectores.

De igual manera, el arte de escribir supone una actitud positiva por parte del escritor, una planeación sistemática

de lo que se pretende escribir, asimismo, se debe agregar que es necesario cumplir con todos los requerimientos y las razones que implica el proceso de la escritura, el equipo tanto técnico como humano que se ponen en juego; claridad en sus intenciones y una amplia reflexión sobre la misma, toda esta selección de instrumentos para la escritura deben ser seleccionados cuidadosamente debido a su complejidad, es como instrumentarse para ir a la guerra.

Es cierto que los docentes deben conocer y dominar perfectamente el proceso que implica la escritura, así, por ejemplo, sería fácil activar sus conocimientos previos debido a que en su práctica profesional de manera inexperta escriben y enseñan a escribir y redactar, entonces fácilmente pueden iniciarse en el proceso y ser autónomos en todas y cada una de las fases y lo que ellas involucran, por esta razón, se plantea la escritura como una oportunidad de profesionalización y para reforzar esta competencia transversal que es fundamental para su tarea docente.

## **REFERENCIAS**

Cassany, D. (2016). La cocina de la escritura. Barcelona, España: ANAGRAMA, Editorial.

- Cassany, D. (2017). Describir el escribir. Barcelona, España: Paidós comunicación.
- Gilles, F. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, D.F. Paidós Mexicana, S.A.
- Ochoa D. L., Dávila P. y Suárez D. H. (2007). Fascículo 4, ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. El Marqués, Querétaro, México.
- Suárez, D. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Zabala Vidiella, A. (2010). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, España: GRAÓ.



## SOBRE LOS AUTORES



***Rosalía Altamirano Fuentes.*** Maestra normalista de tiempo completo con especialidad en Pedagogía y Doctora en Educación; en el 2004 participó con el CENEVAL como miembro del Consejo Técnico del Examen General de Conocimientos de la Lic. en Educación Preescolar. Desde el año 2017 desarrolla trabajos de investigación sobre el tema de las identidades docentes. Ha participado como ponente en el Congreso de Investigación Educativa del COMIE (2017) y en el III Congreso de la AFIRSE (2018).



***Litzahai Martínez Wong.*** Originaria de la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza Oaxaca, nacida el 16 de septiembre de 1997. Egresada en el 2019 de la Escuela Normal Urbana Federal Del Istmo en la Licenciatura en Educación Preescolar, es una joven risueña y apasionada por la labor docente, comprometida con la transformación de la educación.



***María de los Ángeles Velásquez Jacinto.*** Lic. en Educación Primaria (ENUFI), Lic. en Educación Media Superior con Especialidad en Ciencias Naturales (ENSIT), Mtra. en Desarrollo Educativo (UNIPUEBLA) y en Educación Especial (IEU), Dra. en Educación (UVG), cofundadora del CAM 35 de Tehuantepec, Oax., ha sido coordinadora regional del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, ATP y subjefe técnico pedagógico de Educación Especial; es docente en la ENUFI.



***Alba Elizabeth Vásquez López.*** Nació en El Espinal, Oaxaca. Licenciada en Educación Primaria, egresada de la ENUFI. Fue docente rural durante 8 años. Es Maestra en Educación (IESIT) y actualmente labora en una escuela primaria de Salina Cruz, Oaxaca. Mujer con sentido de la justicia social, partidaria de la innovación y comprometida con la transformación de la educación. A través de su labor busca contribuir a la construcción de propuestas para enriquecer el área de la investigación educativa.



***Lizette Fernanda Cabrera Palomec,*** originaria de Ciudad Ixtepec, Licenciada en Educación Preescolar egresada de la ENUFI en el 2012, actualmente cursa la maestría en Educación en el campo formación docente (ICE UABJO) y desempeña la función de Asesoría Técnica Pedagógica en la zona 039 de Ejutla de Crespo, Oaxaca, que le ha permitido tener una estrecha relación con la investigación sobre su práctica educativa.



***Eva María Guzmán Vásquez.*** Nació el 18 de Julio de 1988 en Ciudad Ixtepec. Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la ENUFI. Actualmente cursa la Maestría en Desarrollo y Psicoterapia Infantil en el Instituto Universitario Carl Rogers que le ha permitido investigar sobre el desarrollo neurológico infantil, trastornos del neurodesarrollo y las estrategias de intervención psicopedagógica a implementar para favorecer el aprendizaje de los niños, así como mejorar su labor docente.



***Enrique Santibáñez López.*** Egresado de la ENUFI donde ahora es docente, coordina la jefatura del Depto. de Psicopedagogía, Pdte. del Consejo Editorial de su centro de trabajo e integrante del Consejo Editorial del nivel Formadores de Docentes en Oaxaca. Lic. en Educación Primaria, Lic. en Español (ENSIT), Mtro. en Educación (UNID) y Dr. en Educación (UM). Autor del capítulo “Las Tic en el aula” en el libro **TECNOLOGÍAS EN EL AULA**, del Centro de Investigación Innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento. Compilador y escritor en el libro *Pescando sueños: Cuento, Poesía y Dramaturgia*.



***Luciano Guzmán Toledo.*** Lic. en Educación Primaria (ENUFI), especialidad en el idioma Inglés (UABJO). Mtro. en Tecnología Educativa (ITSM). Ha participado con ponencias en el país con trabajos de corte investigativo en el uso de las TIC con alumnos Normalistas. Autor del capítulo "Las Tic en el aula" del libro *Tecnologías en el aula* publicado por el Centro de Investigación Innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento, (2020). Actualmente subdirector académico de la ENUFI.



***Rebeca Cabrera López.*** Lic. en Educación Preescolar, Maestra en Educación Básica, Doctora en Educación. Ha desempeñado su función como formadora de docentes en diversas escuelas Normales, actualmente labora en la ENUFI. Autora del capítulo "Las Tic en el aula" publicado en el libro **TECNOLOGÍAS EN EL AULA**, del Centro de Investigación Innovación en Educación Superior, las Profesiones y el Talento.



***Gaspar Villalobos López.*** Lic. En Educación Primaria (ENUFI), Lic. en Español (ENSFO), Mtro. en Educación (UNIPUEBLA) y Dr. En Educación. Ha desarrollado su función como docente en el nivel de Educación Primaria Formal, así como en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca. Actualmente labora en la escuela Normal Urbana Federal del Istmo y funge como subdirector administrativo.



***Mario Apolinar Ruiz.*** Profesor de Educación Primaria (ENUFI). Cuenta con estudios de posgrado en pedagogía, educación y administración. Ha publicado textos escritos en revistas como “Binni Guenda” y “Bacuzagui”; temas históricos y sociales en el Periódico de bolsillo “Conexión” y, con motivo de la celebración del Bicentenario del Natalicio del Indio de Guelatao, 1806-2006, publicó: “Benito Juárez García. Una aproximación a partir de las nociones de la historia”.



***Ariel Robles Castellanos.*** Es Licenciado en Educación Primaria egresado de la ENUFI en 2018, Licenciado en Enseñanza de Idiomas por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) en 2019 y Maestro en Educación Especial por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) en 2020. Docente apasionado por el arte, la literatura, la pedagogía, la investigación educativa y los idiomas, actualmente ejerce como profesor rural en la Sierra Chontal del estado de Oaxaca en una escuela multigrado.

En memoria de nuestros compañeros

José Antonio Vásquez Gutiérrez y

Jesús Vázquez García



*Sinergias pedagógicas de la ENUFI*, Enrique Santibáñez López et al., se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de *GAO Imprenta*, ubicados en *Calzada Madero 317-B, Centro Oaxaca, Oax., México*. Cuidado de la edición: Enrique Santibáñez López. El tiraje consta de 500 ejemplares.

