

Evolución de la inclusión educativa en las escuelas normales

Martín Muñoz Mancilla

La innovación y el trabajo docente: un quehacer reflexivo para la práctica profesional

Miguel Hernández Vergara

Rodolfo Castañeda Ramírez

Roberto Hernández Campuzano



Directorio

COMITÉ EDITORIAL

Edgar Alfonso Orozco Mendoza

Presidente

Verónica Lidia Guadarrama Méndez

Vicepresidenta

Elba Edith Velasco Miranda

Secretaria técnica

Cinthia Leticia Rivero Morales

Editora

Rodolfo Sánchez Arce

Dictaminador

Cristina Baca Zapata | Ada Villanueva

Ramírez

Corrección de estilo

Erika Lucero Estrada Ruiz

Concepto editorial

Cinthia Leticia Rivero Morales | Erika Lucero

Estrada Ruiz | Consuelo Cardona Estrada

Diseño gráfico

Imagen de portada: <https://www.freepik.com>

Magisterio, año 22, núm. 100, octubre-diciembre 2022, es una revista electrónica trimestral editada por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Normal, con domicilio en José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México, teléfono: 722 214 45 35. Página web: seduc.edomex.gob.mx/revista_del_magisterio y correo electrónico: magisterio@educem.gob.mx. Editora responsable: Cinthia Leticia Rivero Morales.

Reserva de derechos al uso exclusivo del título: 04-2022-050615-101400-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 210/09/04/22-03.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal. Se autoriza la reproducción parcial o en sus partes de los contenidos siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente sin alteración del contenido. Los artículos no firmados son responsabilidad de la redacción.

Para su formación se usó la familia tipográfica *Fedra*, de Peter Bilak, para Typotheque. Las fotografías que ilustran los artículos pertenecen a <https://www.freepik.com>, <https://www.pexels.com/> y al archivo fotográfico de la Dirección de Fortalecimiento Profesional.

Sumario



3 Editorial

4 La innovación y el trabajo docente: un quehacer reflexivo para la práctica profesional

Miguel Hernández Vergara, Rodolfo Castañeda Ramírez y Roberto Hernández Campuzano

10 Informe de prácticas: una experiencia de formación

María de Lourdes Cruz Chávez



14 De la clase en pantuflas a una educación del encuentro

José Antonio Mondragón Rosales

21 La modelización como estrategia de enseñanza en ciencias

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

25 Revista digital: una experiencia de convergencia de voluntades

Helen Margarita Murillo Gala



31 Evolución de la inclusión educativa en las escuelas normales

Martín Muñoz Mancilla

36 Juego interactivo digital para la enseñanza de la educación socioemocional

Maribel García Godínez, Jesús Guillermo Aguilar Calva y Valentín Guillermo Cruz García

40 Juego, reto, error y aprendizaje. Juegos como recurso pedagógico

Rubén Dario Hernández Mendo

Arte

46 La ilustración llega antes que las palabras

Ricardo García Trejo

Letras

53 *En el silencio metálico de las guayabas*, de Lizbeth Padilla

Félix Suárez

56 Pretendo amarte siempre...

José Luis Arzate García



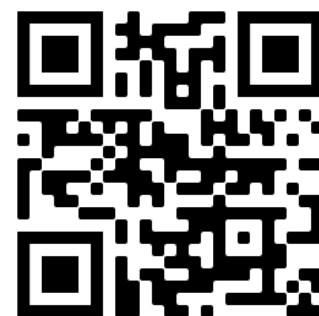
Biblioteca Pedagógica
del Estado de México

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE MÉXICO

AV. MORELOS PONIENTE NO. 801
ESQ. PEDRO ASCENCIO, TOLUCA, MÉXICO
TEL. 722 214 46 36

SERVICIOS

- Cursos y talleres
- Acervo bibliográfico
- Servicio de computo
- Préstamo a domicilio



HORARIO
9:00 A 18:00 HRS.



A casi tres años de la pandemia, a la comunidad académica de todos los niveles educativos le sigue preocupando la eficacia, excelencia, calidad y competencia de la enseñanza-aprendizaje. La tarea no ha sido fácil; sin embargo, muchos docentes, desde sus trincheras, se han esforzado por ofrecer una educación de calidad; reconocen las carencias de la comunidad estudiantil, pero también las fortalezas que han acumulado por su paso en las escuelas.

Los autores que congrega el número 100 de la revista electrónica *Magisterio* exponen sus inquietudes y experiencias en el aula (virtual y no virtual) como titulares de una asignatura. La mayoría comparte los resultados de los trabajos que hicieron con sus alumnos en momentos de pandemia y pospandemia.

José Antonio Mondragón Rosales habla de la “clase en pantuflas” cuando estuvimos en el encierro. Helen Margarita Murillo Gala comparte todo lo que implicó hacer una revista digital con la ayuda de la comunidad normalista. Annie Brisnafema Posadas Miralrio propone la modelización como una estrategia para aprender y enseñar ciencias.

María de Lourdes Cruz Chávez, Miguel Hernández Vergara, Rodolfo Castañeda Ramírez y Roberto Hernández Campuzano

abordan la experiencia de los docentes en formación en el campo de sus prácticas profesionales, actividad que exige vincular la teoría con la práctica y, sobre todo, imaginar, analizar y reflexionar la docencia.

Rubén Dario Hernández Mendo, Maribel García Godínez, Jesús Guillermo Aguilar Calva y Valentín Guillermo Cruz García exponen la importancia que tiene el juego educativo en la enseñanza-aprendizaje de las comunidades estudiantiles; sobre todo se preguntan, ¿cómo desarrollar el interés por el conocimiento y la praxis de los alumnos a través del juego?

Por su parte, Martín Muñoz Mancilla nos ofrece un recorrido histórico de la evolución de la inclusión educativa en los procesos normativos de las escuelas normales; además, habla sobre el papel que juega el docente en las aulas para fomentar una mayor inclusión en las nuevas generaciones.

En el apartado de Letras, el poeta Félix Suárez nos acerca al mundo poético de Lizbeth Padilla, autora de *En el silencio metálico de las guayabas*, cuya temática es la añoranza y la orfandad, la aflicción y el duelo de un ser querido. El maestro José Luis Arzate García nos comparte un poema muy intimista. Mientras que en nuestra sección de Arte, Ricardo García Trejo llena nuestras pupilas de color con sus ilustraciones.

Con este número esperamos contribuir a la difusión sobre diferentes tópicos educativos que merecen toda nuestra atención.



La innovación y el trabajo docente: un quehacer reflexivo para la práctica profesional

Miguel Hernández Vergara

Rodolfo Castañeda Ramírez

Roberto Hernández Campuzano

Escuela Normal de Sultepec

La complejidad de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de los tiempos actuales perturban el campo educativo; lo tambalean, pero no lo tiran. Así, sociedad y escuela, tanto en sus estructuras como en sus funciones, se desestabilizan, pero en esa dinámica de movimiento cambian y se transforman de manera paulatina.

En este texto se describe la experiencia sobre la formación inicial de docentes, obtenida a través del curso Innovación y Trabajo Docente, correspondiente al quinto semestre de la licenciatura en educación primaria.

La innovación en el ámbito educativo

Las prácticas innovadoras requieren de un marco conceptual. En el ámbito educativo, la innovación es una alternativa idónea cuando se identifica que, en el trabajo docente y condiciones reales y cotidianas, hay hechos que marchan bien y hay otras cuestiones con las que no se está del todo satisfecho. Una vez que ha sido posible focalizar las dificultades más

apremiantes, la innovación se convierte en una alternativa, dispositivo o estrategia para investigar el problema e intervenir en él y generar determinado cambio, mejora, transformación y calidad.

De acuerdo con Cordero (2002), la “innovación pedagógica” significa cambiar (mutar, alterar) o transformar alguna cosa introduciéndole novedades. Se concibe como un ensayo o informe novedoso con resultados positivos, que sirve de pista o modelo para ser adoptado o aplicado por otros sujetos interesados.

El docente que innova no sólo ha de tener en cuenta ciertos desafíos, sino enfrentarlos. Entre algunos de estos últimos están: disposición al cambio; idear y promover entornos virtuales de aprendizaje o ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la constitución del aprendizaje y la sociedad en redes; conocer, observar y reflexionar; desescolarizar el aula con la aplicación de tecnologías; igualar las diferencias; revalorizar la profesión docente; formar centros comunitarios;

digitalizar, diversificar y científicar la escuela (Fernández, 2018). El hecho de enfrentar los retos enunciados abre posibilidades alternas de reinventar la educación, con el fin de que los niños y jóvenes se formen en la investigación, la innovación, la ciudadanía, el aprendizaje y el trabajo colaborativo (El Futuro Es Apasionante de Vodafone, 2015).

La innovación exige un proceso ordenado y sistemático: observación, diagnóstico, diseño del proyecto de innovación, planeación de la intervención, aplicación de la propuesta, documentación de la experiencia, análisis y valoración de resultados, conclusión y difusión de la experiencia.

Por otra parte, la innovación es posible con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o sin ellas; sin embargo, por las diversas condiciones del siglo XXI, resulta aconsejable la innovación por medio de recursos tecnológicos, porque, por una parte, vivimos rodeados de ellos y, por otra parte, cada vez es más inminente la sentencia: más escuela y menos aula, pues desde el siglo pasado se anuncia ya la desescolarización. En este sentido, se pueden incorporar a la escuela plataformas, dispositivos, *softwares* y videojuegos.

El trabajo docente

El trabajo docente se da en un lugar y tiempo determinados. Hasta el primer trimestre de 2020, la escuela era por excelencia el sitio real de trabajo docente; pero las cosas cambiaron con el

surgimiento y expansión de la pandemia por covid-19. Ahora, la educación se comparte en plataformas virtuales, y para el acto educativo se improvisaron los salones móviles y otros lugares públicos.

El trabajo docente responde a diversas condiciones de la sociedad, por lo que es una actividad compleja, eminentemente ética y humana. No se circunscribe a la transmisión de conocimientos, sino a la negociación de significados de éstos. En este proceso influyen múltiples factores como el contexto, la cultura, la diversidad y las emociones. Así, el trabajo docente no sólo se da en un tiempo y espacio, sino que merece ser examinado de manera minuciosa.

Según Tardif, el trabajo docente es “un conjunto de interacciones personalizadas con el cuerpo estudiantil para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades” (citado en Sánchez y Jara, 2017, p. 5), lo cual exige aplicar y transferir los conocimientos que se construyen en las instituciones formadoras de estos profesionistas y las respectivas competencias. El trabajo docente es complejo porque, por una parte, responde a la *integralidad*: trabajo, capacidad docente y condiciones de operación; y, por otra parte, dentro y fuera de la escuela, atiende a la *profundidad*: preparación, desarrollo y evaluación de las tareas (Sánchez y Jara, 2017).

El trabajo docente se conforma por ciclos (Huberman citado en

Domínguez, 2011), de ahí que se transforme con el tiempo y por los cambios de lugar de trabajo. Esta actividad abarca tiempos reales de operación, durante la clase, y no medibles ni valorados, relacionados con la preparación y evaluación, antes y después del encuentro con los estudiantes.

En las escuelas normales, el trabajo docente, desde la formación inicial, plantea un movimiento cíclico fundado en la investigación-acción (Latorre, 2005), que va de un análisis teórico conceptual a un análisis empírico, y se da en tres momentos: imaginación, práctica y reflexión. La docencia integra diversas tareas: actividades de estudio y análisis de textos; gestión de espacios para la práctica; observación y reconocimiento de la realidad del aula, el grupo, la escuela y el contexto en que se va a intervenir; diseño de los proyectos de innovación y los planes de clase; desarrollo de la práctica; documentación de la experiencia; análisis y reflexión de la práctica; adquisición de retos para replantear la docencia.

El trabajo docente mejora por la capacidad y la actitud para analizar y reflexionar la práctica. Luna (1997) considera que la reflexión del trabajo docente se da a través de un examen atento y cuidadoso, como si se tratara de descentrar al sujeto o un esfuerzo de dar vuelta desde el exterior sobre sí mismo para identificar distintos puntos de vista. En otras palabras, es la facultad de elevarse por encima de lo que se conoce para identificar las verdades y resolver los problemas.



La innovación y el trabajo docente en el quinto semestre de la licenciatura en educación primaria

Ya expuestas algunas ideas teóricas en torno a la innovación y al trabajo docente, es momento de referir las acciones más significativas de esas dos tareas en el plano operativo empírico, con estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria.

La innovación pedagógica

Una vez que se analizó el programa del curso de Innovación y Trabajo Docente, en el plan de semestre se expone que los estudiantes normalistas: “comprenderán que la innovación requiere de un proceso cuidadoso de diagnóstico, seguimiento y evaluación, como condiciones pedagógicas para la renovación y la mejora de la práctica docente” (Hernández, 2020). Con esta orientación se inicia el camino de la experiencia de la innovación pedagógica.

Los estudiantes normalistas tenían conocimiento de los grupos, las instituciones y el contexto de gran parte de las escuelas primarias elegidas para las prácticas profesionales, donde ya habían llevado a cabo actividades en semestres anteriores; en consecuencia, identificaron necesidades y generaron ideas de innovación pedagógica (SEP, 2018) con el fin de mejorar o hacer algo distinto, como modificar los modelos, los contenidos o las prácticas docentes respecto a lo que habían realizado. Ahora tenían dos referentes: la experiencia de semestres anteriores y el aprendizaje de las actividades de estudio y análisis de los textos del actual curso.

Después, se consensuó la estructura y elaboración de los proyectos de innovación y la integración de los estudiantes normalistas en equipos de trabajo. Para ello, se exploraron algunos modelos, y, una vez diseñados los proyectos innovadores, se socializaron en sesión virtual grupal; por ejemplo:

- Estrategias didácticas para atender la lectoescritura.
- Los juegos para enseñar la agrupación de números.
- Fomentar la lectura para generar conocimiento, diversas habilidades y comprender el mundo que nos rodea.
- La creatividad como estrategia para el agrupamiento de números.
- La asimilación y comprensión de sumas y restas mediante el juego (Hernández, 2021).

Para su operación, ciertos equipos expusieron su proyecto con el director de la escuela primaria y algunos titulares de los grupos de práctica. Se distribuyeron en cada equipo tareas indispensables: integrar actividades de innovación en el plan de clase; realizar el diagnóstico sobre el problema o necesidad a atender; aplicar las acciones de innovación; seleccionar y usar algunos recursos didácticos, en lo posible las TIC, y recuperar evidencias primordiales.

Entre los puntos más relevantes que se plasman en los informes respecto al sentido de la innovación se encuentran:

La innovación es un proceso importante dentro del sistema educativo [...]. Nos permite diseñar estrategias que ayudan al alumno a desarrollar conocimientos y habilidades [...]. Hemos podido experimentar que trabajar desde casa representa un gran reto para los docentes y los alumnos [...]. A través de la realización de actividades, la aplicación de entrevistas y la utilización de instrumentos de evaluación nos permitieron conocer qué tanto los alumnos leían y qué aspectos habría que mejorar [...]. Es muy importante que tengamos en cuenta el impacto de la innovación en el ámbito educativo y personal, implementar estrategias que llaman la atención de los alumnos y con ello podemos motivarlos

a mejorar en aspectos que a ellos se les complican. Como docentes debemos estar abiertos al cambio pues se ha visto cómo esto trae innumerables beneficios al trabajo que se realiza con el grupo (EQ1-IFPI,¹ 30 de enero de 2021).

En cuanto al aprendizaje sobre el proyecto innovador, relacionado con la creatividad, algunos estudiantes concluyeron:

Educar en la creatividad implica partir de la idea que ésta no se enseña de manera directa, sino que se propicia [...]. Se puede recomendar al maestro plantear situaciones problemáticas antes o después de cada propuesta de trabajo para estimular a los estudiantes a poner énfasis en la clase y de esta manera se puede mejorar la atención de los estudiantes en el tema [...]. Es muy importante innovar y cambiar. La innovación parte de un cambio en la mentalidad de las personas, en la idea de estar constantemente buscando cómo hacer mejor las cosas, cómo hacerlas de manera diferente al resto para obtener una ventaja competitiva (EQ3-IFPI, 30 de enero de 2021).

¹ En adelante, en las transcripciones, los significados de las iniciales entre paréntesis son: EQ1-IFPI: Equipo1-Informe Final de Práctica de Intervención; EQ3-IFPI: Equipo 3-Informe Final de Práctica de Intervención; EPP: Escala de Práctica Profesional; y MGBO-IFPP: María Guadalupe Bernal Olivares-Informe Final de Práctica Profesional.



El diseño, desarrollo y análisis de los resultados acerca de la innovación en el trabajo docente permite que los estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria comprendan el sentido y valor de la innovación, a partir de las necesidades académicas que identifican en los grupos escolares donde efectúan sus prácticas profesionales.

El trabajo docente a través de jornadas de la práctica profesional

Para las actividades de las jornadas de práctica, se realizaron algunos cambios en la vinculación y gestión entre la escuela normal y las escuelas primarias, dadas las condiciones de la pandemia por covid-19. Los estudiantes solicitaron autorización a directivos y docentes de las escuelas primarias para efectuar sus jornadas.

Una vez determinadas las escuelas primarias (gran parte de ellas con una organización completa), los grados (primero, segundo y tercero) y grupos para realizar las jornadas, el docente responsable del curso diseñó un proyecto de trabajo docente. Enseguida, se orientó a los estudiantes de quinto semestre sobre la estructura de los planes de clase para emprender esta actividad de diseño: imaginativa y creativa, la preparación de la primera jornada de trabajo docente. Se insistió en atender dos criterios fundamentales: el enfoque de los planes y programas de educación básica, y las orientaciones didácticas del curso de Innovación y Trabajo Docente del quinto semestre.

En la planificación y revisión de las jornadas, los alumnos estuvieron acompañados por dos tutores del semestre, quienes firmaron el plan y evaluaron la escala correspondiente. El docente responsable del curso de Innovación y Tra-

bajo Docente hizo una revisión global del plan de trabajo.

Las principales fortalezas que se identificaron durante el desarrollo de las prácticas profesionales por los estudiantes normalistas, según las observaciones y evaluación de los docentes de la Escuela Normal y los docentes titulares de las escuelas primarias, fueron:

Uso y manejo de recursos didácticos acordes a las actividades de las clases, ambiente favorable de trabajo con el grupo de práctica, buena comunicación con alumnos y docente del grupo, desarrollo de las clases de manera virtual mediante Zoom, dominio del contenido y desarrollo de actividades apropiadas para la enseñanza del tema (EPP, 15 de enero de 2021).

El análisis de las experiencias sobre la práctica profesional, con frecuencia, resulta una tarea problemática para los estudiantes; por ello, para la exposición escrita se propuso a los estudiantes diseñar un esquema general o una especie de planificación del texto, en el que mostraran el tránsito de su escrito.

El análisis reflexivo de las prácticas profesionales posibilita a los estudiantes tomar distancia de

las implicaciones del trabajo docente en la escuela primaria. Asimismo, por una parte, identificar dificultades que es preciso atender en próximas intervenciones y, por otro lado, valorar los aprendizajes obtenidos y el significado que la práctica tiene en su formación inicial:

Esta primera y segunda jornada de práctica docente me hace pensar y reflexionar sobre lo que se debe hacer [...] para que las situaciones cambien y la mirada de la educación sea más satisfactoria; siempre con el propósito de que se logren los aprendizajes esperados y se mejore en todos los sentidos, pero con bases sólidas como son la implementación de estrategias, utilización de recursos, la implementación de actividades y ejercicios novedosos, entre otras cosas.

[...]

Esta nueva modalidad de trabajo hizo que desarrolláramos un trabajo de forma distinta, haciendo que tuviéramos la oportunidad de ser autónomos y buscar la forma de llevar a cabo un trabajo a distancia. Quedo satisfecha con mi participación. Pero, así como tuve aciertos que me reconocieron los profesores, también hubo situaciones en las que puedo mejorar constantemente.

Llego a la conclusión de que el rol del docente en esta nueva modalidad es ser más innovador, donde utilice la creatividad a su favor, el uso de las TIC, ser primordialmente un agente que erradique las rutinas [...] y prepararse mucho más para que los estudiantes obtengan una buena enseñanza.

Las experiencias nos forjan para tener una identidad profesional única, porque de ellas aprendemos algo nuevo. Por ejemplo, en esta ocasión nos tuvimos que adaptar a las circunstancias cambiantes del entorno que se nos presentó debido a la pandemia, lo cual permite comprender que en cualquier momento podemos atravesar por situaciones que no teníamos previstas, pero está en nosotros enfrentarlas de la mejor forma para sacarlas a flote (MGBO-IFPP, 30 de enero de 2021).

Los tiempos actuales nos llevan a reconocer que la innovación y el trabajo docente son dos dimensiones inseparables en la formación inicial de los nuevos maestros en la escuela normal. Para lograr esta



misión, es indispensable una actitud colaborativa-dialógica-analítica-reflexiva entre estudiantes y docentes de la Escuela Normal y de las escuelas primarias en las que se realizan las prácticas profesionales.

Conclusión

La práctica profesional exige vincular la teoría con la práctica, o bien analizar y reflexionar la experiencia y descubrir o replantear los marcos teóricos. También es deseable articular la innovación y el trabajo docente como una alternativa para la mejora continua, tanto de las prácticas profesionales como de la calidad de los aprendizajes que construyen los estudiantes, a quienes se les brinda el servicio educativo.

Aunque la innovación no sólo es posible con el empleo de las tecnologías, el uso de dispositivos, plataformas y redes pueden ser un medio para potenciar el cambio y la mejora. El docente que innova lo hace desde actividades de diagnóstico de necesidades o problemas, diseño y desarrollo de planes de acción, integración del informe y difusión de las experiencias pedagógicas. Este proceso exige imaginar, analizar y reflexionar la docencia.

Referencias

- Cordero, G. (2002), “¿Qué se debe entender por la expresión ‘innovación pedagógica?’”, en *Apuntes sobre educación*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 4-9, disponible en: <https://bit.ly/3QgKe1d> [fecha de consulta: mayo de 2022].
- Domínguez Castillo, C. (2011), “La persona del maestro: implicaciones del trabajo docente”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre de 2011, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., disponible en: <https://bit.ly/3QkZkCL> [fecha de consulta: mayo de 2022].
- El Futuro Es Apasionante de Vodafone (2015), “¿Qué educación necesitan nuestros hijos para enfrentar el futuro? Responde Tony Wagner”, [video], en YouTube, disponible en: <https://youtu.be/wGMqGnWqO8k> [fecha de consulta: mayo de 2022].
- Fernández Enguita, M. (2018), *Más escuela y menos aula*, España: Morata.
- Hernández Vergara, M. (2021), “Portafolio electrónico de evidencias de los estudiantes”, documento sin publicar, Sultepec, Estado de México: Escuela Normal de Sultepec.
- Hernández Vergara, M. (2020), “Plan de curso. Innovación y trabajo docente. Quinto semestre”, documento sin publicar, Sultepec, Estado de México: Escuela Normal de Sultepec.
- Latorre, A. (2005), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3.ª ed., España: Graó.
- Luna Alcoba, M. (1997), “Continuidad y reflexión en G. W. Leibniz”, en *Revista de Filosofía*, vol. X, núm. 17, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 53-67.
- Sánchez Sánchez, G. I. y X. E. Jara Amigo (2017), “El trabajo docente y las relaciones con el estudiante desde las representaciones de docentes en formación”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación-Universidad de Costa Rica, pp. 1-22, disponible en: <https://bit.ly/3btT7pu> [fecha de consulta: mayo de 2022].
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018), *Programa de curso. Innovación y trabajo docente. Quinto semestre*, México: SEP, disponible en: <https://bit.ly/3Pa8TUf> [fecha de consulta: mayo de 2022].



Informe de prácticas: una experiencia de formación

María de Lourdes Cruz Chávez
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Introducción

El propósito del informe es presentar las experiencias obtenidas durante la segunda jornada de práctica docente realizada del 6 al 17 de diciembre de 2021 y del 3 al 7 de enero de 2022 en el Jardín de Niños “Lic. Benito Juárez”, como parte de las actividades del curso Aprendizaje en Servicio, correspondiente al séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar. La institución asignada es de organización unitaria y modalidad multigrado; se ubica en la comunidad rural Los Naranjos, Ixtapan de la Sal, Estado de México. La matrícula total es de 17 alumnos, de los cuales 15 asistían con mayor frecuencia a las clases presenciales.

El contenido del informe consta de tres apartados que, además de presentar las experiencias obtenidas, contribuyen al análisis y reflexión de la práctica. En el primero, “Relación entre el diseño de la propuesta de intervención y su implementación en el aula”, se hace una comparación entre lo que se tenía planeado y el resultado. En el segundo, “Alcance de la propuesta en función de la evaluación y seguimiento de la experiencia

docente”, se analiza y reflexiona sobre los logros alcanzados, tanto en la práctica como en el aprendizaje de los niños. En el último, “Nivel de logro y desempeño docente”, se distingue el desempeño personal, tomando como referencia los propósitos del curso Aprendizaje en Servicio y las competencias a las que contribuye. Finalmente, se presentan las conclusiones del informe, en las que se identifican las áreas de oportunidad y se perfilan estrategias para replantear diseños e intervenciones futuras.

Relación entre el diseño de la propuesta de intervención y su puesta en marcha en el aula

Durante la primera semana de prácticas hubo un día de suspensión de trabajo, por lo cual las actividades planeadas se pospusieron. En realidad, hubo muy pocas modificaciones en la planeación e ejecución en el aula. De hecho, los cambios tuvieron que ver más con la disposición de los niños, su comportamiento y actitudes que con otros factores externos.

Por ejemplo, en algunas actividades de la situación didáctica “Textos informativos”, los niños no expresaron sus ideas sobre las preguntas que les hacía; noté cierto aburrimiento en sus semblantes; me pareció que en ocasiones la clase se tornó expositiva y los niños desviaban su atención. Sin duda, hizo falta incluir ciertas dinámicas que propiciaran más la participación de los niños, para que se involucraran en realizar y expresar sus hipótesis y no sólo de responder preguntas.

También, para la situación de educación física “Convivir y clasificar” tenía otras expectativas sobre la actitud de los niños en el desarrollo de las actividades y juegos; creí que una gran cantidad de pelotas de colores provocaría el entusias-

mo de los alumnos; sin embargo, al querer interactuar con ellos y participar en los juegos propuestos su respuesta fue otra:

Después de algunas actividades, los niños comienzan a mostrarse aburridos, no todos toman las pelotas para realizar la actividad; dos niños se muestran competitivos, lanzan las pelotas hacia el cuerpo de sus compañeros y principalmente hacia uno de ellos cuando la indicación fue: “No lanzar las pelotas al cuerpo de los demás para evitar lastimarnos”.¹

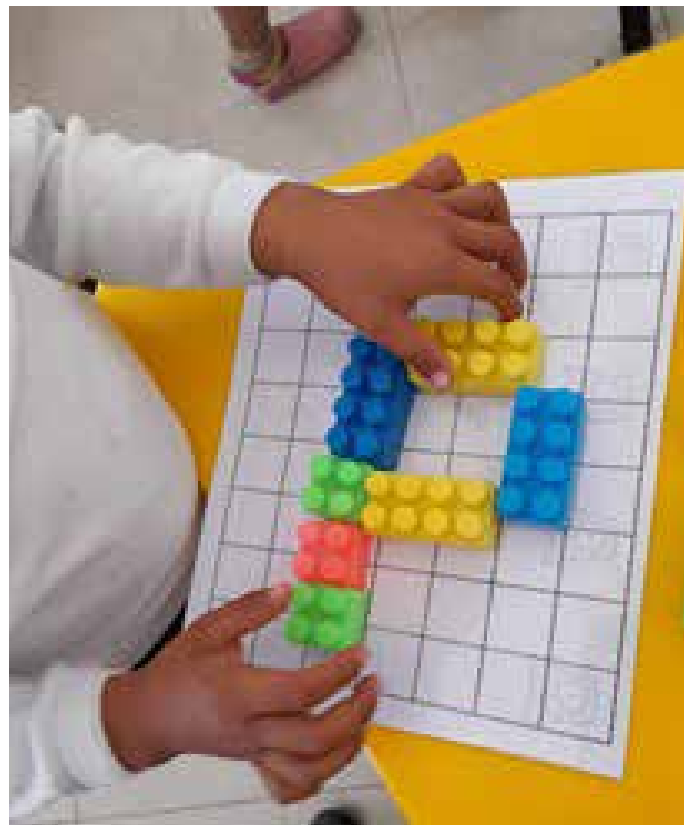
En otro ejercicio, el cuento que debía representarse en una obra de teatro con títeres no fue el propuesto en el plan de trabajo. Los alumnos eligieron el que la docente promotora de artes les había contado el día anterior. Esta decisión representó un problema, ya que el texto tenía pocos personajes y, en consecuencia, no todos pudieron participar en la presentación de la obra. No obstante, se promovió una participación genuina y activa, porque los niños seleccionaron el cuento y qué personaje querían representar.

Una semana después de la actividad de teatro, se realizó el festival navideño con los alumnos, por lo cual sólo hubo dos días para intervenir. La situación didáctica “Pintura vitral” tuvo que aplicarse el día anterior, pero el resto de las actividades planeadas para esa semana no se aplicaron, excepto los últimos ensayos de la situación didáctica “Montamos una obra de teatro”, porque se presentaría en el festival.

En consecuencia, la situación didáctica “¿En dónde quedaron las colecciones con x objetos?” se aplicó hasta la tercera semana. Además, la situación “Peces voladores” —diseñada con otras educadoras en una sesión del Consejo Técnico Escolar— no pude aplicarla yo, debido a que tuve que ocuparme de otras labores que constaron de ejercicios previos a la actividad “Haz uno igual”, planteada en el texto *Mi álbum*.

En la tercera semana, el horario de intervención cambió. La docente titular iniciaba la jornada escolar de nueve a 10 de la mañana; continuaba yo de 10 a 11 de la mañana y de 12 a una de la tarde. Como intervenía después del receso, incluía en la práctica algunos cantos que no estaban considerados en la planeación, con el fin de que los niños se relajaran y pudieran atender mejor la clase. Los ejercicios previos a “Haz uno igual” resultaron favorables para desarrollarse en el momento de mi participación, pues los niños reproducían los modelos y los intercambiaban entre ellos.

Asimismo, al tomar el control del grupo luego de la docente titular se requería otro trabajo, como hacer algunas pausas activas, cantos y juegos para captar la atención de los alumnos. Gracias a esto, reconocí la utilidad de los cantos y algunos juegos para mantener la atención y disposición de los alumnos antes de iniciar la lección. Por ejemplo, si se usaba el juego adecuado se lograba que los alumnos permanecieran en silencio y quietos por ciertos periodos, para atender nuevas indicaciones; además, se aprendían muy rápido el canto y lo repetían porque les gustaba.



¹ Diario de la autora en la segunda jornada de prácticas de intervención, del 6 de diciembre de 2021 al 7 de enero de 2022, en Los Naranjos, Ixtapan de la Sal, Estado de México.

Alcance de la propuesta en función de la evaluación y seguimiento de la experiencia docente

En la segunda jornada de prácticas de investigación, y considerando la experiencia anterior, se diseñaron situaciones didácticas con varios días de duración, con el fin de abordar los aprendizajes esperados por más tiempo y que las actividades fueran más significativas. Para lograr el aprendizaje esperado: “Expresa ideas para construir textos informativos” se requiere hacer más ejercicios, ya que sólo se alcanzó el aprendizaje esperado: “Comenta e identifica características de textos informativos”. Es claro que construir un texto informativo en conjunto no contribuirá a desarrollar el primer aprendizaje mencionado; sin embargo, aquellos que sí se consiguieron fueron:

- Comenta e identifica algunas características de textos informativos.
- Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.
- Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.
- Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.
- Reproduce esculturas y pinturas que haya observado.
- Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.
- Reconoce formas de participación e interacción en juegos y actividades físicas a partir de normas básicas de convivencia (SEP, 2017).

Después de varios cuestionamientos, ejemplos y acciones, los alumnos confirmaron que los objetos también se pueden clasificar en criterios cuantitativos. En este caso, con base en la cantidad de elementos de una colección, comprendieron la utilidad de etiquetar grupos al escribir el signo numérico, sobre todo los alumnos de tercer grado.

Por otro lado, explorar libros físicamente y utilizarlos para identificar cuáles contenían historias ficticias y cuáles daban información sobre un tema contribuyó a que reconocieran características de

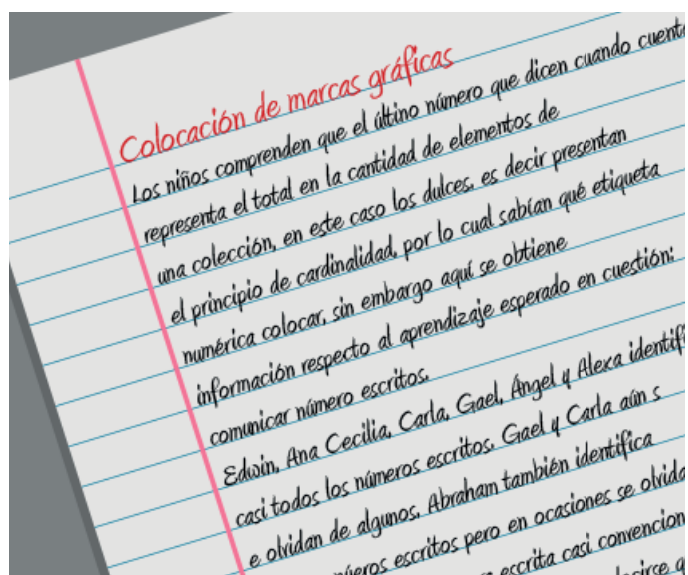
textos informativos. Además, su curiosidad natural acrecentó su interés por experimentar con objetos; que se preguntaran qué pasaría y descubrir si sucedió lo que creían. De esta forma pusieron a prueba sus hipótesis o las comprobaron.

Los aprendizajes esperados que requieren de un mayor seguimiento para su alcance o no fueron desarrollados en su totalidad son: “Expresa ideas para construir textos informativos” y “Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales” (SEP, 2017, pp. 198-290).

Sería bueno contemplar actividades referentes a textos informativos, quizá sobre algún hallazgo que los alumnos hicieron o que sea nuevo para ellos, o bien, algún acontecimiento que hayan presenciado. Respecto a la representación de personajes historias de los niños, hubiera valido la pena abordarse de diferente manera para que todos participaran.

Nivel de logro y desempeño docente

Considero que mi desempeño respecto a las competencias profesionales y el propósito del curso ha sido satisfactorio, porque pongo en práctica mis capacidades de análisis y reflexión sobre las experiencias obtenidas de la práctica, como de la segunda jornada de intervención reunidas en el diario del profesor. Este último instrumento, además de ayudarme



a reflexionar cómo resultaron las actividades propuestas, la organización, los materiales, actitudes y reacciones de los niños, cómo lo hice, qué me faltó, también me ha permitido analizar cómo puedo mejorar, qué debo tomar en cuenta al planear y desarrollar alguna actividad en específico y, sobre todo, pensar nuevas formas que favorezcan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Utilicé el diario del profesor para registrar cómo el alumno interactúa con el contenido; por ejemplo, cómo cuenta, si reconoce números escritos, qué puede hacer para comunicar cantidades, qué expresa, cuáles son sus hipótesis en los experimentos que se proponen, cómo convive con los demás, etcétera. Gracias a esto, pude obtener información para evaluar a cada alumno y conocer mejor sus procesos de aprendizaje.

Hay una competencia profesional que es vital fortalecer: “Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas” (SEP, 2021, p. 8). En esta jornada de intervención no hubo un acercamiento directo con los padres de familia para la toma de decisiones, por lo que no les pude pedir tareas o algún material y tampoco entregaba a los alumnos en la salida.

Conclusiones

Las actitudes de los niños, comportamientos y disposición en el aula son elementos que siempre harán que las actividades planeadas puedan tomar rumbos distintos a los pensados por el docente; sin embargo, se pueden modificar, cambiar o detener, sobre todo cuando los niños parecen cansados o aburridos. El docente debe de pensar cómo llevar a



cabo la actividad a fin de promover el aprendizaje de los niños y su disposición para aprender, y debe de considerar los intereses y generar los ambientes de aprendizajes apropiados.

Después de las experiencias obtenidas a partir de la segunda jornada de intervención se identificaron las siguientes áreas de oportunidad: a) manejo poco eficiente del tiempo respecto a la duración de las actividades que se proponen, b) escasa improvisación de actividades cuando aún queda tiempo para intervenir y c) autonomía limitada para tomar decisiones sobre la organización de las actividades permanentes (horarios de recreo, salida, entrega de niños a papás).

Finalmente, se proponen algunas estrategias para replantear futuros diseños e intervenciones:

- Relacionarme más con los padres de familia, incluir su participación y apoyarme en ellos para llevar a cabo alguna actividad.
- Incluir nuevos cantos y juegos que favorezcan la atención, concentración y motivación en ciertos momentos del día.
- Incorporar estrategias con las cuales los niños se sientan seguros para demostrar y compartir lo que saben o pueden hacer de formas diversas y no sólo responder a preguntas, principalmente cuando los contenidos a abordar requieran de conocer y comprender textos.
- Fortalecer la confianza y seguridad personal para actuar con mayor autonomía en el aula y la escuela.

Referencias

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2021), *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 2018. Programa del curso Aprendizaje en servicio. Séptimo y octavo semestre*, Ciudad de México: SEP.
- ____ (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México: SEP.

De la clase en pantuflas a una educación del encuentro

José Antonio Mondragón Rosales
Escuela Normal No. 3 de Toluca

De la clase en pantuflas a...

Ya son más de dos años de que la pandemia por covid-19 provocó, en un inicio, *el exilio forzado de las escuelas*, según Cristina Carriego. Dejamos los entornos escolares en medio de la zozobra, el temor, la necesidad y la incertidumbre, hacia una tierra no prometida, donde habría leche y miel, sino a realidades familiares, contextos económicos, sociales, culturales, afectivos, de salud, nada propicios para ofrecer una formación integral planificada, razonada y que diera respuesta a la existencia o al contexto de enfermedad, muerte, soledad, angustia, depresión y de sinsentido padecido por el ser humano.

Salimos con la promesa de regresar pronto, de ir, literalmente, a una cuarentena, la cual se prolongó por más de un año. Escuchamos por doquier la idea de terminar el curso como fuera. Nos apropiamos de una pedagogía emergente, remedial y espontánea, mas no de una educación planificada y humanista de corte virtual. Con lo que se tenía a la mano se salvó el curso. La actitud y disposición de los docentes fue notable; se asumió el reto de diseñar y planificar cursos en plataformas virtuales como Google Classroom, Microsoft Teams, Schoology, Canva u otras; clases a distancia por Zoom o Meet; el uso pedagógico de WhatsApp, Facebook, Instagram, entre otras redes sociales.

Los docentes, con temor y temblor, pisamos terrenos formalmente no familiares, con la firme convicción de atender la formación permanente de la comunidad estudiantil, apostamos por una pedagogía digital y virtual, en medio de necesidades intelectuales y físicas, porque al igual que los estudiantes, estábamos acostumbrados a manejar



los dispositivos electrónicos, pero sin un fin pedagógico-didáctico; aunado a ello, nos enfrentamos a la carencia económica para el pago de la conectividad e incluso para tener una computadora o celular propio para los quehaceres educativos. Hubo docentes que no contaban con equipo de cómputo propio, porque sus hijos y cónyuge también tenían que atender la escuela y el trabajo al mismo tiempo. La pandemia expuso desigualdades sociales muy graves, donde la conectividad ya no era un lujo para unos cuantos, sino una necesidad que el Estado debía asegurar para que todos tuvieran una educación de excelencia, según los postulados tanto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) como de la Nueva Escuela Mexicana. De acuerdo con Paula Pogré:

La pandemia puso de relieve que la conectividad no es un bien de mercado, es habilitador de derechos y por lo tanto responsabilidad de los Estados. Llama la atención que en ninguno de nuestros países fue prioridad dotar de conectividad gratuita y de un dispositivo para uso personal a todos los docentes sabiendo que esto era una urgencia, salvo en Uruguay, donde el Plan Ceibal se sostiene ininterrumpidamente desde el año 2007 como política de Estado y permite que todos los docentes accedan gratuitamente a un dispositivo y a conectividad, también gratuita al menos en los centros educativos y espacios públicos (Pogré, 2020, p. 56).

En este *exilio forzado* muchas tareas y actividades fueron excesivas, no pensadas muy bien para este momento. La atención al currículo es esencial, pero no en su interpretación burocrática o administrativa; la plétora de evidencias formativas fue un trabajo arduo, desesperante e incluso asfixiante; parecía que lo esencial no era la formación integral del estudiante, sino el cúmulo del hacer sin un sentido (actividades a diestra y siniestra); además del apego o la esclavitud a lo virtual y el deseo inmediato del respiro o descanso de la desconexión.

En tiempos de pandemia surgió el término *corona-teaching*, el síndrome del estrés, fastidio y ansiedad por la abrumadora, aplastante política educativa del exceso de reuniones, cursos, conferencias, semi-



narios o *webinar* en plataformas, más de 12 horas pegados a la computadora o al celular, tiempos extenuantes y de conexión permanente, a todas horas sonando las notificaciones de avisos, instrucciones o pendientes. Por esta razón, se dio inicio a lo que Inés Dussel llama “la clase en pantuflas”:¹ docentes dando clase en la cocina, en la sala, el automóvil o el patio; con el ruido externo, el sonido del vendedor de gas, la campana o el grito del recogedor de basura, de los ropavejeros y de las mascotas; de las interrupciones de los niños o los papás; con palabras malsonantes, escenas bochornosas o las críticas duras hacia lo acontecido en las sesiones cuando el micrófono no estaba apagado... Nos desnudamos en las realidades familiares y entramos hasta los lugares más recónditos. La intimidad se hizo pública para todos.

La clase en pantuflas reveló que la casa nunca podrá sustituir a la escuela, porque ésta es un espacio y

1 Es una frase que refiere a la realidad vivida por docentes y estudiantes en épocas de confinamiento, entre los ruidos y silencios, las cámaras apagadas y quizá escuchando la clase, pero sin la vivencia ni la interacción de la misma, mientras se atiende la estufa, la plancha y el trapeador con los audífonos en los oídos, tratando de atender distintas cosas. Sobre todo, habla del hecho real de perder la presencia, el rostro, el olor, el calor, el sonido, el respiro de la otredad que siempre es vida. El hecho educativo sin el espacio y el tiempo escolar queda en instrucción y no en formación; en memorización y no en el ejercicio de la reflexión o en el pensamiento crítico, creativo y complejo; en la realización de actividades, tareas o exámenes, sin la serenidad reflexiva; en regaños y llamadas de atención por incumplimiento sin el espacio para la meditación ética. Este texto se inspira en la aportación de Inés Dussel: “La educación en pantuflas” (2020, pp. 337-349).

tiempo donde acontece una fiesta; es el gozo del encuentro con el otro, la subjetivación de la propia persona, la interrupción del tiempo *Cronos* que obliga a la producción, al hacer y a la instrumentalización. En la escuela irrumpe el tiempo *Kairós*, del ser, del tiempo del espíritu, de la creación, del encuentro y del cuidado de sí. La escuela se concibe como el festín del diálogo, de la intersubjetividad, de la libertad y la autogestión, de la escucha y el acompañamiento, del don, del aprendizaje y la virtud, de la *poiesis* o creación autónoma de una propia manera de pensar el mundo, de un *ethos* o carácter único e irrepetible, de la contemplación y la innovación cultural, artística, didáctica y científica, del juego, la risa y los afectos que se nutren en la compañía de toda la comunidad escolar, siempre en el encuentro con el otro. La escuela es el lugar más seguro para todo estudiante. Díaz Barriga comenta al respecto:

En mi opinión se ha desaprovechado una oportunidad muy importante para abrir una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y, por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos sus rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. A eso se ha reducido la escuela de nuestros días. Ya no es el espacio donde el alumno conoce y analiza los problemas de su realidad, ni donde intercambia ideas con sus pares, presenta argumentos, razona, discute e indaga (2020, p. 25).

La *clase en pantuflas* muestra la tensión entre lo escolar y la domiciliación de la clase; evidencia que la planta docente se convierte en técnicos, obsesivos por el agotamiento del plan de estudios, por la elección de actividades, dinámicas, tareas, seguimientos, evidencias, evaluaciones, sesiones sincrónicas y asincrónicas, híbridas, y una sobrecarga laboral que se convierte en un malestar de la cultura educativa, o provoca náuseas (angustia) —parafraseando a Sartre—. Y todo esto acontece desde los ruidos externos, de un contexto de muerte, enfermedad, dolor, desesperanza, miedo, ansiedad, violencia, crisis económica, depresión, soledad... En medio de este *exilio obligado* surgen las preguntas: ¿de qué manera la educación virtual ayudó a los estudiantes de cualquier nivel educativo a dar respuesta a la realidad nihilista, de dolor y muerte que

trastoca la existencia? y ¿qué aprendimos de esta experiencia para repensar el significado de la educación desde la práctica cotidiana hoy en día que regresamos a las escuelas?

¡Regresamos! Pero ¿cómo regresamos?

La educación debe dejarse tocar por la realidad para ser transformada; si no escuchamos y miramos la realidad que nos circunda y aprendemos de ella, es imposible ofrecer esperanzas y acciones que den sentido a la vida del ser humano. Esta realidad dolorosa que todos vivimos no puede reducirse a un paréntesis, que después de haber pasado el peligro, hagamos como que no pasó nada. Tenemos que aprender del confinamiento, pues una educación que no dé respuestas a las grandes interrogantes del ser humano no tiene algún sentido y pragmáticamente no sirve para nada. El fundamento de la educación es el ser humano y éste no es sólo un ente de razón, ávido sólo de conocimientos, sino, ya nos dimos cuenta, es afectividad, corazón, espíritu, voluntad, cuerpo, imaginación; por lo tanto, se le tiene que ofrecer una educación a su altura, no a las pretensiones del pragmatismo burócrata educativo.

Hoy regresamos con extraordinarios protocolos y aplicaciones de monitoreo de salud; cambios en infraestructura escolar; conciencia de que las tecnologías digitales con sentido pedagógico llegaron para quedarse; vacunación general de docentes y estudiantes de nivel superior, y miedo y temor por la presencia del virus aun en semáforo epidemiológico verde. Se da cumplimiento al hecho educativo, a la obtención o desarrollo de aprendizajes, competencias, pero, siendo honestos, ¿qué pasa con la persona de carne y

hueso que hoy regresa a las comunidades educativas?, ¿cómo regresa?, ¿a quién forma?, ¿para qué forma?, ¿cómo formar en un contexto de una sociedad tan dolida, tan maltratada, con miedo y angustias? y ¿qué entendemos por educación?

Etimológicamente, el término “educación” da muchas luces. Refiere a una primera acepción como *educare*, que significa “alimentar, amamantar, criar”, es decir, se refiere a la vitalidad, la protección, la seguridad, la fuerza, la vida, el fundamento y el sostén de la persona; la educación es la fortaleza que hace crecer a cada sujeto. También significa *educere*, “extraer de dentro, sacar hacia el exterior”, sentido que hace pensar en los filósofos griegos, sobre todo en Sócrates con la idea del “Conócete a ti mismo”, ir al interior de la persona, reconocer o facilitar el ir a la intimidad para contemplar la belleza, las capacidades, las habilidades, las virtudes, los dones, los carismas, las aptitudes, las cualidades que tiene el estudiante, su intelecto y su afecto; o bien, el “cuidado de sí” que sugiere Foucault (2017), de la ocupación por la formación del espíritu humano, no sólo de habilidades o competencias racionales o intelectuales que forman para el hacer, el trabajo, la empresa, el dinero, el poder o el éxito, como lo piensa el mundo neoliberal, sino como la formación del *ethos* o carácter.

De tal modo que se concibe a la educación como instancia que promueve el desarrollo y potencialización del *ethos* de la persona, su *weltanschauung* (visión de mundo), una específica manera de ser en el mundo, de actuar en él, de relacionarse con los demás, con el entorno ambiental y social. En otras palabras, la educación no sólo puede actualizar la memoria de los pueblos, de su historia y su cultura, o el desarrollo del potencial intelectual para conquistar el sueño

moderno del ansiado progreso tecnológico y científico, mucho menos cargar con la losa tan pesada de ser una ideología en manos de los Estados. La educación ha de asumirse como un humanismo, como un modo en el que todo estudiante se subjetiva o se hace persona a lo largo de la trayectoria académica, con la finalidad de buscar la felicidad, el bien común, la justicia y la paz, según el ideal de la *paideia* griega: educar en la *areté* (virtud), a través del *logos* (racionalidad) para la *polis* (ciudad). En otras palabras, se aspira a vivir en bien común y justicia en una sociedad en pro de la intencionalidad de la educación que trastoca el espíritu del ser humano; y en contextos latinoamericanos, tenerla como la gran utopía o esperanza para lograr la erradicación de la violencia, la exclusión, la marginación y la explotación social. Afirma Miguel Ángel Sobrino:

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en las personas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no sólo con los conocimientos que aportan las diversas unidades de aprendizaje curriculares o disciplinarias, sino con ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria: justicia, derechos humanos, tolerancia, paz, democracia, multiculturalidad, libertad, convivencia ciudadana, equidad socioeconómica, equidad política, desarrollo humano sostenible, entre otras. Es decir, el proceso educativo ha de permitir a las personas actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y futura (2011, pp. 26-27).





Los resultados actuales no son alentadores, parece que nuestro proyecto educativo moderno ha fracasado; vivimos en tiempos de estulticia y terror, de violencia y guerra, de pobreza y marginación, de corrupción y mentira. ¿Dónde está la educación?

El confinamiento obliga a ir a la raíz, al fundamento de todo proyecto educativo: una visión clara y amplia del ser humano. Hoy más que nunca es necesario apostar por una filosofía de la educación, para reflexionar en torno a la esencia, al ser, a los fundamentos, a los principios y al fin de la educación, que se reitera: es el ser humano. De ahí la relevancia de colocar a la filosofía de la educación como un curso obligado en los planes de estudio, sobre todo por la riqueza que la filosofía mexicana ha heredado a la educación desde las culturas primigenias. ¿Cómo

entender un currículum para la formación de los futuros docentes sin el fundamento de todo que hacer educativo (el ser humano)? Toda filosofía de la educación es una antropología educativa. Si se carece de ello, tendremos competencias, habilidades, conocimientos, teorías, planificaciones y evaluaciones claras, pero olvidando lo esencial: a quién quiero formar, a quién estoy formando, qué idea de ser humano subyace a los planes y programas de estudio, ¿la hay?

Y es que, siguiendo la idea nietzscheana de lo dionisiaco y apolíneo, el ser humano es un ser bifronte, metafóricamente hablando, es decir, tiene un rostro natural: instintos, pasiones, emociones, afectos, y un rostro divino: razón, reflexión, creatividad. En la parte dionisiaca, nadie puede negar que el ser humano

tiene corazón y pasiones; y en la parte apolínea gana la razón. Históricamente, hemos olvidado o marginado lo natural o dionisiaco, hemos sacrificado mucho el afecto, y se ha creído mucho en la razón, pero ésta por sí sola engendra monstruos. Buscamos la analogía, el equilibrio o proporción de ambos rostros, que vivan en armonía trágica o en una dialéctica que busca equilibrar las diferencias o los contrarios, busca que aprendan a vivir juntos, sin aniquilarlos; no los sintetiza para anularlos como en una dialéctica hegeliana, sino urge aplicar una dialéctica analógica. El filósofo mexicano Mauricio Beuchot (2016) propone aplicar a la educación corazón y razón, afecto e inteligencia, pasión y lógica. Dialéctica que nos acerca al rostro del otro, con aquellos que vivieron la muerte de cerca, el vacío, la soledad, la depresión, la ansiedad y la enfermedad que dejó la pandemia. Una educación que apuesta por la dialéctica entre el rostro natural y divino del estudiante, potencializa un modo de ser, una visión de mundo, virtudes, una manera de relacionarse con los demás, con el medio ambiente, el arte, la cultura y la ciencia.

Beuchot plantea comprender al ser humano como un microcosmos, porque de todo lo que hay en el mundo nada le es ajeno; es un pequeño mundo, una biografía, un espíritu encarnado en una historicidad concreta, finito, pero al mismo tiempo abierto a su propia trascendencia. Igualmente afirma que el ser humano es

un núcleo de intencionalidades (Álvarez *et al.*, 2018), un término que se le debe a Brentano y que influyó mucho en la propuesta de pulsión en Freud. La “intencionalidad” hace referencia a la fuerza que emerge de lo íntimo del ser humano y se expresa en el exterior. Nosotros vemos en el día a día las producciones culturales, las expresiones éticas y sociales del ser humano y todo refiere a ese núcleo, o a tres intencionalidades específicas: 1) intelectual o cognitiva, que alude al potencial racional del ser humano; 2) volitiva, se refiere a los afectos y sentimientos; el ser humano siempre las hace patentes en su relación con los demás y el mundo, y 3) existir, la más importante, porque a cada segundo el ser humano apuesta por existir, por dar sentido a todo lo que acontece, a su vida, desde su propia finitud. Desde este sentido, todo proyecto educativo no puede renunciar a promover el desarrollo de estas tres intencionalidades, sacrificar una de ellas es atentar contra el ser humano, violentarlo.

La pandemia nos sigue enseñando que somos finitos, que necesitamos cuidar la salud, que somos vulnerables, que no podemos ni sabemos hacerlo todo; nos enseña a salir al encuentro del otro, a promover la vida y el potencial de cada uno. No todo está en una opción psicológica desde lo socioemocional, sino urge tomar en cuenta la ética y la antropología educativa, o lo que algunos llaman antropeútica, para que la opción por lo otro (afectos) y el otro (prójimo) sea un deber ético y no una cuestión de emoción pasajera.

Salimos del *ego*, de la razón, de los conceptos y teorías, para encontrarnos con el otro. Ontológicamente, nuestro ser se va construyendo con los otros; epistemológicamente, comprendemos y conocemos el mundo o la verdad con los otros; éticamente, apostamos por la paz, la justicia,

la felicidad y el bien común con los otros. En pedagogía vamos renovando a diario una educación de calidad y excelencia con los otros.

Se aspira a una educación del encuentro con el otro diferente, en salida, una pedagogía del amor, entendido éste en su triple sentido: *a) eros*, amor apasionado, de entrega, de éxtasis y placer por la vocación del ser y quehacer docente en el aula y el entorno escolar, que suscita la creatividad y la innovación; *b) philia*, amor de amistad, de generosidad, de escucha, de corrección, de alegría, de acompañamiento y compartir, y *c) ágape*, entrega generosa para el otro, la donación del ser de cada docente en cada encuentro con el estudiante, quien es nuestro otro que siente, sufre, llora, razona, imagina, ríe, reflexiona. Ese otro que va configurando una propia manera de ser y actuar en el mundo. Una educación del encuentro apuesta por una educación que dé respuesta a los grandes misterios de la vida:



Pero es posible que seamos mejores, si lo somos aquí y ahora, en este mismo momento, porque nos hemos dado cuenta de que el mundo es algo que hay que cuidar y de lo que hay que cuidarse, que la escuela no puede estar en el hogar o en cualquier otro lugar, y que su tiempo y su forma crean algo que se extraña inmediatamente cuando no está: la vida en común, las oportunidades para ser otras cosas que las que éramos, el rechazo a la fórmula de dar tareas, registrar lo hecho y evaluar; algo quizá imperceptible que de pronto se hizo esencial: el encuentro, la reunión, la pequeña política, el estar-juntos, lo que sólo los cuerpos pueden hacer y decir en presencia, todo lo que de pronto nos hace falta, y sobre todo la conversación a propósito de lo que nos pasa con lo que vivimos (Skliar, 2020, pp. 41-42).

Conclusión

La *clase en pantuflas* nos enseña que todo docente no puede aceptar ser reducido a un técnico. Hay dimensiones humanas que urge sean potencializadas para que todo estudiante encuentre en la educación un proceso de humanización, que su trayecto en los centros escolares sea una oportunidad para SER; por eso, una educación del encuentro tiene como deber moral reconocer siempre a quien formamos y qué queremos formar, salir al encuentro del otro desde las diferencias. A pesar de la distancia, de la diversidad, de las plataformas y el mundo virtual, tenemos que encontrar el momento de encuentro más allá de



conceptos como eficiencia, excelencia, calidad o competencia. La pandemia nos deja una enseñanza: cuidar, acompañar, caminar con una otredad que tiene su propia biografía, su mundo de vida, su mundo de significatividad, su contexto cultural, sus vivencias, afectos, emociones, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, acciones, sin imponer una voz, sino dejar hablar y escuchar rostro a rostro, en voz alta.

Referencias

- Álvarez, A. C. et al. (2018), *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en educación*, México: UPN.
- Beuchot, M. (2016), *Dialéctica de la analogía*, México: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. (2020), “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México: IISUE-UNAM, pp. 19-29.
- Dussel, I. et al. (comp.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. I: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires: Editorial Universitaria-UNIFE / Clacso.
- Foucault, M. (2017), *La hermenéutica del sujeto*, México: FCE.
- Pogré, P. A. (2020), “¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina”, en I. Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires: Editorial Universitaria-UNIFE / Clacso, pp. 45-48.
- Skliar, C. (2020), “Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos”, en I. Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires: Editorial Universitaria-UNIFE / Clacso, pp. 31-44.
- Sobrino Ordóñez, M. Á. (2011), *Entorno a la paideia isocrática, platónica y aristotélica*, México: ISCEEM.

La modelización como estrategia de enseñanza en ciencias

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

Escuela Normal de Valle de Bravo

Hace tiempo se ha insistido en la urgente necesidad de generar cambios en la manera de enseñar para evitar aislar la química de la vida cotidiana de los estudiantes, pues cierto es que “la enseñanza de la química debería conseguir integrar contextualización, indagación y modelización como procesos imprescindibles en el aprendizaje de la competencia científica” (Caamaño, 2011, p. 5). Es por ello que el presente escrito, tiene como propósito compartir la experiencia del uso de la modelización con los maestros en formación del sexto semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Química en educación secundaria (LEAQES), plan de estudios 2018, de la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), a partir del trabajo desarrollado en el curso Modelizar y Contextualizar la Química, lo que me permitió diseñarlo¹ y aplicarlo en las aulas,² con la clara intención de incidir en la formación docente del país y propiciar que los estudiantes normalistas manipulen los modelos de la química como una estrategia para aprender y enseñar ciencias en secundaria.

- 1 Participé con el equipo nacional de trabajo de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Dgesum) en el diseño curricular del curso mencionado, correspondiente al sexto semestre de los planes y programas 2018.
- 2 El mismo curso que se diseñó, se aplicó en el aula con los alumnos del sexto semestre de la LEAQES de la ENVB.



La modelización en ciencias

¿Qué estrategia para la enseñanza de las ciencias permite abordar contenidos que por su naturaleza generan representaciones abstractas? La experiencia me dice que la modelización es una alternativa significativa y funcional para trabajar la Química en secundaria, con contenidos que requieren trasladar representaciones micro a lo macro, es decir, basadas en analogías para generar conocimientos. Se clasifican en mentales, materiales y matemáticas; por ejemplo, se puede modelizar con las ideas previas, dibujos, fórmulas matemáticas, gráficas, diagramas, maquetas, simuladores virtuales o prototipos. El modelaje es considerado una competencia que se va desarrollando durante el proceso educativo, y su construcción inicia en las preguntas, es decir, con un modelo mental, para, posteriormente, trasladarlo a un modelo material o matemático (Chamizo y García, 2010).

La experiencia de la modelización con los maestros en formación

Lo mejor de la docencia es que, aun en entornos virtuales, tenemos la oportunidad de hacer arte, crear escenarios, emocionarse a los alumnos e imaginar un sinfín de actividades que nos permitan provocar aprendizajes significativos. El curso Modelizar y Contextualizar la Química se aplicó por primera vez en el ciclo escolar 2019-2020, con nueve alumnos del sexto semestre de la LEAQES, durante el confinamiento debido a la pandemia por covid-19. Las clases se desarrollaron de forma síncrona durante cuatro horas a la semana y con apoyo de la plataforma Zoom, con un grupo de ocho mujeres y un hombre, todos con el ánimo por aprender y con el desafío de obstáculos que traían debido a los diferentes problemas de conectividad que la mayoría tenía, pero que finalmente atendieron al propósito del curso:

Que el estudiantado utilice los modelos de la Química, como una herramienta que facilite la representación de la realidad, a partir de la relación con los aspectos teóricos que los fundamentan, de su diseño y manipulación, con el fin de explicar los diferentes fenómenos químicos de su vida cotidiana (SEP, 2021, p. 4).

Iniciamos la primera unidad del curso atendiendo la parte conceptual: qué es un modelo, tipos, características, qué es contextualizar y ejemplos. Recordemos que la teoría es un com-

plemento de la práctica y es indispensable dominarla para pasar al siguiente nivel: modelizar.

Avanzamos a la unidad II, en la que los alumnos modelaron a partir del dominio de diferentes contenidos de Química que en un primer momento investigaron y posteriormente esquematizaron en diferentes organizadores gráficos, como mapas conceptuales, mentales, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, con los cuales se logró la integración de un cuadernillo de contenido científico. Además, acertadamente el curso tuvo una completa vinculación con los temas de Química en secundaria, lo que para los normalistas resultó más significativo, pues contenidos como el modelo corpuscular de la materia, modelo atómico de Bohr, modelo de enlaces químicos a partir de la estructura de Lewis, modelo de moléculas y representación de ecuaciones químicas fueron algunos temáticas que se abordaron y también se incluyen en el programa actual de Química, en secundaria, es decir, hay vinculación entre educación básica y normal.

En esta misma unidad, y después de dominar el contenido científico, procedimos a la manipulación de modelos tridimensionales, simuladores virtuales, dibujos y fórmulas matemáticas. La modalidad de talleres virtuales resultó todo un éxito, pues se cuidó que las instrucciones (procedimiento a seguir) fueran lo suficientemente claras para los alumnos, que la cámara se mantuviera encendida para observar y guiar el trabajo de modelización en tiempo real y que los materiales fueran económicos y reciclados (plastilina biodegradable, tapas, botellas de plástico, cartón, palillos, alambre, etcétera).

Al llegar a la unidad de aprendizaje III, los alumnos diseñaron una secuencia didáctica con la estrategia de modeliza-

ción, dirigida a los alumnos de secundaria, la cual pusieron en práctica en sus jornadas de intervención. Fue grata la sorpresa de encontrar tanta creatividad para usar los modelos en ciencias, así como para organizar y aplicar la estrategia en las aulas de secundaria.

Con el desarrollo de las tres unidades, los estudiantes se apropiaron de la teoría, manipularon diferentes modelos y al final elaboraron sus propias secuencias didácticas con la estrategia de modelización. Con ello, se fortalecieron las competencias del perfil de egreso: genéricas, profesionales y disciplinares.

Esto implicó solucionar problemas y tomar decisiones, aprender de forma autónoma, colaborar en equipos de trabajo, utilizar tecnologías, aplicar habilidades lingüísticas, usar los conocimientos de la Química para hacer transposiciones didácticas, diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los enfoques vigentes de la Química, así como modelar fenómenos y conceptos químicos para establecer semejanzas, analogías y relaciones, debido a que para modelizar se requirió un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores.

Por otro lado, la propuesta de evaluación del curso Modelizar y Contextualizar la Química hace énfasis en que sea un proceso permanente, para propiciar la elaboración de evidencias parciales, como infografías, cuadernillo de contenido científico e informe digital de un taller de modelización y una evidencia final, esta última, un conversatorio para compartir la experiencia de su diseño, uso y aplicación, el cual se desarrolló junto con la titular y estudiantes de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Dicha actividad resultó, además de significativa e interesante, muy productiva porque percibimos que el curso fue demasiado aceptado por los normalistas de ambas instituciones. En este espacio, un moderador (alumno) lanzó las preguntas a los estudiantes de ambas escuelas normales, las cuales generaron la conversación y respondieron a partir de lo aprendido. Algunos planteamientos fueron los siguientes:

- ¿A qué tipo de modelo recurre generalmente en tu práctica docente?
- ¿Qué tipo de estrategias utilizas para aplicarlas en el aula?
- ¿Cuáles son las ventajas de utilizar modelos?



- ¿Cómo utilizaste los organizadores gráficos, simuladores, modelos tridimensionales y los videos a lo largo del curso?
- ¿Qué te pareció trabajar este tipo de herramienta?
- ¿Qué diferencias notaste entre las prácticas a distancia y las presenciales con el uso de los modelos?
- ¿Qué habilidades te permitió fortalecer el conocer a profundidad los modelos?

Los resultados obtenidos

Después de desarrollar los contenidos marcados en el programa del curso, se logró que los maestros en formación se apropiaran de una herramienta poderosa para aprender y enseñar Química de forma significativa en secundaria, donde a través de los diferentes tipos de modelos (mentales, materiales o matemáticos) pueden conseguir representaciones de fenómenos químicos cercanos a la realidad y encontrar posibles respuestas a situaciones concretas.

También se fortalecieron las competencias genéricas, profesionales y disciplinares en los estudiantes normalistas, con énfasis en el dominio de contenidos

de Química, la predicción, explicación, análisis, interpretación, comprensión y creatividad. Aunado a ello, cinco de los nueve alumnos del sexto semestre decidieron que la temática de su documento recepcional en modalidad de tesis e informe de prácticas tendría que versar sobre modelización como una propuesta efectiva de enseñanza de la Química en secundaria, lo que indica que el curso no sólo les gustó, sino que además fue significativo y útil para su práctica profesional.

Conclusiones

Resultó funcional la experiencia del uso de la modelización con los maestros en formación del sexto semestre de la LEAQES, porque al diseñar el curso Modelizar y Contextualizar la Química y aplicarlo en el aula comprobé que “hoy las capacidades de modelización y de resolución de problemas son calificadas como básicas para acceder al proceso de producción del conocimiento” (García y Rentería, 2013, p. 2). Es prudente y acertado que desde las aulas de las escuelas normales enseñemos a construir modelos para representar fenómenos químicos abstractos y considerar la modelización como una estrategia para aprender y enseñar ciencias, puesto que los docentes, después de la pandemia por covid-19 estamos obligados a cambiar las formas de enseñar y aprender Química debido a que el desarrollo educativo que por necesidad se presentó requiere consolidarse con el apoyo de líderes innovadores, creativos, propositivos y comprometidos en responder a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes.

Referencias

- Caamaño, A. (2011), “Enseñar química hoy”, en *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 69, Barcelona: IES Barcelona-Congrés, pp. 5-9.
- Chamizo J. A. y A. García Franco (2010), *Modelos y modelaje en la enseñanza de las ciencias naturales*, México: UNAM.
- García-García, J. J. y E. Rentería-Rodríguez (2013). Resolver problemas y modelizar: un modelo de interacción. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm. 11, pp. 297-333.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2021). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Química en educación secundaria. Plan de estudios 2018. Programa del curso Modelizar y Contextualizar la Química. Sexto semestre*. México: SEP, disponible en: <https://bit.ly/3gs2sjI> [fecha de consulta: 29 de marzo de 2022].





Revista digital: una experiencia de convergencia de voluntades

Helen Margarita Murillo Gala

Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec

La historia de la humanidad está marcada por diversos acontecimientos. Sin duda, el que ahora vivimos lo determinó un virus que paralizó la economía mundial llamado SARS-CoV-2 (covid-19), el cual será evocado no sólo por la gran cantidad de infectados y defunciones, sino por recordarnos la vulnerabilidad humana.

En efecto, la pandemia nos hizo ver que las grandes necesidades triviales eran innecesarias para mantener la vida y la razón. Además, nos demostró que sin comunicación, interacción y el contacto cara a cara perdíamos parte de la realidad subjetiva tejida en el día a día; cada uno, desde su hogar, reforzaba, negociaba e imponía sus significados como verdad y realidad desde sus elementos, porque “la relación entre el individuo y el mundo social objetivo es como un acto de equilibrio continuo” (Berger y Luckmann, 1968, p. 170).

Sin duda, la interacción con los otros nos permite no sólo negociar significados, sino acciones, formas y maneras de relacionarnos, ya que moralmente se aceptan o se reprueban acciones sociales con la intención reguladora de lo justo. En el contexto del encierro, sin una sociedad conectada y sin interacción se originaba que cada persona, desde su espacio, impusiera realidades y dejara de lado la modificación de determinados lugares. Blumer habla sobre el interaccionismo simbólico y propone tres premisas:



La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas; otras personas, como una madre o un dependiente de comercio; categorías de seres humanos, como amigos o enemigos; instituciones, como una escuela o un gobierno [...]. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982, p. 2).

En tal sentido, era imperante unificar los significados que se estaban conformando a partir de la pandemia, y la institución debía ser un auxiliar en la reproducción social:

Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente (Berger y Luckmann, 1968, p. 76).

En consecuencia, se exigía a la institución del saber que se proyectara fuera del espacio objetivado de la escuela y migrara a la virtualidad, bajo la encomienda de idear estrategias que permitieran seguir con el cuidado y vigilancia de la reproducción social.

Los profesionales de la educación diseñaron formas creativas de seguir con la titánica misión de enseñar, a través de la creación de grupos de WhatsApp, videos por Facebook, correos electrónicos y uso de plataformas como Zoom, Meet, Teams y otras.

De esta experiencia se recupera la acción generalizada de apoyo al uso de las plataformas entre docente-docente y los estudiantes, la disposición y comprensión de todos en el proceso; asimismo, es pertinente reconocer que las cátedras en monólogo no eran funcionales ni para el docente ni para los estudiantes. Las necesidades del modelo virtual llevaron al docente a rediseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para escuchar, interactuar, conocer, conformar y negociar significados.

Por consiguiente, se identifica que el trabajo en el aula virtual como experiencia de aprendizaje fue de crecimiento, retos, develaciones y valoraciones, sobre todo de reconstrucciones desde lo pedagógico, la didáctica y la evaluación.

Los proyectos transversales son “valiosos como experiencia pedagógica porque permiten el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se inserta la experiencia o que son de carácter curricular transversal” (Díaz y Hernández, 2010, p. 157). Los docentes en nivel medio superior teníamos el reto de trabajar por medio de proyectos transversales, desarrollar los contenidos curriculares, ser creativos y justos para demostrar la adquisición de competencias, actitudes y habilidades de los estudiantes.

En el caso de la Preparatoria Anexas a la Normal de Ecatepec, en la academia de segundo grado, integrada por las asignaturas de Historia, Inglés, Literatura,

Física, Biología, Hoja de cálculo, Matemáticas y Gestión de archivos, los profesionistas que las impartimos decidimos elaborar una revista digital que sería nuestro producto de evidencia de trabajo. El reto exigía lograr que los estudiantes contribuyeran en la revista y trabajaran en equipos, sin que salieran de sus casas; por lo que se acordó que cada asignatura trabajara un tipo de texto.

En Biología se trabajó el artículo crítico, el cual investigamos y comentamos en clase virtual. Para ello se seleccionaron dos artículos que hablaban de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en específico se tomó en cuenta el objetivo tres: “Salud y

bienestar”. El propósito de la actividad fue vincular los contenidos de la asignatura y el cumplimiento de los aprendizajes esperados con dicho objetivo.

Entre las estrategias que se llevaron a cabo para analizar los artículos y la selección de las citas fue el diseño de un cuadro, cuya finalidad era identificar los elementos estructurales de los artículos por colores (véase cuadro 1).

Una vez identificados los elementos que constituyen un artículo, a los estudiantes se les facilitó identificar citas y el diseño de un texto propio. En el cuadro 2 se muestra lo que se diseñó para la selección, análisis e interpretación de las citas.

Cuadro 1. Código de colores para identificar elementos del artículo para Planea, fomento a la lectura y proyecto de grado

Elementos	Color
Elementos de identificación	
1. Título: “Hambre, inseguridad alimentaria y covid-19 en América Latina y el Caribe”	Verde
2. Autor: Luz María Espinosa Cortés	
3. Lugar de publicación: Ciudad de México	
4. Año de publicación: 2021	
5. Revista: <i>Alimentación para la Salud</i>	
Elementos de análisis	
1. Abstract: capítulo 1 (primeros dos párrafos)	Rosa
2. Introducción: capítulo 1 (tercero, cuarto y quinto párrafos)	
3. Desarrollo: del capítulo 2 al capítulo 4	
4. Conclusión: capítulo 5	
Identificación de los elementos de la investigación (protocolo de investigación)	
1. Tema general: ODS dos: “Hambre cero”	Amarillo
2. Tema particular: hambre, inseguridad alimentaria y covid-19 en América Latina	
1. Objeto de estudio: la alimentación en América Latina y el Caribe durante la pandemia de covid-19	Azul
2. Campo de estudio: la población de América Latina y el Caribe	
1. Planteamiento del problema: la expresión más extrema de inseguridad alimentaria es el hambre crónica que se vincula a la pobreza extrema y estas tres condiciones se deben a las desigualdades que se expresan en la exclusión social en un país. Estos problemas sociales en América Latina y el Caribe (ALC) se han profundizado con la pandemia de covid-19 provocada por el virus SARS-CoV-2, que desaceleró la economía mundial, desestabilizó a las economías nacionales y condujo al desempleo por las medidas de cuarentena, de modo que para finales de 2020, el total de personas pobres, según estimaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)...	Lila

Fuente: elaboración de la autora.

A partir del cuadro 2, los alumnos estructuraron su propio artículo con las citas seleccionadas. Al final de la clase virtual, los trabajos se revisaron de acuerdo con el número de lista. Hay que aclarar que sólo se realizó una revisión para dar una retroalimentación, debido a que los grupos son de 50 a 56 estudiantes.

Como resultado se logró estructurar un artículo por cada asignatura para conformar la revista electrónica. Cada grupo estaba organizado

por equipos de 10 personas, según el orden de la lista, ya que los estudiantes no se conocían; ellos se dividieron las actividades, entre ellas el diseño de su revista.

Al final del tercer parcial se obtuvieron por grupo cinco revis-

Cuadro 2. Cuadro comparativo para el análisis y seguimiento de las lecturas para Planea, fomento a la lectura y proyecto de grado

Cita (autor, año, página y nombre del artículo) Nota: mínimo seis citas por lectura	Interpretación (qué entiendes de esa cita)	Crítica del estudiante (de acuerdo o en desacuerdo y por qué)
1. “Conviene aclarar de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO por sus siglas en inglés) que a nivel internacional la seguridad alimentaria/inseguridad alimentaria en los hogares se mide a través de la Escala de experiencias de inseguridad alimentaria (FIES por sus siglas en inglés) el acceso de las personas y los hogares a los alimentos. Los datos obtenidos con la FIES por ser experiencias dan una idea de incertidumbre e insuficiencia del ingreso corriente [...], pero no explican las causas de la pobreza, inseguridad alimentaria y hambre, sobre las que hay que indagar”.	Tanto la ONU como la FAO tienen una forma de saber a nivel internacional la seguridad o inseguridad alimentaria, lo que significa que, a través de una “encuesta”, saben qué tanto por ciento se nutren las personas. Pero al ver los resultados se dieron cuenta de que los niveles nutritivos de la población en general están muy por debajo de los niveles nutricionales en comparación de los países con mayor desarrollo económico.	En mi opinión puedo decir que está bien que tengan un control para saber los niveles de nutrición de los países, pero a la vez está mal, ya que si un país tiene un nivel de desarrollo económico bajo, no se puede esperar a que tenga un mismo nivel de nutrición que otros países con mayor desarrollo económico. Estaría mejor que los países de desarrollo económico alto apoyaran a los países con menor desarrollo, y así se cumplirían tres objetivos a la vez: mejorar el desarrollo económico de los países, mejorar la nutrición en las personas y tener una mejor calidad de vida.
2. “Una alimentación insuficiente para el desarrollo de una vida normal e inadecuada desde el punto de vista nutricional, afecta no sólo a quienes viven en condiciones de extrema pobreza, sino también a estratos más amplios y grupos que residen en determinadas zonas o regiones en cada país”.	Esta cita hace referencia a que no sólo los países con menor desarrollo tienen mayores niveles de desnutrición y hambruna, sino también los países que están subdesarrollados y desarrollados en su plenitud. Hay países que podrán tener 85% de urbanización y 15% del cual no cuenta con dichos servicios o avances urbanos, lo cual es como un tipo de “discriminación”, pero esto no lo hacen público, pues sólo les interesa tener una buena “reputación” ante los demás países.	En mi opinión puedo decir que no estoy de acuerdo, ya que es una injusticia porque no se está contemplando a toda la población en general, sino a los que el gobierno de cada país cree conveniente apoyar. Por lo que a pesar de que muchos países se muestren como desarrollados en su plenitud, no lo están al 100%.

Fuente: elaboración de la autora.

tas. Para seleccionar una de cada grupo se hizo una presentación; los docentes participantes en la realización de los artículos fungieron como jurados. Al tener las revistas finalistas por grupo, se efectuó una presentación para toda la escuela, a cuyo evento asistieron como invitados especiales diseñadores gráficos y licenciados en comunicación. Hay que resaltar que uno de los invitados trabaja en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) México, y quedó muy sorprendido por el contenido y la calidad de uno de los trabajos.

A continuación, se recupera la experiencia de una estudiante respecto al proyecto:

Considero que este proyecto es una gran idea, ya que nos permite desarrollar diversas habilidades y conocimientos; sin embargo, al ser un proyecto complejo nos resulta medio complicado el poder establecer tal cual lo pensamos, porque requiere de mucho esfuerzo (DVG-o8/o8/22).

Los estudiantes que fueron entrevistados resaltaron que es novedoso y diferente trabajar bajo esta dinámica; pero también reconocen que su realización amerita esfuerzo, porque hay que investigar y adquirir nuevos conocimientos. Así lo reafirma otra estudiante: “Fue un proyecto bastante productivo,



llo de nuevos conocimientos que nos puso a prueba bastante” (MAB-o8/o8/22).

Respecto a los aprendizajes que les dejó la revista, ciertos estudiantes respondieron:

Me permitió desarrollar y fortalecer distintas habilidades digitales, a trabajar en equipo, a descubrir cuáles son mis fortalezas y mis debilidades (DVG-o8/o8/22).

El buscar información verificable, para poder colocarla en la revista (FVPL-o8/o7/22).

En general, los estudiantes entrevistados coincidieron en lo que les dejó de aprendizaje la realización de la revista digital: aprender a trabajar en equipo, buscar información y saber organizarse. Respecto a si había cambiado o mejorado su vida con este proyecto, opinaron:

Dejó muchos conocimientos digitales, de diseño y de información de los ods (MAB-o8/o8/22).

Cada compañero tuvo una experiencia y vivencia diferente. Finalmente, logramos el propósito principal que era la elaboración de una revista digital, porque cada equipo le dio su esencia y visión del tema, permitiéndonos ver los distintos puntos de vista con respecto a un tema (DVG-o8/o8/22).

Se relacionaba con todos los temas a investigar y cambió mi forma de pensar (AA-o8/o8/22).

La revista digital permitió a los estudiantes la libertad de plantear el diseño, organización, creatividad y, sobre todo, les abrió la perspectiva para realizar su proyecto. Finalmente, éste benefició una dinámica entre docentes y estudiantes, en la que todos investigaban para que se llevara a cabo la actividad. En más de una ocasión, los estudiantes enseñaron a los docentes a usar las plataformas. De igual forma, la actividad mostró el gran potencial que desarrollaron los estudiantes con el diseño, selección, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), trabajo colaborativo, organización, liderazgo y compromiso; sobre todo, los enfrentó a una problemática que debían resolver, a partir de las herramientas educativas que tenían y la adquisición de conocimientos.

Para terminar, se resalta que el trabajo virtual y a distancia fue una experiencia retadora para todos, de la cual aprendimos que cuando las voluntades coinciden, como convergen en una idea, los obstáculos se acortan.

Referencias

- Berger, P. L. y T. Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982), *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hora.
- Díaz, F. y G. Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo constructivista*, Ciudad de México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.





Evolución de la **inclusión educativa** en las escuelas normales

Martín Muñoz Mancilla
Escuela Normal de Coatepec Harinas

De la pedagogía para anormales al laboratorio de docencia

Los antecedentes de la inclusión educativa en los procesos de formación docente de las escuelas normales se encuentran en los orígenes del normalismo en México (Corro, 1964; Hermida, 1986), sobre todo durante el porfiriato, con el establecimiento de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz (1886). El maestro suizo Enrique Conrado Rébsamen, con experiencia laboral en Alemania, fue el responsable de organizar los planes y programas de estudio y dentro de ellos se contemplaron asignaturas de pedagogía para anormales, en las que se analizaron textos y estrategias en el tratamiento, atención y mejora de aquellos niños considerados anormales, retrasados, minusválidos, deformes e incluso poseídos por un demonio.

De manera semejante a la Escuela Normal de Jalapa, según Jiménez (1998), en el plan de estudios de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, fundada en 1887 por el escritor y político liberal mexicano Ignacio Manuel Altamirano, se integraron asignaturas de pedagogía para anormales, con la finalidad de atender a niños que presentaban malformaciones y discapacidades.

Sin embargo, hay que destacar que en México los antecedentes de organismos de asistencia a personas con discapacidad fueron con anterioridad. De acuerdo con Bazant (2006), en el gobierno del presidente Benito Juárez se crearon los primeros organismos formales para la atención de sordos y ciegos; y fue hasta el porfiriato cuando se constituyeron oficialmente las primeras instituciones formadoras de docentes llamadas escuelas normales, en cuyos planes y programas de estudio se integró la pedagogía para anormales.

Años después, durante la época posrevolucionaria, el responsable de organizar el sistema educativo fue el destacado intelectual José Vasconcelos, quien se inspiró en los misioneros con el propósito de que los maestros se dedicaran de tiempo completo a la noble labor de la enseñanza. Dentro del plan de estudios de las normales se integraron las asignaturas de: Ciencia de la Educación con Observación y Prácticas Relativas, Sociología Aplicada a la Educación, Psicología Aplicada a la Educación con la Observación y Prácticas Relativas, así como Anatomía, Fisiología e Higiene, a fin de atender a aquellos alumnos segregados o con limitaciones.

Durante la década de los treinta, en el cardenismo se pretendió formar un docente socialista, un líder social, un luchador por los menos favorecidos por el destino. Al respecto, dentro de los planes de estudio de las normales se introdujeron las asignaturas:

Teoría de la Ciencia, Ciencias de la Educación, Introducción a la Psicología y Pedagogía del Anormal, y Sociología Aplicada a la Educación, con las cuales se volvió a retomar la importancia de que los nuevos docentes estuvieran preparados para atender a niños anormales, tal y como se había hecho durante el porfiriato.

En el curso de la década de los cuarenta, la industrialización del país y las migraciones

gía Aplicada a la Educación, Psicotécnica Pedagógica e Historia de la Educación, en las que se consignaban elementos de atención a alumnos diferentes, deformes o discapacitados, como se les ha llegado a estigmatizar.

De acuerdo con Curiel (1999), en este plan de estudios se incluían materias relativas a contenidos pedagógicos, a las técnicas de la enseñanza, a los tipos de evaluación; a diferencia de los planes de



masivas del campo a la ciudad modificaron de manera radical la dinámica poblacional. Se dio una considerable demanda de servicios educativos, por lo que se requirió de un mayor número de instituciones formadoras de docentes y de escuelas de educación básica (Arnaut, 1998).

En el plan de estudios se incluyeron las asignaturas de: Paidología, Ciencia de la Educación, Iniciación a la Psicología y Pedagogía de Anormales, Sociolo-

estudio anteriores, en los que se alentaba la crítica, la lucha por los menos favorecidos y la emancipación social. En otras palabras, a partir de la reforma a la educación normal de los cuarenta se dejó atrás el trabajo sociopolítico y se delimitó al trabajo escolar y áulico.

Durante las décadas siguientes empezó a tener cierta influencia la tecnología educativa y el conductismo con las aportaciones de Pavlov, Thorndike, Watson y

Skinner, por lo que se pretendía que el nuevo docente fuera formado bajo tales fundamentos teóricos. De ahí que el plan de estudios propusiera un nuevo concepto de maestro; un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones (Meneses, 1988).

En la década de los setenta, entre las asignaturas que con signaban la atención de alumnos diferentes fueron: Didácticas Generales y Especiales, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Psicología, Seminario de Problemas Económicos, Sociales y Culturales del México Contemporáneo.

La tecnología educativa estuvo relacionada con la modificación del comportamiento, por lo que se caracterizó a la enseñanza como una ciencia aplicada; su fundamento se basó en la psicología conductista y se favorecieron conductas observables. Se priorizó una formación docente que antepuso la enseñanza mediante el desarrollo de planes y programas de estudio.

El 22 de marzo de 1984 se elevaron los estudios de la carrera de profesor de educación primaria a nivel licenciatura y con ello se incorporaron a las escuelas normales las funciones sustantivas de investigación educativa y extensión cultural, aunadas a la administración y docencia que se venían desarrollando desde sus orígenes.

María de Ibarrola (1998) señala que el plan de estudios de 1984 incorporó la noción de docente-investigador como mecanismo fundamental para mejorar la calidad de la profesión; sin embargo, el peso de la actividad distorsionó la formación necesaria para la enseñanza y provocó la pérdida importante de la capacidad profesional específica de los egresados.

Entre las asignaturas que favorecieron el conocimiento para la atención de los alumnos destacan: Teoría Educativa, Investigación Educativa, Introducción al Laboratorio de Docencia, Laboratorio de Docencia, Diseño Curricular, Sociología de la Educación, Pedagogía Comparada, y seminarios Modelos Educativos Contemporáneos y Aportaciones de la Educación Mexicana a la Pedagogía.

Después de hacer este recorrido histórico se puede resumir que desde un inicio se pretendió organizar la formación de los nuevos maestros con elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para atender a los alumnos: anormales, minusválidos, segregados,

deformes, retrasados, discapacitados o con necesidades educativas especiales, tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

Pertinencia de las necesidades educativas especiales a partir de los noventa

Durante la década de los noventa se dieron procesos sin precedente como la reforma al artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, que fueron la base para la reforma integral a la educación básica de 1993, en la que se retomaron enfoques similares a los de países desarrollados.

A decir de Trujillo (2020), la Ley General de Educación de 1993 tuvo implicaciones importantes para establecer como concepto general el de “necesidades educativas especiales”, las cuales debían ser atendidas en el aula regular. Al comprender la importancia y el rol de los maestros de educación especial se fundan sistemas de apoyo como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).





En este contexto surgió un nuevo plan de estudios para las escuelas normales, en el que se ratificó la necesidad de seguir formando a los maestros de educación básica como lo habían hecho en el pasado, pero en función de las demandas cada vez mayores y complejas que recayeron sobre la educación, ante la consigna de que ésta fuera suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuyera con equidad sus beneficios. Dicha posición se fundaba no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista había significado para el país, sino en el convencimiento de que ninguna otra institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros (SEP, 1997).

En el ámbito formal, el plan de estudios de 1997 preparaba para la docencia y su tendencia se identificaba en un mayor número de asignaturas de formación general e instrumental en detrimento de la formación académica relacionada con la filosofía, teoría e investigación educativa. Entre las asignaturas que atendían a dichos alumnos destacan: Problemas y Políticas de la Educación

Básica, Desarrollo Infantil, Formación Ética y Cívica de la Escuela Primaria, Seminario de Análisis al Trabajo Docente, Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria, Escuela y Contexto Social, Estrategias para el Estudio y la Comunicación. Materias que se van a profundizar en las siguientes reformas educativas.

El fortalecimiento de la inclusión educativa en las reformas de 2012 y 2018

En los últimos años se han creado las condiciones para el desarrollo de la inclusión educativa, de ahí que desde la reforma de 2012 de la licenciatura en educación primaria existe el curso Atención a la Diversidad, cuyo objetivo es fomentar una perspectiva social de la diversidad capaz de generar recursos educativos que incidan tanto en el fortalecimiento de los educandos como en la generación de condiciones favorables a su aprendizaje en un marco de aprecio y respeto a las diferencias individuales.

Asimismo, se ha impulsado el desarrollo de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y la aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente.

Para la reforma de 2018, en la asignatura de Educación Inclusiva se reconoce la importancia de una educación para establecer los principios de justicia y equidad, con responsabilidad social y colaboración. De ahí su importancia dentro de las aulas donde se requiere su conocimiento con un enfoque que tome en cuenta la diversidad cultural, las capacidades, orientación sexual, género y medios socioeconómicos.

Reflexiones

Después de hacer un recorrido histórico de los elementos que pudieran explicar la manera en que evolucionó la inclusión educativa en los procesos formativos de las escuelas normales, se destaca que los gobiernos en turno tuvieron cierta preocupación en su diagnóstico, atención y rehabilitación. Sin duda alguna, el presidente Benito Juárez fue el pionero en establecer instituciones para la atención de ciegos y sordos. Posteriormente, Porfirio Díaz dio un gran impulso a la fundación de las escuelas formadoras de docentes y a la contratación de destacados intelectuales con pensamiento liberal, como Enrique C. Rébsamen e Ignacio Manuel Altamirano, para que organizaran los planes y programas de estudio de manera similar a la de los países más avanzados.

De esta manera, la pedagogía para anormales se incorporó en los procesos formativos de las escuelas normales y, como diría Arnaut (1998), muchos de esos rasgos y procesos persistieron disfrazados en las escuelas con el paso del tiempo. En los últimos años, los organismos internacionales y el desarrollo de diversos eventos han configurado la inclusión educativa, la cual tiene una gran aceptación y compromiso.

El reto de las escuelas normales es dotar de las competencias primordiales a sus estudiantes para que cuando se incorporen al campo de trabajo retomen la inclusión en las aulas, con la intención de favorecer a los alumnos en situaciones de vulnerabilidad y así, entre todos los que los rodean, apoyarlos para salir adelante.

La inclusión educativa forma parte del trayecto hacia una mayor justicia social. El papel de los maestros es vital para quienes presentan desventajas y

debilidades que promueven la exclusión. En ese sentido, se requiere retomar la formación de un docente con valores para que actúe de manera responsable y ética, es decir, un docente que fomente una mayor inclusión en las nuevas generaciones.

Referencias

- Arnaut, A. (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP.
- Bazant, M. (2006), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México: Colmex.
- Corro, O. (1964), *La enseñanza normal en Veracruz*, México: Gobierno de Veracruz.
- Curiel, M. (1999), “La educación normal”, en F. Solano et al. (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: FCE, pp. 426-462.
- De Ibarrola, M. (1998), “La formación de profesores de educación básica”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México: FCE / Conaculta, pp. 230-275.
- Hermida R., A. J. (1986), *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998), *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Meneses, E. (1988), *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México: CEE / Universidad Iberoamericana.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1997), *Plan y programa de estudios de la licenciatura en educación primaria*, México: SEP.
- Trujillo Holguín, J. A. (2020), “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”, en J. A. Trujillo Holguín et al. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 15-29.

Juego interactivo digital para la enseñanza de la educación socioemocional

Maribel García Godínez
Jesús Guillermo Aguilar Calva
Valentín Guillermo Cruz García
Escuela Normal de Coacalco

Introducción

El presente texto pretende analizar el impacto del juego interactivo en los procesos de enseñanza, a través de los ambientes virtuales para fortalecer el desempeño de los docentes en formación de la Escuela Normal de Coacalco (ENC) y mejorar la práctica profesional en los procesos de enseñanza en educación primaria.

Los intentos en el ámbito educativo más recientes fueron implementados a través de proyectos de tecnología en los centros educativos, como México X, el uso de Tabletas SEP Mx, el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), en los cuales se intentaba mediar el uso de recursos digitales con tecnología; sin embargo, éstos se operaron de manera temporal, ya que no se obtuvieron los resultados esperados y quedó la infraestructura en las instituciones educativas obsoletas.

De acuerdo con el contexto referido, se identifica que existe una necesidad de migrar a los entornos digitales; no obstante, se ha podido observar que en la ENC la infraestructura en ese momento fue funcional, pero en

la actualidad es inoperable. Por ello, es importante profundizar en dicha área del conocimiento, en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y generar recursos pertinentes para responder a las necesidades que demandan las nuevas generaciones de los estudiantes.

Desarrollo

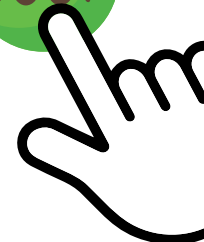
La malla curricular de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 2012, no incluye cursos específicos para la enseñanza de educación socioemocional; únicamente se cuenta en el primer semestre con el curso Psicología del Desarrollo Infantil (0-12 años), por lo que es necesario incorporar actividades extracurriculares que complementen el perfil de egreso de los estudiantes.


En marzo de 2020, a nivel internacional se vivió un confinamiento repentino a causa del covid-19, razón por la que se suspendieron labores en las instituciones educativas de manera presencial y se continuó la formación académica de manera

virtual; los docentes en formación enfrentaron diversos desafíos, como el desarrollo de sus prácticas profesionales a través del uso de plataformas educativas, el diseño de planificaciones para desarrollar contenidos de manera sincrónica y asincrónica y la implementación de recursos didácticos digitales para entornos virtuales, entre otros.

Uno de los aspectos fundamentales que se presentaron en los estudiantes de educación básica, como consecuencia del confinamiento, fue el desequilibrio de las emociones en las familias debido a altos índices de contagio y pérdidas de familiares cercanos, así como desempleo, crisis económica o desmotivación para continuar sus estudios, lo que generó una tensión emocional en el núcleo familiar y, en consecuencia, los docentes en formación detectaron, por un lado, la falta de atención de los niños y, por otro, la falta de apoyo de algunos padres de familia en el acompañamiento con sus hijos.

En la reflexión de la práctica docente que se realiza al término





de cada jornada, se encontró que, derivado de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los docentes titulares solicitaron incluir el desarrollo de contenidos para atender la educación socioemocional de los alumnos. Por tal motivo, los estudiantes normalistas solicitaron asesorías para diseñar estrategias que respondieran a las necesidades presentadas.

Cabe señalar que en el documento *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*:

El séptimo y octavo semestres tienen como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad para articular los conocimientos teórico-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela. De manera particular, tienen la finalidad de concretar las competencias profesionales y fortalecer su desempeño, tanto en la escuela normal como en la escuela de práctica, los cuales serán la base para su desarrollo como profesional de la docencia (SEP, 2012, p. 17).

Ante dicha realidad, cabe cuestionarse qué retos enfrentan los docentes en formación para enseñar educación socioemocional a los alumnos de educación básica; cómo se fortalece su enseñanza con estudiantes a través de ambientes virtuales, y de qué manera contribuye la ENC en la formación de los futuros docentes para la enseñanza de la educación socioemocional en ambientes virtuales.



La presente investigación pretende:

- Fortalecer la enseñanza de educación socioemocional en ambientes virtuales, con docentes en formación de la ENC, para impactar en el desarrollo de sus prácticas profesionales.
- Contribuir en la formación de los futuros docentes al promover estrategias para la enseñanza de educación socioemocional en ambientes virtuales.

Se parte del supuesto “Los juegos interactivos permiten fortalecer la enseñanza de la educación socioemocional en tiempos de pandemia, con alumnos de educación primaria”. Para contextualizar, veamos un acercamiento al concepto y uso del “juego”, según Minerva (2002).

La didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y, gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso después de una larga y dura jornada de trabajo. En este sentido, el juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención se concentra en lo que hace, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos (p. 290).

En esta pandemia, el uso de internet ha resultado un medio indispensable para dar continuidad a las actividades en las instituciones educativas, al igual que la creación de ambientes virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Marc Prensky, en su obra *Digital natives, digital immigrants (Nativos e inmigrantes digitales)*, menciona que no es posible continuar con las mismas prácticas docentes, debido a que los estudiantes se encuentran inmersos en ambientes digitales, a través de diversos medios como videojuegos, televisión, correo electrónico, redes sociales y otros.

Bajo esta premisa, Prensky (2010) menciona:

Nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural, sino que

está llamado a prolongarse en el tiempo, que no se interrumpe, sino que se acrecienta, de modo que su destreza en el manejo y utilización de la tecnología es superior a la de sus profesores y educadores (p. 3).

Consideramos poner especial atención a esta premisa, pues las nuevas generaciones demandan otro tipo de atención, aprenden de manera diferente, utilizan códigos distintos de comunicación, consumen información a velocidades inimaginables y, lo más importante, siguen aprendiendo incluso fuera de la escuela.

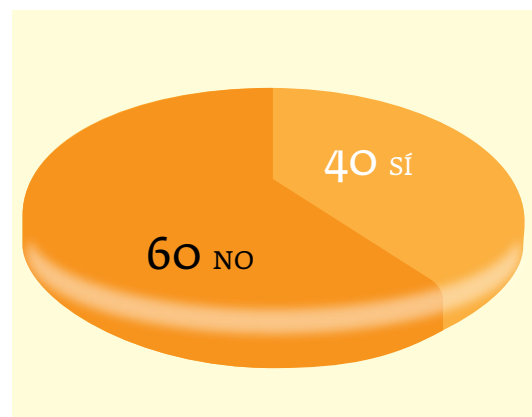
Metodología

Después de revisar los conceptos y alcances de nuestra investigación, se trabaja con la metodología bajo un estudio cualitativo con un enfoque descriptivo, ya que como lo describe Hitzler (2016) “la investigación cualitativa sirve para la reconstrucción de la realidad social, en la medida que se puede objetivar y documentar” (p. 1), lo que permite recabar datos que se encuentran en expresiones escritas y verbales; sin embargo, deben estar registradas y ser accesibles para el análisis. Para la recolección de datos en la investigación cualitativa, se observan acontecimientos, se revisan documentos y se dialoga con las personas. En la evaluación de datos se recurre a la interpretación bajo un principio epistemológico que permita la sistematización y el apego al método científico. En lo que respecta a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se diseñó un instrumento que permite recuperar la experiencia desde la dimensión tecnológica, pedagógica y didáctica de los juegos interactivos. A corto y mediano plazo se realizarán entrevistas y pruebas piloto con simuladores que nos permitan observar de qué manera reaccionan los alumnos de primaria.

Resultados, discusión y conclusiones

En el presente avance de investigación se puede apreciar que los 32 docentes en formación de cuarto grado de la ENC ya han incorporado el juego interactivo como herramienta de enseñanza-aprendizaje, como Kahoot! en 43%, los juegos tradicionales: memoramas, ruletas, crucigramas, basta, Adivina Quién y lotería con 28%, juegos con Power Point en 13%, Educaplay con 22%, Wordwall cuenta con 9% y Socrative con 13%, entre otros; con los cuales han podido observar que las estrategias planeadas han despertado el interés, la creatividad, la imaginación y han favorecido los aprendizajes. No obstante, también reconocen que requieren desarrollar sus habilidades digitales y

Gráfica 1. Estudiantes que integraron contenidos de educación socioemocional



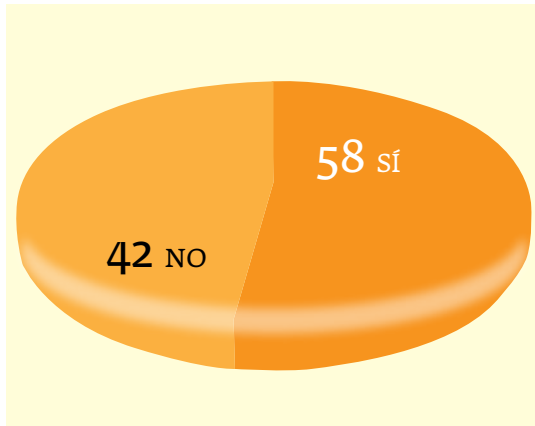
Fuente: elaboración propia.

trabajar con mayor creatividad para dar paso a la innovación.

La ENC cuenta con dos grupos de cuarto grado de licenciatura en educación primaria (plan 2012), con 16 estudiantes cada uno, es decir, un total de 32 docentes en formación; 97% son mujeres y 3% son hombres. El presente estudio es de corte cualitativo con una muestra de 72% de los estudiantes.

En un primer momento se aplicó un cuestionario al inicio del ciclo escolar 2020-2021 a 100% de los estudiantes de cuarto grado, con la finalidad de indagar si en el desarrollo de sus prácticas profesionales de séptimo semestre impartían contenidos relacionados con educación socioemocional, de los cuales 40% reportó haber trabajado dichos contenidos (ver gráfica 1). Cabe señalar que en agosto se comenzó a desarrollar de manera formal la modalidad virtual para dar continuidad a las trayectorias académicas de los estudiantes de la escuela normal, así como en educación primaria, por consecuencia del confinamiento a causa de la pandemia.

Gráfica 2. Estudiantes que integraron contenidos de educación socioemocional



Fuente: elaboración propia.

En el octavo semestre se aplicó un segundo cuestionario, en el que se observó que a 58% de los estudiantes les solicitaron implementar estrategias para atender la educación socioemocional de los niños de educación primaria (ver gráfica 2).

En cuanto a las habilidades y competencias digitales que se requieren para la implementación de juegos interactivos para la enseñanza de la educación socioemocional, los alumnos reconocen que necesitan trabajar más respecto a la creatividad y a un conocimiento mayor sobre herramientas digitales que les permitan hacer uso de este tipo de recursos. La imaginación recibe gran importancia así como el trabajo autónomo y la didáctica.

Reconocen que en esta área del conocimiento se presentan bastantes retos como el conocimiento científico, la conectividad, contar con los recursos suficientes en *hardware* y *software*, el diseño adecuado de las instrucciones y que los niños de educación primaria aprendan a regular sus emociones, los roles que

se desempeñan, las actitudes y los valores que permitan una sana competencia.

Se puede concluir que el confinamiento obligó a replantear la formación de los futuros docentes de educación primaria, respecto al fortalecimiento de habilidades tecnológicas y dominio de plataformas educativas. Es fundamental brindarles a los estudiantes normalistas herramientas para la enseñanza de la educación socioemocional de manera complementaria a su perfil de egreso, que les permita responder a las exigencias que demanda la sociedad.



Referencias

- Hittler, R. y A. Honer (2016), “Los métodos cualitativos”, en H. Sánchez de la Barquera y Arroyo (ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política*, México: IJ-UNAM, pp. 59-68, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6180/6.pdf> [fecha de consulta: 23 de mayo de 2021].
- Minerva Torres, C. (2002), “El juego: una estrategia importante”, en *Educere*, vol. 6, núm. 19, Mérida: Universidad de los Andes, pp. 289-296.
- Prensky, M. (2010), *Nativos e inmigrantes digitales*, Estados Unidos: Distribuidora SEK.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012), *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*, México: SEP-DGESPE.



Juego, reto, error y aprendizaje.

Juegos como recurso pedagógico

Rubén Dario Hernández Mendo
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca

Introducción: el juego y los retos

Jugar y educar están relacionados, y hoy se vive una nueva iteración en esta relación, en la cual lo primero es visto como un medio para lograr lo segundo. La diferencia central tiene que ver con el hecho de que el juego está siendo estudiado formalmente y la humanidad comienza a comprender con fundamentos su potencial como instrumento aplicable a la educación. De ahí se deriva la afirmación central en este texto: no se usan los juegos en educación porque sus jugadores se divierten, sino que la posibilidad de errar y enfrentar retos es el motivo por el cual jugar es un medio adecuado para estimular aprendizajes. Como ejemplo, es posible plantear una de las observaciones que más se ha mantenido como una justificación para evitar su uso en las aulas, particularmente de los juegos de video. “Los videojuegos [y los juegos en general] tienen el potencial para inducir a sus jugadores y experimentar de forma segura con un ambiente o sistema [...] y los maestros pueden aprovechar este poder como una herramienta en sus aulas” (Hodent, 2021, p. 53). La discusión sobre la relación entre violencia y juegos

no puede verse solamente como causal, sino como propositiva en los términos en los que un jugador puede experimentar las consecuencias no sólo de ser violento, sino también de recibir violencia y construir elementos cognitivos y emocionales que le permitan una interpretación más completa del proceso de la agresión, sin llegar a hacerlo en verdad. La escena de la tortura en *Grand Theft Auto V* (creado por Rockstar Games, en 2013) no está diseñada para entrenar criminales, sino precisamente para que el jugador pueda distanciarse psicológicamente de un personaje, quien está propuesto como un psicópata.¹

“También es importante comprender lo que los niños y adolescentes hacen cuando juegan, en tanto que los videojuegos se han conformado en una plataforma social por derecho propio, donde los jugadores pueden simplemente convivir” (Hodent, 2021, p. 75). Jugar entonces se presenta como una forma de convivencia, con sus respectivas dinámicas y códigos sociales. Si el docente busca ingresar a ese mundo, es probable que deba apropiarse de tales códigos, con mayor razón si tiene la intención de usar el juego o de participar en la creación de juegos como un medio para enseñar. Además, en los actuales modelos formativos integrales, se vuelve central el diseño de actividades de enseñanza que estimulen diversas habilidades sociales, las cuales no sólo incluyen la convivencia, sino también el diálogo y la resolución de conflictos.

En el juego y en la vida no todo es logro, si bien es a lo que se aspira en ambos; por lo tanto, fallar y perder son dos resultados que de forma constante pueden alcanzarse en todos los ámbitos de la vida. Es ahí donde el juego aporta una de sus mejores cualidades: dar pie a la posibilidad de perder, de errar, para mejorar.

Errar y su valor

Si bien las perspectivas actuales sobre la educación tienden a evitar la posibilidad de fallar, existe un problema potencial en inculcar a los estudiantes

que son infalibles; no todas las veces podrán controlar las variables que intervienen en decisiones o acciones específicas, y en diversas ocasiones éstas se manifestarán para dar pie a resultados adversos. Por otro lado, se busca que los estudiantes también desarrollen habilidades suaves, como la capacidad de negociar e incluso de sobreponerse a los resultados adversos. Es ahí donde fallar y perder son eventos necesarios para estimular el desarrollo de aprendizajes relacionados con tales actitudes.

La persistencia del jugador frente a la muerte del personaje apunta a una paradoja alrededor del fracaso, la repetición y la progresión: la muerte del personaje es un castigo en tanto que invalida el tiempo que el jugador invirtió desde el último punto de guardado hasta el momento en que perece su personaje (Keogh, 2018, p. 153).

Salvo pocas excepciones, los juegos no invalidan ese tiempo, sino que se convierten en la posibilidad de construcción de experiencia para un nuevo intento y poder superar los retos. Ser vencido por cualquier enemigo, trampa o error de exploración en *Elden Ring* (creado por From Software, en 2022) es, por lo general, una dolorosa lección sobre los sistemas de juego, la atención del jugador al ambiente e incluso el desempeño del jugador. Por ello, el potencial para que el *gameplay* sea relacionado con el aprendizaje es importante.

Los juegos tienen el potencial para utilizarse con este tipo de aprendizajes debido a que presentan una paradoja en su práctica: “La paradoja del fracaso en juegos puede establecerse como: 1 Generalmente evitamos el fracaso. 2 Experimentamos fracasos al jugar juegos. 3 Buscamos jugar, aunque experimentaremos algo que normalmente evitamos” (Juul, 2013, p. 2).² Los jugadores se encuentran ávidos de retos y esa característica puede ser aprovechada en el diseño de juegos educativos. Se puede observar este mismo deseo por los retos en el aprendizaje, si bien el enfoque actual también puede estar propiciando

1 Es importante señalar que este juego está clasificado para jugadores de al menos 17 años en la Entertainment Software Rating Board (ESRB) y categoría C en el sistema nacional de clasificación y por lo tanto no es recomendable su uso en públicos fuera de esas restricciones.

2 Es necesario hacer una distinción, puesto que el Jesper Juul referido es un ludólogo danés, y se puede confundir con un homónimo, también danés, con formación como psicopedagogo.

un mayor deseo de facilidad. Es relevante señalar que se necesita relacionar de forma adecuada los retos con los diseños de enseñanza para que éstos puedan estimular los aprendizajes deseados, como resultado directo de la comprensión o aplicación, no sólo de la retención de datos. Dentro de estos procesos de diseño será constante la emergencia de posibilidades para el pensamiento lateral. Sobre esto último es de suma importancia reflexionar hacia las posibilidades que permitirá un juego y si están vinculadas adecuadamente con los procesos reales, de los cuales se desea estimular procesos de aprendizaje específicos. No todos los problemas reales pueden resolverse cortando el nudo gordiano ni todas las interpretaciones posibles de algo se justifican o resultan válidas.

Este tipo de aprendizajes se corresponde con la noción de aprendizaje implícito (Kihlstrom *et al.*, en Velmans y Schneider, 2007, p. 534), la cual plantea que es posible aprender o, mejor dicho, ser capaz de hacer algo sin saber los cómo, o que incluso se ha aprendido algo específico. Los autores también identifican al menos cuatro formas de aprendizajes implícitos: conceptos, detección de covariaciones, aprendizaje de secuencias y sistemas dinámicos (Kihlstrom *et al.*, en Velmans y Schneider, 2007, p. 535). Un ejemplo claro es en el nivel medio superior: la capacidad para resolver derivadas simples mas no ser capaces de interpretar el resultado de la operación. Este concepto de aprendizaje implícito es utilizado también por Schön (1998), sólo que este autor lo consideraba aprendizaje tácito. El aprendizaje implícito que menciona Schön se refiere a la capacidad de aprender cosas que intencionalmente no estaban contempladas. En el caso de los juegos, es posible que el jugador descifre las reglas que permiten que el juego funcione, pero entonces puede encontrar maneras de romper el sistema de juego.

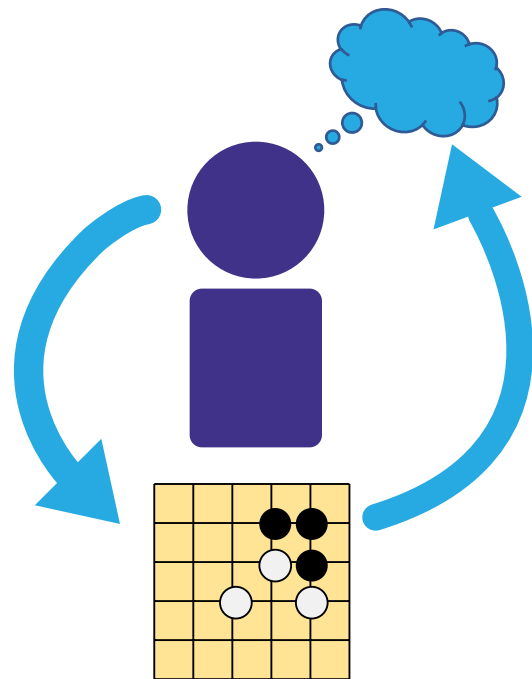
En el ámbito lúdico esto no representa un problema en sí mismo, pero en el ámbito del aprendizaje puede resultar en una forma de pensamiento lateral o en algo incorrecto. Para ello valga el caso en el que una docente solicita a sus estudiantes que ordenen palabras, y uno de ellos ordena las letras de cada palabra. Por ejemplo, con las palabras volar, ratón, escrito, la respuesta sería escrito, ratón, volar. Pero

el estudiante presenta las respuestas alorv, anort, ceiorst. El pensamiento lateral se caracteriza por llegar al resultado correcto, o válido, por medio de métodos alternativos, no a un resultado distinto por una interpretación incorrecta de lo requerido, especialmente cuando las indicaciones son precisas. El diseño del juego entonces es un momento de suma importancia dentro de su desarrollo para fines educativos, pues debe funcionar como un medio representacional adecuado para estimular procesos de aprendizaje y por ello puede fungir como un medio de enlace, una interfaz, para que el diálogo entre juego y pensamiento ocurra.

Juego-imagen-pensamiento

El juego como actividad, como verbo y pensamiento, también en términos de acción, de verbo, requiere de un intermediario, el cual pueda apoyar la construcción de una representación, una imagen externa para los jugadores (ver figura 1); es ahí donde el juego puede cumplir este papel de representación del estado de las cosas que se desean aprender.

Figura 1. El proceso juego-imagen-pensamiento



Fuente: elaboración propia.

Conviene diferenciar dos palabras que en idioma español pueden prestarse a confusiones, dada la estrecha relación entre ellas.³ “Jugar” es la acción dinámica, presente sólo frente al juego, sea contra el propio sistema de juego, contra otros jugadores o con los jugadores, y puede ser un equipo frente a otros equipos o al juego mismo. El otro término es “juego”, el cual refiere tanto a los objetos que lo conforman, sus reglas y la idea abstracta, pero *inerte* del juego.

Si los videojuegos son experimentados en un presente continuo —un texto interpretado y construido de forma activa entre el jugador y el videojuego al momento de jugar—, entonces están atrapados en ritmos y contextos corporizados, donde los pasados y futuros se presentan a través de los fallos, la repetición o las amenazas (Keogh, 2018, p. 165).

La calidad del potencial de aprendizaje por medio del juego dependerá entonces de la fidelidad con la que los juegos repliquen los contextos y ritmos propios de lo que se desee enseñar por medio del juego.

En ese sentido, es conocido el caso de los profesores que han creado una versión del juego de mesa, generalmente conocido como Adivina Quién (creado por Hasbro, en 1988), para identificar personajes históricos. En el contexto mexicano suelen emplearse figuras como Miguel Hidalgo, José María Morelos y Pavón, entre muchos otros. La idea de adecuar ese tipo de juegos es valiosa y se reconoce el valor de la intención, pero es importante analizar la forma en que se ha modificado el juego, con miras a valorar su potencial para enseñar Historia.

3 Esta posible confusión no ocurre en idioma inglés, puesto que la acción de jugar es *play* y el objeto con el que se juega es *game*.

Si el cambio ha sido solamente estético, es decir, que únicamente se han sustituido los personajes del juego original por los personajes históricos y se permite realizar el mismo tipo de preguntas que en las reglas originales, por ejemplo, los rasgos físicos de tales figuras, se habrá perdido mucho del potencial del juego, puesto que su apariencia no es lo más relevante para identificarles dentro del proceso histórico; es necesario que se deba preguntar más por elementos del contexto en el cual esas figuras cobraron relevancia histórica. El diseño del sistema de juego debe vincularse de una forma apropiada para que los aprendizajes sean pertinentes al tipo de logros que se desea alcanzar. No se debe confundir “jugar bien” o “ganar” el juego con los aprendizajes reales que los estudiantes están alcanzando, y la forma de notarlos requiere observar las formas en que el jugador falla cuando se equivoca.

Jugar y aprender, mediados por el error

No debe verse el error como un equivalente o sustituto de la imagen, sino que el error es una de las múltiples imágenes necesarias en el proceso de aprendizaje. Es decir, el jugador debe poder visualizar, además de otras formas de experimentación, las formas asociadas al error en los diferentes aprendizajes que necesitará construir.





“Agregar bonitas animaciones en ejercicios matemáticos y enfocarse en recompensas extrínsecas como trofeos ciertamente no es suficiente para convertir algo aburrido en divertido” (Hodent, 2021, p. 51). Una confusión común al hablar de juegos es asociarlos sólo a actividades competitivas o solamente a diversión/entretenimiento. Una interpretación inapropiada del concepto del deporte, al cual generalmente se relaciona con el *lado serio del juego*, puede llevar a un planteamiento erróneo acerca del uso de la competición en el diseño de juegos con potencial educativo. Esto incluso ha llevado a formas de mala praxis al interpretar erróneamente los principios de la gamificación, sobre la cual Ian Bogost (2011) ha planteado diferenciar con el término *exploitationware*.

“El acto de completar o construir una imagen a partir de datos perceptuales es un momento diégetico” (López y García, 2013, p. 12). Los autores proponen un proceso intelectual complejo, pero en definitiva crucial para el aprendizaje en prácticamente cualquier campo del conocimiento e incluso para muchas actividades cotidianas. Si bien esto diera la apariencia de oponer la diégesis al proceso de

mímesis, en realidad se propone como una continuación de este último. El acto de jugar posee el potencial para lograr esto: de efectuar ciertas acciones repetibles, fundamentadas por las reglas del juego. El jugador en la necesidad de ejecutar cada vez mejor sus acciones o de comprender con mayor detalle el alcance de tales reglas, se puede sentir orillado a organizar, a crear ese *hilo narrativo* que caracteriza al proceso diégetico. Entonces esa diégesis puede plantearse como una forma de aprender.

“Existirán representaciones gráficas que puedan ser significadas por un sujeto, mientras que para otro, resultarán altamente caóticas [...] cuando los sujetos no están familiarizados con el medio ni con el campo de conocimiento al que los datos buscan referirse” (López y García, 2013, p. 13). Los lenguajes gráficos, del mismo modo que los lenguajes textuales o ideográficos, e incluso los meramente fonéticos, demandan aproximaciones, experiencias para poder ser leídos, interpretados, “procesados” y escritos. De nueva cuenta el juego es un medio posible para aproximar al estudiante a experiencias que en ocasiones se encuentran todavía a meses, e incluso años, de distancia para realizarse en las condiciones reales.

“El pad de juego perpetúa su propia hegemonía para la entrada de datos no sólo a través de la estandarización sino además por encajonar la complejidad, haciendo cada vez más compleja de apropiar una literalidad corporizada, mientras al mismo tiempo abre nuevas formas de significación gestural para aquellos que ya están alfabetizados [lúdicamente]” (Keogh, 2018, p. 107). En los juegos, todos los dispositivos de entrada, incluyendo dados, piezas, fichas, modelos, tarjetas o cartas y un largo etcétera, terminan imponiendo ciertas posibilidades de apropiación. Por ello, debe considerarse el diseño de juegos educativos con sumo cuidado, puesto que los componentes utilizados siempre formarán parte del proceso representacional y no es posible controlar por completo las interpretaciones que los jugadores efectuarán sobre estos medios de interacción (Smethurst y Craps, 2015), proceso en el cual el juego y el jugador influyen mutuamente para que “reaccionen” en respuesta a las acciones del oponente.



Conclusiones

“En tanto los educadores como los desarrolladores continúen explorando los lugares en los que los juegos educativos pueden apoyar en la educación formal, tanto los juegos como la educación se influirán y afectarán mutuamente” (Berg, 2015, p. 239). Esto es que mirar hacia los juegos como un apoyo o una herramienta para la enseñanza no puede verse como una serie de iniciativas individuales, sino como un esfuerzo coordinado por todos los actores implicados en los contenidos que los juegos trabajarán. Tampoco puede verse como un sustituto del trabajo del docente, puesto que éste será quien deba participar de su desarrollo e identificar cuándo es el momento para dejar de jugar y dar pie al análisis, la discusión y la confrontación de lo que las experiencias del juego aporten a los estudiantes. Esto no implica menospreciar el trabajo de los docentes entusiastas que adaptan materiales económicos para reproducir un juego comercial y enseñar algo. Es dar los pasos consecuentes para analizar lo logrado, cuestionar lo que el juego o las actividades derivadas de él no estén funcionando y formarse en especialistas de diseño de juegos educativos o acercarse con los ya existentes. A largo plazo, conlleva enriquecer los planes de estudio en el campo educativo para relacionar el campo lúdico con el educativo e integrar a las profesiones que requieran el diseño de juegos específicos. Esto es un gran reto, y como se ha establecido, esto puede verse como un juego serio, el cual es necesario empezar a jugar.

Referencias

- Berg, B. (2015), “Unpacking digital game-based learning. The complexities of developing and using educational games”, tesis doctoral, Suecia: Universidad de Skövde.
- Bogost, I. (2011), *Gamification is bullshit*, disponible en: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/> [fecha de consulta: 3 de septiembre de 2022].
- Hodent, C. (2021), *The psychology of video games*, New York: Routledge.
- Juul, J. (2013), *The art of failure*, Cambridge: The MIT Press.
- Keogh, B. (2018), *A play of bodies: How we perceive videogames*, Cambridge: The MIT Press.
- López, B. y R. García (2013), “Diseño: una postura simplemente compleja. Narrativas de la complejidad y visualización de la información”, en *Taller de Servicio 24 horas*, año 9, núm. 17, pp. 5-16, México: UAM Azcapotzalco, disponible en: <https://apple.co/3VakCoQ> [fecha de consulta: 3 de septiembre de 2022].
- Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Smethurst, T. y S. Craps (2015), “Playing with trauma: interactivity, empathy and complicity in the Walking Dead video game”, en *Games and Culture*, vol. 10, núm. 3, pp. 269-290, disponible en: <https://bit.ly/3VYeosv> [fecha de consulta: 3 de septiembre de 2022].
- Velmans, M. y S. Schneider (eds.) (2007), *The Blackwell companion to consciousness*, Oxford: Blackwell Publishing.

La ilustración llega antes que las palabras

Ricardo García Trejo

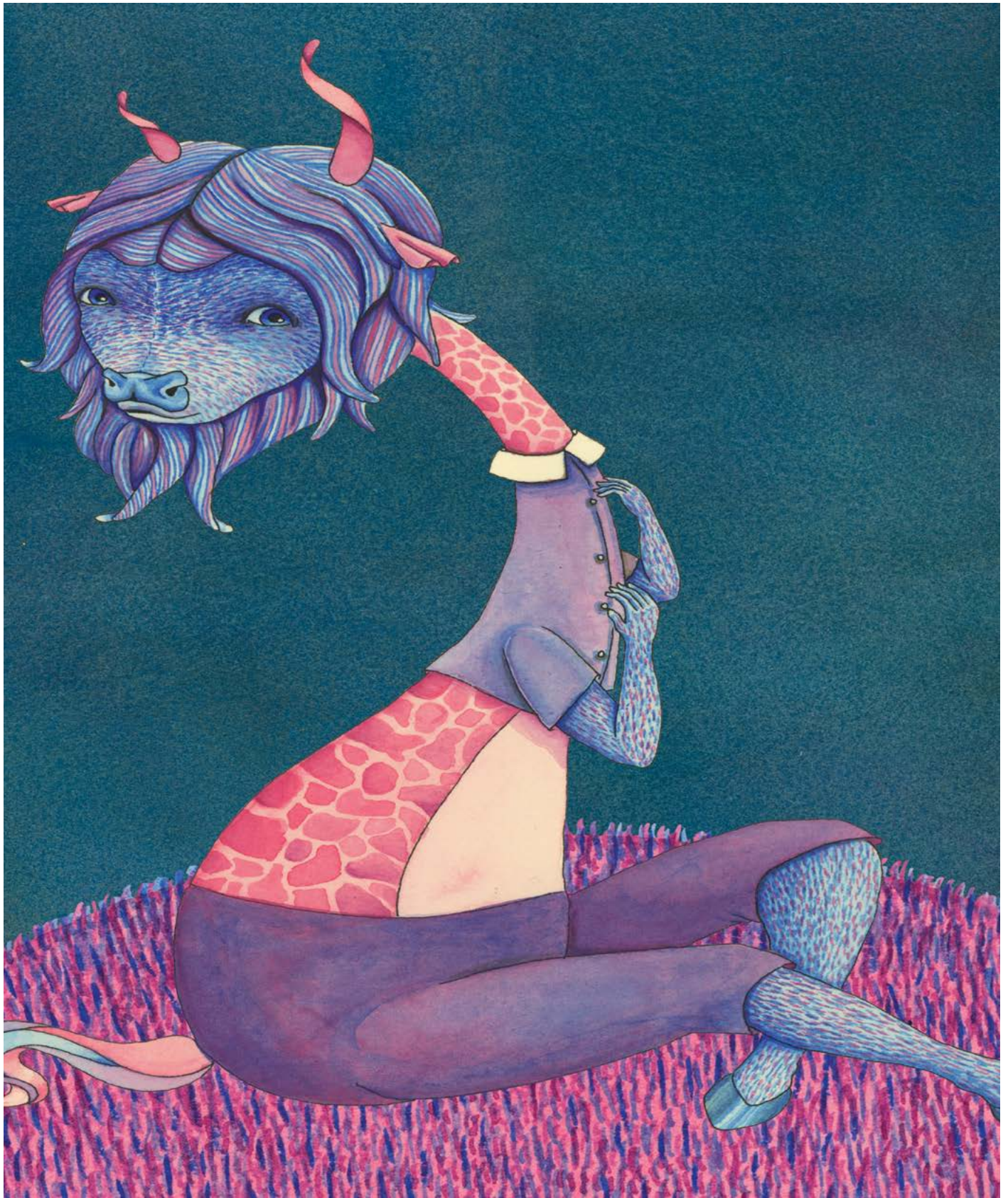
Ricardo García Trejo es diseñador gráfico por la Universidad del Valle de Toluca. Por algunos años diseñó y disfrutó ilustrar libros para el Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Actualmente labora en el Consejo para la Convivencia Escolar, del Gobierno del Estado de México.

Sus ingeniosas creaciones pueden apreciarse en los libros *Sharash y el regalo de Federico*, *El origen del Estado de México*, *Siete cuentos imajirantes*, *Todos los cambios* y *El cuaderno de las muchas sensaciones*. Gracias a *Todos los cambios* fue seleccionado en la 26 Bienal de Ilustración de Bratislava 2017. También participó en *El libro de los fantasmas*, *La cantimplora dorada* y *Manantial de carcajadas*, en colaboración con otros ilustradores.

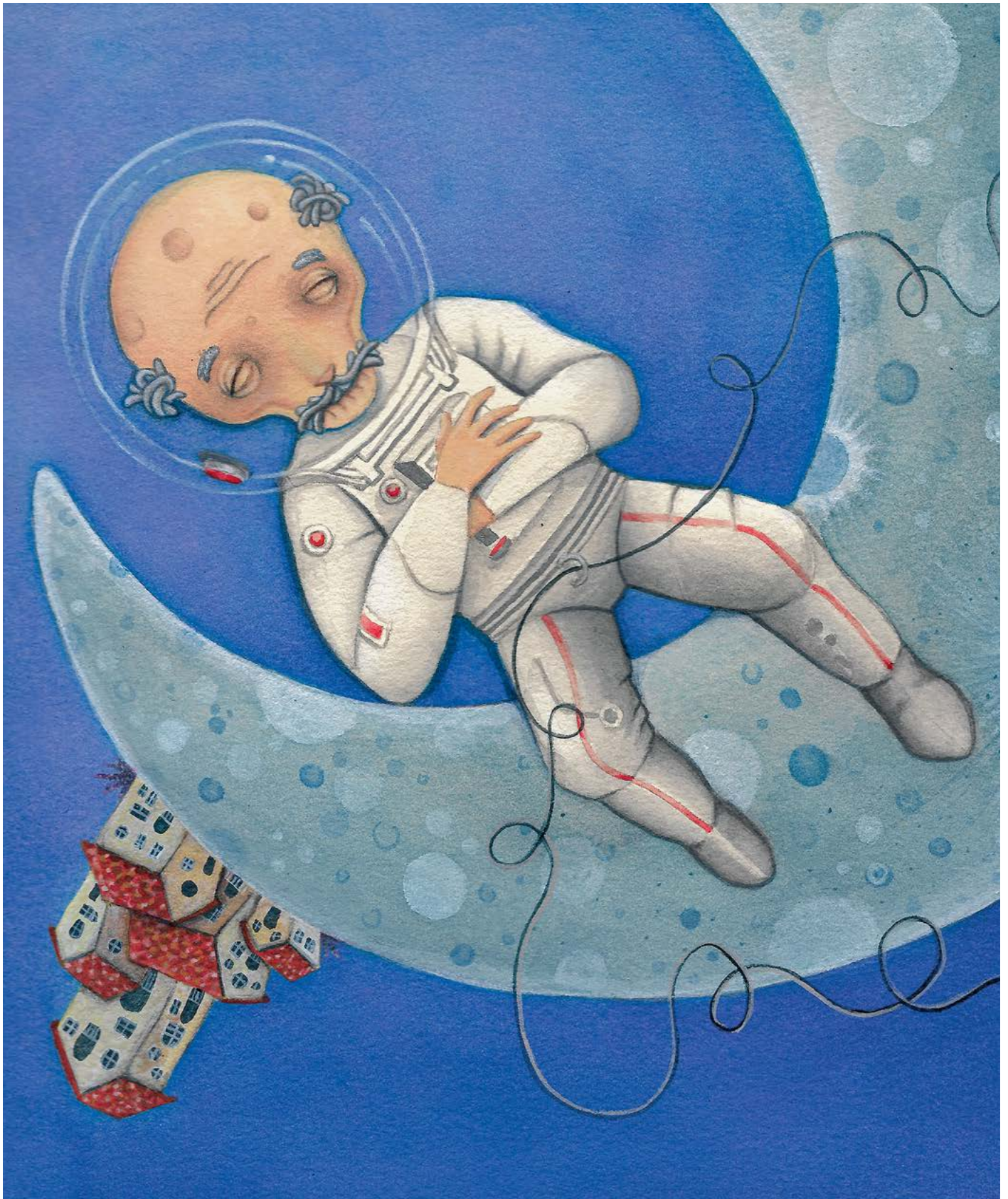
Ricardo García, más que un ilustrador, es un mago capaz de crear mundos fantásticos con sus pinceladas de color, alegría y diversión. Con sus trazos y colores no sólo pinta historias que otros le cuentan, sino que tiende puentes para la comunicación profunda con los lectores. Tiene una sensibilidad nata para explicar temas complejos como el abuso infantil, el acoso escolar o el choque entre la realidad infantil y el mundo de los adultos. Con ello, su trabajo cumple con la función de desarrollar la imaginación y afición a la lectura.

Desde su trinchera, este ilustrador mexiquense se suma a la valiosa tarea de enriquecer la experiencia lectora y estética de chicos y grandes.





Jitauro, 2018. Acrílico sobre papel algodón, 22 x 22 cm



Mi abuelo vive en la luna, 2016. Acrílico sobre papel algodón, 22 x 22 cm



Habitación azul, 2018. Acrílico sobre papel algodón, 22 x 22 cm



Tiempo muerto, 2019. Ilustración digital, 25 x 25 cm



No me gusta estudiar con mi tío, 2016. Acrílico sobre papel algodón, 22 x 22 cm



Sé que ocultas algo, 2016. Acrílico sobre papel algodón, 22 x 22 cm

En el silencio metálico de las guayabas, de Lizbeth Padilla¹

Félix Suárez

Poeta mexiquense

Un día después de la muerte de su madre, y durante poco más de dos años, Roland Barthes escribe su *Diario de duelo*, una obra inconclusa, conmovedora y muy poco conocida entre sus lectores y sus fieles. Es un libro que, en efecto, el autor nunca pudo cerrar y mucho menos ver impreso. El último registro que hace Barthes en este diario aparece fechado el 15 de septiembre de 1979. Roland Barthes tenía entonces 64 años y murió atropellado apenas seis meses después, el 23 de marzo de 1980.

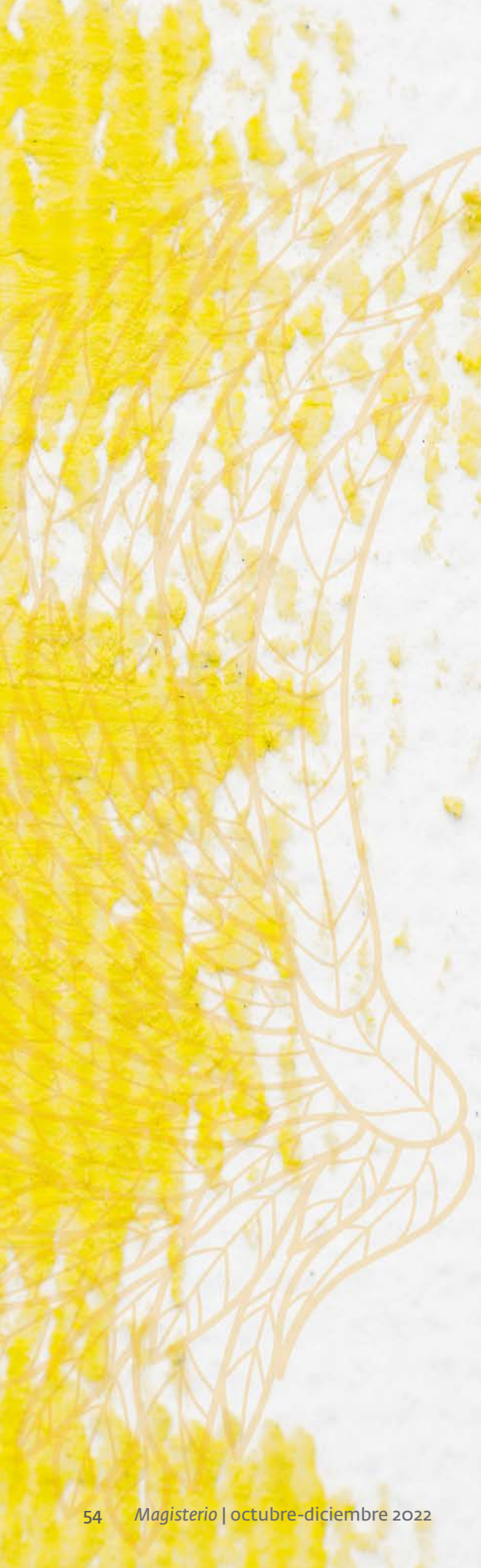
Diario de duelo sorprende no sólo porque el semiólogo más importante de la segunda mitad del siglo xx se abandona en este libro a su aflicción, descrea de la engañosa posteridad y nos deja la sensación de que, al final, ese *metalenguaje*, sobre el que pivota gran parte del conjunto de su obra, se tambalea frente al *no-lenguaje* que usó su madre toda su vida, entregada al oficio simple de vivir, sin una *pose* intelectual, sin una imagen deliberada de sí misma.

Roland Barthes, que para muchos fue sobre todo un poderoso y ecléctico pensador contemporáneo, un filósofo que develó la realidad simbólica y los mitos pequeñoburgueses de la segunda mitad del siglo xx, se nos muestra en este *Diario de duelo* como un hombre aquejado por la *desgarradura* que le provoca la ausencia de la madre muerta.

En *En el silencio metálico de las guayabas*, Lizbeth Padilla aborda (y borda) desde la expresión poética los temas de la añoranza y la orfandad, de la aflicción y el duelo que le ha infligido la muerte del padre, de esa *desgarradura* interna que invoca Barthes, como una constatación que deja tras de sí la desaparición de un ser amado.

Tal vez —a excepción de la de los hijos— la muerte del padre es la ausencia definitiva de la que difícilmente nos recuperamos, no sólo porque en él creemos hallar lo más profundo de nuestra identidad, sino porque su figura apela a nuestra certeza de ser y estar en el mundo. En efecto, la conciencia de nuestro origen y de nuestro pasado la recreamos invariablemente sobre la figura del padre como principio de vida, como generador y protector de ésta. En consecuencia, su ausencia nos postra en

¹ Texto leído durante la presentación del libro, el 22 de agosto de 2022.



el abandono, nos pone de cara contra el vacío. Nos vuelve huérfanos y desamparados a cualquier edad.

En el poemario de Lizbeth, el título del libro es ya una señal de referencia al misterio en que navega el padre luego de su muerte: la dureza del metal impenetrable —tal como la del silencio— y la textura profunda, el dulzor y la suavidad de la pulpa, el olor sustancial, primigenio, casi corporal de la guayaba. Todo nos conduce en este título hacia el enigma y a su correlato: el silencio. Todo se ilumina desde él porque sólo desde ahí es posible entrever, acaso, el sentido oculto que nos revela en estos poemas la vivencia del duelo.

Compuesto por 20 poemas, el libro de Lizbeth Padilla está dedicado a la memoria de José Padilla Díaz de León, padre de la poeta. Con un trabajo cuidadoso, en el cual la forma no descuida nunca la emoción, la poeta se adentra como Juan Preciado en su desamparo. Sin embargo, a su búsqueda no la guía el “rencor vivo” de la ausencia que conduce los pasos del personaje de Juan Rulfo; por el contrario: la poeta explora los rastros cercanos, amorosos, que imprimió sobre ella, en otros días, la vida y la compañía del padre; lee los signos del vacío que dejó su cuerpo ausente, las señales implacables del tiempo: la dolorosa penumbra de las habitaciones, el polvo comedido sobre las repisas y las buganvillas, el corazón hecho un badajo por campanas fúnebres que continúan doblando sin cesar dentro de la hija.

Este libro reciente de Lizbeth Padilla es, por lo mismo, un canto a la ausencia del padre, un treno inconsolable que nos deja, a cambio de la vivencia dolorosa, versos de altísima factura, como los siguientes:

Mi padre entró en la alcoba del escalofrío.

O este otro:

Mi padre sonrío muy suave bajo la polvareda de mis días.

Veamos también este par de versos tan personales, hechos para que el padre los reciba a modo de oblación, de ofrenda:

Sobre tus manos dejaré desmayadas las líneas de mi vida.
Tú, que intentaste pegar alas de ángel a tus hijas.

En *La invención de la soledad*, Paul Auster recupera al padre en un retrato conmovedor, no exento de patetismo, en el que busca evitar que su ausencia se convierta en un hecho definitivo,

consumado. Movidado por impulsos contrarios de reproche y añoranza, el autor de *La habitación cerrada* nos confía: “Mi recuerdo más temprano: su ausencia”.

Y, sin embargo, el trabajo de *invención* que el autor realiza sobre la figura paterna es parecido a la del escultor o a la del pintor que busca secretamente eternizar, fijar de modo inalterable a su modelo. Por eso, Auster nos revela: “En lugar de enterrar a mi padre, estas palabras lo han mantenido vivo, tal vez mucho más que antes. No sólo lo veo como fue, sino como es, como será”.

La poeta de *En el silencio metálico...* se inclina, devota, sobre la memoria del padre, de quien se sabe, ante todo, creación, obra suya, gólem, materia dúctil entre sus manos. Pero también sabe que, a su vez, al igual que en Paul Auster, sus palabras, su poesía, lo re-crean, lo salvan de la destrucción y del olvido. La memoria que la poeta guarda de él es el lienzo sobre el que el padre habrá de permanecer vivo, inalterable.

En la cima de su duelo, Roland Barthes reflexiona en torno a la conciencia que tenemos sobre la muerte: ésta empieza siempre por ser un saber prestado, artificial, “venido de otros”. Después, una vez que la muerte ha tocado en nosotros lo más amado, ese “saber” se convierte en un saber personal, se transforma en “mi saber”, donde el duelo se inviste, de algún modo, con los rasgos, los quehaceres, los comportamientos y las prendas del difunto. Por eso Barthes, en su intento de poner algo de orden a su día, asienta en su *Diario...*: “a partir de ahora y para siempre soy mi propia madre”. Y Lizbeth le escribe algo semejante a su padre: “Nos parecíamos tanto que tu perfil se dibuja en mi almohada”. Y más adelante, en el mismo poema, declara: “La geometría del dolor / trazó nuestros destinos en forma paralela y para siempre”.

A pesar de la vivencia dramática del duelo que recorre sus páginas, el libro de Lizbeth Padilla puede leerse además como un poemario de sanación que, en su conjunto, invoca el consuelo, sus suaves algodones de cloroformo, la anestesia necesaria que necesitamos para continuar. En otras palabras: segura de que la memoria seguirá poniendo en ella sus huevos de serpiente, la poeta sabe que la única forma de gestionar la pérdida del padre es también convertir esa memoria en cura, en bálsamo, en aliada suya, de tal suerte que la presencia paterna, aunque impalpable, se vuelva en adelante compañía, luz del camino y, como la madre de Barthes, se convierta en parte de ella, en ella misma: la madre convertida en el hijo; el padre muerto que se quedó para siempre —vigente— en la memoria y en las palabras de la hija.

Pretendo amarte siempre...

José Luis Arzate García

Docente jubilado

Pretendo amarte siempre,
como las ignoradas miríadas de seres vivos
aman al sensible y ondulante sol:
desde el fragante y rojo amanecer
hasta el salvaje e impresionante ocaso.

Deseo amarte perpetuamente,
como los arbustos anhelan
el veloz murmullo del céfiro nocturno,
que vivifica los tallos y las hojas imperecederas
de los juncos congelados y tristes,
y las crepitantes flores nuevas.

Deseo amarte perennemente,
como el silbido temprano del viento
adora filtrarse vagamente,
y dormir entre las sensibles ramas
de los sentimentales pinos
y los sensitivos fresnos.

Pretendo amarte siempre,
como la escéptica noche
aprecia el canto volátil de las aves,
y las arropa entre sus extremidades frágiles
para que se refugien sosegadas,
entre los impresionables nidos
fabricados por las golondrinas
en sus ramas fúlgidas.

Quiero amarte siempre, sutilmente,
cual la luna ama la estremecida noche
al contemplar su pálido semblante
en las dúctiles marismas del océano,
cuando han fenecido sempiternas
las últimas luces del ayer.

Y, finalmente, quiero anhelarte
con codicia y ambición renovada,
como los tiernos nuevos gérmenes
esperan la llegada de las feraces lluvias
que permean las capas de la tierra,
oxigenan y alimentan sus raíces
siempre impasibles y subterráneas,
y he de amarte siempre,
aún desde otros mundos,
en ignorados universos,
desde ignotas latitudes
adoraré tu rostro,
tu imagen siempre bella,
y cuando estés conmigo nuevamente
juntos contemplaremos el universo
desde una nueva y rutilante estrella.





GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



RADIO MEXIQUENSE

La educación también está en la radio



Es un programa que apoya y difunde el trabajo docente, al abordar temas incluidos en los planes y programas de estudio de educación básica. También se fomentan costumbres, tradiciones, valores, identidad nacional y estatal y, sobre todo, la participación de los niños en la radio.

**Martes y jueves,
de 15:30 a 16:00 horas.**

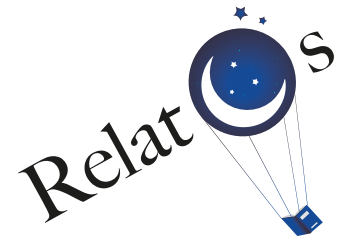
 [elrumbo1600](https://www.facebook.com/elrumbo1600)



A través de la entrevista a expertos, se orienta e informa al auditorio sobre trámites, servicios y acciones de interés y de actualidad que brindan la Secretaría de Educación y las organizaciones no gubernamentales.

**Miércoles,
de 11:00 a 11:30 horas.**

 [AlgoEnComun.AM](https://www.facebook.com/AlgoEnComun.AM)



Este espacio presenta adaptaciones de obras de la literatura universal como herramienta a una de las prioridades nacionales: la promoción de la lectura.

**Sábados,
de 17:30 a 18:00 horas.**

 [relatosAM](https://www.facebook.com/relatosAM)

Escúchanos

XEGEM 1600 AM Metepec
XHATL 105.5 FM Atlacomulco
XETUL 1080 AM Tultitlán
XETEJ 1250 AM Tejupilco
En línea a través de:
www.radioytmexiquense.mx



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.