

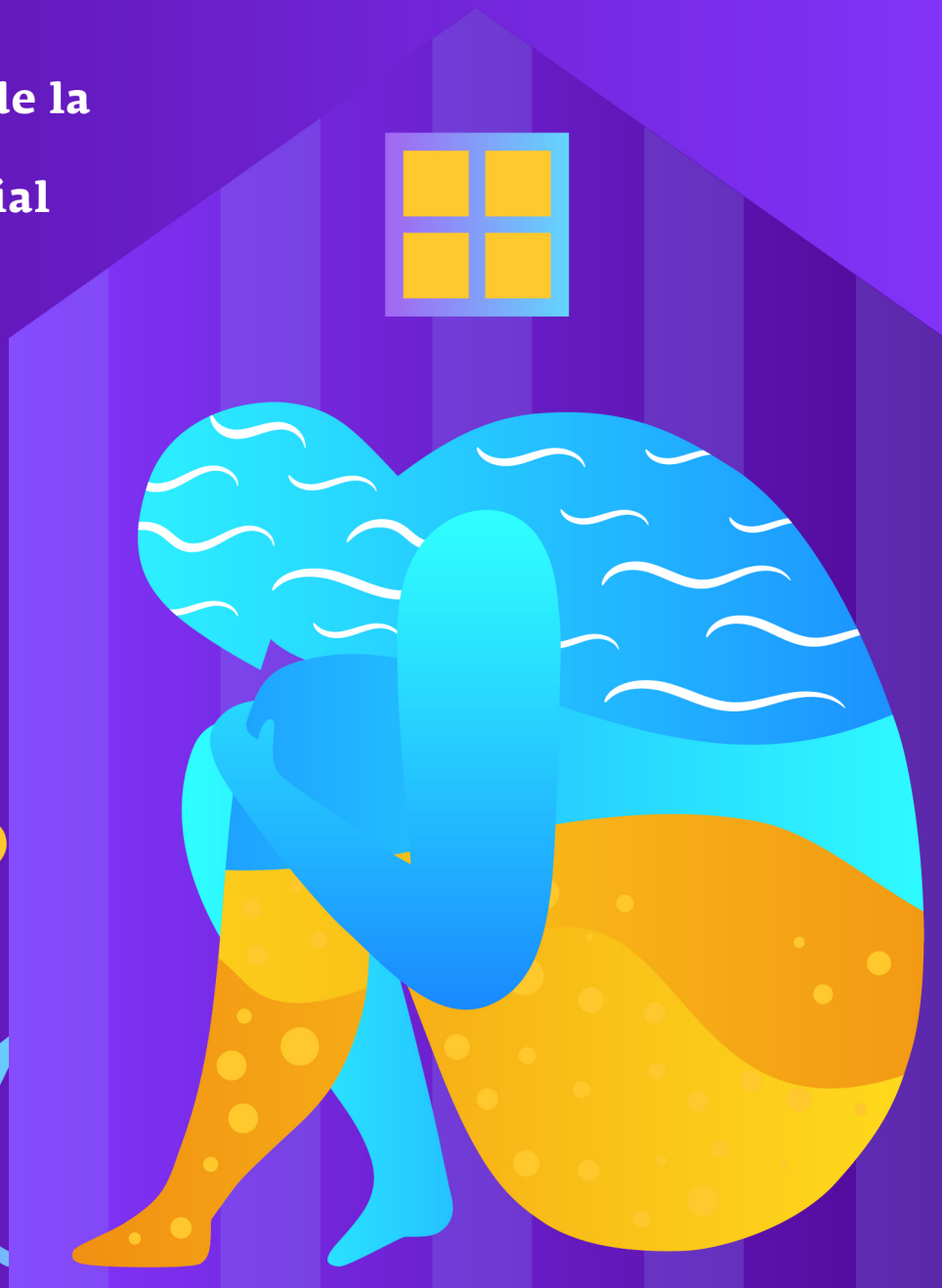
El trabajo a distancia, factor predeterminante en el desempeño académico

Carlos Avilés Toledano

Retos y perspectivas de la docencia en tiempos de confinamiento social

Briceida Díaz Martínez

Víctor Aníbal Mercado Pérez



Directorio

COMITÉ EDITORIAL

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Presidente

Mary Carmen Gómez Albarrán
Vicepresidenta

Ada Villanueva Ramírez
Secretaria técnica

Cinthia Leticia Rivero Morales
Editora

Yadira Aguilar Jardón | Rodolfo Sánchez
Arce | Eusebio Carlos Pérez Mendoza |
José Carlos Campuzano Hernández
Vocales

Cristina Baca Zapata | Consuelo Cardona
Estrada

Corrección de estilo

Erika Lucero Estrada Ruiz

Concepto editorial

Cinthia Leticia Rivero Morales | Erika Lucero
Estrada Ruiz

Diseño gráfico

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

Magisterio, revista electrónica de la Dirección General de Educación Normal. Edición trimestral.

Año 20. Núm. 94. 2021

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal: CE: 210/09/23/21

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.

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de la dependencia. Se autoriza la reproducción de los materiales siempre que se cite la fuente. Los artículos no firmados son responsabilidad de la redacción.

Domicilio: José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y La Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México.

Teléfono: 722 2 14 45 35

Correo electrónico: magisterio@edugem.gob.mx

Facebook: DFAedomex

Sumario



- 4 El trabajo a distancia, factor predeterminante en el desempeño académico

[Carlos Avilés Toledano](#)

- 9 Los ambientes de aprendizaje

[Javier Antúnez Montoya](#)

- 14 La ética y la práctica profesional para los docentes en formación durante la pandemia

[Blanca Estela Solalindez Aranda y Amairani Zamora Reza](#)



- 19 La innovación y trabajo docente: nuevas modalidades para su desarrollo

[María Isabel Navarro Meléndez](#)

- 28 La práctica profesional a través de las nuevas tecnologías

[Marbell Fernández Vargas, Norma Alejandra Cabrera Rubio y Guadalupe Rojas Yanez](#)

- 32 Estrategias didácticas, un encuentro entre docente y alumno

[Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz, María del Socorro Garibay Delgado y Magali Hernández García](#)



- 39 Origen, expansión y evolución del normalismo mexiquense

[Martín Muñoz Mancilla, Enrique Delgado Velázquez y Emanuel Rodríguez Rodríguez](#)

- 46 Retos y perspectivas de la docencia en tiempos de confinamiento social

[Briceida Díaz Martínez y Víctor Aníbal Mercado Pérez](#)

Arte

- 50 Creador de figuras distorsionadas y cuerpos humanoides quereflejan realidades

[Arturo Buentello](#)

Letras

- 56 Esos días

[María Isabel Navarro Meléndez](#)

- 58 Todavía andan por aquí

[Gloria Andrea Paredes Hernández](#)



LIBRERÍA
Pedagógica del Magisterio

LIBRERIA PEDAGÓGICA DEL MAGISTERIO

**Apoyo a eventos y ferias
del libro con un stand**

**Atendemos pedidos
especiales de escuelas**

**Apoyamos en la búsqueda y
selección de bibliografía**

**Ofrecemos bibliografía
actualizada a precios accesibles**

HORARIO
9:00 A 18:00 HRS.

ESCRÍBENOS
alibreriaped.difad@edugem.gob.mx

VISÍTANOS
NIGROMANTE 207-A.
COL. LA MERCED Y ALAMEDA.
TOLUCA, MÉXICO.
TEL. 722 2 1537 38

“Se enseña en todas partes
y por parte de todos, a veces
de modo espontáneo y otras
con mayor formalidad”

Fernando Savater

Las palabras de Savater abren este texto para recordarnos sobre los retos educativos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI, en especial a partir de 2020, los cuales están asociados con las maneras de generar conocimientos.

Justamente, este número de *Magisterio* reflexiona sobre los diversos ambientes de aprendizaje en los que está inmersa toda la comunidad educativa, debido a la emergencia sanitaria que surgió el año pasado. En este sentido, se habla de una nueva forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde intervienen sobremanera las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La visión del mundo ha cambiado y con ello se ha modificado el acceso a la información y al conocimiento. Sin embargo, no hay que olvidar que la educación formal, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones educativas, siempre ha echado mano de recursos didácticos necesarios, tanto para fortalecer el perfil profesional como para potencializar el conocimiento que adquieren los estudiantes. Pero ¿cómo integrarlos en el aula virtual? Algunos de los autores dan respuesta a esta pregunta mediante la presentación de resultados obtenidos en sus investigaciones de práctica profesional.

Actualmente, según infinidad de experiencias docentes en el país y el mundo, se ha puesto de manifiesto que a pesar de que una manera de enseñar y aprender haya perdurado a lo largo del tiempo, no quiere decir que sea la única y mejor forma de hacerlo. Por ello, ahora se apela a la necesidad de que los alumnos participen más de manera activa



en su aprendizaje, y que se ayuden de todas las herramientas educativas a su alcance y con ello ganar en niveles de comprensión de los contenidos de los programas de estudio.

De ahí que se insista en la trascendencia que tiene el origen, expansión y evolución del normativismo en el Estado de México, en la educación de docentes en formación.

Por último, los apartados de Artes y Letras nos presentan reflejos de la cruda realidad en la que nos desenvolvemos, donde parece que el tiempo se hace cada vez más largo y las figuras que nos rodean se distorsionan y difuminan.

El trabajo a distancia, factor predeterminante en el desempeño académico

Carlos Avilés Toledano
Escuela Normal de Tejupilco

Introducción

El confinamiento provocado por el covid-19 cambió de manera drástica las concepciones que se tenían en el trabajo presencial, siendo una necesidad el uso de nuevas tecnologías que optimizaran la atención educativa de los maestros en formación inicial en las Normales del Estado de México. El análisis de los datos parte de la experiencia en el área de seguimiento a planes y programas de estudio a través de las técnicas de investigación cualitativas para interpretar la información obtenida de: planificaciones; observación de sesiones virtuales; autoregistros de los maestros que atienden los diferentes cursos de tercero y cuarto grado en la licenciatura de educación primaria; así como, las encuestas de satisfacción aplicadas a los alumnos que cursan dicha licenciatura.



Problematización

La Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció el brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019. Tras su llegada a México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de un comunicado oficial instruye a las Escuelas Normales a detener las clases presenciales el 21 de marzo de 2020, para dar continuidad de manera virtual; corroborando así, el llamado realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en pos y pro de garantizar la continuidad de la educación de niñas y niños en sus diferentes niveles educativos.

Como profesionales de la educación nos caracterizamos por tener diversas habilidades, algunas más desarrolladas que otras; esto es bueno, ya que el trabajo colaborativo permite aprender los unos de los otros. En la Escuela Normal de Tejupilco, como en cualquier otra institución educativa, resulta indispensable planear el proceso enseñanza-aprendizaje como un medio organizado para lograr los aprendizajes en los maestros de formación inicial, desarrollar competencias y habilidades según lo especificado en el perfil de egreso; sin embargo, es aquí donde existe resistencia de algunos maestros, debido a que les causa desagrado que les revisen la planeación y difícilmente aceptan observaciones de mejora.

Durante las sesiones virtuales se observó muy poca participación por parte de los estudiantes, en ocasiones generada por falta de

motivación por parte del maestro y falta de documentación del alumno; ocasionando, por tanto, falta de conocimiento de la temática para socializar la información a través del diálogo. Además, según argumentos emitidos por el propio alumnado, el trabajo a distancia limitó el aprendizaje, desarrollo de competencias y habilidades necesarias para su desempeño profesional; esta situación motivó a plantearse: ¿Qué factores limitaron el alto o bajo nivel académico en los estudiantes durante la pandemia?

El estudio se llevó a cabo en el área de seguimiento a planes y programas de estudio a maestros y alumnos de tercer grado, grupos I y II, y cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria, con una población de 22 maestros y 65 alumnos durante el ciclo escolar 2019-2020 en la Escuela Normal de Tejupilco; los cuales desarrollaron la programación de las actividades a través de plataformas virtuales, de acuerdo a la nueva normalidad ocasionada por el COVID-19.

A partir del 20 de marzo de 2020 se dio un cambio radical en el trabajo educativo, los maestros se enfrentaron a nuevos retos, uno de ellos consistió en continuar brindando el servicio mediante el uso de recursos tecnológicos, propiciando nuevas necesidades de actualización profesional en el manejo de plataformas que permitieran organizar las actividades planeadas, así como, la puesta en práctica en sesiones virtuales.

El desarrollo de nuevas plataformas educativas en los últimos meses ha ocasionado que el maestro innove en su labor docente en el

diseño de ambientes virtuales que sigan favoreciendo el aprendizaje en los estudiantes. Según Pérez “las tecnologías [...] al ampliar y complejizar el proceso de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento, modifican sustancialmente la manera en la que el individuo se construye a sí mismo, comprende el contexto y se comprende a sí mismo” (citado en Mendoza, 2020). Mientras tanto, estas ideas son también expuestas por especialistas como Mendoza (2020) que menciona: “una vez más, esto nos remite a que, más allá del recurso tecnológico, se encuentra la redefinición de los lugares de los actores y las relaciones que establecen, lo que genera una dinámica particular”.

En este proceso resulta de gran trascendencia la visión que transmite el estudiante, razón por la cual se darán a conocer los resultados más sobresalientes recuperados del análisis realizado en la encuesta de satisfacción aplicada a cada uno de los maestros, evidencia que permite conocer su desempeño como profesionales de la educación en el curso desarrollado.

Metodología de estudio

La metodología empleada por el investigador alude a la forma de enfocar los problemas y buscar respuestas al realizar la investigación de los supuestos teóricos y perspectivas, y los propósitos, conllevan a seleccionar una u otra metodología.

La presente investigación es de tipo cualitativa, debido a que a través de las técnicas e instru-

mentos aplicados para la recolección de datos fue posible hacer un análisis interpretativo que dio respuesta a lo expuesto en la problemática inicial. Desde el punto de vista de Quecedo y Castaño “puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (2002, p. 7). De esta manera la investigación cualitativa también es inductiva, ya que se comprenden y desarrollan conceptos a partir de los datos obtenidos.

Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron los siguientes: registro etnográfico a través de la observación; autoregistro del maestro; entrevista a los alumnos; encuesta de satisfacción para evaluar el desempeño del maestro por parte de los alumnos.

Presentación de resultados

La planeación se puede emplear en diferentes escenarios, para alcanzar un propósito, un objetivo o una meta predefinida, en la opinión de Hernández “Planear [...] es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos” (citado en Monroy, s/f, p. 456). En ese sentido, enfocado a la educación, la planeación siempre estará encaminada a conseguir que los alumnos logren adquirir los aprendizajes esperados a través del diseño de diferentes estrategias y actividades, en las que están implícitos materiales perfectamente seleccionados; así como, diferentes instrumentos que contribuyen a evidenciar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de una evaluación formativa.

Se tuvo la oportunidad de observar las sesiones virtuales de 20 maestros, en las cuales empleaban la plataforma Zoom y la plataforma Google Meet, ambas en la modalidad gratuita. En el caso de los maestros que utilizaban la plataforma Zoom, el corto tiempo otorgado ocasionaba un desfase en la escucha atenta de los comentarios de alumnos y maestros; además, para retroalimentar la temática o resolver dudas surgidas, al acceder nuevamente a la plataforma y volver a introducir la temática se perdía tiempo y, hasta cierto punto, interés y motivación. En cambio, en el caso de los que usaron la plataforma Google Meet, no presentaron esos problemas.



En el aula se podían observar varias situaciones, algunas de ellas obstaculizaban el aprendizaje de los docentes en formación, siendo visibles cuando el maestro introducía la temática a desarrollar y otorgaba la palabra a los alumnos para la escucha de sus opiniones respecto a los textos analizados de manera extraclase; pocos fueron los que externaron comentarios y dudas, por lo cual, después de que el maestro brindaba la retroalimentación, era necesario incentivar en cada alumno el compromiso de análisis de textos, como medio para enriquecer los saberes.

Otra limitante observada en el aula de clase virtual, consistió en que no todos los alumnos accedían a la plataforma debido a diferentes problemas, el más común fue la deficiencia en la conectividad a internet; en otros casos, la gran mayoría de alumnos viven en zonas rurales marginadas y no cuentan con este servicio, viéndose en la necesidad de invertir en datos móviles, acción que demostraba interés y compromiso de su

parte por adquirir nuevos aprendizajes. Sin embargo, esto no solucionaba el problema, ya que la mala recepción o pérdida de la señal y salir de la plataforma de manera constante, interrumpida la participación y escucha en las clases.

No cabe duda que dicha situación era causante de áreas de oportunidad en los maestros en formación inicial, debido a que se sentían limitados en su desempeño académico; de hecho, estos comentarios formaban parte de las quejas que emitían al maestro titular, con la finalidad de encontrar empatía y apoyo para no ser perjudicados en la entrega de sus evidencias, y por tanto, en sus calificaciones al no subirlas en los tiempos acordados en la plataforma Classroom, correo electrónico o WhatsApp.

Durante las observaciones realizadas en las clases virtuales de cada uno de los maestros, se procedía a realizar un registro etnográfico para plasmar el desarrollo de la temática en el inicio, desarrollo y cierre. Para continuar con el proceso, el maestro titular tenía la oportunidad de redactar su autoregistro, argumentando desde su actuar, el trabajo llevado a cabo en el inicio, desarrollo y cierre; a su vez, la información se complementaba con la entrevista realizada a los alumnos en la que se valoraba el desempeño del maestro a lo largo de la sesión.

Las cuatro evidencias permitieron analizar y contrastar información para fortalecer áreas de oportunidad encontradas en el desempeño académico de maestros y alumnos. En el caso de los maestros, los ambientes de aprendizaje virtuales resultaron ser un área de oportunidad a fortalecer en la nueva modalidad del trabajo a distancia.

En los docentes en formación inicial se detectaron diferentes indicadores que delimitaban la adquisición de competencias y habilidades: falta de interés,

resistencia al trabajo a distancia, en la investigación, entrega de trabajos, en la participación en clases virtuales; ocasionado por la mala administración de los tiempos y, en algunos de los casos, emplear esos tiempos para realizar otro tipo de actividades ajenas al área académica.

Los resultados obtenidos también permitieron a la Escuela Normal gestionar cursos, talleres, diplomados para hacer frente a las necesidades de actualización de la plantilla docente y abatir esas áreas de oportunidad, o por lo menos, minimizarlas.

Es importante mencionar que el hecho de haber revisado la planeación, observado las clases virtuales, permitió conocer de primera fuente el desempeño tanto del maestro como del alumno; y al hacer un comparativo de evidencias con la evaluación realizada por los alumnos, se contrasta, lo cual da mucho de qué hablar. Por una parte, permite dar cuenta de la acción eficaz y comprometida de cada uno de los actores participantes. Por otro lado, se hicieron visibles algunos factores que predefinieron que el análisis de las fuentes no arrojara 100% de resultados satisfactorios. Otros factores que contribuyeron en las áreas de oportunidad, sin duda alguna, fue la deficiente señal de internet, según evidencias emitidas en voz de los docentes en formación inicial.

Al evaluar la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los alumnos de los diferentes grados, se alude la necesidad de hacer investigación por parte del área académica; por lo que es indispensable incursionar en la autoformación de cada profesional, con el único fin de contar con las competencias y habilidades que permitan enfrentar con éxito las complejidades presentadas en la evolución social.



Queda demostrado que las relaciones humanas y el interactuar diario es sin duda una poderosa arma para el logro de aprendizaje y competencias, ya que la distancia y la problemática del no estar compartiendo los lazos de amistad e integración humana delimitan las capacidades de motivación. La nueva modalidad de trabajo a distancia ha obstaculizado las virtudes humanas al brindar apoyo de aliento mutuo, festejando los triunfos y llorando las desgracias. La pandemia actual demostró que la falta de relaciones humanas enfría los sentimientos de amistad, dado que estas generaciones no se recordaran como las que tuvieron la convivencia rutinaria a la que se acostumbraba.

También es importante resaltar que las participaciones son menores por una debilidad en las muchas distracciones que se tienen al estar en un ambiente familiar donde es dueño el ruido; en palabras de los alumnos, no se podían concentrar al máximo por no contar en la mayoría de los casos con la disponibilidad de privacidad y sí con la responsabilidad de estar en un grupo en el que se tenían otras obligaciones, dejando en segundo plano al aprendizaje; es parte del panorama vivido por docentes y alumnos.

Las experiencias vividas son motivo de reflexión que permitirán no caer en errores futuros, nos rodeó la muerte porque estamos frente a un problema de salud, donde necesitamos

apartarnos de todos para sobrevivir. Pero, también aprendimos a utilizar al máximo la tecnología, la cual, sin duda, nos llevó como profesionales de la educación a incursionar en escenarios que jamás imaginamos; es por ello que lo aprendido es fenomenal y permanecerá para la historia de futuras generaciones, en la que se hablará de la pérdida de la enseñanza-aprendizaje presencial que se cambió por un interactuar a distancia. El objetivo propuesto por la Escuela Normal de Tejupilco rindió frutos al respetar las limitaciones sin rendirse. Las acciones puestas en práctica fueron desafiantes, quizás los estudiantes no concluyeron el año con los mejores conocimientos, pero sí con los mayores esfuerzos, resultaría reprochable que se detuviera el proceso educativo, porque el mundo es de los jóvenes que serán el futuro del mañana.

Referencias

- Mendoza, L. (2020), "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L núm. Esp., Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, pp. 343-352, disponible en: <https://bit.ly/2UBnSR4> [fecha de consulta: 18 de marzo de 2021].
- Monroy, M. (s/f), "La planeación didáctica", en *Psicología Educativa*, pp. 453-487, disponible en: <https://bit.ly/3x3IOND> [fecha de consulta: 8 de marzo de 2021].
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002), "Introducción a la metodología de investigación cualitativa", en *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España: Vitoria Gazteis, pp. 5-39, disponible en: <https://bit.ly/3xoKhUX> [fecha de consulta: 19 de marzo de 2021].





Los ambientes de aprendizaje

Javier Antúnez Montoya
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Los ambientes de aprendizaje son las herramientas necesarias para desenvolverse plenamente en la vida social, debido a que aportan saberes, permiten desarrollar habilidades, formalizar capacidades intelectuales y coadyuvar en el proceso de aprender para la vida.

A pesar de los intentos que hacen los maestros porque los alumnos aprendan, existen factores que debilitan u obstaculizan su instrucción. En varias ocasiones estas limitaciones se ven claramente reflejadas en los resultados del aprovechamiento escolar, lo cual, en ciertos casos, se deriva de la falta de preparación pedagógica y profesional de los docentes, quienes, por lo general, carecen de conocimiento y dominio de estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje y evaluación; además, no se desenvuelven exitosamente en las aulas.

Los retos educativos del siglo XXI están asociados con los cambios referentes a la forma de generar los conocimientos y las condiciones de un entorno propicio para el surgimiento de la confianza, la convivencia social armónica, el fortalecimiento de la autoestima, el manejo de las emociones y la socialización.

Si bien la educación básica es un derecho que por decreto todos los niños y jóvenes en edad escolar tienen, no en todos los casos se ejerce, ya que muchos de ellos no culminan ni el nivel básico de educación. Las circunstancias son variadas y van desde las cuestiones menos importantes hasta las que trascienden a las aulas de clase. No es tan difícil saber que en este país no existen las mismas condiciones ni posibilidades para todas y todos.

Para toda persona visionaria, que anhela formar parte de una sociedad cada vez más exigente, es imperativo asistir a la escuela para formarse; sin embargo, el error que se observa subyace en el sentido, pertinencia y relevancia de los aprendizajes escolares, pues se da por sentado que se aprende en todas las escuelas y con todos los maestros.

Al respecto, la falsa idea de que todos los alumnos que culminan un nivel y acceden a otro lo hacen poseyendo todos los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas (traducidos en competencias para la vida) es el verdadero problema, y, por lo tanto, el motivo por el cual los alumnos llegan a niveles inmediatos superiores sin siquiera el perfil deseable necesario para cursarlo.

Hay estudiantes que se encuentran en aulas de educación media superior y superior sin saber lo básico para desenvolverse de manera exitosa. Es ahí donde todo cobra sentido: la formación de los estudiantes no está siendo como debe de ser y tampoco está dando respuesta a sus necesidades formativas y de aprendizaje. No todo es responsabilidad de los alumnos, como suele creerse, sino del docente que lo forma y educa, ya que nadie aprende en un ambiente poco favorable y nadie enseña en un entorno donde todo esfuerzo parece inútil.

Pero ¿cómo logra la educación formalizar y construir aprendizajes significativos en los alumnos?, ¿qué se hace desde las aulas para favorecer el aprendizaje de los alumnos? y ¿cuál es el papel del docente y del alumno ante el acto de enseñar y aprender? De acuerdo con Coll: “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (1988, p. 133).

No todo es oscuro, se debe de apreciar y valorar el esfuerzo que muchos docentes hacen. Gracias a los constantes cambios que se han tenido en el ámbito educativo y a la actualización y profesionalización del magisterio, se observa un avance en el proceso de enseñar y aprender. Uno de los principales aportes que se hicieron en pro de la mejora del rendimiento y que determinan los resultados académicos es la creación reciente de ambientes potentes de aprendizaje en el aula.

Para Duarte (2003), el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por lo tanto, acciones pedagógicas, en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y la de otros.

Es de suma relevancia señalar que es tan importante quien enseña como quien aprende. Aquél genera las condiciones físicas y ambientales favorables, propicias

y potentes de aprendizaje, y éste cobra relevancia e importancia al ser copartícipe y corresponsable de generar potentes ambientes de aprendizaje.

Es imperativo mencionar que estos ambientes en el aula se generan en el alumnado con el propósito de que todos estén en las mismas posibilidades de aprender. A su vez, estos espacios proponen retos y desafíos que el docente deberá de salvar exitosamente e implementar situaciones de aprendizaje dinámicas, por medio de estrategias, técnicas, procedimientos y actividades variadas, atractivas y novedosas.

El maestro debe de darle significado y relevancia a los aprendizajes, con el objeto de que los alumnos reconozcan el para qué aprender. Existen algunos aportes valiosos respecto al uso de recursos y materiales que apoyen dicho proceso. Por ejemplo, Díaz-Barriga y Hernández (1989) afirman que el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Se considera que la creación de tales atmósferas son una posibilidad para la formación, aunque no deben ser orientadas sólo a su creación en las aulas de clase, sino que tengan impacto en su vida cotidiana, sobre todo que para los discentes sean estimulantes y eficientes. De esta manera, el alumno, poco a poco, aprenderá a través de un proceso participativo, activo y cooperativo. Seguro

el alumno asumirá la responsabilidad de sus propios estudios y el docente definirá el clima que desea para su clase.

Rumbo a la definición de su autonomía es importante que los alumnos aprendan a aprender, y que lo hagan de distinta manera, es decir, que se autodefinan y sean capaces de trabajar con otros de modo colaborativo, participativo y activo.

La finalidad es lograr que los alumnos se conviertan, de a poco, en personas que construyan sus propios conocimientos, que sean capaces de tomar sus propias decisiones, que reconozcan que todo momento es una oportunidad para aprender algo que sea para y por toda la vida (Rivero, 2010).

Es importante pensar y repensar en quién enseña, qué se enseña, a quién se enseña, quién aprende, cómo se enseña y cómo se evalúa, y el impacto que esto tiene en la vida de los actores educativos. Con base en Bransford *et al.* (2008), se identifican y proponen cuatro ambientes de aprendizaje fundamentales: quién aprende, el conocimiento, la evaluación y el medio centrado en la comunidad (que involucra a todos). Cada uno de estos aspectos interviene en distintos momentos en el aula y el docente los organiza y propicia, pues de ello y depende el logro académico.

De acuerdo con las teorías revisadas, más la experiencia en las aulas de clase, resulta fácil postular, por un lado, que los ambientes de aprendizaje promueven el mejoramiento de la práctica educativa y, por otro lado, que se



conciben como espacios creados para potenciar a los discentes que aprenden y el docente que enseña. Se entiende ambientes de aprendizaje como aquellos que tienen que ver con lo tangible e intangible; si bien es importante contar con espacios físicos favorables, lo es más contar con un aula que esté permeada por una atmósfera cálida y confiable.

Los ambientes de aprendizaje contemplan una esfera total; se consideran los espacios físicos o virtuales y, sobre todo, las condiciones que estimulan las habilidades del pensamiento de los aprendices, quienes son el centro del acto educativo, pues sienten, viven, tienen gustos e intereses distintos. Por este motivo, las clases deberían caracterizarse por la innovación y el uso de recursos y materiales diversos que apoyen al docente y a los alumnos.

Hacen falta sesiones donde se involucren materiales educativos innovadores atendiendo a los nuevos desafíos, como implementar actividades lúdicas en el aula, reconociendo que lo lúdico “se presta a la satisfacción placentera del alumno por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su auto creación como sujeto de la cultura” (Duarte, 2003, p. 14).

Jugar por jugar es una acción total y placentera. Es una actividad que no busca un fin en sí misma, ya que el fin sólo es pasarla bien y divertirse, por ello no pasa nada cuando se pierde. Además, las reglas las propone quien interviene. En este sentido, en el aula se pueden llevar a cabo juegos y actividades lúdicas que apuesten por el aprendizaje activo y dinámico de los alumnos. A todos les gusta jugar, sin importar la edad. Por otra parte, a pesar de que la sociedad censuró el juego y se asegure que no se puede combinar con el aprendizaje, la

propuesta que se retoma al respecto es regresar al juego en el aula, pero con un sentido totalmente recreativo, divertido, sano, didáctico, educativo y formativo. Las actividades lúdicas han resultado ser grandes aliadas en el sublime y humano acto de aprender y enseñar.

En consecuencia, el aula es el espacio donde se desarrollan todas las interacciones de los actores educativos; por lo tanto, debe poseer características orientadas hacia lo confortable y didáctico, es decir, que se cuente con los recursos, que el espacio sea acorde a las actividades y, sobre todo, permita el buen desarrollo de los diferentes ambientes de aprendizaje.

Antes de poner en práctica estrategias, es importante que el docente tenga pleno conocimiento de cómo aprenden los alumnos, para construir lugares dinámicos de enseñanza-aprendizaje y ofrecer escenarios diferentes que coadyuven a que se sientan motivados por aprender. A gran parte de los alumnos les gusta el juego, porque prefieren estar en constante movimiento, por eso suelen perder el interés cuando la clase es aburrida. Retomando a Duarte (2003), el juego es un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende y en la educación ha servido como motivador y recurso didáctico.

Además de los ambientes lúdicos, con vistas a los nuevos retos, es vital mencionar que para lograr que los alumnos aprendan se deben utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Coll afirma que uno de los retos más importantes de la educación escolar en la actualidad es hacer frente a este cambio tecnológico educativo propiciado por las tecnologías digitales. En otras palabras, el reto docente es cómo educar en el marco de una cultura digital que incluye promover la alfabetización digital; sin

embargo, va más allá, supone aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales, económicas y culturales dominadas por la tecnología.

Hoy por hoy se ha vuelto imprescindible el conocimiento, dominio y manejo de las TIC, para acceder de manera oportuna y eficaz en esta sociedad tecnológicamente invadida, en la que se nos exige cada vez más. Lo anterior explica por qué las exigencias son mayores. Sólo se saldrá avante de este proceso si somos capaces de aprender e involucrarnos en una era digital, cibernética y automatizada.

En el caso de los docentes, el papel que representan es aún de mayor impacto y trascendencia, por lo que sin excusa ni pretexto deben atender a estas exigencias demandadas por una sociedad que se mueve dentro de la tecnología, pero sin obviar el empleo de estrategias didácticas.

Se mencionó que cuando se habla de ambiente se hace desde dos posturas: la física y la no física. En el aula de clases, el espacio se debe disponer de tal modo que todos puedan interactuar y se rompa con la estructura espacial que el modelo del aula tradicional propuso, ya que “Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización” (Duarte, 2003, p. 10).

Duarte (2003) propone dos ubicaciones: *organización espacial tradicional*, relacionada con la individualidad y la competitividad, y *organización espacial activa*, que promueve las actividades grupales, las cuales serán colaborativas y participativas. Justo esto último permitirá a los alumnos construir en colectivo sus conocimientos, haciéndolos más significativos.



Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003, p. 8).

Empero, se trata de que los ambientes potentes de aprendizaje ayuden a que todo estudiante logre propósitos que se le han planteado en determinadas situaciones escolares. Justo aquí surgen las interrogantes que todo profesional educativo se hace: ¿qué hacer para que todos los alumnos aprendan?, ¿cómo lograrlo? y ¿de qué depende que los estudiantes se sientan en una atmósfera apta para su aprendizaje? Las respuestas son varias.

Otro aspecto relevante es que el docente debe conocer bien a los alumnos, pues de ello depende el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje. La razón de conocerlos es porque todos tienen ritmos y estilos de estudio distintos. Se dice que donde muchos ven un problema, otros ven una posibilidad.

A esta cuestión se suma que el docente debe ser un ente creativo e innovador y que tome en cuenta los conocimientos y las características individuales de todos, así como sus intereses e inquietudes; pero, sobre todo, que reconozca que para la creación de ambientes de aprendizaje se requiere de un binomio perfecto entre el grupo y el docente.

Es de suma relevancia mencionar que de las relaciones e interacciones que ocurran en el aula dependerá, en gran medida, la atmósfera que suscite el aprendizaje. Si bien éstos pueden ser efectivos en algunas condiciones, para conseguir emplearlos y aplicarlos de manera oportuna es imprescindible que el salón de clases sea un lugar seguro, ordenado, ventilado, dispuesto, limpio y cómodo, para que el alumnado se sienta a gusto y pueda experimentar sensaciones de bienestar. Los espacios serán aptos para desarrollar las competencias de los estudiantes y motivarlos a participar en las actividades propuestas por el maestro, con el fin de que se reconozcan como responsables de su proceso de instrucción.

Para concretar las ideas expuestas, se considera que un ambiente de aprendizaje adecuado se logra cuando el aula cuenta con lo necesario para asegurar una estadía cómoda y placentera; además, los actores que intervienen en el acto de enseñar y aprender coexisten de manera armoniosa. Tales elementos son necesarios para obtener resultados de apro-

vechamiento escolar cada vez mejores. Por ello debemos contar con un salón de clases digno para todos.

Referencias

- Bransford, J. D. et al. (2008), *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*, México: SEP.
- Coll, C. (1988), "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 41, España: Fundación Infancia y Aprendizaje / Taylor & Francis, pp. 131-142.
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández Rojas (1989), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Duarte, J. (2003), "Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 1, España: OEI, pp. 1-18.
- Rivero, J. (2010), "Aprender a lo largo de la vida en contextos de inequidad", en *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 7, España: AECID / Fundación Carolina, pp. 181-202, disponible en: <https://bit.ly/2WvoKEH> [fecha de consulta: marzo de 2021].





La ética y la práctica profesional para los docentes en formación durante la pandemia

Blanca Estela Solalindez Aranda

Amairani Zamora Reza

Escuela Normal de Capulhuac

El presente artículo narra la experiencia vivida entre el docente formador de docentes y una estudiante de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar (Lepree), plan de estudios 2018, durante el curso Innovación y Trabajo Docente, de la Escuela Normal de Capulhuac. El dilema: llevar a cabo o no las prácticas profesionales en un escenario virtual en tiempos de pandemia.

En dicho ejercicio se reconoce y se trata de dar respuesta a las demandas sociales y políticas actuales en el ámbito educativo nacional, señaladas en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, cuya prioridad es garantizar el empleo, la educación, la salud y el bienestar de los mexicanos; en relación con la formación de docentes —en la reforma al artículo 3.º, fracción VIII— se determina forta-

lecer a las escuelas normales, con el fin de retomar su papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, base fundamental para la reconstrucción del tejido social.

Ante tal panorama y para ser congruente con los retos educativos del siglo XXI, se deben atender los procesos de formación inicial de los futuros docentes de educación básica, aun en las condiciones de confinamiento que se vive ahora en nuestro país. Fue necesario no perder de vista el desarrollo de las competencias profesionales esenciales para el ejercicio profesional, hoy desde una perspectiva resiliente, en la que el futuro docente aprenda a sobreponerse a las adversidades de la vida para ofrecer a la sociedad mexicana —en particular a la niñez— un servicio educativo de calidad.

Estas fueron algunas de las razones por las que decidimos realizar las prácticas profesionales desde un escenario virtual. La primera tarea fue reconocer qué tan sólida y firme estaba su identidad con la profesión, acción que perfiló la mirada para consolidar la siguiente competencia profesional: “actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional” (SEP, 2018).

Justo en este escenario fueron variadas las interrogantes que surgieron entre las estudiantes del quinto semestre de la Lepree, dentro de las cuales destacó: ¿de qué manera se lleva a cabo una práctica docente con niños de preescolar en tiempos del covid-19? La pregunta acompaña las reflexiones de la estudiante Amairani:

Antes de iniciar con la enunciación y descripción de cada uno de los elementos que se requieren en la práctica docente frente a la pandemia, se debe comenzar con saber qué es la práctica docente, puesto que, a partir de este concepto, sobresalen múltiples ideas, pensamientos, factores, características, entre otros, tal como lo señalan Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21): “es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia” (Zamora, octubre de 2020).

El planteamiento de la alumna permite entender la práctica educativa como aquella actividad social que tiene una intención específica, que se desenvuelve en un entorno de relaciones entre varias personas, desde el maestro hasta los padres de familia. La práctica educativa ha evolucionado a lo largo del tiempo en función de las transformaciones sociales. En este sentido, una característica del maestro es que se adapta al medio en el que se encuentra, es decir, aprende a ser resiliente, tanto en su entorno social como con los recursos que cuenta para desempeñar su tarea educativa. En palabras de Amairani:

Actualmente, la labor de todos los maestros se ha visto afectada por el virus SARS- CoV-2, que desde su aparición en México, en febrero de 2020, ha causa-

do una gran revolución en toda la sociedad y, desde luego, en la educación. Al respecto, retomo las palabras de Melina Furman: esta situación se convirtió en “una especie de experimento educativo global” (canal TEDx, 2020, p. 29s), que sin duda alguna ha permitido dar origen a múltiples innovaciones, al enfrentarse a una realidad en la que no se puede dar clases presenciales en un aula, con un programa que emerge de la contingencia a pasos apresurados, buscando aliviar la realidad educativa en nuestro país (Zamora, octubre de 2020).

En estas cavilaciones se aprecia cómo la estudiante reconoce que el panorama actual dio paso a contemplar nuevos elementos en la práctica docente, no sólo en preescolar sino en todos los niveles educativos. El proceso de enseñar y aprender cambió de manera radical, ahora se contemplan más aspectos tanto a la hora de diseñar una actividad como de llevarla a la práctica.

Aunado a esto, y ante el aumento de las cifras de contagios por el covid-19, se puso en práctica una nueva estrategia para la educación básica en México: el programa Aprende en Casa, para que —con el apoyo de varias televisoras— pudiera llegar a todos los hogares de los niños. Sin embargo, también se convirtió en un nuevo reto no sólo para los docentes, sino para padres de familia y docentes en formación. Al respecto, Amairani cuenta:



En esta situación aprendí que es labor de la maestra retomar los aspectos que se enuncian en la programación en su diseño de actividades, a partir de lo visto en cada programa: las actividades que se hicieron (pintar, dibujar, contar, saltar, observar, etcétera). Al mismo tiempo, reconocí que cada maestra debe contemplar materiales que los niños puedan tener en casa, para evitar generar un gasto extra en sus padres y que salgan a comprar dicho material, con la intención de cuidar el bienestar de los alumnos y su familia. Sin embargo, pude observar que si bien hay alumnos que tienen un nivel económico alto o medio, no todos disponen de recursos suficientes ni de conectividad, lo que abre una brecha de desigualdad. Otro elemento que logré percibir fue el uso del tiempo; es necesario adaptarse al tiempo de los padres. También, reconozco que al hacer una práctica virtual es necesario considerar el tipo de materiales que se usarán en cada sesión, porque ahora los niños tienen que visualizarlos muy bien a través de cualquier dispositivo que usen para tomar las clases virtuales, ya sea un celular, una computadora o una tableta (Zamora, octubre de 2020).

La alumna tiene presente el uso de los recursos materiales, y la necesidad de adaptarlos, lo cual está en concordancia con lo señalado por Elvira y Mariano Salido: “el material que construyamos debe ser atrayente para despertar el interés de los niños y niñas, motor fundamental del aprendizaje” (2013, p. 10). Esto hace repensar el uso de materiales didácticos para explicar los contenidos de cada campo formativo o área de desarrollo personal, desde el tamaño, color, forma, recursos, hasta su utilidad. Amairani reconoce:

No es una tarea sencilla elegir los materiales necesarios en esta modalidad, porque lo que influye más es que sea visual. De modo que se debe elegir el tamaño adecuado para que los niños puedan observar a través de la cámara del dispositivo. También, los materiales auditivos y audiovisuales deben escucharse y contemplarse muy bien. Esta práctica me llevó a aprender a compartir pantalla al mismo tiempo que el sonido, de lo contrario a la hora de proyectar el video se corre el riesgo de que no se escuche y pierda la atención de los



educandos. Estos son algunos de los elementos que día a día los maestros enfrentamos en el momento de hacer la intervención. Puede que suene fácil todo este proceso pero no lo es, porque, como mencioné, requiere de un proceso compartido, al necesitar el apoyo de los padres o tutores para el desempeño del niño, y no siempre se tiene, lo que implica algunas dificultades en la enseñanza-aprendizaje del alumno (Zamora, octubre de 2020).

A partir de estas consideraciones se aprecia que la estudiante reconoce que la docencia es una acción de responsabilidad, sabe cuáles son sus derechos y las obligaciones, los recursos y herramientas; es decir, empieza a descubrir cómo se va configurando su práctica docente y, de manera inherente, la ética en la profesión. De acuerdo con Levinas, la ética:

no comienza con una pregunta, sino con una respuesta, no sólo al otro sino también del otro. Tiene por tanto un origen heterónimo. Es decir, es responsabilidad para con el otro. Está atento a la palabra y al rostro del otro, que, sin renunciar a las ventajas de las propuestas centradas en el cuidado de sí, acepta el reto del cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa (citado en Rojas, 2011, p. 3).

No se podría entender el aprendizaje de la ética en la profesión si, de forma paralela, no existe un desarrollo de valores que promueva la institución (Bolívar, 2005, p. 93). La formación docente no se puede quedar sólo en un ejercicio técnico, implica entender que la profesión, por su naturaleza interactiva o virtual, es una actividad moral, en la que confluyen aspectos cognoscitivos, morales, historias de vida que dan contenido a la práctica de formador de docentes.

La experiencia de una práctica virtual me permitió conocer cómo se llevan a cabo las prácticas educativas en nivel preescolar ante la pandemia del virus mortal covid-19, mediante el desarrollo de los principales elementos que se están considerando a la hora de planear e implementar actividades didácticas con el grupo, desde el concepto de una práctica educativa hasta cerrar con la compleja tarea que viven los maestros titulares y docentes en formación. Aprendí que la labor docente ha cambiado de escenario. Se dejaron a un lado las aulas y las clases presenciales y se es parte de una educación a distancia, en la cual tanto maestros como alumnos se ven a través de una pantalla, lo que limita de gran manera la interacción entre ellos; sin embargo, a pesar de eso y de muchas más limitaciones, ambos han permanecido ahí. La mayor parte de los alumnos están en clases virtuales, participan, cumplen con los materiales y tienen el apoyo de sus padres o tutores para desarrollar las actividades. Principalmente, lo que más cuenta en estos momentos es el apoyo que los adultos brindan para estar al pendiente de la educación de los pequeños, pues al ser niños requieren apoyo de una persona mayor para estar y participar en las clases. A pesar de estar en un tiempo difícil como el que se sigue viviendo, los maestros se han mantenido en la línea de apoyo, como un sector de la sociedad que también se abre paso a enfrentar la batalla de la enseñanza-aprendizaje. Ellos no abandonaron su trabajo y siguen al pie del cañón cumpliendo su tarea de educar no sólo a los infantes, sino a los padres que acompañan a sus hijos a la clase y a los docentes en formación, quienes, sin duda alguna, estamos aprendiendo todo lo necesario para mejorar nuestra práctica docente, pero sobre todo hoy aprendemos a hacer docencia en tiempos de incertidumbre (Zamora, octubre de 2020).

Ante tal escenario, se reconoce que el desarrollo de la ética en la profesión es una construcción conjunta que requiere de la intersubjetividad entre formador y estudiantes, donde hace falta trasladarlo al plano de la reflexión crítica y ética sobre el saber y hacer profesional, que despierte un pensamiento que dé existencia a ambos, al reconocer su pasado y lo ubique en el

presente, con la posibilidad de mirarse en su propia realidad y reaccionar en ella y no sobre ella (Zemelman, 1992).

Formar a los sujetos para la docencia involucra enseñar al futuro docente que debe comprometerse con la profesión, desde ofrecer a sus alumnos calidad en su enseñanza, hasta hacerse responsable de sus actos, los cuales lo llevan a tener claridad para saber cuáles son los derechos de un profesionista y sus responsabilidades.

Cuando somos responsables o facilitadores de un curso, reconocemos que éste, por sí mismo, no tiene contenido ético; por lo que es necesario que el docente demuestre un comportamiento respetuoso a la normatividad, atención a los requerimientos de sus autoridades y respeto a sus alumnos: “el educador está obligado a utilizar procedimientos morales aceptables y a mostrar respeto a sus alumnos como personas. Pero enseñar de una manera moralmente aceptable no es lo mismo que comprometerse en la educación moral” (Moore, 2014, p. 81).

Durante la formación inicial se viven entramados de acciones que templan el carácter e influyen en la toma de decisiones. Separar lo personal de lo profesional es una tarea indispensable para que en la práctica se puedan atender los deberes. Los deberes morales no deben ser impuestos por otras personas, puesto que nacen de uno mismo, de nuestra propia razón, desde el plano ético. Cuando esto sucede, la moral es autónoma en la escuela y con ella emerge la autoformación, que proviene de la propia razón; es decir, acción y razón son parte de un docente que se enfrenta a la diversidad, tiene autocrítica y construye cada día un pensamiento capaz de modificar aquello que moralmente no es aceptado y que se tiene que cambiar. Aunque nos duela, actuar por voluntad propia es mejor que actuar por

imposición. Éstos son algunos de los imperativos categóricos de los que hablaba Kant (1990).

Por lo tanto, y desde la encomienda que señala el curso de Innovación y Trabajo Docente, es necesario atender la competencia ética. Por consiguiente, la experiencia se convierte en un aliada ante lo impredecible y predecible, pues está constituida por tramas, eventos, momentos de acción que se van entretejiendo de forma cotidiana en las relaciones de interacción entre el docente y los estudiantes; además, aflora en el discurso del profesor, devela su labor de enseñante y la inserta a su historia de vida, dando origen a una práctica muy compleja, porque representa la unicidad del sujeto en relación con el pasado y presente, en la perspectiva de potenciarse en el futuro (Zemelman, 1992).

Desde esta óptica, la experiencia docente resulta ser el vínculo que favorece el acompañar al docente en formación para que se acerque a un pensamiento reflexivo, que al mismo tiempo dé sentido y existencia al sujeto que va protagonizando día a día su hacer.

Para finalizar, considero que transitar en los terrenos de la formación inicial, desde lo imaginario a lo real, facilita avanzar en la construcción de una identidad ética con la profesión, lo cual alude a la reflexión crítica de nuestro actuar sobre valores o comportamientos. Sin embargo, la ética profesional tiene un sentido más amplio, ya que desecha la idea de limitarse a los deberes y



obligaciones, aglutinados en códigos de la profesión, y nos lleva a pensar juiciosamente, a hacernos presentes a partir de dar existencia al otro. En este sentido, la enseñanza de la profesión nos encamina para educar a los futuros docentes no sólo en códigos morales establecidos, sino atender una educación que contribuya a formar ciudadanos más competentes y comprometidos con las responsabilidades colectivas (Bolívar, 2005, p. 94).

Referencias

- Bolívar, A. (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., pp. 93-123.
- Kant, I. (1990), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, México: Porrúa (Sepan cuantos..., 212).
- Moore, T. W. (2014), *Filosofía de la educación*, México: Trillas.
- Rojas, C. E. (2011), "Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico", en *Revista Humanidades*, vol. 1, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 1-22.
- Salido, E. y M. Salido (2013), *Materiales didácticos para educación infantil. Cómo construirlos y cómo trabajar con ellos en el aula*, Madrid: Narcea.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018), Plan de Estudios. Programas de Estudio, quinto semestre, México: SEP.
- Zamora, R. A. (2020), Diario de práctica realizado en el Jardín de Niños "María Ortega Monroy", ciclo escolar 2019-2020.
- Zemelman, H. (1992), *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*, vol. 1: *Dialéctica y apropiación del presente: las funciones de la totalidad*, España: Anthropos.

La innovación y trabajo docente: nuevas modalidades para su desarrollo

María Isabel Navarro Meléndez
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Introducción

El presente texto da cuenta de los resultados obtenidos de la investigación cualitativa aplicada a estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, cuyo problema se relaciona con la dificultad de encontrar espacios para la práctica educativa en el curso de Innovación y Trabajo Docente durante el periodo de confinamiento. La perspectiva teórica se basa en el constructivismo como eje para promover el aprendizaje significativo. Se aplicó el método de investigación-acción implementando una propuesta de trabajo; los instrumentos para la recogida de información fueron: las notas de campo, el diario del profesor y otros documentos derivados de las actividades del curso. Entre los principales resultados obtenidos, se tiene que, pese a las condiciones originadas por la pandemia, la diversidad de modalidades de trabajo permitió acercarse al logro del propósito del curso.

El curso Innovación y Trabajo Docente, del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar 2018, tiene como objetivo:

propiciar el uso de diagnósticos, evaluaciones y análisis de la práctica para identificar aspectos específicos sobre los que se puedan generar propuestas de innovación utilizando, preferentemente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como los recursos, dispositivos y programas que están al alcance de las docentes, las familias y los alumnos (SEP, 2020, p. 6).

Con base en la experiencia de semestres anteriores donde las estudiantes tuvieron acercamientos a los jardines de niños, fue posible dar cuenta de algunas situaciones problemáticas que se presentan en el aula. Asimismo, se realizaron ejercicios para identificar el logro de las competencias profesionales hasta el cuarto semestre. Cabe destacar, que en la segunda unidad del curso se buscó identificar un aspecto específico de la práctica susceptible a ser atendido mediante la innovación.



El curso pertenece al Trayecto Formativo de Práctica Profesional, el cual, de acuerdo a los alcances marcados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018, s/p) “tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman”; tomando en cuenta las características esenciales de toda práctica en las que se debe cuidar la “gradualidad, secuencialidad y profundidad” (SEP, 2018, s/p). En este sentido, el trabajo docente que se desarrolla en los jardines de niños representa un aspecto fundamental en la formación de los futuros docentes.

Durante el curso se tomaron ciertas decisiones pedagógicas considerando las necesidades y dificultades enfrentadas, con el fin de lograr el propósito del curso y las competencias, tanto genéricas como profesionales. Como se mencionó anteriormente, se comparten los resultados del proceso de investigación realizado con el

grupo de quinto semestre integrado por 33 estudiantes; señalando el principal problema, el fundamento teórico para diseñar la propuesta denominada “Nuevas modalidades de trabajo docente”, la metodología, el análisis de resultados, y finalmente, las conclusiones a las que se llegaron.

Planteamiento del problema

A partir del diagnóstico inicial con el grupo, fue posible saber que en el cuarto semestre no tuvieron acercamiento directo con jardines de niños para el desarrollo de sus jornadas de práctica, debido al confinamiento obligatorio iniciado desde el mes de marzo de 2020 a raíz de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. Se recuperó información en torno al grado de desarrollo de competencias profesionales (aspectos que se habían fortalecido y aquéllos que presentaban áreas de oportunidad). La mayor fortaleza de ese semestre fue avanzar en el diseño de propuestas didácticas y de instrumentos de evaluación,

retomando los enfoques actuales de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

Al no tener contacto directo con niños de preescolar, en el quinto semestre hubo distintas áreas de oportunidad que era necesario atender mediante el curso de Innovación y Trabajo Docente; las principales problemáticas fueron: a) dificultad para integrar información del desarrollo cognitivo y emocional en los diagnósticos realizados; b) faltó utilizar la información del desarrollo cognitivo de los niños en el diseño de material y recursos adecuados; c) limitación de la aplicación del plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos, al no tener la posibilidad de aplicar las propuestas didácticas diseñadas en los distintos cursos del semestre anterior, y d) no fue posible enfrentar situaciones reales en el aula para reflexionar sobre las decisiones, consecuencias y posibles soluciones a conflictos.

Ante estas necesidades y la situación que se seguía viviendo al inicio del quinto semestre (cierre de escuelas de todos los niveles), surgió la interrogante: ¿de qué manera los estudiantes normalistas desarrollarán las jornadas de intervención durante el periodo de confinamiento? Como parte de las actividades del Proyecto Académico de Práctica Profesional, en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal se solicitó generar propuestas con el fin

de atender las necesidades de formación en este trayecto, por lo que se buscó las estrategias para posibilitar el desarrollo de las jornadas y el logro del propósito y competencias del curso.

Desarrollo

Mirada teórica

De acuerdo al paradigma educativo actual, la base del aprendizaje se encuentra en la construcción social del conocimiento. El constructivismo se considera una corriente pedagógica, la cual postula brindar al aprendiz las herramientas necesarias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática. Se precisa partir desde los saberes previos y conocer la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962) para diseñar los mecanismos de apoyo. Novak (1998), a partir de los trabajos de Ausubel sobre la asimilación de los conocimientos, advierte que el nuevo aprendizaje tiene que ver con la cantidad y calidad de las estructuras de organización cognoscitivas ya existentes en la persona, es así como se acuña el concepto de aprendizaje significativo.

Parte de esta perspectiva se recupera en las propuestas curriculares del Plan de Estudios 2018 de la licenciatura en Educación Preescolar al establecer el enfoque centrado en el aprendizaje, que “reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos” (SEP, 2018, s/p). Para lograr el aprendizaje de forma efectiva, los saberes deben relacionarse con situaciones de la vida real, se integra así la teoría y la práctica. Es por ello, que el curso en comento requiere del trabajo con grupos de niños para el logro del propósito y las competencias profesionales.

Por la naturaleza del curso, se trabajó mediante la modalidad de seminario-taller, donde la participación activa y crítica de las estudiantes, fue fundamental; además, se consideraron otros puntos centrales como parte del enfoque, entre ellos, la implementación del trabajo colaborativo, llevando a cabo diversas actividades en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje, como el de sus compañeros. “El trabajo se caracteriza por una interdependencia positiva, es decir, por la comprensión de que para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno de los integrantes, por lo que interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente” (SEP, 2018, s/p).

El curso de Innovación y Trabajo Docente se organiza en dos unidades de aprendizaje: Unidad I. Innovar el trabajo docente: ¿nuevos escenarios, nuevas prácticas, nuevos recursos?; en ella, los estudiantes adquieren las herramientas teórico-metodológicas y didácticas para repensar la relación que guardan los enfoques de los campos de formación académica, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, de igual forma profundizan en la conformación de ambientes incluyentes y equitativos. Unidad II. Prácticas innovadoras: casos, ejemplos, propuestas; aquí se pretendió que los normalistas diseñaran y aplicaran estrategias de enseñanza innovadoras y realizaran planeaciones y secuencias didácticas en los campos de formación académica y desarrollo personal y social en educación preescolar, reconociendo así, las modalidades, los contextos y características particulares de sus alumnos (SEP, 2020).

La categoría eje del curso es la innovación, término que viene del verbo innovar “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (RAE, 2021). Novedad hace referencia a la introducción de algo nuevo o la producción de un cambio. En el ámbito educativo, la innovación tiene que ver con las modificaciones a la práctica con un fin de mejora, “se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios” (Margalef y Arenas, 2006, p. 15). La innovación se define como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2001).

Además, es importante señalar que para resolver el problema respecto a cómo desarrollar las jornadas de práctica, la docente responsable del curso diseñó una propuesta de trabajo denominada “Nuevas modalidades de trabajo docente”, orientada desde la perspectiva de “creación didáctica” y pensada como un diseño que considera

toda unidad de aprendizaje, conjunto o sistema de actividades que se aplique en un momento determinado del proceso de aprendizaje y que tome en cuenta ciertos elementos desde una perspectiva constructivista, tales como: análisis de contexto, objetivos, contenidos, estructura metodológica y evaluación. Todos orientados hacia el desarrollo de competencias que promuevan la autorregulación y la metacognición de los estudiantes, acompañado por la regulación permanente del profesor (Dueñas *et al.*, 2018, pp. 7-8).

El diseño, desarrollo y valoración de la propuesta se caracterizó, en todo momento, por recuperar el propósito del curso y considerar las necesidades y posibilidades de las estudiantes normalistas para el desarrollo de la práctica. El Modelo de Creaciones Didácticas se puede aplicar “en diferentes escenarios educativos por docentes que tengan el objetivo de generar recursos de aprendizaje accesibles” (Dueñas *et al.*, 2018, p. 7). En este caso se planteó para orientar a las docentes en formación en la elaboración de sus propias construcciones didácticas dirigidas a niños de nivel preescolar.

Metodología

Para dar respuesta a la pregunta y lograr los propósitos planteados, se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo de investigación, en virtud de que permite tener una visión amplia desde quienes participan en ella. “La investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2011, p. 66), implica un todo integrado. Asimismo, se empleó el método de investigación-acción, al aplicar una propuesta de trabajo diversificada para el desarrollo de las jornadas de práctica de las estudiantes normalistas.

Los soportes metodológicos considerados en la investigación recayeron en el método de investigación-acción propuesto por Elliot (2000), quien lo conceptualiza como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Álvarez-Gayou (2003) y Merriam (2009), mencionan que el fin último “de la investigación-ac-

ción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (citados en Hernández *et al.*, 2010, p. 509) y mejorar las prácticas docentes. “Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández *et al.*, 2010, p. 509).

La investigación se realizó en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, con 33 estudiantes del tercer grado de la licenciatura en Educación Preescolar. Se partió de la necesidad de generar espacios para el trabajo docente, limitados por las condiciones derivadas del confinamiento en razón de la pandemia actual que afecta no sólo al país, sino a todo el mundo. El trabajo fue desarrollado por la docente titular del curso de Innovación y Trabajo Docente, quien se responsabilizó de la planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta, basándose en el contenido de cada unidad de trabajo establecido en el programa de estudios; y plasmando las decisiones en la planeación didáctica.

En el diseño de la investigación, se involucró a los miembros del grupo en todo el proceso durante un semestre; interactuando continuamente, tanto investigadores como participantes para la obtención, manejo e interpretación de los datos (Hernández *et al.*, 2010).

El proceso de investigación-acción se articuló en torno a las fases siguientes (Escudero citado en Latorre, 2005):

1. Identificación inicial del problema, tema o propósito, el que indagar.
2. Elaboración de un plan estratégico razonado de actuación (se crearon las condiciones para llevarlo a la práctica), se controló el curso, incidencias, consecuencias y resultados de desarrollo.
3. Reflexión crítica sobre lo sucedido, intentando elaborar teoría situacional y personal de todo el proceso.

El diseño de la propuesta general consideró tres opciones para llevar a cabo la intervención docente en las dos jornadas.

a) Modalidad 1

De forma individual, las estudiantes integraron un grupo reducido de 5 a 10 niños (familiares o vecinos),

entre 4 y 6 años de edad, con quienes realizaron algunas actividades de observación relacionadas al trabajo en los jardines de niños; complementaron la observación siguiendo la programación de Aprende en Casa de nivel preescolar transmitida en televisión abierta o canal de YouTube, asimismo, utilizaron otros videos propuestos por la docente del curso. Además, elaboraron guías de observación y registros necesarios. En el caso de las jornadas de práctica, diseñaron y aplicaron situaciones de aprendizaje con el grupo de niños; así como elaboraron diarios, registros y videograbaciones.

b) Modalidad 2

Las estudiantes en esta modalidad contactaron a una docente de preescolar dispuesta a ser su tutora durante las jornadas de práctica. En las actividades de observación siguieron, por distintos medios, las actividades que la maestra diseñó, aplicó y evaluó con su grupo de preescolar; complementaron la observación siguiendo la programación de Aprende en Casa de nivel preescolar, u otros videos propuestos por la docente del curso. También elaboraron guías de observación y registros necesarios; en las jornadas de práctica, diseñaron y aplicaron situaciones de aprendizaje con el grupo de niños de la maestra tutora, adaptándose a la modalidad que ésta desarrollaba (a distancia, en línea, virtualmente, etc.); y elaboraron diarios, registros y videograbaciones.

c) Modalidad 3

Las estudiantes que no tuvieron oportunidad de aplicar alguna de las modalidades anteriores, la práctica la realizó grabando posibles situaciones de aprendizaje para el trabajo a distancia o virtual con niños de nivel preescolar (grabación de videos para ser publicados en una virtual). Se basaron en las propuestas de Aprende en Casa, así como de otros materiales educativos dirigidos a público infantil en edad preescolar.

A partir de los resultados obtenidos, se inició un proceso de análisis y reflexión en torno a las categorías siguientes: innovación, modalidades para trabajo docente, fortalezas y áreas de oportunidad. Se revisó el diseño y desarrolló de la propuesta, se evaluaron los resultados y se plantearon los ajus-



tes necesarios para un segundo momento de aplicación. Se analizaron los informes de la primera jornada, así como los ejercicios de análisis, se rescataron algunos puntos de vista de las normalistas sobre el desarrollo de las estrategias y los resultados obtenidos.

Resultados

En la propuesta general se plantearon tres modalidades para desarrollar el trabajo docente, de acuerdo a las condiciones y posibilidades de las estudiantes normalistas. En cada jornada las docentes en formación eligieron aquella que se acercaba más a sus necesidades y posibilidades. En la primera semana: diez estudiantes trabajaron con docente tutora, 21 se inclinaron por el trabajo con un grupo de niños, y dos realizaron videos; mientras que, en la segunda jornada, los números cambiaron, pues al continuar en semáforo rojo, los padres y docentes limitaron las opciones para el trabajo directo, así que ocho estudiantes trabajaron con tutora, 17 con grupo de niños y siete realizaron video (una estudiante dejó sus estudios a mitad del periodo escolar).

A lo largo del semestre se realizaron actividades para abordar los contenidos y cubrir los espacios de práctica. Se priorizó desde la primera jornada la aplicación de la propuesta “Nuevas modalidades de trabajo docente”. En los incisos siguientes se describen las principales acciones:

1. Observación y acercamiento al contexto, destinando para ello una semana. Las estudiantes normalistas observaron la programación de Aprende en Casa dirigido a público de nivel preescolar, para tal efecto diseñaron y aplicaron guías de observación. También aplicaron entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes sobre la modalidad de trabajo y sus impresiones al respecto. Integraron la información y elaboraron conclusiones en torno a las posibilidades y dificultades que representaría el trabajo con los niños en esta nueva dinámica derivada de la pandemia.
2. Cada estudiante diseñó sus secuencias didácticas o situaciones de aprendizaje, así como el material necesario. Se compartieron materiales de apoyo para acompañar los procesos de diseño (situaciones didácticas, guiones de video), además de recomendar la consulta de los textos propuestos en el programa del curso.
3. Se realizó la primera jornada. A partir de los resultados se identificaron las principales problemáticas para seleccionar uno de los aspectos a innovar respecto a la práctica. Se revisaron y analizaron textos sobre esos tópicos y cada estudiante diseñó su propuesta de innovación. La mayoría de las docentes en formación orientaron sus propuestas hacia el tema de “Uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)”, y en un menor porcentaje se consideraron los aspectos de “La evaluación del aprendizaje” y “Estrategias para captar y mantener la atención de los niños”.
4. Al cierre de la segunda jornada se llevó a cabo el análisis de la práctica considerando las modalidades seleccionadas para su desarrollo. De igual manera se retomaron ejes como: fortalezas, áreas de oportunidad y propuestas de mejora. Se formaron equipos con pocos integrantes para generar un informe del trabajo docente a manera de ponencia. A partir de la información obtenida, las evidencias y orientaciones de la docente, se completaron 13 trabajos que se presentaron en un intercambio académico participando las Escuelas Normales de Ixtapan de la Sal y de Sultepec.

La investigación desarrollada da cuenta de cómo con la aplicación de la propuesta “Nuevas modalidades de trabajo docente” fue posible llevar a cabo las jornadas de práctica de las estudiantes normalistas, atendiendo las condiciones y posibilidades particulares; puesto que, al diagnosticar, generar un plan de acción, aplicarlo, reflexionar sobre lo realizado y

replantear las propuestas, se sistematizan procesos para la resolución del problema enfrentado.

Se observó que por parte de las docentes en formación, la estrategia de trabajo con niños fue la opción con mayor demanda para el desarrollo de sus jornadas; en virtud de la disposición que tuvieron familiares y vecinos al permitirles trabajar con los niños en casa de las normalistas. El acercamiento con los niños siempre implica la interacción en un entorno cercano a la realidad o al menos más próximo que en otras formas de trabajo; sin embargo, también es la modalidad que mayor riesgo representó para la salud de los implicados. Aun cuando se dieron las indicaciones para aplicar las medidas sanitarias, no siempre eran respetadas por los alumnos (no guardaban sana distancia, no permanecían todo el tiempo con el cubrebocas).

Es importante recordar que cada uno de los problemas educativos tienen su propia génesis, y presentan una correspondencia metodológica y de enfoque adaptado a objetivos específicos, tanto de la pedagogía como de la didáctica. Por ende, cada práctica “responde a unas necesidades justificadas en tres fundamentos importantes: psicológicos, empíricos y epistemológicos” (Dueñas et al, 2018, p. 15). Desde esta perspectiva, las estudiantes normalistas diseñaron, aplicaron y evaluaron sus situaciones de aprendizaje con un grupo de niños, con características particulares y respondiendo a las necesidades de cada contexto.

El trabajo con docente tutora fue el segundo en frecuencia de selección. Cabe señalar que en esta ocasión la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, previo acuerdo con las tutoras del Trayecto de Práctica Profesional, se determinó no gestionar los espacios en los jardines de

niños de la región. Lo anterior en razón de que varias estudiantes normalistas no viven en la zona de influencia y no estarían en posibilidades de trasladarse si fuera necesario. Cada una contactó a una docente de preescolar y recibió el apoyo para trabajar bajo la misma dinámica que había seguido durante el periodo de confinamiento. Algunos lo hicieron a través de cuadernillos de trabajo, otros mediante guiones para los padres de familia. Se complementaron las actividades mediante el uso de plataformas como WhatsApp y Zoom.

Para acercarnos a los propósitos del Trayecto Formativo de Práctica Profesional, se necesita que a lo largo de los semestres se vayan integrado comunidades de aprendizaje, donde las figuras del docente de la escuela normal y del maestro titular de las escuelas de educación básica (preescolar y primaria), así como el estudiante normalista, adquieran y asuman compromisos en conjunto para seguir fortaleciendo la formación inicial. Aquí el papel del tutor, por su conocimiento y experiencia, resultan un aspecto fundamental a considerarse. “El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él” (Yurén citado en sep, 2012, p. 19); sin embargo, en este ejercicio la función del tutor se vio limitada en cuanto a la frecuencia de la elección de los miembros del grupo y a las pocas posibilidades de una comunicación directa para seguir de cerca los procesos desarrollados con los niños de su grupo, de igual forma, tuvo poco acercamiento con los padres de familia.

Finalmente, el video educativo fue la tercera opción para el desarrollo de las jornadas de práctica. Resultó ser la que menos se retomó, puesto que en la primera jornada sólo dos la consideraron ante



la imposibilidad de contar con un grupo. En la segunda jornada se incrementó a siete estudiantes con esta modalidad; ya que en enero y febrero se continuó en semáforo rojo y los padres no autorizaban el trabajo con los niños. Al ser una modalidad nueva y no tener experiencia suficiente tanto en la elaboración de guiones, como en la grabación, diseño y edición, se tuvieron varias oportunidades de mejora.

Un video educativo tiene ciertas características, en razón de la intencionalidad didáctica que debe tener. Al ser uno de los medios didácticos, su empleo debe servir para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos. En resumen, se puede “definir un videograma educativo como ‘aquél que cumple un objetivo didáctico previamente formulado’” (Bravo, 1996, p. 100). Si bien, los videos realizados por las estudiantes tenían una intencionalidad didáctica, presentaron ciertas limitaciones en cuanto a las características técnicas para su integración y edición.

Conclusiones

Cabe recordar que la propuesta “Nuevas modalidades de trabajo docente”, se aplicó como base para el desarrollo de las dos jornadas de práctica. En cada oportunidad se realizó la valoración de los resultados para hacer adecuaciones con la finalidad de mejorar los procesos hacia el logro del propósito del curso y fortalecer las competencias profesionales ya esta-



blecidas. Con base en los objetivos y preguntas planteadas se encontraron hallazgos importantes que se comparten en las líneas siguientes.

Los principales aspectos a innovar considerados por las docentes en formación en sus propuestas didácticas fueron, por orden de frecuencia:

- a) Uso y manejo de las TIC.
- b) La evaluación en pequeños grupos.
- c) Estrategias para captar y mantener la atención de los niños.

Se concluye que los temas seleccionados para el diseño y aplicación de su propuesta de innovación, son tópicos actuales y de gran importancia en el nivel preescolar, relacionados directamente con el propósito del curso y de las competencias que se pretenden fortalecer. Cada diseño didáctico se integró respondiendo a las características del contexto, del grupo atendido y de la modalidad elegida; se integró el diagnóstico lo más apegado a la realidad y la fundamentación necesaria para sustentar cada propuesta.

Respecto a los resultados de las modalidades didácticas, la estrategia de trabajo con niños, fue la opción que mayor demanda tuvo; el apoyo de los padres de familia fue fundamental para que los niños pudieran realizar actividades en un espacio exprofeso para la práctica. Esta creación didáctica representó una oportunidad para enfrentarse a la práctica en condiciones reales de trabajo; sin embargo, la cantidad de niños no configuró retos que demandaran actitudes hacia la resolución de conflictos y la actuación ética ante la diversidad de situaciones. Un aspecto positivo fue que permitió fortale-

cer las competencias relacionadas con la aplicación del plan y programa de estudio y el diseño de planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes.

La selección de docentes tutoras como estrategia de acompañamiento fue la segunda forma para llevar a cabo la práctica docente. Cada una de las estudiantes se adaptó a la dinámica de trabajo desarrollada por la maestra de preescolar (envío de tareas por WhatsApp, integración de cuadernillos en físico, sesiones esporádicas en línea, observar el programa de Aprende en Casa y ejercicios adicionales). Si se retoma que todo tutor debe acompañar al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia (Yurén citado en sep, 2012), no en todos los casos se dio de esa manera. Se contó con docentes comprometidas con la formación de las normalistas y en todo momento hubo comunicación y apoyo; no obstante, existieron docentes que no generaron espacios de diálogo para seguir fortaleciendo el proceso iniciado. En esta modalidad se dificultó avanzar en la competencia “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos”.

Finalmente las alumnas elaboraron videos educativos, para lo cual tuvieron que investigar en diversas fuentes cómo diseñar un guion, grabarlo y editarlo; actividad en la que mejoraron aspectos de la competencia “integración de recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional”. Al ser una experiencia nueva, fueron las principales protagonistas y reconocieron tener ciertas áreas de oportunidad.

Por otra parte, también se reconoce que no se fortalecieron varias competencias profesionales, especialmente las relacionadas con el trabajo en grupo. Entre las limitaciones que se pudieron observar con base en el seguimiento a sus trabajos fueron: falta de habilidades lingüísticas y de ambientación de los espacios para la grabación con enfoque alfabetizador; de igual forma, la mayoría carece de habilidades para la edición de videos, mejorar la selección de recursos y materiales para modelar actividades propuestas en sus videos.

La aplicación de la propuesta “Nuevas modalidades de trabajo docente”, ha significado una experiencia significativa. Si bien, ha respondido a la solución del problema de no contar con espacios de práctica, también ha implicado reconocer nuevos retos ante el escenario actual para dar cumplimiento a las necesidades de formación de las estudiantes normalistas, sobre todo en los cursos del Trayecto de Práctica Profesional. Estos retos nos llevarán a nuevas formas de concebir la práctica a distancia, en línea o virtual pero siempre garantizando el acompañamiento de un profesional de educación preescolar y de la escuela normal con cada estudiante normalista.

Referencias

- Bravo, L. (1996), “¿Qué es el video educativo?”, en *Comunicar*, época II, año IV, núm. 6, marzo, España: Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”, pp. 100-105, disponible en: <https://bit.ly/3lBG-tYf> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- Carbonell, J. (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata.
- Dueñas, Y. et al. (2018), *Modelo de creaciones didácticas en cooperación*, Proyecto ACACIA, disponible en: <https://bit.ly/3CStyav> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- Elliot, J. (2000), *La investigación-acción en educación*, 4.ª ed., Madrid: Morata.
- Hernández, R. et al. (2010), *Metodología de la investigación*, 5.ª ed., México: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2005), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3.ª ed., Barcelona: Graó.
- Margalef, L. y Andoni Arenas (2006), “¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular”, en *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, núm. 47, Viña del Mar, Chile: Instituto de Educación-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 13-31, disponible en: <https://bit.ly/3ivhYd8> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- Martínez, M. (2011), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México: Trillas.
- Novak, J. D. (1998), *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Madrid: Alianza.
- RAE (Real Academia Española) (2021), *Diccionario de la lengua española*, disponible en: <https://bit.ly/3xzncza> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020), *Programa de curso. Innovación y Trabajo Docente. Quinto semestre. Licenciatura en Educación Preescolar*, México: SEP.
- _____ (2018), *Planes 2018. Licenciatura en educación preescolar*, México: sep, disponible en: <https://bit.ly/3CxC-zFO> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- _____ (2012), *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012*, México: sep, disponible en: <https://bit.ly/3fN-cWqB> [fecha de consulta: 2 de marzo de 2021].
- Vygostky, L. S. (1962), *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press.

La práctica profesional a través de las nuevas tecnologías

Marbell Fernández Vargas

Norma Alejandra Cabrera Rubio

Guadalupe Rojas Yanez

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Introducción

Hoy en día las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de nuestra vida y de la cotidianeidad del ser humano. La visión del mundo ha cambiado y con ello se ha modificado el acceso a la información y al conocimiento. En la formación docente las prácticas profesionales son una parte importante y, a pesar de la pandemia por el covid-19, éstas se continúan desarrollando en una nueva modalidad de trabajo.

El presente escrito tiene como propósito compartir las experiencias que obtuvieron los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria, de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, durante las jornadas de prácticas que se realizaron a distancia en el segundo semestre, en las escuelas primarias. Se recupera el contexto y forma de trabajo de los docentes en formación, a través de distintas plataformas como Google Meet, Zoom y WhatsApp, que han sido esenciales para continuar con la educación en todos los niveles educativos.

El plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria concentra diversos trayectos formativos en la malla curricular, uno de ellos es el de práctica profesional, al cual conciernen: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa; Observación y análisis de prácticas y contextos escolares; Iniciación al trabajo docente; Estrategias de trabajo docente; Innovación y trabajo docente; Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, y Aprendizaje en el Servicio (SEP, 2018, p. 11).

Estos cursos tienen como finalidad “desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman” (SEP, 2018, p. 12). Por ello, las prácticas profesionales se organizan en periodos de tiempo cortos en los primeros semestres y conforme avanzan aumentan en tiempo y complejidad.



Las prácticas en primer grado se efectúan un día y se enfocan en desarrollar habilidades de observación en diversos contextos; en el segundo semestre aumentan los días de prácticas y se agrega el proceso de ayudantía; en el tercer semestre las prácticas son toda la semana, con procesos de observación, ayudantía y de conducción en asignaturas de Español, Matemáticas y Geografía. Justo en esta etapa se identifica la relación directa que tiene el curso de prácticas con los cursos teórico-disciplinarios y didácticos.

La conducción de actividades de las asignaturas en educación primaria también es gradual; se inicia con Español, se agregan Matemáticas, Geografía y así sucesivamente. Conforme avanzan los semestres, la responsabilidad en prácticas de conducción de los docentes en formación se amplía, al igual que la integración de los tipos de competencias genéricas y profesionales: “Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación” (SEP, 2018, p. 12). Asimismo, el trayecto atiende a tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad.

La *gradualidad* es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes.

La *secuencialidad* es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes.

La *profundidad* es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula (SEP, 2018, p. 13).

Durante el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, a pesar de la pandemia por covid-19, no dejaron de efectuar sus prácticas de observación, ayudantía y conducción. Dichas labores no fueron fáciles, ya que debían entrar en contacto con titulares de grupo, alum-

nos y padres de familia para organizar las clases de manera virtual; tanto la comunicación como los medios tecnológicos fueron esenciales en todo momento.

La educación se volvió un reto para profesores, alumnos y padres de familia, quienes no contaban con los conocimientos necesarios para aprender de manera virtual ni disponían de los recursos tecnológicos básicos. De hecho, no se pudo trabajar en todas las escuelas por la cuestión económica; en algunas sólo se hicieron llegar las actividades a los niños, quienes las realizaban y mandaban el fin de semana al titular del grupo para que los evaluaran.

A pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó estrategias para brindar educación a la niñez del país, como el programa de televisión abierta *Aprende en Casa*, basado en actividades derivadas de los planes y programas de educación básica. México no estaba listo para atender tal propuesta emergente y los docentes no la consideraron obligatoria; razones por las cuales no ha tenido el impacto esperado.

Es necesario tener presente los siguientes datos para entender la situación que se vive ahora:

Aunque el 70% de la población en México de más de seis años refirió hacer uso de internet, el 44% de los hogares tiene acceso a una computadora, mientras el 56% dispone de internet, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi) del 2019.

La situación se complica al comparar las regiones del país, puesto que el 76% de las personas que viven en un ambiente urbano hacen uso de este servicio tecnológico, mientras la cifra se reduce a 47% para quienes están un sector rural, reveló la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (endutih) 2019 (Ordaz, 2020).

Todo lo anterior propició una serie de retos para los docentes en formación al momento de realizar sus prácticas profesionales. Para varios de ellos, el contacto con sus alumnos era casi imposible y el único medio para trabajar con ellos era la aplicación WhatsApp. Sin embargo, tal hecho también generó áreas de oportunidad en las que se favoreció el desa-



rollo de competencias docentes, como las propuestas en el libro *Diez nuevas competencias para enseñar*, de Perrenoud (2007). Sin duda, el desafío más grande de esta modalidad de trabajo es tener la certeza de que el aprendizaje esperado ha sido desarrollado.

Experiencias vividas por los docentes en formación

Escuela Primaria “Luis Donaldo Colosio”, en Santiago Tianguistenco

Se efectuó un diagnóstico en la primera jornada de prácticas en el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021. El contexto de este municipio favoreció la nueva forma de tomar clases virtuales, pues gran parte de los alumnos cuenta con los recursos necesarios. De ahí que una docente empleó la plataforma Google Meet para trabajar en ella tres de cinco días; dividió al grupo en equipos y les asignó una hora de clase; además, usó la aplicación WhatsApp para recibir evidencias. Por fortuna, más de tres cuartas partes del grupo cuenta con internet, lo que favoreció la realización de sus sesiones.

Los docentes en formación realizaron dos prácticas de observación: en una identificaron lo más importante en la manera de trabajo de la docente titular de grupo y en la otra apoyaron en actividades como revisión de evidencias de los alumnos a través

de una lista de cotejo, pase de lista, entre otras. Ambas prácticas fueron los pilares para elaborar secuencias didácticas para las asignaturas de Matemáticas, Español y Geografía, que fueron revisadas y autorizadas por los titulares de cada asignatura de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. El proceso de revisión fue digital.

Para los docentes en formación esta primera práctica de conducción es muy importante, pues se enfrentan los retos que conlleva estar frente a un grupo, sobre todo se deja volar la imaginación, a partir de las estrategias diseñadas para impartir clases y más con la forma de trabajo a distancia, como proyectar videos educativos, realizar encuestas y retos en las diferentes plataformas.

Uno de los desafíos más importantes de esta reciente normalidad es el acompañamiento de los padres de familia, quienes verifican la correcta forma de trabajo o presencian la conducción de las clases, lo cual implica que los docentes en formación se desenvuelvan con mayor profesionalismo. Por ejemplo, incluir juegos trajo resultados favorables, pues jugar motivó a los alumnos a participar y realizar las actividades con responsabilidad e interés.

Como se dijo, por WhatsApp se enviaron correcciones y retroalimentaciones a los niños sobre sus actividades. Sin embargo, es importante destacar que se debe fortalecer el proceso de evaluación: “Las evaluaciones no retroalimentan si se comunica con sólo una calificación, ya que la retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes” (Díaz y Hernández, 2002, p. 163).

Escuela Primaria “Profesora Magdalena Camacho de Luna”, en Almoloya del Río

En este caso, los docentes en formación que realizaron sus prácticas de conducción en la primera mitad del ciclo escolar 2020-2021 en la modalidad a distancia reconocen que el uso de herramientas digitales fue imprescindible para hacer posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, identifican la importancia de realizar un diagnóstico sobre diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y, ahora, los

recursos tecnológicos disponibles y su empleo pedagógico. Por otra parte, en su diagnóstico previo a sus jornadas de prácticas de conducción, distinguieron al juego como un recurso pedagógico que facilita y promueve el aprendizaje significativo. A través del juego como estrategia de enseñanza se adquieren aprendizajes de manera dinámica y creativa y se impulsa la socialización.

Ante la situación de pandemia que vivimos, el juego digital es una herramienta pedagógica para desarrollar actividades y aprendizajes; algunos de ellos se encuentran en las plataformas Kahoot!, Wordwall, @MyClassGame. Al utilizarlos se debe tener en cuenta la importancia de los objetivos pedagógicos, así como la facilidad técnica de los alumnos.

Una vez aplicados algunos juegos digitales durante las jornadas de prácticas de conducción en la escuela primaria, los docentes en formación reconocieron que su incorporación tuvo resultados favorables en los niños, quienes se veían más motivados por comenzar a jugar, así como en el proceso de enseñanza. El éxito se debe a que se trata de una herramienta pedagógica eficaz que permite cierta autonomía y autorregulación, en la que los niños pueden identificar fortalezas y debilidades en sus aprendizajes.

Conclusiones

Es vital identificar la actual situación que se vive en las jornadas de práctica de los docentes en formación de la Escuela Normal

de Santiago Tianguistenco ante la educación a distancia, que ha obligado a resignificar el paradigma de enseñanza-aprendizaje y evaluación, a través de las tecnologías como una herramienta imprescindible.

Las experiencias que los futuros docentes van adquiriendo en la educación en línea les ayuda a distinguir tensiones de índole social, económica y familiar que viven los alumnos de educación primaria, pues son factores que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las tensiones sobre el cono-

cimiento técnico y pedagógico de herramientas digitales por parte de los docentes en formación facilitan que desde la Escuela Normal se cuestione, reflexione y se tomen acciones tendentes a fortalecer a los docentes en formación con cursos, talleres, tutorías, etcétera, relacionadas con el empleo pedagógico de las tecnologías de la información. Es tarea de la Escuela Normal fortalecer a los formadores de docentes con dicha competencia, con el fin de consolidar una comunidad educativa que se asuma como aprendiz y experto en constante desarrollo.



Referencias

- Díaz, B. y R. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill Interamericana.
- Ordaz D. A. (2020), “Selección Forbes 2020. Covid-19 exhibe desigualdad tecnológica en universidades públicas”, en *Forbes México*, 27 de diciembre de 2020, disponible en: <https://bit.ly/3hVRxMo> [fecha de consulta: marzo de 2021].
- Perrenoud, P. (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*, 4.ª ed., México: Graó / Colofón.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018), *Plan de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP.

Estrategias didácticas, un encuentro entre docente y alumno

Martha Yolanda Monzón Troncoso

Carina María García Ortiz

María del Socorro Garibay Delgado

Magali Hernández García

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Aclarar a qué refiere una estrategia, es una tarea pendiente, cuál es la referencia desde el aula, desde la escuela, dónde se sitúa el docente al plantear estrategias para coadyuvar a fortalecer los procesos educativos. El término es empleado para designar un trayecto, es necesaria su conceptualización, analizar de dónde emerge y cuál es su estatus actual. Un comportamiento estratégico debe conllevar al logro de los propósitos. Encaminarse hacia acciones pertinentes. Implica tener una visión sobre lo que queremos lograr. Es objeto de este trabajo referir los antecedentes del término estrategias con su origen desde el campo militar. Para después introducir lo referente con las estrategias específicamente didácticas. Dentro de éstas, las de enseñanza y aprendizaje a partir de autores como: Ausubel (1981), Díaz y Hernández (2002), Monereo (2007), Monereo y Castelló (2000), Novak (1988), Pozo (citado en Coll *et al.*, 1990) y, Pozo y Monereo (1999). En todos los niveles educativos los planes de estudio refieren al uso y desarrollo de estrategias. En educación básica, con planteamientos desde el perfil de egreso. En educación media superior, se plantea un comportamiento estratégico desde la función docente al fortalecer un perfil profesional y de los estudiantes para que aprendan a aprender, y potenciar su conocimiento.

Antecedentes y manejo de conceptos

“El término estrategia es de origen griego. *Estrategos* o el arte del general en la guerra, procedente de la fusión de dos palabras: *stratos* (ejército) y *agein* (conducir, guiar)” (Ronda, 2021), y así *strategike*, episteme tiene que ver con la visión del general o de *strategon*

sophia referente a la sabiduría del general. Se define como el arte para dirigir operaciones militares, la habilidad. Habría que entender a la guerra como una lucha constante por lograr unos propósitos. Esta expresión surge del campo militar, en relación con la manera de derrotar a los enemigos del campo de batalla. Podría ser “sinónimo de rivalidad, competencia. No obstante, es necesario precisar la utilidad de la dirección estratégica [...] en función de brindar a las organizaciones una guía para lograr [...] efectividad en la administración de los recursos en el cumplimiento de la misión” (Ronda, 2021).



Hay información que refiere que el término surge del francés *stratégie* y del italiano *strategia*, derivada indirectamente de *strategos*, vista como el arte de emplear elementos del poder de una nación o varias, para lograr objetivos propios del combate. Otro es *strategema* (estratagema), en referencia al ardid o astucia, al uso (cómo hacerle), empleada en la guerra, cómo el hombre toma ese movimiento preciso para el logro del objetivo en específico. Se define también, como un arte o maña para entremezclar el análisis interno y la sabiduría de los dirigentes. El fundamento para diseñar una estrategia exitosa tiene dos claves: seleccionar los elementos (el método, técnicas, instrumentos, procedimientos) para hacer lo que hago bien y encaminar los objetivos, y “escoger a los competidores que puedo derrotar”.

“En 1962 se introduce en el campo de la teoría del *management*, por Chandler y Kenneth, definiéndola como ‘la determinación conjunta de objetivos de la empresa y las líneas de acción para alcanzarlas’” (citado en Mintzberg *et al.*, 1997, p. 1). La definición de estrategia es objeto de conceptos diversos en diferentes campos del conocimiento: en el militar, la administración pública, la economía política. Actualmente su acepción está determinada por el campo de acción que la aborda. Para Andrews, “la estrategia representa un patrón de objetivos, propósitos o metas, así como las políticas y los planes principales

para alcanzar esas metas” (citado en Mintzberg *et al.*, 1997, p. 2).

Halten refiere que estrategia “es el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos [...] el medio, la vía, [...] el cómo” (1987, p. 97). El que usa estrategias es un estratega, es el que busca caminos para llegar al propósito; tiene una visión en torno a los resultados deseados y proyecta operaciones, ordena secuenciadamente el cómo y de esa manera orienta las acciones; tiene habilidad para proyectar, ordenar y lograr el propósito planeado.

Conceptos entrelazados

Hay conceptos que refieren a situaciones u operaciones que se entrelazan como: método, técnica, procedimiento e instrumento y además estrategia. Para diferenciarlos etimológicamente, “método” significa “camino para lograr un fin” (del griego *méthodos* ‘meta, a lo largo’ y *hodós* ‘camino, senda, dirección, medio, procedimiento’); el propósito de todas sus acciones es tomar decisiones precisas para lograr algo y así la teoría le apoya para generalizar y resolver de la misma forma situaciones diversas.

“Técnica”, del griego *technikós*, originalmente tuvo dos sentidos, uno como arte práctico, otro como forma de actuar opuesta a la ciencia. Posee un carácter operativo, de actuación (arte o modo) concreta y particular de recorrer el camino (método). Puede definirse como el conjunto de recursos de

que se vale la ciencia para conseguir un fin. Está ligada con el método, como sus medios operativos; las técnicas hacen eficiente la práctica del método. Hay un entrelace de términos: método es el camino hacia la verdad; la técnica, el proceder para llegar a algo; el instrumento, un medio para conseguir un fin. El método es un conjunto de procedimientos organizados de modo sistemático, incluye a las técnicas.

La estrategia originalmente parte del campo militar, se desprende y amplía en otros sentidos como el empresarial. No es un método, ni técnica, tampoco procedimiento o táctica; pero, se sirve de ellos para el logro de fines o propósitos. Es decir, requiere métodos, técnicas, procedimientos o incluso tácticas. Ellos se constituyen en herramientas para la aplicación certera de la estrategia, puede o no basarse en un método o técnica, pero tiene de manera implícita la apropiación de un método. Contreras (2013) menciona que el éxito de la estrategia parte de contar con un objetivo o propósito claro e idear un camino posible para lograrlo, pensar cada paso, concatenar acciones relacionadas.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas, refieren un proceso de planeación aplicable a una serie articulada de acciones para el logro de un propósito, requieren habilidades cognitivas; representan el conjunto de actividades que el docente planea, programa y estructura para que el

alumno, a su vez, estructure, transforme, se problematice y construya sus propios conocimientos. Se relacionan con las condiciones personales y habilidades docentes o profesionales, las características del grupo, del aula, de los programas y sus contenidos. Pretenden implicar al alumno en el uso de habilidades cognitivas para la resolución de problemas a partir de la asignación de un proyecto o del planteamiento de un problema (Londoño *et al.*, 2020).

Al plantear estrategias didácticas se encuentran dos formas: las de enseñanza y las de aprendizaje; unas utilizadas por el docente y las otras motivadas y direccionadas por él. Los profesores tienen una función estratégica desde los primeros años de vida de los estudiantes. Plantear estrategias de enseñanza y enseñar estrategias de aprendizaje, es sustancial en la labor docente como mediador entre los contenidos y los estudiantes. Por tanto, los procesos de formación docente para Díaz-Barriga y Hernández, deben implicar: los “planos conceptual, reflexivo y práctico” (2002, p. 8); orientados a la generación de conocimiento didáctico integrador y la elaboración de propuestas para la acción viable y situacional. Las estrategias de enseñanza deben ser utilizadas intencional y flexiblemente con firmes propósitos para activar la enseñanza, la atención y reforzar aprendizajes.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados para promover aprendizajes significativos en los estudiantes y pueden utilizarlas de forma intencional y flexible (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El alumno debe ir adquiriendo de manera consciente los conocimientos que se le imparten y dando cuenta de ellos, pero también el docente debe partir de acciones que involucren esto. Una enseñanza no

es estratégica, si no hay involucramiento y compromiso. Algunos autores plantean estrategias de enseñanza para promover aprendizaje significativo (Ausubel, 1981; Novak, 1988).

Hay tres estrategias que se aplican con la intención de facilitar el aprendizaje significativo: preinstruccionales, que preparan y alertan en relación con el qué y cómo va a aprender, el conocimiento de propósitos, condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje; coinstruccionales, para apoyar la adquisición de contenidos curriculares durante el proceso, con la función de detectar información principal, conceptualizar contenidos, delimitar la organización y motivación; y postinstruccionales, las cuales son la base para formarse una visión sintética, integradora, después de lo que se ha de aprender y valorar el aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza tradicionalmente son divididas en dos: de exposición-recepción y activas; y de construcción de conocimientos, los cuales pueden ser dirigidos o libres. El valor de la exposición-recepción como estrategia, puede aplicarse para conocimientos abstractos y teóricos que el alumno difícilmente podrá alcanzar por sí solo; por lo que precisa la presentación y representación elaborada del profesor. Por ejemplo, la estructura global del tema de estudio, el conocimiento de hechos y conceptos, o describir una situación. Es evidente su insuficiencia para desarrollar capacidades intelectuales, debe acompañarse de estrategias y actividades que las favorezcan. El docente debe enseñar a usar estrategias para aprender, dar cuenta del proceso y los logros. La enseñanza debe ser un proceso basado en interacciones problematizadoras para provocar conflictos cognitivos y la construcción de aprendizajes.



Las estrategias activas de indagación e investigación son relacionadas con modelos de aprendizaje constructivo. Enfrentan a los estudiantes a situaciones problemáticas, prácticas en las que el conocimiento no se presenta, se reelabora. Las actividades que se generan responden a la adquisición de habilidades intelectuales, al aspecto formativo en el sentido de competencias. Camacho *et al.* (2008) aluden que la indagación puede ser una estrategia innovadora para el aprendizaje; con su habilidad para plantear preguntas, buscar comprender el mundo, aprender y enseñar los procesos investigativos, propiciar la argumentación y la reflexión.

Ser estratégicos en la docencia implica reflexionar acerca del trabajo hecho, el que se ha realizado y falta por hacer. Una estrategia la reconstruye un estratega, un profesional preocupado por su práctica, por el logro de propósitos. Monereo plantea implícitamente la necesidad de formar docentes en estrategias de aprendizaje, durante el proceso de enseñanza, “no nos interesa sólo transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos” (2007, p. 24), lo que importa es que el alumno construya o asuma formas o caminos para aprender.

El aprendizaje es un proceso activo por el cual se interpretan conocimientos en diferentes enfoques. Debe ser recurrente en el que unos sirven de base para otros, de tal manera que se construyan estructuras mentales cada vez más complejas. Las



estrategias de aprendizaje pueden definirse como las acciones, herramientas, pensamientos, los pasos y técnicas útiles para la adquisición de conocimientos que permiten al estudiante tomar la decisión adecuada para su apropiación. Pareciera ser un contenido procedimental adquirido por el alumno, en relación con adquirir la habilidad para realizar procesos de aprendizaje. Una expresión que se recupera de la experiencia de Chaves (2015) es que una estrategia debe ser dinamizadora.

Para Pozo (citado en Coll *et al.*, 1990), Monereo y Castelló (2000), las estrategias de aprendizaje se relacionan con la metacognición como mecanismo de carácter interno que permite ser consciente de conocimientos adquiridos y de procesos mentales empleados. La metacognición implica no sólo conocer por conocer, sino ir más allá de lo cognitivo, es una habi-

lidad mental, plantea un actuar estratégico. El conocimiento metacognitivo hace referencia a lo que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre los procesos y habilidades cognitivas; consiste en ese saber qué desarrollamos sobre nuestros productos de conocimiento.

En los planes y programas de estudio de cualquier nivel educativo se presentan estrategias, en congruencia entre una propuesta de trabajo académico y en su aplicación en el aula con los estudiantes. En educación básica los propósitos educativos plantean desarrollar habilidades y estrategias, fortalecer, adquirir, enfatizar estrategias de aprendizaje. Proponen formas de trabajo que van más allá de las aulas, incluyen a los docentes, su trabajo académico y la interacción entre los estudiantes. Se proyecta la apli-

cación de estrategias para involucrarlos en acciones que los lleven a su vez al desarrollo de estrategias específicas para el aprendizaje, y así mismo a los docentes. Implica estrategias pedagógicas y de aprendizaje como: el aprendizaje situado, el aprendizaje dialógico, el basado en el juego, basado en proyectos y en el método de casos (SEP, 2017a). Para la aplicación de estas estrategias prescriben etapas como: la planeación (con actividades desencadenantes) que programa el docente, su desarrollo, la comunicación y la evaluación, como un ejemplo en el desarrollo de proyectos.

Los planes de estudio en la educación media superior refieren en diferentes ámbitos el uso y desarrollo de estrategias. Plantea que:

los estudiantes reconozcan la necesidad de transitar de ser receptores pasivos de información a sujetos activos, autónomos con habilidades para «aprender a aprender» a lo largo de toda su vida, es preciso que el papel del docente cambie y se fortalezca su conocimiento disciplinar y sus estrategias didácticas; que se enfatice cada vez más su rol de acompañante de sus alumnos, con capacidades para entender y comprender el momento que viven en su desarrollo personal y la empatía para mostrarse sensibles a la cultura juvenil y a sus códigos de comunicación y de interrelación (SEP, 2017b, p. 32).

A lo largo del documento se proyecta que el docente debe ser un estratega y contar con opciones de formación y profesionalización, una formación continua para que tenga la capacidad de desarrollar estrategias en los estudiantes. Por ejemplo, a través del trabajo colaborativo con su colega y al fortalecer esta opción con los estudiantes. El trabajo colaborativo es una estrategia que se diseña también para favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Así como promover la investigación con un enfoque crítico e innovador “para desarrollar habilidades de problematización, búsqueda, análisis y discriminación de fuentes e información, comunicación de resultados y autoevaluación” (SEP, 2017b, p. 473). En este nivel educativo se debe propiciar la construcción de conocimientos, el estímulo de la curiosidad, el gusto por el quehacer científico.

Las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimien-



tos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de información (Pozo y Monereo, 1999) para lograr propósitos educativos. Las estrategias de aprendizaje también se enseñan. Las investigaciones de Ausubel (1981) se centraron en: 1) el aprendizaje significativo implica la asimilación de nuevos conceptos y proposiciones en estructuras cognoscitivas existentes; 2) el conocimiento se organiza jerárquicamente en la estructura y la mayoría de todo lo nuevo que se aprende, implica una subsunción de conceptos y proposiciones en jerarquías, y 3) el conocimiento adquirido por aprendizaje memorístico no se asimilará en estructuras cognoscitivas ni modificará las estructuras de proposiciones existentes.

Conclusiones

El docente de las escuelas debe sumergirse en las aulas, conocer a sus alumnos, interactuar con ellos, tener una cultura docente que le permita, por un lado, conocer el entorno de su acción laboral, y por otro, los contenidos del curso que imparte; crear una intención estratégica implica saber qué espera de él mismo, de sus alumnos y de ellos respecto de los contenidos. La clave de la actuación estratégica es la toma consciente de decisiones; permitiendo analizar y optimizar los procesos de aprendizaje y pensamiento, mejorar los resultados y producciones que se deriven (Monereo y Castelló, 2000). Sin una actuación estratégica, sobre todo del docente, lo que se aplique serán técnicas o actividades. El compromiso marca la diferencia entre acciones, técnicas o estrategias. Se debe propiciar la metacognición como la toma de conciencia de lo aprendido para favorecer los procesos.

El docente debe poseer conocimiento teórico y práctico, un arsenal de estrategias, instrumentos, técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. Pero lo más importante es que debe ser un estratega. Los conocimientos previos determinan en alguna medida los aprendizajes nuevos, por ello, es importante seleccionar experiencias que propicien la reestructuración de concepciones. Tomar en cuenta lo que el alumno sabe es un gran paso en el camino hacia el aprendizaje, ayuda a comprender los problemas para lograr que los alumnos cambien sus concepciones.

Utilizar una metodología que estimule a los alumnos para expresar concepciones y hacerse conscientes de ellas, que las confronten con las de sus compañeros, con los conceptos científicos y con lo que sucede a su alrededor; conducirá a que descubran la necesidad de observar mejor y adquirir conciencia de sus

ideas. Es necesario hacer uso de diferentes estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación: uso de mapas conceptuales y redes semánticas como una forma de codificar visual y semánticamente conceptos o conocimientos, trabajar con las ideas y hacer representaciones gráficas de contenidos.

En educación, se puede decir que una estrategia es una forma de conducirse de acuerdo a técnicas, procedimientos, incluso métodos, pero ninguno de ellos “garantiza el dominio de estrategias” (Monereo y Castelló, 2000, p. 42). Un ejemplo se ilustra con el uso del mapa conceptual, es una técnica, o una estrategia; puede constituirse como una estrategia en tanto es utilizada para enseñar al alumno a aprender a aprender. Y así como el mapa conceptual, otras técnicas o instrumentos pueden convertirse en estrategias en tanto lo que se propicia son estrategias de aprendizaje. La clave es el uso reflexivo durante el proceso.

El profesor estratégico se convierte en gestor y mediador de aprendizajes, requiere tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza que sigue con cada uno de sus alumnos y con todos en general. Debe utilizar estrategias respecto a la forma de guiar el desarrollo y construcción de conocimiento en sus alumnos. Sus competencias deben ser: manejar con soltura los contenidos de aprendizaje, conocer y poner en marcha estrategias que ayuden a la puesta en práctica de los contenidos. Quizás la clave se sitúe en la formación en estrategias y competencias en el aula para decidir respecto a cuestiones planteadas por los profesores y que le llevarían al desarrollo de una *cultura de estrategias*. El docente no puede enseñar lo que no tiene.

Lo más importante para ser estratega de su aprendizaje es que el alumno sea consciente de su necesidad de aprendiza-

je, de su proceso de formación, para potenciar la toma de conciencia desde ellos mismos en lo que se refiere al significado e importancia de saber y aprender a saber cómo uno aprende.

Se concluye que la práctica de la enseñanza y el aprendizaje debe ser coherente y congruente con los planteamientos del Plan y programas de estudios; pero esa coherencia y congruencia no es sencilla. Debe ser estratégica para cumplir los propósitos y favorecer realmente los rasgos de un perfil que conlleve al estudiante a un mejor desempeño.



Referencias

Ausubel, D. P. (1981), *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

Camacho, H. et al. (2008), “La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación”, en *Laurus*, vol. 14, núm. 26, enero-abril, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 284-306, disponible en: <https://bit.ly/3B-Pleb7> [fecha de consulta: marzo de 2020].

Chaves, L. (2015), “Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora”, en *e-Ciencias de la información*,

vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, Costa Rica: Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información-Universidad de Costa Rica, disponible en: <https://bit.ly/3jdHJhd> [fecha de consulta: marzo de 2020].

Coll, C. et al. (1990) (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2: *Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza Editorial.

Contreras, E. R. (2013), “El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica”, en *Pensamiento & Gestión*, núm. 35, julio-diciembre, Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte, pp. 152-181, disponible en: <https://bit.ly/3rDbbB8> [fecha de consulta: marzo de 2020].

Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill.

Halten, K. (1987), *La estrategia, la política y sus instrumentos*, s/c: Prentice Hall.

Londoño, M. J. et al. (2020), “Proyecto”, en M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, México: unam, pp. 259-275.

Mintzberg, H. et al. (1997), *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*, Ciudad de México: Prentice Hall.

Monereo, C. (coord.) (2007), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, 3.a ed., España: Cooperación Española / SEP.

Monereo, C. y M. Castelló (2000), *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.

Novak, J. (1988), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza Editorial.

Pozo, J. I. y C. Monereo (coords.) (1999), *El aprendizaje estratégico*, España: Santillana.

Ronda, G. A. (2021), “Estrategia. Qué es, origen, definición según autores, tipos”, en *Gestiópolis*, 11 de marzo, disponible en: <https://bit.ly/3ipaoRp> [fecha de consulta: marzo de 2020].

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017a), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México: SEP.

_____ (2017b), *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, México: SEP.



Origen, expansión y evolución del normalismo mexiquense

Martín Muñoz Mancilla
Enrique Delgado Velázquez
Emanuel Rodríguez Rodríguez
Escuela Normal de Coatepec Harinas

Introducción

El propósito de este artículo es analizar la trascendencia que tuvo el origen, expansión y evolución de las escuelas normales en el Estado de México, para aportar elementos que promuevan mayores conocimientos e identidad en los docentes en formación. Para poder sustentar el presente trabajo se partió de las siguientes interrogantes: ¿por qué en el Estado de México las escuelas normales se encuentran ubicadas estratégicamente?, ¿cuáles han sido los antecedentes históricos que preceden al normalismo mexiquense? y ¿por qué se considera necesario valorar y transformar a las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes para el siglo XXI?

El tema en comento es reconocido y valorado por docentes, jubilados, alumnos, padres de familia y la sociedad en general, por lo que su análisis es pertinente y relevante dentro del sistema educativo.

Orígenes de las escuelas normales y su incorporación oficial en México

Con base en Debesse (1982) y Mialaret (1978), las escuelas normales se instauraron gracias al triunfo de la Revolución francesa y a los reclamos que hizo el pueblo para lograr una mayor justicia social, debido a la abismal diferencia que existía entre la población en general, en contraposición con la nobleza. Aquéllos se caracterizaban por vivir en la ignorancia, la pobreza, los fanatismos y sobrevivían en pésimas condiciones; éstos poseían altos privilegios que consideraban herencia de sangre y mandato divino.

Ante esta grave desigualdad, el pueblo se levantó en armas en demanda de una mayor igualdad, equidad y justicia social; posteriormente, gracias al triunfo de dicho movimiento armado, aquellas demandas fueron plasmadas como *derechos* en la naciente constitución con las que se empezaba a gobernar el país. Además, se establecieron escuelas de educación elemen-

tal y algunas instituciones formadoras de los nuevos docentes, de acuerdo con los principios e ideologías del naciente Estado.

Según Vial (1982), en el informe de Lakanal —que procede del noveno brumario del año III del 30 de octubre de 1794— se dice que estas escuelas merecen ser llamadas normales, ya que deben ser, en efecto, modelo, guía, directriz, ejemplo y pauta de las demás instituciones educativas.

Gómez (2003) dice que en las escuelas normales se empezaron a preparar a los nuevos docentes, quienes enseñarían en la escuela pública no sólo los elementos de lectura, escritura y aritmética, como fundamentos de la razón, sino sobre todo la promoción de una nueva ideología denominada “democracia”. En este sentido, se reconoce que las escuelas normales fueron las primeras instituciones con el propósito central de formar profesionalmente a docentes en la educación elemental. En otras palabras, el Estado empezó a formar, normar, regular y contratar a los nuevos maestros, de ahí que desde sus orígenes haya sido considerada como carrera de Estado.

En el caso de México, su incorporación formal y oficial fue hasta 1886 en Jalapa, Veracruz, y 1887 en Ciudad de México. Antes se había dado una pugna entre conservadores y liberales: los primeros proponían que la Iglesia organizara la educación; en cambio, los segundos sugerían que el Estado fuera el responsable de organizar un sistema educativo y, con ello, establecer escuelas normales de manera similar a los países liberales, donde se formaban a las nuevas generaciones de maestros con base en las políticas que promovía el mismo Estado. Gracias al triunfo de los liberales, se inauguraron instituciones formadoras de docentes en México, para que “se

adquieran allí los conocimientos adecuados para ir a predicar y difundir por todos los ámbitos de la República el evangelio de la enseñanza” (Meneses, 1988: 405).

Resulta pertinente destacar que años anteriores a su fundación oficial ya se habían desarrollado algunos esfuerzos como la instauración de las escuelas lancasterianas y el caso del Estado de México que veremos a continuación.

Evolución del normalismo en el Estado de México

De acuerdo con dos destacados estudiosos del normalismo en la entidad: Jorge Velázquez Martínez (2002) y Alfonso Sánchez García (2002), la génesis del normalismo en el estado inició mediante la Ley Orgánica del Instituto Literario, decretada por el gobernador Alberto García, mediante la cual se estableció la carrera de profesor en dicha institución. El 10 de abril de 1882, el gobernador José Zubieta decretó la fundación de la Escuela Normal para Profesores del Estado de México, noticia publicada dos días después en el periódico *La Ley*. El 4 de mayo de 1882 se inauguró la escuela.

Hablar del normalismo en el Estado de México es valorar y reconocer la trascendencia que tiene dicha escuela normal, cuyo edificio se inauguró el 27 de septiembre de 1910. Después de más de un siglo aún se puede contemplar, disfrutar y valorar con asombro la gran infraestructura con la que en el porfiriato se promovió a las instituciones formadoras de docentes.

Para 1959 se fundó la Escuela Normal del Estado de México, conocida en la actualidad como Escuela Normal No. 1 de Toluca. En palabras del maestro normalista Luis Alejandro Caballero López: “El 8 de septiembre de 1967 se estableció el nuevo edificio en el Boulevard Isidro Fabela con un gran equipo de profesores, tales como Agripín García Estrada, director; Germán García Moreno, subdirector; Felipe Alemán Camacho, secretario escolar, y todo un gran equipo de trabajo” (LACL150698).

En 1960 se instauraron la Normal No. 3 —ahora Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”— y la Normal No. 4 —Escuela Normal de Tlalnepantla—; en 1962, la Normal No. 5 —Escuela Normal de Chalco—; en 1967, la Escuela Normal Superior del Estado de México, que inició labores un año después.

En 1970 llegó a la gubernatura del estado el profesor Carlos Hank González, quien analizó la situación que guardaba la educación mexiquense y promovió el proyecto “El expansionismo de las escuelas normales en el Estado de México”. Éste consistió en establecer instituciones formadoras de docentes por regiones a fin de poder nutrir cada una de ella con nue-



Fachada de la CyBENP.

vos docentes: “Uno de los principales propósitos era arraigar a sus maestros en sus zonas de actividad laboral [...] se veían ciertas ventajas los maestros tendrían una preparación mejor, los estudiantes sin vocación normalista buscarían una salida lateral, la población gozaría de mayores oportunidades de educación media superior (García, 1994: 18-19).

El establecimiento de las normales se dio de la siguiente manera: 1971, Normal No. 6 — conocida como Escuela Normal de Tejupilco—; 1973, Normal No. 7 —Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl—, Normal No. 8 —Escuela Normal de Naucalpan—, Normal No. 9 —Escuela Normal de Ecatepec—, Normal No. 10 —Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli— y Normal No. 11 —Escuela Normal de Coatepec Harinas—; 1974, Normal No. 12 —Escuela Normal de Tenancingo—, Normal No. 13 —Escuela Normal de Sultepec—, Normal No. 14 —Escuela Normal de Valle de Bravo—, Normal No. 15 —Escuela Normal de Jilotepec—, Normal No. 16 —Escuela Normal de Zumpango—, Normal No. 17

—Escuela Normal de Coacalco—, Normal No. 18 —Escuela Normal de Teotihuacan—, Normal No. 19 —Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl— y Normal No. 20 —Escuela Normal de Santiago Tlanquintenco—; 1975, Normal No. 21 —Escuela Normal de Texcoco— y Normal No. 22 —Escuela Normal de San Felipe del Progreso—; 1976, Normal No. 23, ubicada en Almoloya de Juárez, la cual por diversos motivos cerró sus servicios pocos años después.

En el sexto y último informe del gobernador Hank González (gem, 1976), éste sustentó que se mantuvo especial empeño en mejorar cuantitativa y cualitativamente la enseñanza normal, para que la sociedad contara con maestros capaces de asumir y cumplir el papel de promotores del desarrollo material y cultural del pueblo.

Posterior a dicho sexenio, el gobernador Jorge Jiménez Cantú prosiguió con el proyecto del expansionismo de las normales. Por lo que en 1977 surgió la Normal No. 24 —Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan—; en 1978, la Normal No. 25 —Escuela

Normal No. 4 de Nezahualcóyotl—, Normal No. 26 —Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza— y Normal No. 27 —Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan—.

Respecto a las escuelas normales para educadoras se fundaron las siguientes: en 1974 surgieron la Normal 01 de Toluca —Escuela Normal No. 3 de Toluca—, la Normal 02 —Escuela Normal de Ecatepec—, Normal 03 —Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl—, Normal 04 —Escuela Normal de Capulhuac— y Normal 05 —Escuela Normal de Ixtlahuaca—; en 1977, Normal 06 —Escuela Normal de Amecameca— y Normal 07 —Escuela Normal de Ixtapan de la Sal—; en 1980, Normal 08 —ubicada en Villa Victoria durante su primer año y en Zinacantepec a partir de su segundo año, pero dejó de funcionar—, Normal 09 —Escuela Normal de Jilotepec— y Normal 010 —Escuela Normal de Tecámac—.

En su primer informe de gobierno, el doctor Jorge Jiménez Cantú destacó la pertinencia del normalismo en la entidad y precisó: “para elevar el nivel académico del magisterio estatal, la carrera se aumentó de cuatro a cinco años [...] lo anterior asegura la idónea preparación de nuestros maestros y número suficiente para atender las futuras demandas” (gem, 1977: 78).

Para 1988 se estableció la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”, ubicada en Toluca, y en 1991, la Escuela Normal de Educación Especial, localizada en Atizapán de Zaragoza. Según René Roberto Becerril (1990), el expansionismo de las escuelas normales tuvo una visión muy acertada, ya que los estudiantes no se concentrarían en una gran Escuela Normal de la capital del estado (a diferencia de otros), donde por lógica y comodidad gran parte de los futuros docentes serían de ese lugar y al egresar no querrían trasladarse a tra-

bajar a zonas rurales o alejadas. Al fundar escuelas normales en lugares claves por regiones se coadyuvó a la formación de docentes con arraigo e identidad a su contexto.

El expansionismo hizo posible que los jóvenes de las diversas regiones pudieran cursar una carrera y mejorar sus condiciones de vida, ya que el atractivo de egresar era la obtención de trabajo seguro, pues el gobierno otorgaba una plaza laboral a todos los egresados de las normales mexiquenses. Con el tiempo, esta situación cambió, tal y como sucedió con los planes y programas de estudio.

Las escuelas normales del estado y su pasado glorioso

Como se expuso, el normalismo en el estado tuvo un pasado glorioso que se puede ilustrar con su historia, al igual que ciertas evidencias, como de infraestructura. Por ejemplo, es conocida la belleza arquitectónica de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores que data del porfiriato, la cual, a nivel nacional e internacional, tiene un destacado reconocimiento por su belleza y significado. De otra época y con otras características arquitectónicas también son valorados y reconocidos los edificios de la Escuela Normal Superior del Estado de México y la Escuela Normal No. 1 de Toluca, que fueron planeados y construidos poco después de mediados del siglo xx.

Otra evidencia son los planes y programas de estudio que se han desarrollado, los cuales fueron elaborados en su gran parte por aportaciones de maestros mexiquenses o que laboraron profesionalmente en ésta entidad. Cabe destacar que los planes de estudio de 1973 y 1975 tuvieron un amplio reconocimiento no sólo por los contenidos y las metodologías, sino por la doble formación como bachiller y normalista; es decir, a nivel nacional, en la década de los setenta, se tuvo un gran reconocimiento académico, por lo que fueron valorados e incluso se retomaron algunos de sus elementos para su desarrollo a nivel nacional.

En el acuerdo del 23 de marzo de 1984, decretado por el entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado, se elevaron los estudios de la carrera de profesor a nivel licenciatura, lo que vino a transformar la cultura al interior de las normales, pues al igual que las demás instituciones de educación superior tendrían que hacer funciones de investigación, extensión y difusión cultural, y continuar con la docencia y administración.

A nivel nacional, a principios del ciclo escolar 1984-1985 se empezó a convocar a cursar la licenciatura en educación en los diferentes niveles con el plan de 1984; sin embargo, en el Estado



Interior de la CyBENP.

de México se empezó a llevar a cabo un ciclo escolar después. De ahí que es reconocido el plan de estudios de 1985 en el estado.

Como se expresó, en la entidad se tuvo la experiencia de planear, desarrollar y retroalimentar planes y programas de estudio con todo y los procesos que conllevan los perfiles de ingreso y de egreso, metodologías, formas de evaluación, entre otros; sin embargo, dicha dinámica se transformó años después.

Políticas para un plan de estudios a nivel nacional articulado con la educación básica

Ya se dijo que el normalismo en el Estado de México tuvo una amplia importancia para el desarrollo educativo, debido a que las políticas estatales promovían su organización y desarrollo, tanto en la elaboración de planes y programas de estudio, como en la dinámica de dichas instituciones educativas.

A partir de la década de los ochenta, la inserción de políticas neoliberales en nuestro país —sobre todo para poder hacer frente a la recesión económica— trajo transformaciones significativas. Una de ellas fue la reforma a la educación primaria en 1993, en la que se retomaron los enfoques similares a los países desarrollados. Se desarticuló la dinámica de las normales, debido a que sus planes y programas que se estaban desarrollando desde 1985 no correspondían con lo planteado en la nueva reforma.

Con la inserción de políticas neoliberales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) retomó a nivel nacional la elaboración de planes y programas de estudio y se promovió la incorporación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con la finalidad de mejorar los planes, la actualización y perfeccionamiento profesional, las normas y orientaciones para la gestión institucional, la planta física y el equipamiento.

Con la reforma de 1997 se pretendió articular la formación docente con la de 1993 de educación básica. Años después se integró la reforma 2011 de educación básica con la de 2012 de educación normal, en la que se reconoció de manera formal el modelo de formación por competencias y la organización por trayectos formativos. Esto fue similar en las reformas de 2017 de educación básica y de 2018 de educación normal, cuyo énfasis estaba en la educación socioemocional, el inglés y el uso de las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC).

Si bien en las últimas décadas se ha fortalecido el sistema educativo, ahora cabría reflexionar cómo enfrentar el futuro dinámico y competitivo en el que se deberán de desarrollar las instituciones formadoras de docentes.



Escuela Normal No. 1 de Toluca

¿Cómo enfrentar un futuro competitivo?

En las escuelas normales se promovió una mayor justicia social; el estado impulsó su filosofía e ideología; además, se han formado docentes comprometidos no sólo con el trabajo docente, sino que son promotores de una mayor justicia social.

Aquellos aspectos atractivos que ofrecían las escuelas normales en décadas anteriores son parte de la historia, con el tiempo se perdió lo peculiar de la carrera por ser corta en tiempos y con trabajo seguro al egresar. En los últimos años la educación normal se cursa de manera similar a cualquier otra carrera profesional; es decir, con duración equivalente en tiempos y se requiere el dominio de competencias para incorporarse a un campo de trabajo dinámico y competitivo, por ello se requiere un amplio dominio de elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos.

Bajo estas circunstancias, las escuelas normales dejaron de ser las únicas instituciones educativas donde se forma a los maestros de educación básica que el estado requiere. En el decreto del 25 de agosto de 1978, del Diario Oficial de la Federación (dof), se estableció la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

De manera gradual, algunas universidades públicas también empezaron a impartir licenciaturas similares a las que se desarrollaban en las normales y la upn, con el objetivo de que sus egresados se incorporaran al sistema educativo nacional. A su vez, instituciones privadas también empezaron a integrarse a la competitividad.

Sin embargo, es importante reconocer que, pese a la gran competencia en los procesos de ingreso al servicio profesional docente, los diversos medios de información llegaron a reconocer que, según las estadísticas y encuestas de empleadores y padres de familia, los egresados

de las escuelas normales son los más idóneos para incorporarse al campo laboral de la educación.

Tales resultados no deben ser un pretexto para seguir trabajando como se ha venido haciendo; por el contrario, deben ser una motivación para redoblar esfuerzos en los procesos formativos de los futuros docentes, con la finalidad de que obtengan no sólo los elementos teóricos, técnicos, metodológicos, prácticos, sino los humanistas y éticos, para poder incorporarse a un campo laboral complejo, competitivo y dinámico que exige el dominio de las tecnologías e idiomas.

Ante esta nueva realidad se debe pugnar para que las políticas educativas del Estado de México sigan siendo pioneras en elevar la calidad educativa en los procesos de formación docente. Es necesario valorar el pasado y retomar su ejemplo en aras de obtener mejores resultados en cuanto a: perfiles de ingreso de alumnos y docentes, certificación de sus docentes y procesos, consolidación de cuerpos académicos, creación de condiciones para el desarrollo de la investigación educativa, publicación de sus resultados en medios de prestigio, fortalecimiento de sus academias y del trabajo colaborativo, trabajo ético, profesional y académico al interior de las aulas, sobre todo que se susciten ambientes académicos, camaradería y transparencia en su ejercicio. En ese sentido, las normales del estado alcanzarán los mejores impactos óptimos y de calidad para enfrentar un mundo cada vez más rivalizante y cambiante.

Referencias

- Becerril, R. R. (1990), *Apuntes de la maestría en ciencias de la educación*. Promoción 1988-1990, Toluca: isceem.
- Debesse, M. (1982), *La función docente*, Barcelona: Oikos-Tau.
- García, A. (1994), *La educación normal en el Estado de México, 1950-1989*, Toluca: Departamento de Sistemas.
- gem (Gobierno del Estado de México) (1977), *Primer Informe de Gobierno Jorge Jiménez Cantú*, Toluca: gem.
- _____ (1976), *Sexto Informe de Gobierno de Carlos Hank González*, Toluca: gem.
- Gómez, J. (2003), “Qué pasa en las normales”, en *Revista Mexicana de Educación 2001*, núm. 102, México: s/e, pp. 54-60.
- Meneses, M. E. (1988), *Tendencias educativas estatales en México. 1821-1911*, México: cee-uia.
- Mialaret, G. (1978), “Reflexiones sobre la formación de educadores”, en *La formación de maestros en México y otros países*, México: uag, s/p.
- Sánchez García, A. (2002), “Historia de la educación normal mexiquense”, en *Magisterio*, año, 1, núm. 3: especial CXX Aniversario del Normalismo en el Estado de México, Toluca: Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, pp. 7-17.
- Velázquez Martínez, J. (2002), “Del normalismo antes de 1882”, en *Magisterio*, año, 1, núm. 3: especial CXX Aniversario del Normalismo en el Estado de México, Toluca: Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, pp. 20-30.
- Vial, J. (1982), “Los objetivos de la formación de maestros”, en M. Debesse, *La formación de los enseñantes*, Barcelona: Oikos-Tau, s/p.

Retos y perspectivas de la docencia en tiempos de confinamiento social

Briceida Díaz Martínez
Víctor Aníbal Mercado Pérez
Escuela Normal de Tenancingo

Recién informaron que el trabajo docente y administrativo se debía realizar a distancia debido a la rápida infección viral ocasionada por el virus covid-19 en los seres humanos en todo el mundo, comenzó un nuevo reto para todos los docentes del mundo y de nuestro país. La siguiente experiencia se centra en la Escuela Normal de Tenancingo, ubicada al sur del Estado de México.



Como docentes interesados en las novedades educativas y como centro educativo generador de futuros docentes, la Escuela Normal de Tenancingo ha estado ocupada en la capacitación y actualización de sus docentes formadores, quienes realizamos cursos y certificaciones relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), en concreto, la certificación en formación de docentes digitales en situaciones didácticas. De acuerdo con Perret (2013), resulta urgente una evolución e innovación en los procesos de educación. Por lo que consideramos que la capacitación y actualización constante de los educadores son fundamentales.

Con esto no queremos decir que somos expertos en el manejo y uso de las TIC, sino que nos estamos apoyando en estos recursos. Usamos presentaciones de PowerPoint, Powtoon, mapas mentales diseñados en plataformas digitales, correo electrónico, WhatsApp, Google Classroom, Skype, incluso la Escuela Normal ha ofertado cursos de capacitación relacionados con el uso de formularios de Google o aplicaciones móviles como Plickers y Kahoot! para evaluar. Esto se ha logrado gracias a la experiencia que algunos compañeros han adquirido dentro y fuera de las aulas, aun antes de iniciar la pandemia.

De muchas formas se han comprobado las ventajas del uso de estas tecnologías. Aunque nosotros contamos con elementos para enfrentar el reto de la educación a distancia,¹ no nos habíamos enfrentado a una situación parecida a

la actual, en la que, de un momento a otro, tuvimos (y lo seguimos haciendo) que diseñar un plan de acción que permitiera el desarrollo del trabajo educativo desde casa, lo cual implicaba tomar en cuenta los diversos contextos de nuestros alumnos.

En el ciclo escolar 2019-2020 se realizó un diagnóstico a un grupo de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Biología y se confirmó que 80% de los alumnos son de bajos recursos, situación que influyó en su desarrollo formativo.

Tenemos alumnos originarios del municipio de Tenancingo y sus alrededores. En dicha zona, al igual que otras comunidades cercanas al municipio vecino de Malinalco, se dificulta el acceso al servicio de internet. También contamos con alumnos que trabajan para sostener sus estudios o apoyar la economía de sus familias. A pesar de toda esta diversidad (y adversidad), cada alumno ha buscado la manera de enfrentar la modalidad educativa a distancia.

Tanto docentes como alumnos nos estamos adaptando a esta forma de trabajo; buscamos diferentes estrategias, recursos y medios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; además, evitamos la monotonía y alentamos la participación de todos los individuos involucrados. Incluso si, por motivos personales, no coincidimos en tiempo, a través de los medios tecnológicos el alumno puede realizar las actividades en el momento que tenga oportunidad de conectarse. Las actividades están pensadas para promover la movilización de saberes y el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas, así como actitudes y valores que les permitan a nuestros docentes en formación adquirir las competencias establecidas en el perfil de egreso del plan de estudios que cursan.

¹ De acuerdo con Martínez-Gómez (2020), la educación a distancia es una modalidad educativa que posibilita que la enseñanza y el aprendizaje ocurran en tiempos y lugares diferentes; y la interacción de maestros y estudiantes se dé gracias a la mediación de un tipo de tecnología.



Un aspecto medular ha sido la comunicación, la cual hoy depende en buena medida de la tecnología. Para mantener contacto con nuestros estudiantes creamos grupos en Facebook y WhatsApp, y por correo electrónico.

Como consecuencia de la pandemia, los docentes trabajamos desde nuestros hogares, donde realizamos todas las facetas de nuestra labor. Esto debemos verlo no como un obstáculo, sino como una oportunidad para continuar con nuestra misión. Hoy en día, tenemos la oportunidad de vivenciar el trabajo desde nuestros hogares, con los recursos que tenemos al alcance. Como docentes, hemos encontrado la forma de cumplir

con las funciones sustantivas y adjetivas que tenemos encomendadas.

Es cierto, la mayoría de nosotros nos formamos en las filas de la escuela tradicional; sin embargo, ahora vivimos el tránsito a nuevos estilos de vida y, por supuesto a nuevos modelos educativos, que nos conducen a asumir diferentes roles. La vida nos brinda la oportunidad de una modalidad de trabajo fuera de las aulas, donde la creatividad, la innovación y el sentido humano han de trabajar de la mano con la tecnología, pilares de nuestro quehacer.

Históricamente, a los maestros se nos ha visto como guía y fortaleza para los alumnos, además de ejemplo, ins-

piración y modelo a seguir. Esto no ha cambiado, pues seguimos siendo indispensables para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, a pesar de que la información está disponible en línea.

En palabras de Perret (2013), necesitamos maestros actualizados, visionarios, capaces de presentar todas las posibilidades sin sesgo a los estudiantes; maestros capaces de ayudarlos a analizar la información y hacer algo valioso con ella, por su bien y por el de su entorno actual y futuro.

Tenemos la convicción de que estamos conquistando nuevas formas de trabajo y, a partir de ellas, dándole nuevos sentidos a todo lo que nos rodea. En un video sobre el significado del normalismo, compartido en la Ceremonia (virtual) de Clausura del CXXXVIII Aniversario del Normalismo Mexiquense, se menciona: “cada hogar donde vive un estudiante o un docente normalista se ha convertido en un laboratorio de aprendizaje. No se cerraron las escuelas normales, se abrió una en cada casa” (dgenyfp, 2020), y eso es trascender.

Hoy en día se involucra a los padres de familia en la educación de sus hijos, aquéllos ven el trabajo que éstos realizan y escuchan muchas de las clases en línea. No podemos negarlo, gran parte de nuestros estudiantes desarrollan sus actividades en espacios reducidos o compartidos, pero esto no es del todo desfavorable si son lo suficientemente inteligentes para sacarles provecho.

El normalismo mexiquense está abierto al desarrollo y consolidación de una educación abierta, virtual y a distancia; estamos seguros de que nos encontrará más preparados. No obstante, algunos de nuestros retos inmediatos tienen que ver con desafíos que podemos superar: la organización de nuestros tiempos, la adecuación del espacio, la búsqueda de

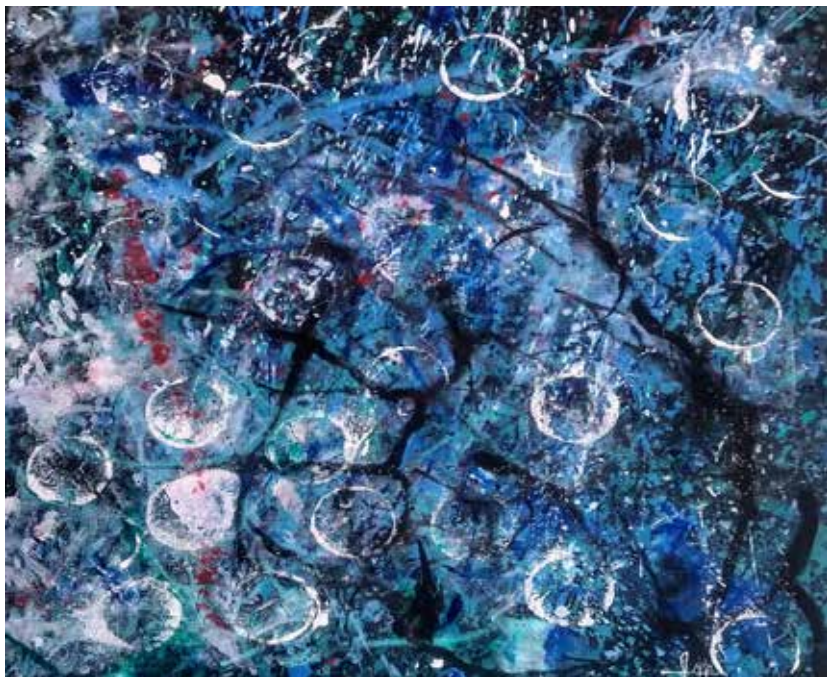
soluciones para vencer las adversidades profesionales, económicas, familiares, pedagógicas y emocionales de esta etapa que vivimos y que, de una u otra forma, cercana o lejana, nos ha afectado a todos: estudiantes, docentes y familias.

Por otro lado, la virtualidad nos ha permitido ser partícipes de cursos, conferencias, seminarios, foros, coloquios, simposios, conversatorios, talleres, etcétera. Asimismo, una amplia gama de modalidades de formación continua nos hace crecer y, al mismo tiempo, nos brinda herramientas para trabajar con nuestros alumnos, y continuar, de manera virtual, con el desarrollo de nuestras tareas académico-administrativas.

Sin duda, quedan grandes retos que proseguir en el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, pero también es cierto que estamos más preparados que hace algunos meses, porque un efecto positivo del confinamiento es el ímpetu con el que valoramos la docencia y el esmero con el que podemos asumir un trabajo educativo que se sigue renovando y transformando.

Referencias

- DGENYFP (Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional) (2020), “#DGENYFP #DFA #SEN Ceremonia de Clausura del CXXXVIII Aniversario del Normalismo Mexiquense”, en YouTube, 9 de junio de 2020, disponible en: <https://bit.ly/3fCoih8> [fecha de consulta: marzo de 2021].
- Martínez-Gómez, G. I. (2020), *De la educación en línea a la educación a distancia: un reto inmediato para las escuelas normales mexicanas*, México: Escuela Normal de Tenancingo (Cuadernos de reflexión Pedagógica, 7).
- Perret, R. (2013), *El gran maestro*, 2.^a ed., México: Mindcode.



**Creador de figuras distorsionadas
y cuerpos humanoides que
reflejan realidades**
Arturo Buentello



Arturo Buentello, artista que se vislumbra entre los jóvenes talentos del Estado de México, nació en Toluca, el 9 de febrero de 2000. Su infancia transcurrió al unísono de los primeros trazos que dieron vida a su inclinación por las artes visuales. Su madre, artista plástica y docente de arte, de cierta forma influyó en él y dio motivos suficientes para que cada espacio en blanco fuera el pretexto ineludible de externar su sensibilidad y aflorar su creatividad. Arturo argumenta: “Me interesé no sólo por dibujar, sino por pintar, y al observar a mi madre pintar murales o cuadros, me ilusionaba la idea de poder imitar, no como tal el hacer una pintura, sino el proceso de desahogarme, de poder conocerme y crear un diálogo que se manifiesta en el momento de tomar un pincel y pintar, hacer bocetos y poder ver una parte de mí en ese dibujo o pintura”.

Es así como, al paso del tiempo y con la práctica, descubre materiales, técnicas y herramientas que utiliza para plasmar, en papel o lienzo, líneas que entrelaza y colores que mezcla para conceptualizar ideas, sueños y pensamientos que libera. “Mi obra empieza como una catarsis personal, para liberarme de pensamientos o vivencias infaustas. Se toma en consideración, al momento de pintar, la interpretación de mi subconsciente, ya sean sueños o ideas, y uso la imaginación como la principal fuente de inspiración para crear”.

Hoy en día, Arturo estudia el cuarto semestre de la licenciatura en artes visuales, con especialidad de la Tridimensión, en la Escuela de Bellas Artes de Toluca (EBAT). Participó en abril de 2018, en el concurso de “Arte efímero” organizado por la academia de artes del Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana (IPEFH), en el que obtuvo el primer lugar en categoría Teen. En noviembre de

2018 expuso en colectivo en el concurso Ollin-ART, en el Parque Floral, de París, Francia, organizado por la Asociación México à Paris, y en octubre de 2020 formó parte de la exposición “Construyendo con Arte”, organizada por la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción (CMIC).

Estas experiencias, forman parte del inicio del devenir como un profesional visual en el campo de la tetradimensión, ya que “la experimentación —menciona Arturo— es fundamental para crear, probar y usar diferentes materiales, para pintar o integrar algo de mi presente o cotidiano a la obra”.



Construcción de un rostro, 2020. Acrílico sobre tela, 50 x 90 cm

Página 50

Arriba izquierda: *La última vista del mar*, 2018. Acrílico sobre tela, 39.5 x 39.5 cm

Arriba derecha, *Culture*, 2018. Técnica mixta sobre tela, 39.5 x 49.5 cm

Abajo izquierda, *El trio*, 2021. Técnica mixta sobre papel, 22.9 x 30.5 cm

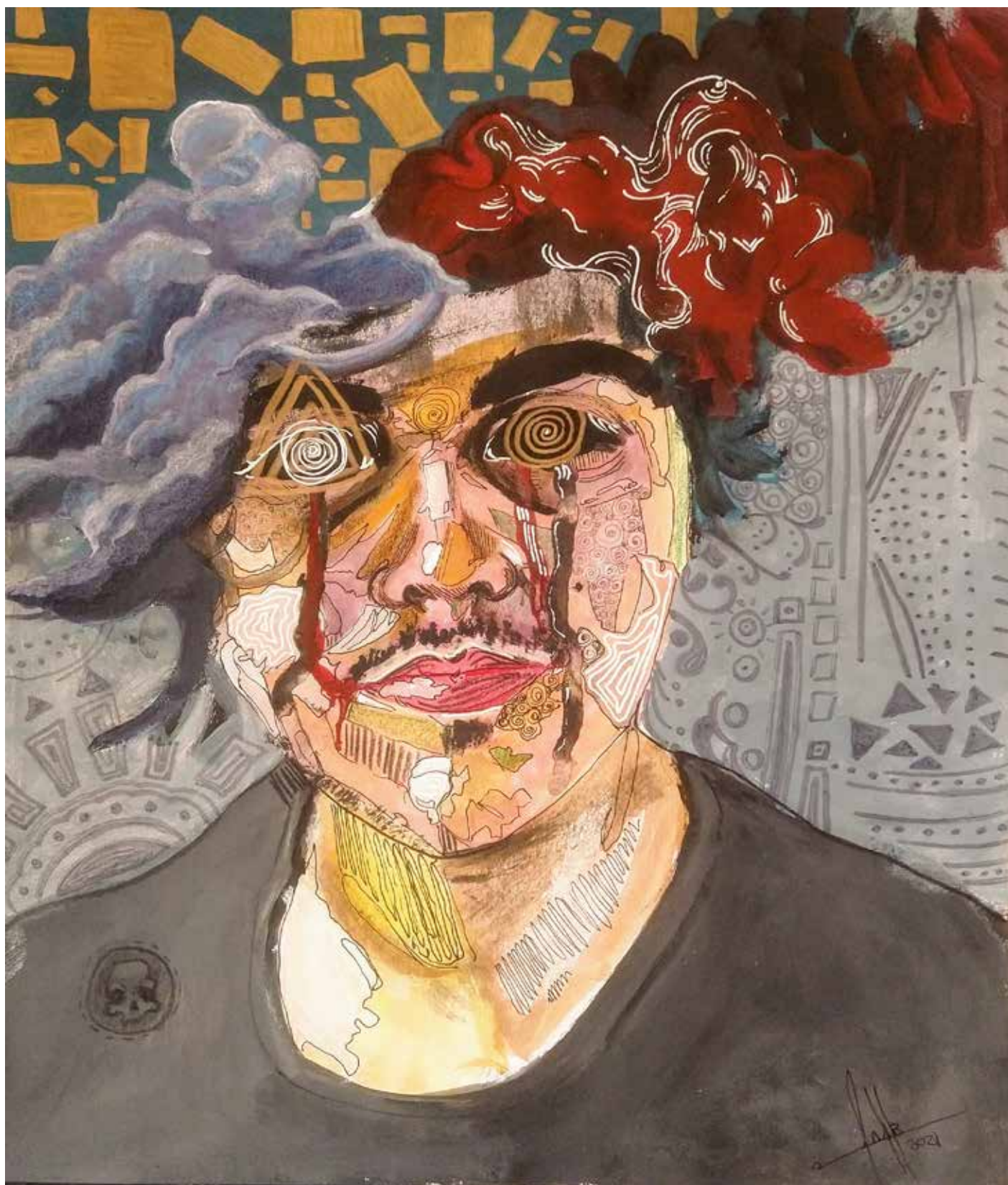
Abajo derecha, *Sueños vividos*, 2021. Técnica mixta sobre papel, 24.7 x 31 cm



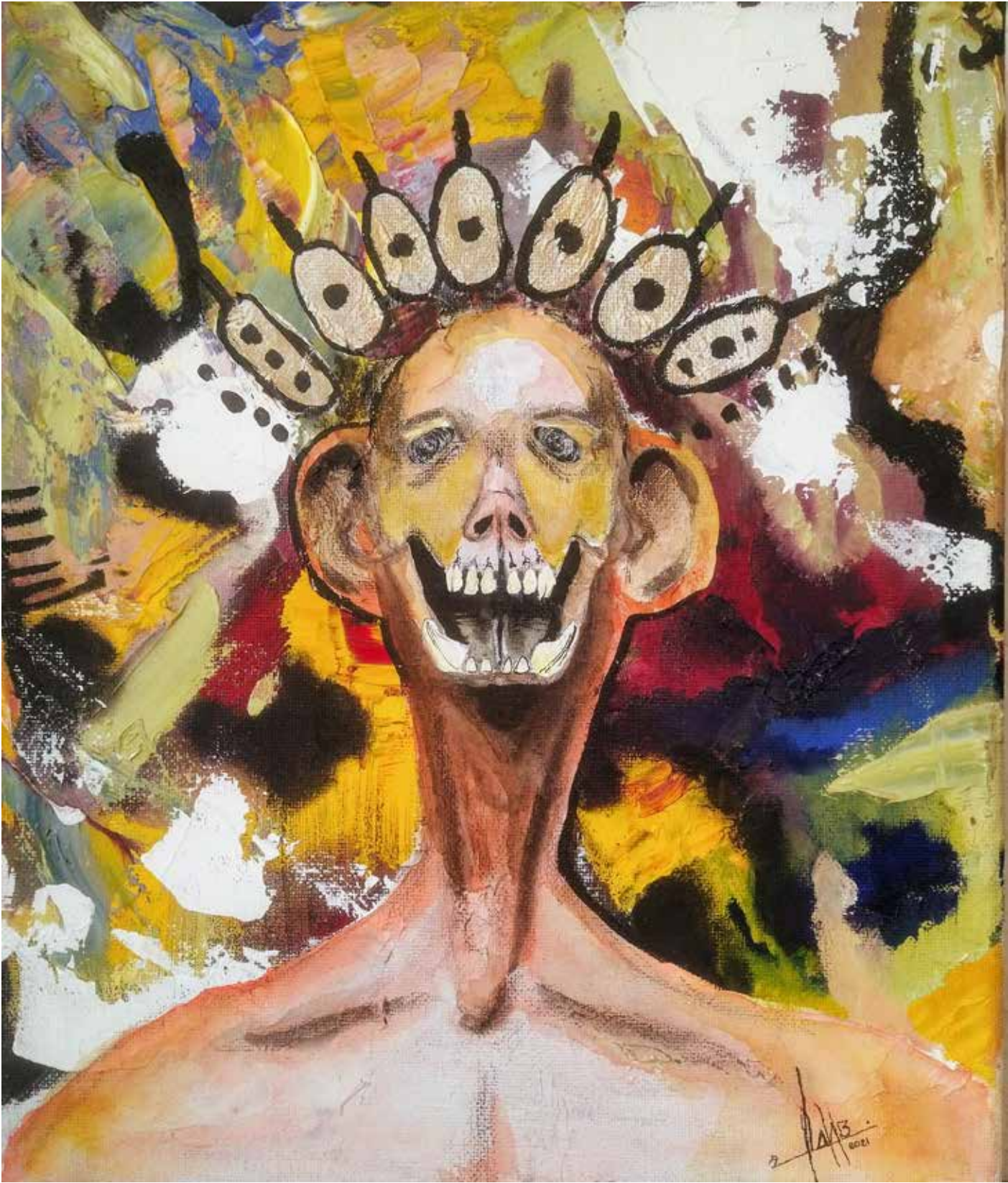
Sin título, 2019. Técnica mixta sobre papel, 17.7 x 25.4 cm



El segundo rey, 2020. Técnica mixta sobre papel, 24.7 x 31 cm



Sin ideas, 2021. Técnica mixta sobre papel, 24.7 x 31 cm



Realeza, 2021. Técnica mixta sobre tela, 25 x 30 cm

Esos días

María Isabel Navarro Meléndez
Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Me gustan esos días
en los que el tiempo parece largo
porque le doy atención y lo disfruto.
Me gusta mojarme con la lluvia,
años que no lo hacía,
olvidarme del glamour,
de que la ropa se empape,
de que los zapatos se ensucien,
de que el cabello se despeine.
Me gusta que el viento
me acaricie y cobije a su antojo,
de cualquier modo, es mudo
y no diría nada a nadie
de mi intimidad con él.
Me gusta recorrer las calles
del pueblo que me ha adoptado,
mi terruño “sobre la sal”,
ir de visita al que me vio nacer,
mi “cerro de las codornices”,
y de paso admirar
al que me tendió sus manos:
por varios otoños y fríos inviernos,
por interminables primaveras
y entrañables veranos...
mi “lugar donde mana agua”.
¡Me gusta recorrer las calles de todos!
Mis pueblos del sur...
Algunos con calles empedradas
y veredas sinuosas entre maleza.

Otro de grandes avenidas y bulevares.
Pueblos con historias en cada esquina.
Me gusta recorrer cada cuadra,
encontrar gente, mucha gente trabajadora
que vende de todo y para todos:
la fruta, la verdura, el pan, los cocos, los sopos...
“La carne, señora, la carne”.
Siempre hay algo que degustar
para paladares quisquillosos
y algo que beber para gargantas secas.
Me gusta ver pasar a la gente
después de su jornada,
con el polvo en la cara,
con el morral en la espalda
y los pesos en sus bolsillos
para la compra del pan de la merienda.
Me gustan mis pueblos con encanto
y mi pueblo mágico.
¡Qué dicha sean míos! ¡Qué dicha ser de ellos!
Unos con árboles de coníferas, ocote,
pino, encino, madroño y nogal...
otro envuelto entre jacarandas, casuarinas,
amates, cabrillos, cazahuates y palmeras.
Árboles que me han embelesado
y de los que ahora estoy
profundamente enamorada,
celosa de que las golondrinas
hagan en ellos sus nidos sin mi permiso.
Me gustan esos días
en los que el tiempo parece largo
porque le doy atención y lo disfruto.
Como ese primer día de lluvias en mayo
donde se respira el aroma
de la tierra mojada, deleite sin igual.
Abrir la ventana y disfrutar
el manjar de ese bálsamo
que sólo una vez al año aparece
porque después de la segunda lluvia,
así como pasa después del primer amor...
ya nada, nada es igual.
Me gustan esos bellos días
de atardeceres pincelados
en mis tres lugares sureños.
Cada día, un ocaso distinto,
a veces un cielo ensabanado,



otras, uno descarado y desnudo.
A veces con la luna asomándose,
otras, oculta con su amante, el astro rey.
Me gustan esos días de pesca,
aunque no pesquemos nada.
Mi Pedregal de ensueño...
ahí pescamos muchas vivencias,
ahí pescamos gratas sonrisas
y de paso unas buenas fotografías
para la memoria distraída.
Me gustan los paisajes de mis pueblos,
el travieso e imponente Picacho
y la enigmática Culebra en uno...
La cascada del Salto en otro
o los paseos en las veredas
entre jacarandas y buganvillas en éste.
Me gustan esos días
en los que el tiempo parece largo
porque le doy atención y lo disfruto.
Me gustan esos días de lectura
de libros que me llaman, que me eligen...
y de los que se rehúsan a quererme.
Me gusta también el tiempo de escritura,
cuando pluma y papel se enredan
en una relación infinita.
Me gustan esos días de juego,
en el patio, en el parque,
en la mesa, en el piso.
Me gusta el tiempo con las mascotas,
las caricias que no miden fuerza,
los mordiscos no planeados,
las caminatas... o simplemente
el descanso de ellos sobre mí
o de mí sobre ellos.
Me gustan esos días con la familia,
con los parientes cercanos,
con los no tan cercanos, con todos.
Me gusta mi pareja de vida
y que a él le guste mi presencia,
con todo lo que implico,
con todo lo que soy y no soy,
y con todo lo que puedo llegar a ser.
Me gusta estar con mi hijo
y a mi hijo le gusta estar conmigo.
Nos gusta inventar historias,

platicar de todo y de nada.
Me gusta tener a mis padres de visita
y más aún visitarlos a ellos.
Me gustan esos días de hermanos
de compartir lo que somos y lo que tenemos.
Me gustan las amistades de antaño
pero también las nuevas,
con todas he vivido experiencias inigualables
que nos han hecho ser hermanas
y hermanos por elección.
Me gustan mis días de trabajo,
me gusta la docencia, me gusta ser maestra,
en esta profesión he encontrado
grandes satisfacciones,
incontables aprendizajes,
irremplazables experiencias.
Me gustan mis decisiones,
porque con ellas crezco como persona
y aprendo de lo que es la vida.
Me gusta todo...
Me gusta la vida...
Me gustan ESOS DÍAS,
en los que el tiempo parece largo,
porque le doy atención y lo disfruto.



Todavía andan por aquí

Gloria Andrea Paredes Hernández

Escuela Primaria "Lic. Emilio Chuayffet Chemor"

Ecatepec de Morelos, Estado de México

¿Todavía andan por aquí? Si no me equivoco, ya ha pasado una semana.

¿En verdad es tan complicado unir puntos y descubrir al culpable? Sin duda aún me sigue sorprendiendo la poca inteligencia e intuición que tienen algunas personas. Y es que, aunque yo no lo hubiera presenciado, lo habría descubierto de manera casi inmediata.

Era lógico. En esta calle sólo viven tres familias que comparten lo poco que llega hasta este rincón de la ciudad. En algún momento alguien iba a acabar muerto, y debo confesar que muchas veces creí que ése sería yo. Cuando la señora López me ofrecía algo de comer, lo tomaba con mucho sigilo, y en ocasiones prefería dejarlo en el bote de la basura. Y es que en esta calle no hay muchas personas en las que se pueda confiar.

Y si eso hubiera pensado Juan, aún seguiría vendiendo sus periódicos todas las mañanas, pero es que él es (bueno, él era) el ejemplo perfecto de lo que nadie busca en un hombre, y no por su físico, hasta eso era un tipo con rasgos aceptables, pero su personalidad era aburrida, melancólica. Y es que no realizaba nada interesante; quizá lo más sobresaliente de su vida había sido justamente su muerte.

Fue un viernes, para ser exactos viernes trece —para mí uno de los mejores días—; no creo en la superstición, aunque algunos me han tachado de ser parte de ella, pero, bueno, alguien como yo está involucrado en este y otros temas. Juan regresaba de alimentar a no sé qué familiar. A decir de la señora González, Juan sufría de una rara enfermedad, pero yo nunca oí que saliera de su boca algo sobre esa situación. Y es que cuando hablaba conmigo sólo lo hacía sobre temas tan básicos como la comida, las deudas, la soledad, cosas que nunca fueron primordiales para mí...

En fin, regreso al relato de esa noche. Como siempre, Juan cargaba esa horripilante mochila; para ser sincero, nunca supe qué llevaba en ella hasta esa noche. Justo en la entrada de la calle, dos hombres empezaron a seguirlo. De repente, empezaron a forcejear. Le indicaron que querían la mochila y él se negaba. Justo ahí fue cuando confirmé que Juan estaba completamente loco, porque no darles esa porquería de mochila me estaba desesperando y a los tipos también.

Entonces cada uno saco una navaja y la sumergieron una y otra vez en el cuerpo de Juan hasta que pronto cayó. Los dos tipos abrieron la mochila, sacaron una caja y su cara fue de una decepción total, pero qué se podía esperar de algo que venía de Juan. Uno de ellos dijo: "Cenizas", y el otro sólo exclamó: "Vámonos antes de que alguien llegue".

Mientras se alejaban decidí bajar. Cuidando cada paso que daba, me acerque al cuerpo de Juan. Nada interesante. Lo que importaba era esa caja. Toqué el contenido y pensé: Por fin este humano hizo algo bueno. Era un tipo de arena, no de la mejor, pero serviría para mis necesidades. Estuve un rato jugando y conociendo la textura de mi regalo hasta que la señora López salió gritando y empezó a llamar a no sé qué tanta gente. Yo estaba dispuesto a irme hasta que por desgracia me vio, me cargó y me dijo: "Pobre gatito, estabas esperando a tu dueño; no te quieres despegar de él", y fue cuando entendí que Juan ya no me daría de comer y que era mejor empezar a confiar en las sardinas de la señora López, o por lo menos hasta que decidiera morir.



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.**

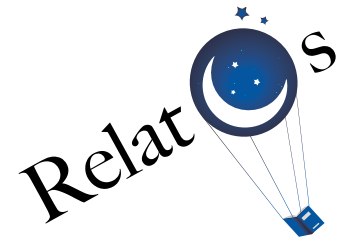
 [elrumb01600](#)



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](#)



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](#)

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.