

**Una propuesta de apoyo  
a la inclusión: talleres educativos**

Melba Bringas Hidalgo

**Disertaciones sobre  
las bases de la educación  
socioemocional**

Juan Carlos Cruz Dávila



# 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 | Rodolfo Sánchez Arce

**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. 95. Julio-septiembre 2021

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal: CE: 210/09/24/21

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.

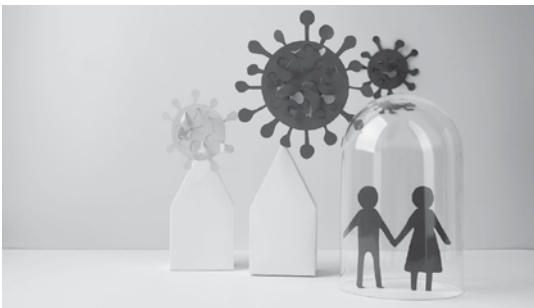
Domicilio: José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y La Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México.

Teléfono: 722 2 14 45 35

Correo electrónico: [magisterio@edugem.gob.mx](mailto:magisterio@edugem.gob.mx)

Facebook: DFAedomex

# Sumario



- 3 **Editorial**
- 4 **Innovar a distancia en contextos de pandemia**  
Abygail Varela Basurto, Lina Xóchitl García Sánchez
- 12 **Enseñanza de educación socioemocional, en primaria a través del juego.**  
Maribel García Godínez
- 16 **Disertaciones sobre las bases de la educación socioemocional**  
Juan Carlos Cruz Dávila
- 23 **Retos y perspectivas pedagógicas en escenarios pandémicos**  
David Yair Alcántara, Jessica Jazmín García Viguera
- 32 **Paz integral con el Otro y lo otro**  
Jonathan Israel Valdez Regalado
- 37 **Una propuesta de apoyo a la inclusión: talleres educativos**  
Melba Bringas Hidalgo
- Arte**
- 43 **Arte y sentimiento**  
Itzel Tinajero González
- Letras**
- 48 **Traición**  
Lilia Primavera Ventura Ríos



**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](mailto:alibreriaped.difad@edugem.gob.mx)**

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

Desde el año pasado y lo que llevamos de 2021 hemos comprendido que la pandemia, el confinamiento y la relativa paralización de la economía no han impedido que la vida siga su curso. A estas alturas, la gente está haciendo lo posible por recuperar la “normalidad” o adaptarse a la “nueva normalidad”. En particular, el ámbito educativo es uno de los que ha experimentado un fuerte impacto de la pandemia; sin embargo, tanto docentes, directivos, alumnos, padres de familia y el resto de la comunidad educativa han respondido lo mejor que pueden con los recursos a su alcance; además, es notorio el interés que existe en la enseñanza y su funcionamiento en contextos de educación virtual o a distancia.

Este número de *Magisterio* reúne artículos de temáticas diversas sobre educación, una muestra gráfica y un poema. En algunos asoman propuestas que echan mano de las redes sociales, espacios que también favorecen la interacción y la creación de redes de apoyo o el registro de experiencias. En

otros se describen algunos de los principales problemas educativos y las áreas de oportunidad que tienen los docentes en formación de las escuelas normales, desde una perspectiva de la inclusión y de los ambientes escolares óptimos. Igualmente se reflexiona sobre los fines de la educación socioemocional desde perspectivas diversas, por ejemplo, como proceso que contribuye al aprendizaje y desarrollo de competencias para lograr desempeños escolares efectivos, o de prevención y atención de necesidades sociales.

Todas las temáticas presuponen problemáticas y múltiples desafíos, algunos ligados a las diferentes brechas que caracterizan el sistema educativo normalista y otros relacionados con la preparación de docentes en formación.

No cabe duda de que la colaboración entre instancias escolares y sectores como el familiar y social son fundamentales para asegurar el éxito escolar o, al menos, contribuir a ello.



# Innovar a distancia en contextos de pandemia

Abygail Varela Basurto  
Lina Xóchitl García Sánchez  
Escuela Normal de Tecámac

## Introducción

La innovación educativa en sí ya es compleja, aún más si se le agregan las circunstancias actuales del contexto, derivadas de la pandemia por covid-19. Esto se convierte en un verdadero reto no sólo para la educación, sino para maestros, directivos, supervisores y docentes en formación. De ahí que para llegar a la niñez del Estado de México se deben crear las condiciones necesarias para no frenar la ardua labor educativa, porque a pesar de que las escuelas se encuentran cerradas, el aprendizaje se sigue potenciando.

En medio de este contexto pandémico que a todos atemoriza, es preciso continuar transformando y adaptando la práctica docente, a través de los recursos tecnológicos que antes no eran prioridad en la modalidad presencial, pero que se convirtieron en esenciales debido a la incertidumbre cotidiana. Los docentes deben potenciar al máximo su pensamiento crítico y creativo, para poder desarrollar prácticas novedosas.

La palabra “innovar” resuena en el magisterio; por ejemplo, en las reuniones virtuales o en los consejos técnicos escolares es algo que se busca alcanzar. El confinamiento, la educación a distancia y los cambios acelerados en la sociedad exigen docentes que estén a la vanguardia, que empleen nuevas metodologías para potenciar en sus alum-



nos el máximo logro de los aprendizajes. A partir de este contexto, se expresan los retos que vivieron los docentes en formación del sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar, de la Escuela Normal de Tecámac, durante el proceso de prácticas profesionales. Ellos desarrollaron una propuesta de innovación en un jardín de niños del municipio de Temascalapa, Estado de México, en la modalidad de educación a distancia;<sup>1</sup> emplearon la red social WhatsApp porque era el único medio de comunicación de los padres de familia y tutores del grupo de trabajo.

La información se divide en tres partes: una lista de principios teórico-pedagógicos a seguir, la aplicación de las secuencias didácticas y la práctica con la reflexión, en la que se da respuesta a la interrogante planteada, por medio de tres dimensiones específicas: uso de las tecnologías, atención al grupo de trabajo y condiciones contextuales.

## Problema

En el trayecto de práctica profesional, marcado desde la malla curricular del plan de estudios 2018 para el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar,<sup>2</sup> presentado por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), se diseñó una propuesta de innovación educativa, con la finalidad de que se aplicara en los jardines de niños, pues ahí las docentes en formación realizaban sus prácticas. El caso que se presenta se llevó a cabo en un jardín de niños, ubicado en una comunidad rural de Temascalapa; se intervino en dos periodos, de 10 días cada uno, lapso que corresponde al destinado para las jornadas de prácticas.

Se inició por definir el concepto de “innovación”; después, con base en un autodiagnóstico y la contextualización, se seleccionaron los aspectos cen-



trales de mejora. En este caso se buscaba atender el “magistrocentrismo”,<sup>3</sup> principal síntoma de matriz escolar tradicional<sup>4</sup> que permeaba la práctica de los docentes en formación; además, se manifestaba al analizar las intervenciones pasadas que se encontraban registradas en el diario de trabajo, donde la mayoría de las actividades que se planificaban se basaban más en la imposición que en la motivación y en el uso de instrucciones de orden y control.

Se detectó que la docente organizaba y seleccionaba los aprendizajes clave, los temas, e imponía la forma en la que se tenía que avanzar; también brindaba pocos espacios para la participación y se destacaba que la interacción entre infantes y el sentido de pertenencia era casi nulo en la educación a distancia.

Por una parte, predominaba el pensamiento de que el maestro, ante las circunstancias de confinamiento por covid-19, era una pieza clave para el éxito, sobre todo en el nivel preescolar; por otra parte, se limitaba la autonomía y la libertad infantil y se sostenía la idea de que era forzosa la presencia de una persona adulta y con autoridad, para que los alumnos realizarán las actividades. Posterior a un arduo análisis de todas estas características se

1 Para motivos del presente artículo se entiende como “educación a distancia”: “aquellas formas de estudio que no son guiadas y/o controladas directamente por la presencia del profesor en el aula, aunque se beneficien de la planificación guiada y enseñanzas de profesores a través de algún medio de comunicación social que permite la interacción profesor/alumno; siendo este último el responsable exclusivo del ritmo de estudio” (Navarro, 1981, pp. 65-66).

2 Todo lo que se presenta a continuación se basa en la experiencia en este nivel educativo.

3 Se le denomina de esta forma al conjunto de prácticas tradicionalistas que colocan al docente como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4 Hace referencia al “conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conforman la educación tradicional” (Rivas, 2017).

determinó que era fundamental reconocer dicho contexto para atenderlo, éste se vinculó con las dimensiones de las pedagogías dominantes (manera de educar y de formar a los ciudadanos) y organización del sistema de la *matriz escolar tradicional* (reglas, leyes, políticas, normas).

Una vez detectadas las áreas de oportunidad a atender, y tomando en cuenta la innovación, surgió la pregunta: ¿cuáles son los principales retos al innovar la educación a distancia en contexto de confinamiento?

### Para comenzar

Una pieza clave para la puesta en marcha de la propuesta fue la redefinición de innovación. En un primer momento, los docentes en formación ligaban el concepto sólo al uso de las tecnologías o a la incorporación de algo nuevo en su práctica. Con base en Rivas, se entendió la “innovación educativa” como una “fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos” (2017, p. 15). Desde la perspectiva de este autor, innovar es poder trasladar la educación de un paradigma tradicional a uno humanista, de lo que resultan los derechos de los infantes y adolescentes, como base del accionar docente. Incluso esto se reconoce por primera vez en el *Libro de la educadora. Educación preescolar* (SEP, 2020).

Un elemento nuclear para poder innovar es el reconocimiento del contexto. La comunidad donde se ubica el jardín de niños mantiene carencias de los servicios públicos; por ejemplo, son inestables los servicios de agua potable, electricidad, drenaje y alcantarillado. Por estas

razones, difícilmente se puede acceder a telefonía móvil y a la red de internet, otros no pueden pagar este servicio, según datos de las encuestas realizadas para elaborar la contextualización.

Debido a la pandemia, la economía de las familias se vio muy afectada, por lo que la mayor parte de padres de familia tuvieron que ampliar sus jornadas. En consecuencia, los infantes quedaron al cuidado de los abuelos o hermanos mayores, quienes no siempre se encontraban en condiciones de colaborar a distancia, ya fuera por falta de familiarización con la tecnología o porque tenían que atender otras circunstancias.

Ante tal panorama, se debían encontrar diferentes referentes teóricos que contribuyeran a la creación de estrategias pertinentes y adaptables para poder innovar a distancia. Tomando en cuenta la propuesta de Perkins (2014), se buscó redireccionar la práctica en relación con las circunstancias del contexto; además, se consideraron los derechos de aprendizaje del siglo XXI y la pedagogía sistémica de Carbonell (2015).

Lo que se pretendió alcanzar con la práctica de la docente en formación fue innovar en el contexto de la pandemia, contrarrestando la matriz escolar tradicional, según la propuesta de Perkins (2014), respecto a que la escuela debería estar enseñando cuatro situaciones esenciales:

- Comprender cómo funciona nuestro mundo.
- Cómo empoderarnos para accionar sobre el mundo.
- Cómo desarrollar un carácter ético que guíe nuestro accionar humano.
- Cómo saber crear nuevos significados para actuar en variadas circunstancias.



La noción del autor respecto al ser humano se centra en reconocerlo como un ser creativo, no lo asocia sólo al arte, sino a la capacidad de creación innata, lo que le permite cuestionarse y encontrar respuestas a los problemas que se le presentan en la vida cotidiana. Lamentablemente, esto se limita en la escuela y, por lo tanto, es sustancial que los niños y las niñas desarrollen desde temprana edad las denominadas “habilidades del más allá”, de lo tradicional, lo prescrito y el contenido, a partir de su contexto en confinamiento, con la intención de ampliar su perspectiva.

Con base en lo anterior, se seleccionó la pedagogía sistémica, la cual trata de construir narraciones sobre lo que nos ocurre en la vida, es decir, dar sentido, significado y dirección a lo que nos preocupa, para después seguir nuestro camino de realización y creatividad. En la enseñanza se hace uso de diferentes recursos tecnológicos a nuestra disposición, “permitiéndole al docente pensar la realidad como un todo de ecosistemas vinculados unos con otros” (Carbonell, 2015). De esta manera se potencializa la

construcción de ambientes virtuales inclusivos y flexibles, y se coloca a la familia en el centro de la educación, algo esencial en la educación a distancia.

## Metodología

La metodología que se seleccionó fue la investigación-acción, que, de acuerdo con Latorre (2007), es una vinculación de la teoría y la práctica que realiza el profesorado con la finalidad de mejorar. Esto se da a través de ciclos de acción y reflexión y de forma colaborativa entre todos los agentes educativos, quienes se involucran y participan de forma activa. Está centrada en el descubrimiento y resolución de los problemas que enfrenta el profesorado; es una reflexión simultánea entre medios y fines; es una práctica reflexiva. La teoría se integra en la práctica y supone el diálogo con otros profesionales. En otras palabras, es necesario compartirla y estar abiertos ante las circunstancias que puedan acontecer, en este caso colaborando con la tutora del grupo.

A continuación, se enuncian los momentos en los que se dividió la investigación.

## Autoobservación

Observación de la práctica para enfatizar aspectos concretos como la intervención, las consignas, la evaluación, la comunicación, el uso de las tecnologías y la colaboración de los padres de familia. La intención: detectar el alcance y los límites de la



práctica docente en confinamiento. Se hizo uso de videos, audios y del registro en el diario de trabajo. A partir de este material se detectaron las principales áreas de oportunidad en la organización y planeación de actividades, la comunicación con los niños y padres de familia, y la participación activa de aquéllos.

### *Antes de la práctica*

La intención era llevar a cabo esta propuesta, en función de las siguientes orientaciones diseñadas con base en la teoría:

- Prestar atención en potenciar y promover una enseñanza situada, en la que el niño vincule lo que aprende con su vida cotidiana y a la vez amplíe su panorama. En todo momento se debe cuidar de los pequeños y reconocer sus procesos de desarrollo desde la perspectiva teórica y científica.
- Reconocer a la educación como una acción que permite a una persona o a un grupo de personas acceder a un estado de autonomía

como un acto de amor. Hablar de formar personas autónomas es esencial; no obstante, en el nivel preescolar puede llegar a verse como algo imposible, pues los niños son más dependientes de un adulto. Por esta razón se propone estrechar la relación de vínculos entre escuela y familia.

- Trabajar para generar una buena interacción dentro del aula y la escuela con el sistema familiar y la comunidad de maestros. Hay que pensar la realidad como un todo, como un ecosistema vinculado con otros sistemas: familiar, social, cultural, histórico, e identificar que todos los miembros de la comunidad educativa forman parte de un todo, de una red de vínculos y relación, donde la acción de un miembro se revierte positiva o negativamente en el conjunto.
- Proponer la asignación de roles. Se reconoce que cada persona debe ocupar un lugar y cumplir la función que le corresponde, ya sea por antigüedad, jerarquía u otros criterios de capacidad, pero cuidando de no caer en el



autoritarismo y trabajar desde la perspectiva del respeto, reconocer la importancia y la necesidad que tienen los seres humanos de interrelacionarse unos con otros para sobrevivir.

- Procurar la libertad infantil. Reconocer y tener en cuenta un cuidadoso respeto a los derechos de la infancia, así como la interacción del niño con el mundo que le rodea. Rescatar los aspectos identitarios de cada niño y ser sensibles a dos principios básicos: *inclusión* y *diversidad*.
- Identificar siempre la importancia de la familia. Hay que colocarla en primer lugar, con la intención de mejorar el clima de confianza y su sentido de pertenencia al centro educativo, así como buscar la dignificación del sistema escolar, donde es necesario proponer diversas estrategias y recursos. En la educación a distancia es fundamental proporcionar la ayuda y el acompañamiento adecuados sin caer en la sobreprotección, la comunicación asertiva, la motivación, el cuidado de vínculos fuertes y positivos que surjan de la triangulación entre docente, padres de familia y alumnos.
- Se debe partir en todo momento del amor del maestro hacia el alumno. Reflejado éste en el respeto, la atención a la diversidad, la autoorganización y la cooperación; además de potenciar el desarrollo de habilidades de empatía hacia la familia y los hijos. Para alcanzar esto es necesario activar la escucha, respeto y aceptación del otro; tener en cuenta la igualdad jerárquica entre alumnos, entendiendo la complejidad del aula como espacio de diálogo y conversación permanente que permite comprender al otro.

## Diseño

Se retomaron las áreas de oportunidad detectadas en la autoobservación y se decidió trabajar con secuencias didácticas que permitieran la participación activa de los alumnos a distancia. El medio más adecuado para establecer la comunicación fue

la aplicación de WhatsApp, por ser una plataforma al alcance de todos los padres de familia y tutores para trabajar con los niños. Se pasó de trabajar con listas de actividades a videos interactivos de corta duración, audios, juegos interactivos, canciones, imágenes, audiocuentos, radioteatros. También se usó el portal de Canva, para el desarrollo de las secuencias didácticas.

## Intervención

Para la intervención se utilizaron los principios mencionados de Perkins, mediante diversas herramientas tecnológicas. Hubo interacción con distintas plataformas gratuitas como WhatsApp, PowerPoint y Chrome, las más amigables ante las condiciones contextuales; además de videollamadas con grupos pequeños, uso de bibliotecas y carteleras virtuales, videos en colectivo, visitas a museos virtuales, entre otros.

## Innovación educativa

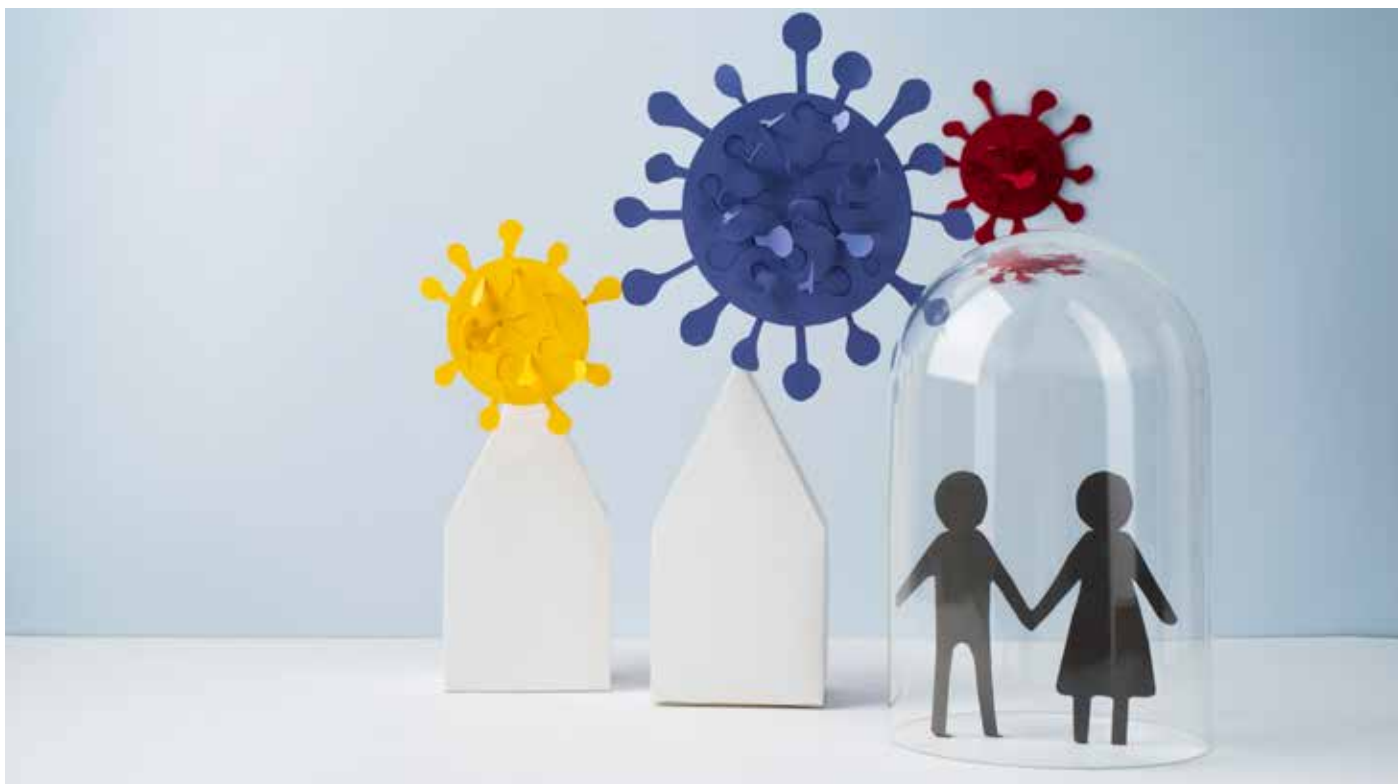
Fue esencial establecer roles, con la intención de involucrar a la familia para tener una participación más activa, se resaltó su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

## Evaluación

Se dividió en tres momentos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para el primero se utilizó el diario de la educadora; el segundo se llevó a cabo por medio de entrevistas a padres de familia y docente titular, por último, se realizó una heteroevaluación a los alumnos, centrada en el alcance de los aprendizajes clave y el desarrollo de habilidades.

## Reflexión

Se reconocieron los alcances y limitaciones. A partir de esto se reformuló la propuesta y se destacaron los principales retos que se enfrentan al innovar en la educación a distancia.



## Resultados

Para presentar los resultados obtenidos se realizó un análisis de datos cualitativos, de los instrumentos de investigación aplicados, con base en dos técnicas: en primer lugar se utilizó el registro de observación ampliado de Bertely (2000) y en segundo lugar se usó la codificación de Gibbs (2012).

Los principales retos detectados a partir de la investigación posterior al análisis y reflexión de la práctica se pueden dividir en tres dimensiones: uso de las tecnologías, atención al grupo de trabajo y condiciones contextuales.

## Uso de las tecnologías

Cuando la educación era presencial, por lo general en el nivel preescolar no se usaban los recursos tecnológicos por múltiples factores: porque en la institución no se contaba con ellos o por seguridad de los niños. Hoy por hoy, las TIC se convirtieron en una necesidad esencial para continuar con el aprendizaje a distancia. En

diversas ocasiones se llega a confundir el término “innovación educativa” con el mero uso de las TIC; sin embargo, “innovar”, como ya se expuso, va más allá de la incorporación de estas herramientas en la clase, aunque eso no implica el que no sean un factor sustancial.

No obstante, esto se convierte en un reto al llevar una propuesta de innovación educativa a la práctica en la modalidad a distancia. El docente debe conocer y dominar los recursos tecnológicos y, sobre todo, autorregular las inconsistencias o los fallos que se pueden llegar a presentar en el desarrollo de las actividades. Por otra parte, alumnos y tutores deben familiarizarse con las TIC para participar de manera activa.

## Atención al grupo de trabajo

Se procuró tener una buena comunicación entre docentes en formación y padres de familia, con el objetivo de fortalecer los vínculos y potenciar la empatía con los padres y alumnos. En la mayoría del grupo si se logró obtener.

A pesar de que se intenta innovar, existen circunstancias que salen de nuestras manos, pues ni el tiempo ni el espacio son pertinentes para consolidar una innovación completa. Para atender a las necesidades del grupo, es de suma importancia partir del diagnóstico; no obstante, con la educación a distancia el proceso de recolección de datos implicó un gran reto. Para poder llegar a todos, se idearon diversas estrategias, se les dio prioridad a quienes no contaban con acceso a internet; por ejemplo, se les dejaron los materiales en la papelería de la comunidad. Esto condujo a caer en el aspecto tradicionalista, donde sólo se daban indicaciones de orden y control, carentes de motivación.

Con base en lo anterior, se llega a la conclusión de que para poder dar una atención al grupo desde la innovación se deben concebir diferentes estrategias para llegar a cada uno de los alumnos, por medio de una buena comunicación entre docentes y padres de familia. Este reto se convierte en una oportunidad de mejora.

## Condiciones contextuales

En la educación en general, la valoración y el reconocimiento del contexto es vital para entender la realidad en la que estamos inmersos, los efectos que pueden tener en los alumnos y, en consecuencia, su influencia en el aprendizaje. No obstante, ahora en condiciones de pandemia, el contexto cambió de manera significativa.

Es crucial resaltar que, como docentes, el trabajo se efectúa con seres cambiantes y no estáticos. Por lo tanto, las situaciones en casa se van modificando: mamás que antes no trabajaban y se dedicaban sólo a cuidar a sus hijos, tuvieron que hacerlo, lo cual afectó el avance de los

estudiantes. Otro obstáculo al momento de innovar son las condiciones de salud y los deseos familiares.

Innovar en un contexto de pandemia es complejo, no sólo es labor del docente o directivos, influyen directa e indirectamente una serie de situaciones que impiden avanzar. Sin embargo, se pueden comenzar a establecer las bases, pues, ante la realidad tan incierta, la innovación educativa puede verse como una oportunidad de adaptación y actualización de la práctica docente.

## Referencias

- Bertely, M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Carbonell, J. (2015), *Pedagogía del siglo xxi. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Feist, J. y G. Feist (2007), *Teorías de la personalidad*, España: McGraw Hill.
- Gibbs, G. (2012), *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2007), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.ª ed., Barcelona: Graó.
- Navarro, P. (1981), “Situación y perspectivas de la enseñanza a distancia”, en Simposio Iberoamericano de Rectores de Universidades Abiertas, Madrid: UNED.
- Perkins, D. (2014), *Future wise: educating our children for a changing world*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivas, A. (2017), “Documento básico: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales”, en XII Foro Latinoamericano de Educación. Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales, Buenos Aires: Fundación Santillana, pp. 7-67.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020), *Libro de la educadora. Educación preescolar*, 3.ª ed., Ciudad de México: SEP.



# Enseñanza de educación socioemocional, en primaria a través del juego

Maribel García Godínez  
Escuela Normal de Coacalco



“La educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación”

Maturana

El confinamiento obligatorio, que se declaró desde marzo de 2020, a causa del covid-19 (virus SARS-CoV-2), a nivel mundial, tuvo un impacto en las formas de enseñar y aprender, ya que el trabajo que se realizaba en las aulas pasó a desarrollarse dentro del hogar. Según cifras reportadas por la Organización de las Naciones Unidas, debido a contagios por coronavirus, en marzo de 2020, únicamente en América Latina eran más de 156 millones de alumnos fuera de las escuelas en todos los niveles educativos (ONU, 2020).

En México, con la finalidad de evitar la propagación de contagio por covid-19, a través del Diario Oficial de la Federación, se llegó al Acuerdo por el que se establecen los criterios en materia de administración de recursos humanos para contener la propagación del coronavirus covid-19 en las dependencias

y entidades de la administración pública federal (SEGOB, 2020). Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, previo a la formal instalación del Consejo de Salubridad General, otorgó la suspensión de actividades escolares dos semanas antes del periodo vacacional oficial, es decir, del 23 de marzo al 17 de abril de 2020; regresando a las actividades escolares, nuevamente en la *modalidad virtual*, del 20 de abril de 2020 hasta que concluyó el ciclo escolar 2019-2020.

A pesar de la incertidumbre que se vivía en ese momento, con respecto a cómo sería el regreso a clases en agosto de 2020, se inició el ciclo escolar 2020-2021, y, por disposición oficial, para no detener las trayectorias académicas de los estudiantes, el servicio se continuó ofreciendo en la modalidad virtual; a su vez, también se incorporaron a las instituciones de educación primaria, los 32

estudiantes de cuarto grado de la Escuela Normal de Coacalco (ENC), para dar cumplimiento a su trayecto formativo de prácticas profesionales.

La inserción de los estudiantes, ante los nuevos escenarios, originó que se enfrentaran a nuevos retos tales como el uso de plataformas tecnológicas educativas para impartir clases a distancia; búsqueda de medios electrónicos para establecer comunicación con padres de familia y alumnos; adentrarse al conocimiento de los sitios web propuestos por autoridades educativas del país como el programa televisivo *Aprende en Casa* —el cual fue difundido a partir del mes de abril de 2020—, así como la página oficial del programa “*aprendeencasa.mx*”; y la asignación de correos institucionales para docentes y estudiantes, mismos que facilitaron el uso de plataformas educativas, para mantener el acercamiento y comunicación con los diversos actores que participan en el ámbito escolar.

Cabe señalar que la adaptación a los entornos virtuales se fue llevando a cabo gradualmente; la capacitación en el uso de plataformas educativas digitales —a través de diversas instancias— se fue incrementando; los padres de familia se fueron familiarizando con el uso de dispositivos electrónicos como: teléfono móvil, tableta y computadora de escritorio principalmente, se crearon canales de comunicación y colaboración, al respecto Salinas (citado en Del Moral y Villalustre, 2005) los describe como:

Herramientas de comunicación sincrónicas (chat, videoconferencias, pizarras electrónicas...) a través de ellas se propicia la comunicación, y es posible simular las situaciones de la enseñanza cara a cara.

Herramientas de comunicación asincrónicas (correo electrónico, foros de discusión...). Mediante las cuales, se posibilita la participación e intercambio de información sin necesidad de coincidir espacial o temporalmente, permitiendo a cada estudiante seguir su propio ritmo (p. 20).

Ante los acontecimientos que derivaron del confinamiento, que vivieron algunos alumnos como lo fueron los decesos de familiares y amigos, crisis económica en la familia, —en algunos casos— violencia intrafamiliar, se volvió imprescindible que



los docentes en formación atendieran el aspecto emocional de los estudiantes, al respecto Luthra (2020) expresa:

Inquietan especialmente sus consecuencias sobre la salud mental de los alumnos, que se han visto privados de los contactos y los hábitos de la escuela. Incluso los miembros de las generaciones Z (nacidos entre 1996 y 2015) y Alpha (nacidos a partir de 2015), que están saturados de tecnología, tienen una necesidad esencial de contacto social y experiencias físicas, lejos de sus aparatos [...] El contacto humano es importante (p. 15).

Con la intención de conocer, cómo responden los estudiantes a las demandas del contexto educativo actual de educación básica, con respecto a la enseñanza de educación socioemocional, en la ENC se aplicó un cuestionario conformado por 10 ítems, aplicado en dos momentos, al inicio del ciclo escolar 2020-2021 (agosto 2020), e inicio del segundo semestre del ciclo escolar anteriormente citado, de los que se obtuvieron los siguientes resultados.

Durante el séptimo semestre (de agosto 2020 a enero 2021), sólo 31% impartieron contenidos de educación socioemocional, refiriendo que a 69% de los estudiantes no les había solicitado —el docente titular del grupo de educación básica— impartir dichos contenidos, debido a que el tiempo que destinaban al trabajo virtual era muy limitado (de 40 a 60 minutos y sólo dos o tres días a la semana); y,



únicamente 12% utilizaba plataformas virtuales para impartir los contenidos (cuestionarios a través de Google Forms).

Para octavo semestre (marzo 2021 a la fecha), los docentes en formación refieren que 44% imparten contenidos de educación socioemocional en educación básica y las actividades que realizan son 21% cuestionarios (Google Forms), 6% actividades en el cuaderno y 17% proyección de videos de YouTube.

Ante las ideas expuestas anteriormente, es necesario reflexionar con respecto a ¿por qué, a pesar del confinamiento, en algunas escuelas primarias, no es prioritario, impartir educación socioemocional? Considerando que la educación actual se imparte en espacios virtuales, ¿por qué los docentes en formación no hacen uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza de la educación socioemocional?

Cabe señalar que el plan 2012, de la licenciatura en educación primaria, no contempla cursos relacionados al fortalecimiento de competencias socioemocionales o incluso brindarles las herramientas para transferir dichos conocimientos, con estudiantes de educación básica. Al revisar la malla curricular, no cuentan con un curso que atienda estos contenidos de manera específica; y, únicamente en el primer semestre se cuenta con un curso de Psicología del desarrollo infantil (0-12 años).

Sin embargo, es un requerimiento que a los futuros docentes de educación primaria, se les proporcionen herramientas básicas para la enseñanza de educación socioemocional, que desde la perspectiva de la SEP (2017), se expresa como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017).

En este sentido, el objetivo de la educación socioemocional es dotar al individuo de recursos y estrategias conductuales, cognitivas, emocionales y de interacción social que le permitan tener un mayor control de la presión, interna y externa, y así evitar que se traduzca en estrés, prevenir daños y mejorar su salud psicológica (Salmurri, 2019).

Sin embargo, ante la imperiosa necesidad de brindarles herramientas básicas para la enseñanza de la educación socioemocional, a los estudiantes normalistas de cuarto grado, durante su formación inicial de séptimo semestre, en la ENC se impartió el curso Recursos Didácticos, para la enseñanza de habilidades socioemocionales, en educación básica; y fue dirigido a los 32 estudiantes de la licenciatura en educación primaria (plan de estudios 2012), en modalidad virtual, con una duración de 35 horas, efectuado a través de actividades sincrónicas y asincrónicas.

El curso se inició retomando sustentos teóricos en el aspecto socioemocional, ambientes virtuales y uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de la educación socioemocional, se retomó el enfoque pedagógico del documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Tutoría y educación socioemocional. Educación secundaria* (SEP, 2017); asimismo, la interrelación entre los ámbitos de la educación socioemocional y los planos de interacción individual y social en sus cinco dimensiones para educación primaria: 1) autoconocimiento; 2) autorregulación; 3) autonomía; 4) empatía, y 5) colaboración; se seleccionaron algunas habilidades asociadas a las dimensiones como: atención a las propias emociones, autoestima, regulación de las emociones y comunicación asertiva.

Durante el desarrollo del curso, los estudiantes diseñaron secuencias y



recursos didácticos a través del uso de herramientas tecnológicas, cabe mencionar que, algunas de las estrategias que se aplicaron en el desarrollo de las prácticas profesionales fueron: “Ruleta de emociones”, “Diario de emociones”, “Bingo de emociones”, “Muro de las emociones”, “La música y nuestras emociones”, “Semáforo de emociones”, “Autorretrato”, “Diccionario de mis emociones”, “Monstruo de colores”, “Narrativa”, “Collage”, “Dominó de las emociones”, “Cubicuento” y “Lotería de emociones”.

Educaplay, Wordwall, Nearpod y Geneally fueron las herramientas que utilizaron para diseñar juegos interactivos.

Es importante destacar que al término del curso, se reconoció la importancia del juego como estrategia de enseñanza para la educación socioemocional, Vygotsky (citado en Andrés, 2011) alude a la teoría constructivista, afirmando que a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural; también, afirma que jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vygotsky llama *zona de desarrollo próximo*, definida como:

la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces (Andrés, 2011).

Después de reflexionar, acerca de la importancia de impartir educación socioemocional, a los estudiantes de educación primaria, se ha propuesto hacer énfasis en el uso de juegos interactivos para su enseñanza; ya que favorece a la motivación de los estudiantes y coadyuva al desarrollo de competencias digitales y resolución de problemas.

Para finalizar, la contingencia sanitaria por covid-19 influyó en una transformación de la práctica educativa, ahora el docente enfrenta nuevos retos, demandándole innovación, creatividad y autonomía, y, a su vez, otorgándole la oportunidad de construir nuevas realidades.

El hecho de que el docente de educación primaria integre a sus prácticas cotidianas actividades que le permitan a los estudiantes el reconocimiento y autorregulación de sus emociones y respeto hacia los demás, influirá favorablemente para la conformación de su resiliencia; capacidad que le permitirá superar las adversidades que se presentan cotidianamente.

## Referencias

- Andrés, T. (2011), “Vigotsky y su teoría constructivista del juego”, en *E-Innova*, núm. 5, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <https://bit.ly/393W-qil> [fecha de consulta: abril de 2021].
- Del Moral, M. y L. Villalustre (2005), “Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual”, en *Revista de Medios y Educación*, núm. 26, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 17-25, disponible en: <https://bit.ly/3Edbad8> [fecha de consulta: abril de 2021].
- Luthra, P. (2020), “Una ocasión para reinventar la escuela”, en *El correo de la unesco*, núm. 2, París: unesco, pp. 15-17, disponible en: <https://bit.ly/2XdXYUR> [fecha de consulta: abril de 2021].
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2020), “Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus”, en *Noticias ONU*, 26 de marzo de 2020, disponible en: <https://bit.ly/2VJol4c> [fecha de consulta: abril de 2021].
- Salmurri, F. (2019), *Estrategias para educar las emociones*, México: Paidós.
- Segob (Secretaría de Gobernación) (2020), Acuerdo por el que se establecen los criterios en materia de administración de recursos humanos para contener la propagación del coronavirus covid-19 en las dependencias y entidades de la administración pública federal, en *Diario Oficial de la Federación*, 23 de marzo de 2020, disponible en: <https://bit.ly/2XdXT3v> [fecha de consulta: abril de 2021].
- sep (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Tutoría y educación socioemocional. Educación secundaria*, México: SEP.

# Disertaciones sobre las bases de la educación socioemocional

Juan Carlos Cruz Dávila  
Escuela Normal de Zumpango

Cuando se habla de emoción, sentimientos o afectos se alude a un campo semántico difícil de precisar. Incluso los estudiosos de este tema no se ponen de acuerdo ni hacen muchas precisiones. La mayoría establece alguna definición de lo que consideran central. Se usa indistintamente emoción, sentimientos o afectos como si fueran sinónimos. Incluso Fernández (1994) plantea que esto está muy bien porque esos términos son, en el fondo, confusos y se refieren a experiencias fluidas, indistinguibles.

Al final, la palabra que se fue imponiendo por el uso fue “emoción”, muy probablemente por una situación ajena a la argumentación científica, ya que tiene una traducción directa y fácil del inglés (*emotion*),

el idioma académico en el mundo. Sin embargo, si se atiende a la raíz latina el vocablo se refiere al afecto, lo que está más ligado a nuestra cultura, por lo que es mejor hablar de afecto y no de emoción (Fernández, 1994). Razón por la cual hay una controversia que no se ha podido resolver satisfactoriamente.

Por otro lado, el hábito de la ciencia occidental de tratar al mundo a partir del establecimiento de dicotomías excluyentes (pesado/liviano, claro/osuro, etcétera) ha hecho que se considere la oposición *razón/emoción* que ha dificultado la comprensión del campo afectivo (Deleule, 1972). Dicha oposición ha traspasado el campo meramente científico y se ha instalado con mayor naturalidad en nuestra cultura. Con frecuencia, las personas comunes en nuestra cultura oponen tales términos. En el barrio y en la academia aparece esta oposición que califica como buena a la razón y como mala a la emoción. El motivo: la razón diferencia al ser humano de los demás animales, lo pone por encima de ellos; la emoción hace perder los estribos, nubla el entendimiento y hasta contamina los procesos de la razón, manchándolos de subjetividad y de irracionalidad.

Aunque son estereotipos muy arraigados, ahora se está reivindicando la emoción; se reconoce su importancia en la vida del ser humano, pues lo dota de energía y sentido personal.



Con la emoción puesta en ese lugar de privilegio casi ha desplazado a la razón, o al menos la ha alcanzado en el pedestal. Hoy, de la emoción depende la capacidad evaluativa, autorreguladora y adaptativa del ser humano.

Lo que habría que discutir y reconceptualizar —y que no se hará aquí por razones de espacio— no es la oposición entre razón y afecto, sino su calidad de antagónicos irreconciliables, ya que ambos están en cada acto humano, interactúan y se influyen, muchas veces por debajo del nivel consciente. Así actúan solidariamente, aunque a veces puede haber desencuentros, verdadera oposición.

## Bases de la educación emocional

Para las bases de la educación socioemocional actual, lo que más cuenta es la *práctica* de resolver problemas sociales como la agresión y la violencia. Se supone que si se logra educar emocionalmente a los estudiantes, a través de la autorregulación emocional, se podrá controlar la violencia de forma preventiva.

Con educación emocional o sin ella, las emociones, los afectos o los sentimientos seguirán cumpliendo sus funciones biológicas y sociales; por ejemplo, una de las más importantes son las que les permiten a los seres humanos establecer relaciones con el mundo, con los demás y con ellos mismos (Castilla, 2011). La relación que establecen puede buscar el acercamiento con los objetos cuando le hacen bien, o alejarse de ellos o incluso intentar destruirlos cuando los dañan (Castilla, 2011). Por supuesto que esas funciones están contextualizadas en cada cultura y espacio social en los que se tienen que gestionar las emociones: controlarlas, mostrarlas, inhibirlas, disimularlas, reprimirlas, por las consecuencias personales y sociales que traerán al sujeto.

Así se va generando la necesidad de ir más a fondo del campo de los afectos para dilucidar cómo surgen los sentimientos considerados básicos y cómo, a semejanza de los colores, de ellos surgen sentimientos secundarios y quizás terciarios. Castilla (2011, 1999 y 1993) habla de “metasentimientos”, incluso relaciona de forma importante el ámbito emocional con la formación del Sujeto humano y el Yo, junto

con los Yoes que éste construye para responder a las exigencias del entorno.

## La emoción y otros términos emotivos

El apartado presenta la fundamentación común de los actuales promotores de la educación socioemocional en nuestro medio, a partir de García (2017) y Castilla.

El *Diccionario de la lengua española* (2020) define a la “emoción” como: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2020). A lo que Prada (citado en Ibarrola, 2018, p. 80) agrega que produce fenómenos viscerales que percibe el sujeto emocionado y con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión.

Para Bisquerra (2003), “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

Según la teoría de James-Lange, las emociones son la consecuencia de experimentar un cambio corporal u otro diferente en función del estímulo percibido y que va a inducir distintos patrones de actividad del sistema nervioso. De esta forma, los sentimientos humanos se basan en aspectos físicos (García, 2017, p. 84).

Para Prada (citado en García, 2017, pp. 84-85) la teoría de Schachter-Singer incluye las ideas de las anteriores, no obstante, también depende de cómo se interpreta la situación.

A partir del punto de vista biológico-evolucionista (Izard y Nesse citados en Ibarrola, 2018), la emoción sería un patrón conductual adaptativo e innato, consecuencia del origen y evolución de la especie. Por su parte, Ekman (1993) identifica seis emociones universales, llamadas básicas por su relevancia para la supervivencia: alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco (García, 2017, p. 85). Damasio (2000) define la emoción como la combinación del proceso mental simple o complejo con las respuestas del cuerpo, todo ello íntimamente relacionado con el cerebro. Todo ocurre al mismo tiempo.

Al parecer existe un consenso al afirmar que la mayoría de las emociones se generan inconsciente y automáticamente. Por este motivo, Le Doux (1999) distingue entre reacciones emocionales innatas y acciones emocionales voluntarias. Estas últimas son las que llamamos sentimientos (García, 2017, p. 86).

En la misma línea, Fernández-Abascal y Palmero (citados en García, 2017) explican que la interpretación subjetiva que cada uno hace de su percepción de los fenómenos (tanto internos como externos) es lo que provoca la activación de los procesos emocionales, es decir, lo que produce una activación emocional compuesta de una experiencia subjetiva y una expresión corporal. Si todo el proceso presenta un valor positivo, la emoción será positiva; si, por el contrario, el valor es negativo, la emoción experimentada también lo será (Diener *et al.* citados en Ibarrola, 2018, p. 87).

Según Bisquerra (2003), las emociones se producen, primero, cuando llega la información sensorial a los centros emocionales de la corteza. A partir de aquí se produce una respuesta neurofisiológica, correspondiente con la información inicial para culminar con su interpretación por el neocórtex, lo que predispone al sujeto a dar una respuesta organizada.

La teoría de James-Lange plantea que las emociones son el resultado de que el sujeto experimente un cambio corporal o, en general, fisiológico, en función del desencadenante. Esto induce a un patrón de actividad cerebral, de modo que los sentimientos humanos se basan en aspectos corporales y fisiológicos (Bisquerra, 2003). La teoría de James-Lange dice que los cambios fisiológicos nos informan lo que estamos sintiendo. Mientras que la teoría de Cannon y Bard afirma que primero aparecen las respuestas neurológicas que son interpretadas



en la corteza y producen las respuestas fisiológicas (García, 2017, p. 97).

Las emociones se han considerado, por tradición, como experiencias perturbadoras, en el sentido de no poder predecirse y de entrar en conflicto con los juicios inteligentes, por eso son perturbadoras; desde lo social, se les ha evaluado con frecuencia como negativas en nuestra cultura occidental desde hace mucho tiempo (García, 2017, p. 98).

A partir de que algunas emociones tienen características diferentes en algunos de sus elementos (afrontamiento, expresión facial, procesamiento cognitivo), se han diversificado las propuestas clasificatorias, entre la que se han ido imponiendo las emociones *primarias* y *secundarias*. Las primeras serían emociones primitivas universales, que todos los seres humanos experimentan en determinadas situaciones; las segundas se derivarían de las anteriores. Otro conjunto de emociones aparece en la segunda infancia y en la adolescencia, como fruto de la maduración y de los procesos sociales; por ejemplo: culpa, vergüenza, orgullo, celos, etcétera (Fernández-Abascal *et al.* citados en García, 2017, p. 101).

Evans (citado en García, 2017, p. 102) propone incluir una tercera categoría: las *emociones cognoscitivas superiores*, caracterizadas por recibir la influencia de los pensamientos conscientes como: amor, culpabilidad, vergüenza, desconcierto, orgullo, envidia y celos (Vivas *et al.* citados en García, 2017, pp. 103-104).

Por otro lado, todas las emociones cumplen un objetivo para el organismo y para la especie, como adaptativas, sociales y motivacionales. Las adaptativas permiten el desarrollo de respuestas adecuadas a las condiciones que se van presentando; las sociales hacen posible comunicarnos con otros significados de la cultura y establecer relaciones inter-

personales con ellos, esta expresión es sobre todo corporal (paraverbal, postural, distancia de interacción, gestos). Para Izard (citado en García, 2017, p. 106) hay algunas subfunciones dentro de las sociales: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos y promover la conducta prosocial. García (2017, p. 107) refiere que la falta de comunicación también cumple un cometido social: inhibir la actuación que promueve la emoción, para no contrariar la convivencia social.

Para las motivacionales, la emoción desencadenaría ya la acción o la inhibición de la acción hacia determinado objeto. De ahí que las emociones sean el primer sistema motivacional del organismo humano (García, 2017, pp. 106-107).

## Ampliación de las bases de la educación emocional

La ampliación de estas bases en la educación emocional se corona con la postulación de la psicología positiva como perspectiva práctica para trabajar con el aspecto considerado, en apariencia, *positivo* de las emociones.

Como se ha establecido, la emoción y, en general, la red semántica compuesta por términos como emoción, sentimientos, afectos, etcétera, se refieren a una realidad dialéctica, contradictoria, por diversas situaciones.

Incluso, es preferible referirse a los sentimientos como el concepto central para la educación emocional, puesto que son más conscientes que las emociones. A decir de Castilla (2011), el que siente sabe que siente porque en el sentimiento participa el Sujeto humano, que es una especie de gestor de las actuaciones de la persona en su entorno y busca tener éxito ante las exigencias del entorno;



para lograrlo va construyendo Yo específicos en cada situación a la que tiene que responder. El éxito o el fracaso de cada Yo retroalimenta al Sujeto de modo que se va modificando su actuación para buscar el mejor resultado (alejarse de los objetos dañinos o acercarse a los objetos benéficos).

Según Castilla (2011), este bucle de retroalimentación genera sentimientos que ya existían. Si se sienten celos y se cree que son injustificados puede generarse el sentimiento de culpa, o si se expresa públicamente desconfianza se genera vergüenza. A los sentimientos que resultan de un sentir anterior Castilla los denomina metasentimientos.

Los sentimientos, las emociones y los estados afectivos tienen una participación muy activa en la formación de la personalidad, es decir, con las pautas mentales y de acción se va configurando la forma de ser de cada persona. Aunque si se siguen las implicaciones de esta

perspectiva, se abre la posibilidad —reconocida ya por otros autores— de que cada uno cuente con más de una manera de ser, sin que ello lleve a pensar en algún desorden de personalidad.

No sólo cuenta la parte positiva (uno de los polos de la dicotomía positivo/negativo) en la constitución del *continente emocional*, es decir, no se trata de promover la felicidad y otras emociones buenas, sino de que la población pueda gestionar las emociones, los sentimientos y los afectos que aparezcan según lo que estén viviendo y, por supuesto, que se pueda habilitar a todos a partir de la educación formal.

La ampliación de las bases de la educación emocional trata de darle un espacio mayor y explícito a lo que implican las emociones consideradas negativas: tristeza, rabia, celos, envidia, etcétera. Todas tienen su razón de ser, permiten que el organismo responda a las situaciones que se le presentan y que, de

una forma u otra, lo afectan. También se propone un cambio de centro: de las emociones a los sentimientos que varios autores reconocen como más conscientes que las emociones (Evans e Izard citados en García, 2017, p. 106).

Desde luego, no se pretende que con la educación socioemocional se vayan a solucionar los problemas de agresión y violencia que se generan en varios entornos, sobre todo en el social, donde ocurren fenómenos y situaciones inadmisibles e innegables; por ejemplo: las diferencias sociales debidas no sólo al color de piel, la nacionalidad, la pertenencia a un género, sino a la clase social, la injusticia, la dominación de clase o género sobre quienes están más desprotegidos.

Por otro lado, la aplicación de esta educación emocional resulta esperanzadora para solucionar muchos conflictos internos de las personas y con los demás. Lo óptimo sería que todas las personas pudieran gestionar su estar en el mundo a partir de la combinación efectiva de sentimiento y razón.

Falta desarrollar la relación que las emociones tienen con otros temas fundamentales como el lenguaje (Páez *et al.*, 1992; Ortiz, 2016), vínculo básico en la propuesta de Maturana (1990), Maturana y Bloch (1995) y Maturana y Varela (1990) como lo que define la forma de ser humano, y a la que puede contribuir también Belli (2009); la motivación (Paradise, 1985); el aprendizaje (González-Arias, 2006), entre otros.

Los estudiantes de la Escuela Normal de Zumpango han comenzado a entender que no hay que padecer de manera pasiva sus estados afectivos, sino que pueden gestionarlos, a veces de una forma relativamente simple, y resolver los conflictos si cuentan con los recursos emocionales necesarios. Lo han comenzado a hacer a partir de los ejercicios de reconoci-

miento de sus estados afectivos y de la implicación de sus estilos particulares de reaccionar ante ellos. Igual, se están percatando de que muchos conflictos, en apariencia irresolubles, pueden gestionarse de forma adecuada cuando logran salirse de las pautas de acción automáticas que han desarrollado para enfrentar los problemas de la vida.

Cuando narran experiencias infantiles traumáticas que los atormentaban, es esperanzador escuchar el momento en que cambiaron su perspectiva y pudieron aceptar que las cosas fueron así, incluso que son así, pero que pueden hacer algo, aunque sólo sea tener esperanza y confianza en que ellos cambiarán algunos de esos aspectos si decretan ser los agentes de su vida.

Por supuesto, este trabajo es sólo el inicio, la impresión anecdótica de un docente que promueve modestamente este tipo de educación y que requiere un planteamiento mucho más sistemático de los resultados de la puesta en práctica de la educación emocional.

Ahora, en la Escuela Normal de Zumpango existe un anecdotario incipiente que se va a nutrir con registros, análisis de datos e informes que permitan integrar un cuerpo de saber sobre la educación emocional, es decir, sobre la pertinencia de la propuesta de cambio de centro (de emoción a sentimiento), de la relación que, con base en Castilla (2011, 1999, 1993), se propone entre sentimientos y Sujeto humano, y que se liga con el desarrollo de la autorregulación que tanto se requiere para que cada persona tome las mejores decisiones para ella y los demás.

También, en dos escuelas primarias se cuenta con la aplicación de propuestas de intervención desde la óptica de la emoción, la inteligencia emocional y las inteligencias inter e intrapersonal.

De dichas propuestas saldrán los documentos recepcionales con los que dos estudiantes de la licenciatura en educación primaria se titularán.

Con todo esto estamos estableciendo las bases con las que iremos construyendo un cuerpo de conocimientos, tanto en educación básica como en la Escuela Normal de Zumpango, que nos permita proponer proyectos de intervención efectivos y eficientes en ambos niveles educativos.

## Referencias

Belli, S. (2009), “La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales”, en *Tehoría*, vol. 18, núm. 2, Chile: Universidad del Bío-Bío, pp. 15-42.

Bisquerra, R. (2003), “Apuntes para una historia de la educación emocional”, documento de trabajo.

Castilla del Pino, C. (2011), *Teoría de los sentimientos*, México: Tusquets.

\_\_\_\_\_ (1999), “El sujeto como sistema (Séptima Conferencia Aranguren)”, en *Isegoría*, núm. 20, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 115-137.

\_\_\_\_\_ (1993), “El sujeto como sistema: el sujeto hermeneuta”, en *Anuario de Psicología*, núm. 59, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 5-18.

Damasio, A. (2000), *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*, Santiago de Chile: Andrés Bello.

Deleule, D. (1972), *Psicología: mito científico*, Barcelona: Anagrama.



Ekman, P. (1993), “Facial expression and emotion”, en *American Psychologist*, vol. 48, núm. 4, Washington D. C.: American Psychologist Association, pp. 384-392.

Fernández Ch., P. (1994), “Teorías de las emociones y teorías de la afectividad colectiva”, en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 35, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 89-112.

García J., M. E. (2017), “Emociones: lo que nos mueve”, en “Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros”, tesis de doctorado, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 79-122.

González-Arias, M. (2006), “Aspectos psicológicos y neurales en el aprendizaje del reconocimiento de emociones”, en *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 1, núm. 1, Temuco: Universidad de la Frontera, pp. 21-28.

Ibarrola, B. (2018), *Aprendizaje emocional. Neurociencia para el aula*, UE: SM.

Le Doux, J. (1999), *El cerebro emocional*, Buenos Aires: Planeta.

Maturana, H. (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Maturana, H. y F. Varela (1990), *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Maturana, H. y S. Bloch (1995), *Biología del emocionar y el Alba emoting: respiración y emoción*. Bailando juntos, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Ortiz Ocaña, P. (2016), “La configuración afectiva-emocional”, en P. Ortiz Ocaña, *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*, México: Magisterio (Investigar), pp. 73-114.

Páez, D. et al. (1992), “Factores psicosociales y conocimiento prototípico de las emociones. Introducción a una defensa de la perspectiva de los prototipos para los conceptos emocionales”, en *Revista de Psicología Social*, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, vol. 7, núm. 1, pp. 63-73.

Paradise, R. (1985), “Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en el caso del aprendizaje individual”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm. 1, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, pp. 83-93.

RAE (Real Academia Española) (2020), *Diccionario de la lengua española*, Madrid: RAE.





# Retos y perspectivas pedagógicas en escenarios pandémicos

David Yair Alcántara

Jessica Jazmín García Viguera

Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza

## Presentación

En el presente texto, abordamos cómo la visión profesional del docente se ha visto modificada a raíz de la pandemia producida por el covid-19, y por consiguiente, cómo hemos tenido que adaptarnos a nuevas condiciones de trabajo, recurriendo a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), centrándonos en el desarrollo de competencias pedagógico-digitales. Enfocándonos, además, en la gestión pedagógica-didáctica de la incertidumbre y la crisis sanitaria actual durante el trayecto formativo de los estudiantes, recurriendo a diversas adecuaciones según el contexto en el que se desarrolle la práctica educativa del docente, junto con sus estudiantes.

Por tanto, no se pretende exponer un método universal ni una receta que indique una única ruta a seguir; pues cada escuela debe adecuar sus alternativas que estén dentro de un margen realista, pero, con la diversidad de propuestas para realizar una innovación científica y practicable que se base en lo que por años han construido los docentes, asignando un valor diferente a estas prácticas sin desconocerlas ni comenzar desde cero; por el contrario, trascendiendo más allá de los desafíos que enfrentamos hoy en día. En este tenor, se proponen



algunas estrategias didácticas que, desde la experiencia de un grupo de estudiantes normalistas, se han desarrollado en las escuelas primarias de práctica profesional con resultados significativos en el aprendizaje de los estudiantes y en el fortalecimiento de nuestras propias competencias profesionales.

## Introducción

Autores como Fullan y Langworthy (2014) afirman que la educación actualmente se desarrolla en un mundo complejo, desafiante y caótico. Esto es cierto, sobre todo si pensamos que los contextos educativos actuales están siendo afectados de manera drástica por la pandemia generada

por el covid-19. Según Argandoña-Mendoza *et al.*: “nunca antes el mundo ha tenido una situación epidemiológica tan compleja, que ha puesto de notoriedad las enormes dificultades de todos los sistemas, y primordialmente en el educativo. Se presenta un escenario de incertidumbre en el que toda la comunidad educativa está tratando de dar las respuestas más adecuadas a su estudiante” (2020, p. 822). Por su parte Reimers y Schleicher afirman que esta “pandemia prolongada seguramente limitarán las oportunidades para que los estudiantes aprendan durante el período de distanciamiento social. El tiempo dedicado al aprendizaje es conocido que, es uno de los predictores más confiables de la

oportunidad de aprender” (citados en Argandoña-Mendoza *et al.*, 2020, p. 822).

Además, hay que considerar que, a raíz de la pandemia, nuestra manera de pensar y nuestra práctica docente se han visto transformadas de modo impresionante, y hemos tenido que generar respuestas para situaciones inéditas, desconocidas. Es verdad también, que los estudiantes normalistas se han tenido que adaptar a nuevos escenarios y experimentar diversas formas de desarrollar sus aprendizajes, lo cual, varias veces genera estrés y ansiedad tanto en alumnos como en docentes. De la Cruz menciona que la pandemia dio paso al cierre de los centros escolares y el traslado de las actividades de formación a los hogares (citado en Casanova, 2020b); buscando así, lograr la continuidad pedagógica por distintos medios, principalmente el internet —mediante e-learning o la educación en línea— y por supuesto, la televisión. Todo bajo el criterio de que el hecho educativo podía ser transferible a través de cualquier dispositivo y a cualquier otro lugar. Sin embargo, esta decisión trajo nuevos retos, ya que el traslado desde un ambiente tradicional a uno virtual no es un hecho que se da en forma simple.

Sabemos que es una situación adversa, y como docentes debemos estar unidos, de manera en que nosotros mismos construyamos una base sólida, de la que nuestros alumnos, puedan sujetarse y aprender para la vida. En ese sentido, se presentan algunas reflexio-

nes derivadas de la práctica docente y la forma en que hemos adaptado nuestras prácticas pedagógicas. Debemos pensar que no sólo nos estamos formando en las escuelas normales, sino en otros espacios como las escuelas de educación básica que también se han tenido que adaptar a estos contextos desfavorables. Es difícil continuar con la dinámica pedagógica y educativa como si nada pasara, pues además esta pandemia ha sido dramática para alumnos, maestros y en general, para todas las familias que han perdido un ser querido. Por tanto, nos preguntamos: ¿cómo generar estrategias pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje que consideren estos escenarios y realmente representen una esperanza para seguir educando y educándonos?, ¿dónde será preciso concentrarnos como estudiantes normalistas y futuros docentes?, ¿cómo proseguir en la tarea de educar con sentido humanista y apoyar a las familias de nuestros alumnos? y ¿cómo afrontar los retos educativos presentes y futuros desde la educación?

## Pandemia y educación

Considerando un proceso de reflexión de la práctica docente generado al interior de los cursos del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, así como, retomando escritos de autores que abordan de manera crítica estos escenarios de pandemia, se pudo construir una visión pedagógica-didáctica de cómo estudiantes y docentes *vivimos* el confinamiento, desde la nueva modalidad a distancia, y de cómo se ha visto el cambio de escenarios de aprendizaje, en donde nuestro hogar se vuelve el aula de clases; incluyendo, asimismo, la mirada como estudiantes, de cómo ha sido esta manera de adaptarnos, en nuestra práctica de enseñanza-aprendizaje. Además,

se utilizaron narrativas escritas construidas después de las jornadas de adjuntía e intervención en diferentes escuelas normales. Estos recursos de análisis e interpretación de la realidad permitieron sistematizar, analizar y reflexionar de estas nuevas realidades, donde incluso los padres de familia se convirtieron en sujetos educativos con los que se está conviviendo diariamente. También se incluyeron en el análisis los registros anecdóticos derivados de los Consejos Técnicos Escolares donde se logró identificar los verdaderos retos y la forma como las escuelas, los estudiantes, los docentes y los padres de familia están viviendo escenarios de crisis e incertidumbre.

Como lo señalan Lizarazo y Andi6n: “las transformaciones tecnológicas no son sólo cuestiones técnicas, esto significa también que los dispositivos y sistemas técnicos rebasan el carácter puramente instrumental” (2013, p. 69), ya que éstos surgen en un sistema de relaciones, costumbres y conocimientos, articulándose en redes complejas que van conformando entornos. Las respuestas educativas a la pandemia pasan por lo tecnológico; las culturas institucionales; la forma en que se organizan las escuelas; cómo lo afrontan los docentes, los padres de familia y los docentes en formación.

## Retos docentes durante la pandemia

A lo largo de la pandemia por covid-19, se han producido diversas situaciones en las que hemos podido notar cambios de manera gradual y radical, tal es el caso de las transformaciones que ha tenido la educación por ser clasificada como una situación de emergencia; ya que muchas veces se suele confundir, que será una nueva modalidad dentro del campo formativo y educativo, siendo que responde a una situación extraordinaria en la que los métodos de la didáctica y la enseñanza cobrarán mayor importancia de la que ya se tenía, debido a que son experiencias en la que muchos de nosotros, no habíamos incurrido antes.

Además, desde la postura docente corresponde guiar a los alumnos y padres de familia, así como, llevar a cabo las adecuaciones necesarias de acuerdo con los medios de cada uno de los alumnos. Si bien, cada día que pasa nos enfrentamos a nuevos retos en los que no solamente dependerá de nosotros el manejarlo de la manera más idónea posible, obteniendo los resultados esperados o los contenidos a abordar; lo cual es, una nueva oportunidad de transformar de manera significativa la práctica educativa, no dejando de lado las dimensiones que conlleva: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral (Fierro, *et al.*,1999).

En este sentido, la pregunta obligada sería: ¿por qué tomar en cuenta estas dimensiones, si ahora nuestra práctica no es presencial? Debemos considerar que estas dimensiones, van más allá del aula de clases, y se centran en lo que nuestros alumnos lleguen a vivir en su contexto, haciéndose más gradual, al momento de llegar la pandemia; durante la cual, nos vimos frente a una necesidad de carácter mayor, al tener que hacer uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación sin estar todos perfectamente capacitados para operar. No solamente era necesario que el profesor tuviera dominio y buen manejo de ellas, sino que también, padres de familia y muchos alumnos tendrían que aventurarse a esta nueva etapa siendo un ordenador o un dispositivo móvil la manera más práctica para comunicarse con sus profesores y compañeros a la distancia. Está es una problemática que incluso, en la actualidad, ha provocado pérdida de comunicación total con muchos de los alumnos que habían inaugurado años anteriores el ciclo escolar y ahora se encuentran en una situación que atenta contra su formación académica y la continuidad de sus estudios.

Por su parte, la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) (2015) alude que la mayoría de las veces no solamente es el docente el que se ve involucrado en los resultados del aprendizaje del niño; también los retos a los cuales siempre se ha enfrentado y que, en esta situación de pandemia han aumentado. Es decir, el entorno en el que se desarrollan sus habilidades intelectuales como físicas, ya que éstos determinarán de qué manera puede desarrollar los aprendizajes y cómo los interpretan en su realidad. Sin mencionar su aplicación posterior a ella ya que no sólo se ha buscado el trans-



mitir conocimiento sino construirlo para posteriormente crear un significado que impacta en la sociedad y en el mismo estudiante. Asimismo, Aguilar (citado en Casanova, 2020b), menciona que los retos que tenemos que enfrentar van más allá de la preparación normalista, pues la formación docente excede las aulas y tenemos que aprender a incluir aspectos de otros escenarios y gestionar la incertidumbre y crisis que pareciera ser ya una constante. Siendo prioridad el buscar métodos de enseñanza que se adecuen con esta modalidad virtual, con la finalidad de que los alumnos puedan comprender el mundo que les rodea, desarrollar competencias de gestión de la incertidumbre, de aprender a aprender, de tomar decisiones y poner en juego desafíos cognitivo-emocionales en las actividades didácticas desarrolladas en este periodo de pandemia. Pues no basta con tratar de cubrir los contenidos de acuerdo con el plan y programa de estudios, no podemos fingir que nada está pasando y volvernos meros transmisores de información, en este momento los estudiantes necesitan otras respuestas, más pensadas, más humanas y desde Rivas (2020), con una didáctica pandémica mejor enfocada.

### Dificultades académicas durante la pandemia

Ruiz Velasco (citado en Casanova, 2020b) plantea que estos escenarios de confinamiento nos brindan oportunidades de análisis y visualización y, de mejor manera, cada una de las dificultades que se ha presentado desde el comienzo de la pandemia y que nos ha llevado a experimentar situaciones adversas que a simple vista están afectando el rendimiento escolar de los estudiantes. Sin dejar de lado que en el terreno emocional surgen también dificultades claras no sólo con los estudiantes; sino también con los docentes. Algunos autores

han demostrado la relevancia del factor emocional en los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes, tal es el caso de García, pues afirma que, dentro del proceso educativo se ha tendido a “privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales. Incluso para muchos estos dos aspectos deben ser considerados por separado; sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando” (2012, p. 1).

Añade García: “dado que el acto educativo sólo es posible gracias a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar en primer lugar cómo los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros” (2012, p. 2), dentro del contexto actual de pandemia. Pues es competencia del docente conocer el contexto real en que se están desarrollando los aprendizajes del estudiante de educación básica, puesto que tienen que lidiar con sentimientos de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad y estrés; lo cual, trae consigo, una respuesta de desesperanza, depresión, enojo y tristeza. De ahí que resulta necesario en algún momento, analizar los efectos que el confinamiento tendrá en los estudiantes e incluso en los mismos docentes que tendrán que lidiar con la gestión emocional y las emociones aflitivas que se generarán durante y posterior al confinamiento. También se debe tener presente, que existen dificultades en algunos docentes en el manejo de las herramientas digitales, llegando incluso a situaciones en las que el mismo docente se ve en la necesidad de omitir las sesiones sincrónicas en las que puede interactuar con los estudiantes. Aunado a eso, cabe recalcar, el hecho de que hay muchas deserciones debido a que en numerosas situaciones, los padres de

familia consideran que el aprendizaje que se está llevando a cabo, no es el más propicio para sus hijos; en otros casos, debido a dificultades económicas; o al existir en los miembros de la familia casos de enfermedad covid-19.

Habrá que considerar, incluso, que en este momento es evidente una falta de interacción de los estudiantes con sus iguales y poder así, desarrollar habilidades sociales que vinculan aprendizajes de manera académica y, al mismo tiempo, les permita seguir construyendo aprendizajes sin algunas de las estrategias de aprendizaje y enseñanza que eran desarrollados de manera presencial. Pero ¿qué recursos didácticos podríamos desarrollar en estos escenarios virtuales que generen el acompañamiento académico necesario y que presenten verdaderos retos cognitivo-emocionales para los estudiantes? Finalmente, es importante tener una fuerte apertura a *aprender a desaprender*, abrirse a opciones en la obtención de nuevas herramientas; así como su manejo por parte de los profesores para lograr una educación que brinde a los alumnos la guía y apoyo necesario para hacer frente a la brecha en la educación durante la pandemia.

Necesitamos operar, por tanto, estrategias flexibles no acartonadas, pues es claro que no se va a poder cubrir todo el programa de estudio y debemos tener esa habilidad didáctica de seleccionar *lo verdaderamente importante*, ser más selectivos e integrar aprendizajes *con sentido* y desarrollar ejercicios de transversalidad disciplinaria. Dejando un amplio panorama para la posibilidad de propuestas e ideas que estén inmersas en estrategias y didácticas de educación, para brindar un mejor protocolo de enseñanza y aprendizaje en dos ámbitos, el de los trayectos de formación de la práctica como estudiantes normalistas y como parte de las prácticas profesionales en las escuelas de práctica.

### Propuesta didáctica

En este sentido, se propone atrevernos a experimentar nuevas propuestas educativas, pedagógicas y didácticas que exploren escenarios alternativos de aprendizaje y enseñanza; pues es bien cierto que nuestros estudiantes de educación básica y nosotros mismos no sólo nos formamos y aprendemos en la escuela. Habrá que ir incorporado otras rutas de aprendizaje y formación experimentando con propuestas más integrales, como es el caso del diseño de experiencias de aprendizaje y enseñanza basadas en secuencias didácticas integrales y en retos cognitivo-emocionales, como las narrativas transmedia que contemplan contextos más personales de los estudiantes y de sus escenarios cotidianos de aprendizaje *natural*.



No todo es tecnología, hemos aprendido en nuestras prácticas virtuales que debemos acercar más al estudiante a sus procesos de aprendizaje natural, a sus necesidades vitales; al igual, incorporar a la familia como parte de los procesos de formación de los estudiantes, no sólo para informarles de sus resultados y calificaciones. Considerando este acercamiento a contextos reales de los estudiantes se propone pasar del modelo de pedagogía individual basada en la transferencia de conocimiento, de contenidos desconectados entre sí, de trabajar los contenidos educativos de manera superficial primando el cumplimiento de un programa educativo, a la pedagogía de la participación y de la enunciación colectiva, enfocándonos como estudiantes normalistas y como futuros docentes en el diseño de contenidos transmedia a través de las narrativas didácticas integradoras.

## ¿Qué son las narrativas transmedia?

La narrativa transmedia “es una técnica mediante la cual la historia se desarrolla o divide en diferentes plataformas para formar un relato coherente” (Pastrana, 2019), con intencionalidad pedagógica. Podría entenderse como una historia contada en capítulos que se encuentran en diferentes formatos: libro, post, spot, video, comic digital, historieta, presentaciones interactivas; En donde cada capítulo es un reto cognitivo emocional vinculado con aprendizajes esperados de los estudiantes. En general, las narrativas transmedia permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida diaria de los alumnos, utilizando una gran diversidad de medios y provocando la interacción de múltiples usuarios. En una narrativa transmedia hay tres elementos importantes a considerar: la producción integrada, la convergencia de medios y la interacción con el estudiante. De manera específica la propuesta didáctica que proponemos y que además ha sido diseñada en el tercer semestre de la licenciatura en educación primaria durante el curso de Iniciación a la Práctica Docente, está basada en el diseño de narrativas transmedia (propuesta didáctica integradora que desarrolla diferentes aprendizajes y/o temáticas relacionadas con diferentes campos disciplinares, a través de herramientas análogas y digitales) focalizadas en contenidos curriculares relacionados con los campos de formación académica lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social. Utilizando las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica (competencia genérica).

Tabla 1. Diseños de narrativa transmedia por los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, ENAZ

Nombre del docente en formación	Link del diseño de la narrativa trans media	Descripción
Estefani Carrizal Alvarado	<a href="https://view.genial.ly/5f94b096958ac80d67990e95/game-breakout-la-mansion-monstruosa">https://view.genial.ly/5f94b096958ac80d67990e95/game-breakout-la-mansion-monstruosa</a>	“La mansión monstruosa” Propuesta narrativa que promueve la recreación literaria y juegos del Lenguaje.
Vega López Diana Michelle	<a href="https://view.genial.ly/5fea78b7d6659fod85e4e48d/interac-tive-content-palabras-de-orden-temporal">https://view.genial.ly/5fea78b7d6659fod85e4e48d/interac-tive-content-palabras-de-orden-temporal</a>	Narrativa digital que ejercita actividades de lenguaje y comunicación (palabras de orden temporal).
	<a href="https://view.genial.ly/5fb72128b4b2950d8696415e/game-breakout-sherk">https://view.genial.ly/5fb72128b4b2950d8696415e/game-breakout-sherk</a>	Resolución de problemas matemáticos a través de desafíos cognitivo-emocionales.
	<a href="https://view.genial.ly/5ff20d1ce346f10d8a7a83a1/interac-tive-content-culturas-mesoamericanas">https://view.genial.ly/5ff20d1ce346f10d8a7a83a1/interac-tive-content-culturas-mesoamericanas</a>	Conocimiento y comprensión de las Culturas Mesoamericanas.
Pamela Monroy	<a href="https://view.genial.ly/5fc6c1c01aac220d35392955/interac-tive-content-monroy-merced-pamelanarrativa">https://view.genial.ly/5fc6c1c01aac220d35392955/interac-tive-content-monroy-merced-pamelanarrativa</a>	Sucesión de números naturales, ubicación de cifras en la recta numérica y tipos de ángulos.
Elizabeth Castillo Javier	<a href="https://view.genial.ly/5fcfo6of7b63ddod1ce75751/game-breakout-aprendiendo-junto-a-el-rey-leon">https://view.genial.ly/5fcfo6of7b63ddod1ce75751/game-breakout-aprendiendo-junto-a-el-rey-leon</a>	Números naturales hasta de nueve cifras y decimales.
Lizeth Archundia	<a href="https://view.genial.ly/5f97b1fdfeb76focfdc79a74/game-co-nociendo-los-sentidos">https://view.genial.ly/5f97b1fdfeb76focfdc79a74/game-co-nociendo-los-sentidos</a>	Conociendo los sentidos.
Lizeth Archundia	<a href="https://view.genial.ly/5f97b1fdfeb76focfdc79a74/game-co-nociendo-los-sentidos">https://view.genial.ly/5f97b1fdfeb76focfdc79a74/game-co-nociendo-los-sentidos</a>	“Adivina la rima”.
Atalia Nuñez Lorenzo	<a href="https://view.genial.ly/600346ca26efd30d1ba091d9/game-breakout-clase-de-las-propiedades-de-los-gases">https://view.genial.ly/600346ca26efd30d1ba091d9/game-breakout-clase-de-las-propiedades-de-los-gases</a>	Conocimiento de las Propiedades de los gases en contextos cotidianos del estudiante.
Eneida Marínez Jurado	<a href="https://view.genial.ly/600b77303002e46cb88aa579/game-cuentame-una-historia">https://view.genial.ly/600b77303002e46cb88aa579/game-cuentame-una-historia</a>	Actividad integradora que fomenta la comprensión lectora y el cálculo matemático.

Compartimos algunos ejemplos de estas narrativas que han sido producidas por algunos compañeros del grupo en la tabla 1.

## Reflexiones finales

De acuerdo con Pérez:

el escenario educativo que se abre con la pandemia y el que vendrá en la fase postpandemia’ demanda de una intensa reflexión y de la activa participación de los especialistas de los más diversos campos de las ciencias educativas y sociales. En tal sentido, la agenda que aquí se propone no constituye una propuesta cerrada sino abierta y tiene el propósito de iluminar algunas zonas críticas de la educación en su perspectiva actual. Son temas que buscan articular las dimensiones estructural y coyuntural que han sido aquí expuestas y que aspiran a contribuir al debate, tanto de los estudiosos como de los actores directos del campo de la educación. Hasta ahora, la pandemia ha representado una grave crisis calamitosa y social (citado en Casanova, 2020a, p. 35).

Pero también, podría abrir el camino a nuevas perspectivas de desarrollo.

Como docentes, debemos ser optimistas, si bien este proceso de asimilación ha sido una gran dificultad, aún existen alternativas que podemos emplear en nuestro currículum, y de esta manera tener una visión más amplia de cómo sobrellevar de la mejor manera, la educación en pandemia, pero para esto, ten calma, que, en este apartado, aclararemos las dudas más comunes que como docentes podemos hacernos. Con lo primero que tenemos que empezar, es cambiando nuestra manera de pensar y analizar nuestra situación; para esto, se cita a Rivas (2020), quien nos habla de un nuevo mundo, en el que nos relata que es imposible llevar nuestras mismas prácticas que teníamos en el aula de manera presencial, porque la escuela, las prácticas, e incluso el sistema, como lo menciona, han caído, y es justo ahora, que no

tenemos una estructura sólida de la cual guiarnos; por lo tanto, debemos hacer planeaciones que se adapten a nuestro contexto, y como parte de esta propuesta se incluye, aplicaciones como: Canva, Genially, YouTube, entre otras, que se han vuelto parte de nuestra cotidianidad y, en las que podemos desarrollar un ambiente cognitivo, que se adapte a nuestras necesidades.

De ahí que el uso didáctico de las narrativas transmedia en el curso de Iniciación a la Práctica docente y en las prácticas profesionales en las escuelas primarias, nos ha permitido:

- Reflexionar acerca de la posibilidad de generar métodos virtuales y recursos de aprendizaje que permita la motivación, la integración de conocimientos y estimular retos cognitivo emocionales en las secuencias didácticas con los estudiantes.





- A través del uso de este tipo de herramientas los docentes encuentran nuevas oportunidades para llevar a cabo experiencias educativas más interactivas y participativas.
- Las narrativas transmedia se presentan como un instrumento capaz de sacarle el máximo rendimiento al uso de las TIC y al aprendizaje a través de los medios digitales.
- Es posible la diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que no sólo desarrollen competencias tecnológicas, sino en la capacidad de analizar críticamente el contenido que se les presenta a los mismos estudiantes.

## Referencias

- Argandoña-Mendoza, M. *et al.* (2020), “La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente”, en *Polo del Continente*, vol. 5, núm. 7, Manta, Ecuador: Casa Editora del Polo, pp. 819-848, disponible en: <https://bit.ly/3zzMyYA> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Casanova, H. (2020a), “Educación y pandemia. El futuro que vendrá”, ciclo de conferencias “Las ciencias Sociales y el Coronavirus”, Ciudad de México: Comecso, pp. 21-40, disponible en: <https://bit.ly/39y02r> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Casanova, H. (coord.) (2020b), *Educación y pandemia. Una visión académica*, Ciudad de México: iisue-unam, disponible en: <https://bit.ly/2XO9beV> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Fierro, C. *et al.* (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós, pp. 28-36, disponible en: <https://bit.ly/3CMuiNl> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Fullan, M. y M. Langworthy (2014), *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, Londres: Pearson.
- García, J. Á. (2012), “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”, en *Educación*, vol. 36, núm. 1, San Pedro, Montes de Oca: Universidad de Costa Rica, pp. 1-24, disponible en: <https://bit.ly/3AzJI74> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Lizarazo, D. y M. Andiñón (dirs.) (2013). *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México: Siglo XXI Editores / UAM.
- Pastrana, C. (2019), “Narrativa transmedia y storytelling: el arte de contar”, en *IEBS*, 25 de noviembre, disponible en: <https://bit.ly/3C-GkrJ6> [fecha de consulta: 29 de enero de 2021].
- Rivas, A. (2020), *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?*, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- UNESCO (Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015), *Reconstruir sin ladrillos. Guía para el sector educativo en contextos de emergencias*, Santiago, Chile: UNESCO, disponible en: <https://bit.ly/3obp8qh> [fecha de consulta: el 29 de enero de 2021].

# Paz integral

## con el Otro y lo otro

**Jonathan Israel Valdez Regalado**

Escuela Normal de Ecatepec

### Introducción

El presente artículo surge como parte de las actividades que desarrolla el grupo de investigación de la Escuela Normal de Ecatepec, bajo la línea de investigación “Interculturalidad, paz y conflictos en contextos educativos diversos”; partiendo epistémicamente de que para poder construir alternativas educativas de paz integral, es fundamental problematizar las formas en que vivimos e interpretamos la realidad ya que, desde este marco nos relacionamos con el Otro y lo otro; entendiendo al primero como ese otro que desde su pensar, sentir, formas de ver el mundo o desde su cultura, es diferente a mí; y el segundo, refiriéndonos a la Madre Tierra, es decir, cómo me relaciono con ella a partir de los diversos marcos referenciales de entenderla, mismos que si bien se objetivan a grandes escalas como la tala inmoderada de árboles, también en acciones cotidianas como el uso de plásticos, desperdicio de agua, contaminación acústica, entre otras.

Desde el enfoque de la construcción de una educación para la paz, actualmente existen diversos escritos alrededor de la violencia que nos permiten entender qué es, cómo se genera y, además, de qué forma se perpetúa en prácticas cotidianas que podrían surgir de una relación dialéctica con el poder. En ese sentido, autores como Galtung (1969) y Sandoval (2016) han hecho contribuciones importantes en torno a la violencia en sus diversas variantes que, desde algunos referentes de la interculturalidad crítica como los que plantea Walsh (2010) y el amplio enfoque del concepto de “cultura” que, desde los escenarios escolares nos ofrece Pérez (2000), podemos analizar, problematizar, replantear y transformar nuestras relaciones cotidianas con el Otro y lo otro, asumiendo un rol activo que permita al sujeto pensarse y sentirse como agente de cambio en su entorno.

Por ello, la construcción de proyectos académicos amplios que atiendan necesidades reales y concretas son posibles, sólo a través de una investigación que reconozca la importancia de lo subjetivo. Conocer las particularidades, los mundos de significado desde donde los alumnos, docentes, personal directivo, padres de familia son, se torna fundamental, porque ellos les dan vida y sentido a las escuelas y porque sólo ellos pueden transformar o conservar las prácticas. Por lo cual, insertarse en este campo de conocimiento se convierte en una necesidad de comprensión de los rasgos culturales de los actores de nuestras instituciones educativas y, a partir de esto, propiciar la creación de alternativas que posibiliten transformar nuestras escuelas.

### De lo que hemos hablado y propuesto

Desde la segunda mitad del siglo pasado, se han realizado estudios que centran su atención en las relaciones que los seres humanos hemos construido a lo largo de la historia. Cuestionar, analizar o replantear la manera o las maneras en que nos hemos conducido como entidades sociales, pudiera resultar un proceso incluso doloroso, al darnos cuenta de que el sello que ha caracterizado a nuestras relaciones es la violencia. Dominación, guerra, subordinación, silencio, destrucción, contaminación, son tan sólo algunos ejemplos de las formas en que se objetivan las concepciones que tenemos del Otro y lo otro. No obstante, a pesar de la generación de nuevo conocimiento en torno a nuestras relaciones que nos abre las puertas a otras formas de vincularnos, no ha sido suficiente para detenernos a pensar-nos, re-pensar-nos, como sujetos en relación con todos y con todo aquello con quienes compartimos tiempo y espacio.

¿Por qué es especialmente importante problematizar nuestras relaciones? Desde que somos pequeños, necesitamos de alguien más, esas interacciones nos van configurando a lo largo del tiempo, de tal suerte que, si yo no hubiera tenido contacto con todas las personas que se han cruzado por mi vida, simple y llanamente yo no sería Yo. En otras palabras, Yo soy un constructo social: creencias, sentimientos, concepciones, costumbres, lenguaje, expresiones, emociones; son tan sólo algunos elementos que me caracterizan como sujeto. El Otro tanto como Yo posee cualidades que igual lo configuran como único; esas cualidades no necesariamente son iguales a las mías, porque él (el Otro) tiene una historia de vida propia que lo ha configurado a ser quien es. Luego entonces, problematizar nuestras relaciones implica un reconocimiento del Otro, este proceso debe estar basado en el respeto y valoración de lo que es, donde nadie es más ni menos, nadie está bien o mal, nadie es mejor ni peor, simplemente somos diferentes.

A esta nueva filosofía que parte del Otro, es lo que el filósofo Emmanuel Levinas llamó, la alteridad: donde conociéndolo, me conozco a mí mismo (Fernández, 2015).

Todo este proceso formativo que nunca se detiene, nos va forjando en la cultura, la cual, lejos de entenderla limitadamente desde la territorialidad o la etnia, Pérez la define como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos” (2000, p. 14) compartidos por un grupo social. En contraparte, Valdez señala que aún y cuando formemos parte de estos grupos sociales “desde el pensamiento más complejo hasta los gestos más sencillos de convivencia, representan un perpetuo aprendizaje que contribuye a la construcción de ser quien somos, entonces, podríamos decir que cada uno de nosotros posee una cultura propia” (2020, p. 155), y aunque estos procesos suenan bastante interesantes se tornan crueles al considerar la subjetividad individual y colectiva, como lo único verdadero, correcto o respetable; se otorga cierta supremacía a las formas de ser y hacer prevalecientes, por lo que todo aquello que no se asemeje a mí-nosotros,



deberá ser cambiado, transformado, amoldado, negado, excluido, lo cual es un tipo de violencia (directa, cultural y/o simbólica). Abrir un espacio al diálogo, al entendimiento, la admiración y al respeto, es abrir un espacio a la interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

Dado que los procesos formativos se desarrollan en un tiempo específico, las características contextuales también influyen en ellos, por lo que durante muchos años hemos aprendido a pensarlos desde el Yo (no sólo como individuo o colectivo, sino como género humano), entendiendo que la violencia es el mecanismo eficaz y eficiente para lograr los desmedidos deseos de progreso y normalización que la modernidad nos heredó. Aprendimos que hay “formas correctas” de ser y hacer, aprendimos que hay cosas “normales” y que todo lo que favorezca al humano vale la pena, sin importar que eso implique violentar a los demás y a la naturaleza. Este antropocentrismo que a ciegas nos hemos empeñado a perpetuar, nos ha limitado gravemente a conocernos y re-conocernos con los demás y con lo demás, de tal suerte que cuando actuamos de forma violenta, ni siquiera nos damos cuenta. Los modelos políticos económicos hegemónicos, como el capitalismo, nos han enseñado a manejarnos desde la mismidad, es decir, mi relación con el Otro y lo otro no importa en tanto Yo/nosotros, estoy/estemos bien.

Detenernos a pensar y re-pensar nuestras relaciones, nos permite observarlas, valorarlas y transformarlas, pero este ejercicio debe ser visto con un espíritu de escucha, de cambio, honesto e incluso hasta valiente (Maturana en Oneto, 2013). Cotidianamente violentamos a los demás y somos violentados, pero si problematizar nuestras relaciones con los otros resulta complejo, ¿cómo hacerlo con la Madre Naturaleza? Es decir; ¿cómo

saber lo que la Tierra piensa, necesita o siente? Y al plantear esto, no se quiere decir que ella no lo haga o exprese, sino que simplemente, lo hace de una forma diferente, pero por nuestra desmesurada ambición por depredar el mundo, no hemos logrado leer-entender y, por tanto, reconocernos responsables de su deterioro y devastación.

¿Cómo son nuestras relaciones?, ¿en alguna ocasión nos hemos detenido a observarlas, pero, sobre todo, a cuestionarlas? Responder estas preguntas, nos obliga a hacer un recorrido por nuestra historia de vida ¿en qué medida aprendí de los demás el cuidado ambiental? Existe una tendencia a pensar el daño a la naturaleza a grandes escalas, es decir, cuando es pretexto de discusión, de inmediato pensamos en la tala desmesurada de árboles, liberación de gases de efecto invernadero por las fábricas, derramamiento de sustancias tóxicas en los mantos acuíferos, etc., lo cual implica un daño a la flora y a la fauna, es decir, violencia directa y estructural. Sin embargo, no logramos identificar en nuestras acciones cotidianas de qué manera Yo también ejerzo violencia directa sobre la naturaleza; dicho de otra forma: desperdicio agua, quemamos cohetes, gasto energía eléctrica de manera innecesaria, uso bolsas de plástico o unicel, popotes, dejen el cargador de mis dispositivos conectados día y noche. La tendencia de pensar la destrucción ambiental a grandes escalas no nos permite adoptar una postura de cambio, porque ese posicionamiento ni siquiera nos permite ver cómo son las relaciones con *nuestro gran hogar, con la Tierra, Pachamama (deriva del quechua Pacha: mundo o tierra, Mama: madre, Madre Tierra)*.

Cuestionar nuestras relaciones implica también ser críticos con aquellos factores que han alimentado la subjetividad individual y colectiva, la cual se objetiva en la inmediatez, lo útil, lo moderno, innovador y todas esas falsas necesidades que nos han creado para poder continuar con la generación de consumo innecesario, mismo que se traduce en ganancias a costa del daño ambiental. Productos de moda, tendencias huecas que nos orillan a olvidar nuestras raíces e invisibilizar propuestas alternativas que ayudarían a dignificar a la Madre Tierra, por lo que es en sí misma y no por lo que pueda ofrecernos, pero que lamentablemente se ven opacadas por la forma en que la economía se ha convertido en el eje vertebral de la sociedad. A pesar de que hace más de cuatro décadas comenzó una serie de pronunciamientos en contra del posmodernismo y el capitalismo, la política pública internacional y nacional, no ha hecho mucho al respecto; sin embargo, no se quiere plantear este panorama como algo irrevocable, sino como la oportunidad de asumir una postura de cambio, un protagonismo en la fractura



de hegemonías del pensamiento que a lo largo del tiempo se han legitimado.

La línea de investigación del colectivo de la Escuela Normal de Ecatepec, está orientada hacia la generación de conocimiento en torno a propuestas alternativas, mismas que analizan, cuestionan y problematizan las relaciones de violencia, desde el posicionamiento de Sandoval, quien recupera la categoría conceptual de “paz” no como la ausencia del conflicto o las violencias, sino que entiende a la paz integral como “un proceso que no supone un rechazo al conflicto, sino una utilización razonable de él” (2016, p. 25), donde se posibilite el diálogo y los encuentros interculturales que se fundamenten en el respeto no sólo de nuestros semejantes, sino que debe ser un pronunciamiento en favor de las relaciones éticas con el otro y con nuestra Madre Naturaleza.

Partiendo de lo anterior, resulta de suma importancia que estos ejercicios de investigación, problematización y generación de propuestas alternativas que son observables en el cotidiano no sólo de la institución, sino que, en cualquier esfera social, propicien una participación activa por parte de los estudiantes normalistas. De este modo, estaríamos partiendo de reivindicar la función docente hacia nuevas prácticas basadas en la pedagogía decolonial, donde el sujeto se involucra y transforma su entorno a partir de problematizar y teorizar la realidad o conjunto de realidades en las que se ve envuelto.

La escuela, la educación como un medio que es socialmente valioso de aprendizaje y des-aprendizaje, espacio de encuentros y des-encuentros interculturales; lugar donde el espíritu crítico debe ser punto de partida para la toma de decisiones; sitio que en

muchas ocasiones, es el primer escenario social de los niños; espacio donde se legitiman prácticas basadas en la violencia o donde se pueden transformar en prácticas cotidianas de paz integral que nos permitan marchar hacia la construcción de sociedades más justas; la escuela como un escenario de resistencia que abra paso a la priorización de las relaciones cotidianas desde la horizontalidad.

### A modo de cierre

Nuestra vida está sustentada en las relaciones, a partir de ellas aprendemos y nos configuramos, por ello, la forma o las formas en que éstas se dan, merecen ser visibilizadas, es decir, debemos volver la mirada a la importante presencia del Otro en este proceso de construcción personal; darme cuenta de que sin él/ella, Yo no soy; porque conocerlo es cono-

cerme a mí mismo. Por ello, establecer un diálogo desde el respeto y el reconocimiento nos permite generar encuentros interculturales que no parten de la mismidad, sino que valoran la presencia de alguien más, incluso en términos de identidad cultural. Sin embargo, pensar que estos procesos únicamente pueden darse entre nosotros como humanos, nos limitaría a generar otras propuestas que problematicen y transformen nuestros escenarios cotidianos. De esta manera, vale la pena cuestionar nuestras relaciones con el Otro y también con la naturaleza; no podemos pensarnos superiores y separados de ella, porque entonces resultaría paradójico, a sabiendas de que nosotros no somos otra cosa que producto de miles de millones de años de un proceso evolu-

tivo. Estamos aquí todos y todo, compartiendo tiempo y espacio, coexistiendo.

Leer nuestras relaciones no sólo de lo que es socialmente aceptado, correcto o normal, a pesar de que siempre nos lo hayan dicho, incluso, cuando el pensar y actuar colectivo, se mueva desde referentes de violencia, desde la educación formal; se debe procurar romper con patrones que legitiman conductas que lastiman, silencian, niegan o excluyen a la diferencia y también con aquellas prácticas agresivas, destructivas y/o altamente contaminantes que atentan directamente con todo lo que tiene vida (flora y fauna) y que merece respeto en sí mismo, así como con todos aquellos elementos sagrados que nos posibilitan la vida: el agua, el aire, la tierra.

## Referencias

- Fernández Guerrero, O. (2015), “Levinas y la alteridad: cinco planos”, en Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica, núm. 39, Universidad de La Rioja, pp. 423-443, disponible en: <https://bit.ly/3tWp26C> [fecha de consulta: abril de 2021].
- Galtung, J. (1969), “Violence, peace, and peace research”, en *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3, Sage Publications, pp. 167-191.
- Oneto, S. (2013), “Entrevista a Humberto Maturana ‘Todo sistema racional se funda desde la emoción’” [video], en YouTube, disponible en: <https://bit.ly/3E-CxrB5> [fecha de consulta: abril de 2021].
- Pérez, Á. I. (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 3.ª ed., España: Morata.
- Sandoval, E. A. (2016), *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*, Bogotá: arfo Editores e Impresores Ltda.
- Valdez, J. I. (2020), “Somos en relación con el otro y lo otro”, en F. Hernández y M. del S. Oropeza (coords.), *Nodos de formación docente intercultural para la paz integral*, Toluca: sep / Estrategia Nacional de Lectura / Dgesum / Conaen / Gobierno del Estado de México / Escuela Normal de Ecatepec, pp. 151-174.
- Walsh, C. (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en J. Viaña et al., *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Convenio Andrés Bello / Instituto Internacional de Integración, pp. 75-96.





## Una propuesta de apoyo a la inclusión: talleres educativos

Melba Bringas Hidalgo

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

### Introducción

La Unidad de Apoyo Psicopedagógico (UAP) tuvo sus orígenes casi desde la fundación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM); en un principio se llamó Laboratorio Psicopedagógico, pero la intención siempre ha sido apoyar la formación de los estudiantes normalistas y, a la vez, dar atención educativa a la comunidad que lo requiere. Esta institución formadora de docentes es la única del Estado de México que cuenta con un servicio similar, el cual ha funcionado ininterrumpidamente desde su creación e inició con un enfoque clínico que respondía a las necesidades de aquel entonces, cuya atención era para estudiantes menores y apoyaba la formación docente.

Es decir, se ha tenido un acercamiento al enfoque clínico, concordante con el plan de estudios de 1984 de la licenciatura en educación especial; así como al integracionista, de la mano con el plan de 2004, y ahora al enfoque inclusivo, con el plan de 2018. En cada uno de ellos, el servicio de la uap ha sido constante y se ha destinado a la atención de menores con dificultades

que asisten a una escuela regular y que no cuentan con apoyos educativos adicionales.

Los contrastes entre los tres paradigmas (clínico, integracionista e inclusivo) son bien conocidos; aluden a la forma en que socialmente se ha concebido a las personas que salen de la norma para aprender: desde una mirada clínica, era necesario lograr que superaran sus problemas con base en terapias individuales; a finales del siglo xx, con la integración educativa de por medio, era preciso atender las necesidades educativas especiales, mediante estrategias que posibilitaran que los menores estuvieran en las escuelas y aprendieran formas de adaptarse a ésta; el siglo xxi trajo consigo nuevas perspectivas provenientes de políticas globales: ahora se trata de dar atención a la diversidad dentro de contextos en los que las barreras para el aprendizaje y la participación sean eliminadas, pues sabemos que las dificultades se generan en ámbitos externos al sujeto que aprende.

Por supuesto que los servicios educativos brindados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han ido de la mano con esas perspectivas; por ejemplo, tanto para la integración como la inclusión, nos encontramos con servicios de apoyo como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en su tránsito a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). No es motivo del presente escrito acercarnos a sus ejes rectores, pero sí decir que no son las únicas modalidades desde las que es posible dar atención a las necesidades específicas de algunos estudiantes de educación básica.

En relación con los cambios de paradigmas educativos, tanto en el plano nacional como internacional, es indispensable concretar un modelo propio de la UAP, en el que sea posible impactar

mayormente a los docentes en formación y a los menores que requieren el servicio.

La pretensión de este artículo es describir el modelo de apoyo que ahora propone la UAP, así como las bases que lo sustentan, los planteamientos centrales, la relación que tiene con el paradigma de la inclusión educativa y, por supuesto, dejar claro el vínculo de todo ello con la formación docente.

Primero se analizan las características que el docente de inclusión educativa debe desarrollar para que su función profesional sea de impacto en este campo educativo y cómo la inmersión activa de normalistas en la UAP favorece el desarrollo de las competencias profesionales. Posteriormente, se aborda el concepto de “talleres educativos” y las características que ha tomado en la UAP, para responder a la diversidad, sin descuidar el doble propósito de contribuir a la formación de docentes y apoyar a menores de la comunidad.

### ¿La formación docente tiene que ver con la UAP?

El plan de estudios de la licenciatura en inclusión educativa precisa que los normalistas desarrollen competencias profesionales concordantes con la atención a la diversidad. En este sentido, consideramos que en el transcurso del quinto y sexto semestres realicen prácticas de intervención psicopedagógica en la UAP, con el objetivo de que se acerquen a ambientes educativos y comprendan la complejidad de esta profesión.

Cabe mencionar que este campo de la educación exige que los nuevos docentes tengan claro que la intervención educativa es compleja, sobre todo si se trata de atender a las necesidades de educación de pequeños que requieren apoyo específico. Deben ser profesionales estratégicos y reflexivos, de tal forma que en la



cotidianidad de su trabajo sean capaces de analizar, evaluar e interpretar las situaciones a las que se enfrentan para tomar decisiones sobre las acciones que permitan dar una respuesta educativa adecuada a las características y necesidades de los menores y sus familias. Por estos motivos es importante que los docentes en formación realicen prácticas de intervención en la UAP, debido a que es un espacio pensado para lograr el doble propósito de acercarse a realidades concretas y apoyar el aprendizaje de los menores que lo requieren en las cercanías de la Escuela Normal.

Pero ¿cómo conseguir estas dos finalidades si somos una institución de educación superior donde no es posible instaurar un Centro de Atención Múltiple (CAM) ni una UAP?

Aquí nos asomamos a los diferentes modelos de apoyo educativo con la atención puesta en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, para lograr un planteamiento propio de la ENEEM. Cuando García describe una educación inclusiva moderada, alude a “la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos” (citado en Cedillo, 2018, p. 53).

Desde esta mirada, el modelo propuesto pretende identificar las necesidades educativas específicas y las barreras para el aprendizaje que están inmersas en la vida de los menores en atención, quienes están inscritos en instituciones educativas, sobre todo escuela regular, y que requieren de asistencia.



Por ello, ponemos al alcance de los docentes en formación esta modalidad de apoyo, para que puedan acercarse al proceso de atención educativa, en el cual se parte del diagnóstico, continúa con el diseño de estrategias y su implementación, y termina con la evaluación (García citado en Cedillo, 2018). Durante su formación adquieren habilidades para todo esto, acompañadas de la elaboración de informes pedagógicos destinados a los padres, a personas responsables y a docentes de escuelas regulares, quienes, por lo general, los emplean como punto de referencia para trabajar con los pequeños. Adicionalmente, mantenemos una comunicación estrecha con la familia y profesionales que solicitan la comunicación; así se promueven espacios de participación plena para el aprendizaje de todos en un ambiente de colaboración.

## Un modelo basado en talleres educativos para la atención a la diversidad

El modelo que impulsa la UAP se da a partir de la puesta en marcha de talleres educativos, que permiten la optimización de tiempos y recursos y, a su vez, promueven que los menores que asisten a una atención educativa desarrollen habilidades de aprendizaje en las áreas de expresión oral y escrita, matemáticas, vida diaria, psicomotricidad y música. El eje común: la interacción social con sus compañeros, padres y maestros.

Todo esto es acorde con el enfoque de inclusión educativa. Trabajamos con un currículo flexible para atender la diversidad; ofrecemos una amplia gama de oportunidades de aprendizaje ligada a la cotidianidad de los alumnos beneficiados, así como a sus realidades socioculturales, económicas, emocionales y afectivas y, del mismo modo, a sus estilos y ritmos de aprendizaje, y diversidad de intereses (Monge, 2009).

El currículo flexible, por otro lado, permite a los docentes adecuar la gestión del aprendizaje desde la perspectiva de un aula diversificada, en la que cada individuo recibe modos específicos para aprender rápida y profundamente, lo cual es la tesis de que cada uno posee un “mapa de carretera” único y diferente (Tomlinson, 2001). Por lo tanto, los docentes

saben que sus estudiantes tienen las mejores posibilidades para aprender y que pueden apoyarse unos a otros en este proceso. Asimismo, el factor tiempo es un elemento que debe ser empleado de manera flexible, a través de estrategias de aprendizaje que permitan el aprovechamiento de cada minuto que permanecen en el aula.

La forma de organización se relaciona con la colaboración entre pares, con los docentes y padres de familia, en un aula diversificada en espacios pequeños y con atención específica a las necesidades e intereses de los menores.

Los talleres educativos se entienden como métodos activos de enseñanza. A continuación, una de las definiciones que nos permiten reconocer la importancia de esta forma de trabajo:

El taller se concibe como un equipo de trabajo, formado generalmente por el docente y un grupo de alumnos en el cual cada uno de los integrantes hace un aporte específico. El docente dirige a los alumnos, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres, y su tarea en terreno va más allá de la labor académica en función de los alumnos, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan (De Barros citado en Maya, 2014, p. 13).

Es preciso no perder de vista que lo esencial en el taller es la organización centrada en los participantes, quienes asumirán un rol activo y de colaboración permanente con el resto del grupo. Se busca que los docentes en formación y el equipo de trabajo diferencien esta modalidad de lo que pudiera ser alguna clase tradicional, caracterizada por prácticas directivas o unilaterales. Para el caso de las prácticas de docentes en formación en la UAP, se entienden como prácticas pedagógicas e inclusivas:

todas aquellas experiencias didácticas metodológicas fijas o espontáneas dirigidas por un tutor o maestro para desarrollar una actividad educativa tendente a que los participantes, en este caso estudiantes, logren integrar sus conocimientos previos a los producidos por el acercamiento a las ciencias, de tal manera que el resultado sea un aprendizaje significativo y el afian-



zamiento de unas competencias establecidas para cada actividad de su vida. En el caso de las prácticas pedagógicas inclusivas se deben tener en cuenta ciertas características como la adaptación de las mismas a las necesidades de los estudiantes, y deben posibilitar el desarrollo autónomo y respetuoso desde la diversidad (Figuerola et al., 2019, p. 7).

Es indispensable que la organización de actividades tenga sentido con las necesidades y los objetivos. Tenemos presente que la intervención psicopedagógica, desde el paradigma de la inclusión, debe identificar las barreras de aprendizaje, así como el contexto en el que se desarrolla cada participante.

De ese modo, los normalistas no sólo interactuarán con menores de educación básica, sino que adquirirán habilidades de comunicación con padres y personas responsables; asimismo, por medio de habilidades de observación, búsqueda de información, entre otras, se aproximarán a los contextos, sacarán conclu-

siones fundamentadas y tomarán decisiones para lograr que su intervención educativa se dirija a soluciones de las problemáticas de cada menor, independientemente de la situación en la que se encuentre.

La comunicación con las escuelas de donde proceden los estudiantes es indispensable y, en ocasiones, resulta muy demandante, pues, por diversas vías han llegado a solicitar información de los alumnos y sugerencias de trabajo, lo cual equivale a dificultades, debido a la cantidad y variedad de escuelas regulares de procedencia.

En los talleres se incorporan, de manera indirecta, contenidos del currículo, por medio de técnicas diversificadas de forma integrada y globalizada. Los talleres se sustentan en el modelo constructivista, es decir, articulan cada nueva actividad con los conocimientos previos del alumno y, además, promueven interacciones sociales y con los objetos de conocimiento.

Recientemente, hemos usado el diseño universal para el apren-

dizaje (DUA), que se entiende como un conjunto de principios y estrategias que incrementan posibilidades para aprender mediante la formulación de metodologías flexibles destinadas a la diversidad en el aula. Con ello se pretende eliminar o minimizar barreras, al mismo tiempo, formar aprendices expertos y, por supuesto, crear el currículo flexible, a partir de sus tres principios: 1) proporcionar múltiples formas de implicación; 2) proporcionar múltiples formas de representación, y 3) proporcionar múltiples formas de acción y expresión (Pastor, 2018).

En la UAP asumimos que el taller puede ser internivelar, con el fin de atender a menores que se encuentran en diferentes niveles de conceptualización. Las condiciones de aprendizaje y características individuales forman una verdadera diversidad en un grupo de máximo siete menores. Recibimos alumnos desde preescolar hasta secundaria; conformamos los grupos por edades porque suelen tener intereses muy similares.

Hemos tenido grupos con diferentes discapacidades, características para aprender y personalidades, lo que ayuda al docente en ciernes a formarse dentro de una realidad muy compleja y a valorar que la inclusión tiene que ver con la búsqueda de soluciones para la totalidad de menores, tomando en cuenta sus necesidades y situaciones. Sobre todo, estas experiencias ayudan a promover un ambiente armonioso en el que los participantes se encuentran a gusto y pueden instruirse con todos.

Por otro lado, se potencia el trabajo cooperativo en vista de la participación activa de alumnos y padres de familia. Al centrarse en la vida cotidiana, este trabajo permite que los aprendizajes adquiridos favorezcan las competencias curriculares, comunicativas y sociales.

Asimismo, los talleres educativos ayudan al grupo de docentes en formación a colaborar entre ellos para lograr que los menores asignados se beneficien constantemente. Esta forma de trabajo es incompatible con acciones individualizadas; se requiere colaborar en asuntos concernientes a la comunicación, asertividad, respeto y compromiso, como elementos mínimos para tener los resultados deseados. Aquí incluimos a los grupos de docentes en formación, y no sólo a su relación entre ellos, sino con las personas responsables de menores, docentes titulares de cursos del plan de estudios en la normal, directivos, e incluso con profesionales externos.

Los talleres iniciaron el 9 de octubre de 2017 y hasta la fecha asisten menores de educación básica, entre quienes encontramos a los que tienen necesidades específicas de educación, discapacidad intelectual, visual, auditiva y de comunicación, así como problemas de conducta, atención y trastorno del espectro autista.

El turno matutino es atendido por el equipo de profesionales de la UAP, quienes desarrollan los siguientes talleres: Matemáticas y solución de problemas; Lenguaje y comunicación; Movimiento; Emociones, y Música. El vespertino está bajo la responsabilidad de docentes en formación de quinto semestre y tiene tres talleres para cada grupo: Matemáticas y solución de problemas; Lenguaje y comunicación, y Psicomotricidad, por lo que trabajan en horarios distintos.

## Conclusión

El modelo puesto en práctica en la UAP, para atender las necesidades específicas de educación de menores de educación básica, propicia en los docentes en formación de quinto y sexto semestres de la licenciatura en inclusión educativa adentrarse en terrenos complejos pero reales; también, les posibilita ejercer prácticas de intervención en la ENEEEM.

Se puede ayudar a los estudiantes de educación básica que tienen una condición de vulnerabilidad, porque se les dificulta el acceso a los aprendizajes al ritmo o estilo del resto de sus compañeros en las escuelas regulares, no sólo desde la USAER o UDEEI, sino mediante los talleres educativos, que se orientan en la organización, implementación y evaluación con los principios de la inclusión educativa. De este modo se atiende a la diversidad en ambientes de colaboración entre todos los participantes: menores estudiantes, docentes en formación, docentes titulares, familias y profesionales externos.

Los talleres educativos también establecen ambientes de aprendizaje cordiales que estimulan el aprendizaje de todos, a través de la flexibilidad curricular y la incorporación de enfoques como el diseño universal de aprendizaje. Así nos acercamos al logro de los objetivos planteados por la inclusión educativa.

## Referencias

- Cedillo, I. G. (2018), "La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México", en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, Andalucía: Universidad de Jaén, pp. 49-62.
- Figueroa Zapata, L. et al. (2019), "Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable", en *Inclusión y Desarrollo*, vol. 6, núm. 2, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios, pp. 4-14.
- Maya, A (2014), *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*, Ciudad de México: Nueva Editorial Iztaccíhuatl.
- Monge, M. (2009), "Aprendizaje colaborativo en la educación inclusiva", en M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renault (coords.), *Aspectos clave de la inclusión educativa*, Salamanca: INICO (Colección Investigación), pp. 133-142.
- Pastor, C. A. (2018), "Diseño universal para el aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes", en *Padres y Maestros*, núm. 374, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, pp. 21-27.
- Tomlinson, C. A. (2001), *El aula diversificada*, Barcelona: Octaedro.



## Arte y sentimiento

### Itzel Tinajero González

Mi nombre es Itzel Tinajero, conocida también como “Tina” o “Tinajero”. Soy originaria de Zitácuaro, Michoacán, y amante de la ilustración manual.

En mis primeros años de vida tuve una formación autodidacta que me permitió explotar la chispa de la curiosidad y experimentación, las cuales son características constantes en cada una de mis obras. Siempre me ha fascinado lo fantástico, lo místico y también la riqueza de las texturas que puedo encontrar en los materiales y temáticas que puedo fusionar.

Cada una de mis obras tienen rasgos característicos que dependen de la situación en la que me encuentre, por lo que conecto mi individualidad y sentimientos con cada pieza gráfica. Además, mezclar técnicas es parte vital de mi proceso creativo para complementar mi estilo. Básicamente, me gusta hacer un coctel de ideas que van fluyendo desde mi corazón hacia el papel (o cualquier soporte que esté utilizando).



Anne, 2021. Acrílico, 25 x 35 cm



*Ella*, 2020. Acrílico, 12 x 21 cm



*Pesadilla*, 2020. Mixta, 21 x 28 cm



*Bufanda tejida*, 2021. Mixta, 20 x 20 cm



Bruja, 2021. Grafito, 21 x 28 cm



Pesadilla 2, 2021. Rotuladores, 12 x 17 cm



Y a mí que me lleve el diablo, 2020. Rotuladores, 7 x 15 cm





Bestiario, 2021. Acrílico, 28 x 43 cm

## Traición

Lilia Primavera Ventura Ríos  
Escuela Normal de Tlalnepantla

Un gran caparazón  
envuelve mi corazón;  
sufrimiento sin razón,  
encuentra mi inspiración...

Estaba en un rincón  
escribiendo una canción;  
llegaste como un ladrón  
y me despojaste del corazón.

Te entregué sin condición  
mi cuerpo y corazón,  
sufriendo tu traición  
escuché soez versión.

¡Un error! fue tu justificación,  
el equívoco... ¡la pasión!  
qué desagradable confusión  
el presenciar tu cruel traición.

Tu ominoso perdón  
dejó una gran lección,  
terrible desilusión  
y vació mi corazón.

Una nueva razón  
llenó mi corazón;  
alegría sin razón  
me liberó de prisión.



# 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.**

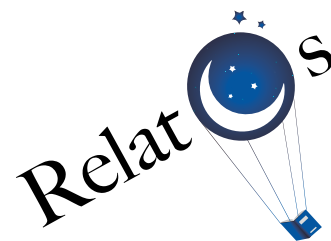
 [elrumb01600](#)



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](http://www.radioytmexiquense.mx)



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.