



Revista de la **Innovación** a la **Práctica**



NÚMERO TRES • Octubre 2023
www.revistainnovapractica.com

CUITLÁHUAC GARCÍA JÍMENEZ

Gobernador del Estado

VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS

Encargado de Despacho de la Secretaría de Educación

JORGE MIGUEL USCANGA VILLALBA

Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

GILBERTO DE JESÚS CORRO FERIA

Director de Educación Normal

GERARDO GÓMEZ SALAS

Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

PEDRO CÓRTES Y MIGUEL

Jefe de la Subdirección Unidad de Estudios de Posgrado, BENV

Editoras

SANDRA VERÓNICA MELO RODRÍGUEZ**GRECIA HERRERA MEZA**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

COMITÉ CIENTÍFICO

CECILIA R. CRESPO CRESPO

Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Buenos Aires, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana

ILIANA TAMARA CIBRIAN LLANDERAL

Instituto de Neuroetología, Universidad Veracruzana

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

MARÍA LEONOR LÓPEZ MERAZ

Instituto de Investigaciones Cerebrales, Universidad Veracruzana

RODOLFO CRUZ VADILLO

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California

COMITÉ EDITORIAL

Alejandro Edder Verdejo Servín, Rafael Jaime Méndez, Rebeca Flores García, Julio César

Munguía Hernández.

Contenido

Editorial

Héctor Jesús Pérez Hernández3

Textos reflexivos

Génesis, proyección y huella de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana

Amanda Cano Ruíz6

Artículos científicos

Cognición social en la educación primaria

Diana Yareli Antonio Vázquez, Grecia Herrera-Meza21

Reportes de investigación

Rediseño de una secuencia didáctica como posibilidad de innovación en la docencia

Nohemi Wendolin Mora Martínez, Amanda Cano Ruiz35

Textos reflexivos

El aula indígena: un espacio para la reflexión y reconfiguración de la práctica docente

Laura Galdina López Contreras, Sandra Verónica Melo Rodríguez47

EDITORIAL

TRAVESÍA EDUCATIVA: “REVISTA DE LA INNOVACIÓN A LA PRÁCTICA”

HÉCTOR JESÚS PÉREZ HERNÁNDEZ

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen

“La verdadera innovación en la educación va más allá de la tecnología; se trata de empoderar a los estudiantes y cultivar habilidades para toda la vida.”

-Desconocido

En el dinámico panorama de la educación, la innovación es la fuerza motriz que impulsa la transformación y el progreso, por ello la revista “De la Innovación a la Práctica” se establece como un faro que ilumina las rutas por las cuales la innovación educativa se traduce en acciones tangibles y, en última instancia, da forma a la práctica y praxis educativa. Recordemos que la innovación no es una simple mejora o ajuste, sino que es una transformación, con ello se sugiere un cambio de paradigma en la profesión docente, donde se busca que el profesional de la educación transite de sus prácticas de enseñanza tradicionales a prácticas de enseñanza modernas e innovadoras, sobre todo bajo las nuevas exigencias que la propia sociedad ha generado en la profesión docente y, con ello, del sistema educativo. Por lo que, en esta editorial, exploraremos la riqueza de contenido que abarca desde el surgimiento de nuevas ideas hasta su integración y aplicación significativa en el contexto educativo.

Es importante mencionar que la innovación no surge en el vacío, tiene sus raíces en la necesidad de abordar desafíos emergentes y en la creatividad de los docentes con mentes inquietas. En este número, se analizan casos de estudio que demuestran la conexión directa entre la creatividad y la solución de problemas en el contexto educativo, se tratan temas que van desde la génesis, proyección y huella de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana, entidad educativa que ha crecido y evolucionado en respuesta a las cambiantes demandas de la sociedad, hasta las formas de innovar que se promueven desde la formación profesional con las ofertas educativas ahí propuestas. Desde este referente se abordan los matices de la cognición social en la educación primaria, artículo en el que se reflexiona sobre cómo estas prácticas influyen no solo en el aprendizaje académico sino también en la formación integral del estudiantado, a su vez se explora el rediseño de secuencias didácticas como formas dinámicas de innovar en la enseñanza, donde se reconoce cómo estas intervenciones no solo impactan la efectividad de la enseñanza, sino que también sirven como catalizadores para la innovación en el aula, y por último se adentra en el aula indígena como un espacio de reflexión y reconfiguración de la práctica docente, segmento donde se destaca cómo el respeto por la diversidad cultural y lingüística puede enriquecer tanto enseñanza en el aula indígena como la educación en general.

Aunque en la retórica se dice que la innovación puede llevar consigo un potencial transformador, también enfrenta desafíos, en este número de la revista exploramos las diversas posibilidades que los educadores encuentran para implementar sus prácticas innovadoras y se presentan estrategias efectivas para superar los desafíos que la implementación conlleva; Al mismo tiempo, destacamos las oportunidades que surgen cuando la innovación se aborda con una mentalidad abierta y colaborativa, por ello cabe destacar que “cuando los docentes intentan probar nuevas ideas o desarrollar nuevas prácticas, existe un momento inicial de desequilibrio y de confusión debido a la confrontación entre lo nuevo y lo viejo” (Robalino y Elore, 2010, p. 22). La innovación no es monótona ni rutinaria, ya que se adapta y se manifiesta de manera única en diversos contextos educativos, retomando el enfoque contextual este resalta la importancia de la adaptabilidad y la personalización en la implementación de ideas innovadoras reconociendo que, una talla única no encaja en todos los escenarios educativos.

Es de suma importancia comentar que la distancia entre la teoría y la práctica es a menudo un desafío en la educación, por lo que los educadores superan esta brecha, llevando ideas innovadoras desde la fase conceptual hasta la implementación efectiva en el aula, a través de ejemplos concretos como los que se presentan en algunos artículos de este número, se analizan las estrategias que han permitido a los profesionales de la educación convertir la teoría en práctica, mejorando así la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes, por lo que la innovación requiere un sistema educativo más flexible y con mayores y reales niveles de autonomía en la toma de decisiones; aunque, cabe mencionar que hacer la transferencia de la teoría a la práctica es un puente que a menudo parece difícil de cruzar, por todos los obstáculos administrativos de la propia profesión.

Sin embargo, es en este cruce que realizan los docentes donde ocurre la magia de la innovación educativa, a su vez surgen las siguientes interrogantes; ¿cómo se traducen los conceptos teóricos en estrategias pedagógicas efectivas? ¿cuáles son los desafíos comunes y las soluciones creativas encontradas en este viaje?, los docentes no solo deben comprender las teorías educativas, sino también ser agentes activos en su traducción a prácticas efectivas y significativas, la responsabilidad de llevar adelante la innovación recae en aquellos que están en las trincheras de la enseñanza.

Concluimos esta edición mirando hacia el futuro. ¿cómo evolucionará la innovación educativa en los próximos años? ¿qué nuevas tendencias y enfoques cambiarán la forma en que enseñamos y aprendemos? Invitamos a los lectores a participar en esta reflexión y a ser agentes activos en la configuración del futuro de la innovación educativa. Por lo tanto, la educación es fundamental para la formación de una cultura de innovación, donde lo importante es hacer que esta actividad se convierta en una cultura y no solo una moda.

“De la Innovación a la Práctica” es más que una revista; es un testimonio del dinamismo y la vitalidad de la educación. En cada página celebramos la creatividad, la resiliencia y el compromiso de aquellos que buscan transformar las ideas en acciones, este proyecto editorial es un referente, para guiar a educadores, investigadores y líderes educativos en su migración hacia una práctica más innovadora y significativa, en última instancia, es un recordatorio de que la innovación no es un destino, sino un continuo viaje hacia la mejora constante.

REFERENCIAS

UNESCO, P. (2016). Innovación educativa. *Serie1 Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Primera edición. Recuperado el 6 de diciembre de 2023 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005/PDF/247005spa.pdf.multi>

Revista de la Innovación a la Práctica, Año 2, Núm. 3, Octubre 2023, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen y la Unidad de Estudios de Posgrado, avenida Xalapa s/n col. Unidad Magisterial, C. P. 91010, Xalapa, Veracruz, México, tel. (228)1150100. Página electrónica de la revista: www.revistainnovapractica.com, correo electrónico: innovapractica@gmail.com. Editoras responsables: Sandra Verónica Melo Rodríguez y Grecia Herrera Meza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2025-100712124700-102, ISSN: (en Trámite). - ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Julio César Munguía Hernández. Fecha de última modificación: 30 de Octubre de 2023, imagen de portada: Rafael González Báez.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de quien edita la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado, BENV.

Génesis, proyección y huella de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana

Genesis, projection and mark of the Unidad de Estudios de Posgrado of the Normal Veracruzana

Amanda Cano Ruiz

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 25 abril de 2023

Aceptado: 10 de mayo de 2023

Publicado: 31 de octubre de 2023

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo identificar aportes de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana a la formación permanente del profesorado. A partir de un análisis documental, se recapitula el contexto de gestación del posgrado en esta institución y se puntualizan sus logros en los primeros diez años de funcionamiento. Se advierte una visión prospectiva por ofrecer programas académicos que respondan a necesidades de profesionalización del magisterio de educación básica, principalmente del estado de Veracruz; a su vez, el papel que ha jugado la investigación, vinculación y divulgación académica en el desarrollo de los posgrados. Se aborda el papel de la gestión estratégica abarcando la planeación y evaluación institucional, el posicionamiento en redes sociales, desarrollo y uso de sistemas informáticos, así como el impulso al equipamiento. Todo ello permite valorar que la Unidad es un proyecto institucional consolidado con impacto en la formación continua del magisterio.

PALABRAS CLAVE: posgrado, escuela normal, formación continua, docentes de educación básica.

ABSTRACT

The objective of this work is to identify contributions of the Unidad de Estudios de Posgrado of the Normal Veracruzana to the permanent training of teachers. Based on a documentary analysis, the context of the development of the postgraduate program in this institution is recapitulated and its achievements in the first ten years of operation are pointed out. A prospective vision is noted to offer academic programs that respond to the professionalization needs of basic education teachers mainly in the state of Veracruz; in turn, the role that

research, connection and academic dissemination has played in the development of postgraduate courses. The role of strategic management is addressed, covering institutional planning and evaluation, positioning in social networks, development and use of computer systems, and the promotion of equipment. All of this allows us to assess that the Unit is a consolidated institutional project with an impact on the continuous training of teachers.

KEYWORDS: postgraduate, normal school, continuous training, basic education teachers.

INTRODUCCIÓN

El inicio formal del proyecto de posgrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) se remonta a 2010, cuando un grupo de sus docentes, con amplia y reconocida trayectoria académica, impulsaron el que la institución ampliara sus horizontes en materia de formación de profesores para la educación básica. De acuerdo con lo expresado por quien encabezó este proyecto, la Dra. Lucila Galván Mora,¹ años antes se intentó, al menos en dos ocasiones, abrir caminos institucionales internos y externos que condujeran a la apertura de posgrados, pero por diversas razones no prosperaron. La propuesta se enfrentaba a diversos obstáculos ante los cuales había que poner en juego estrategias de negociación, sensibilización e información, que permitieran construir una visión compartida respecto al futuro de esta Escuela Normal como Institución de Educación Superior (IES). Fue hasta un tercer intento, cuando el estado de Veracruz atravesaba por un escenario político adverso —por el saqueo de recursos públicos, así como por el impulso a los posgrados de tipo privado—, que se obtuvo una buena respuesta por parte de las autoridades educativas locales y federales para darle viabilidad a este proyecto de posgrado (Galván, 2022).

En 2010, la BENV logra la autorización de la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESPE), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para la impartición de este tipo de estudios de educación superior. Esto derivó en la posterior publicación del Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011, divulgado en la Gaceta Oficial del estado de Veracruz, de fecha 19 de abril de 2011, que facultó a la BENV para impartir y acreditar estudios de posgrado.

En el citado acuerdo se reconoce a la BENV como precursora de la educación del país y de nuestro estado; a su vez, se le señala como una IES líder en la formación de docentes para la educación básica. Se hace alusión a instancias y documentos rectores de política pública² que recomiendan acciones para diversificar la oferta de formación inicial y continua del magisterio que permitan su profesionalización. Se destaca la necesidad de fortalecer a las Escuelas Normales para integrarlas con efectividad al sistema de educación

¹ La Dra. Lucila Galván Mora es actualmente investigadora independiente, cuenta con una amplia trayectoria en investigación educativa y fue académica de la BENV por más de 30 años; además, asumió la primera jefatura del posgrado de la BENV durante el periodo 2012-2015.

² Específicamente, se señala a la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como el Plan Nacional de Desarrollo de México 2007-2012.

superior (Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011, 2011), el cual, de acuerdo con la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, está constituido por la educación normal, la tecnológica y la universitaria; a su vez, ofrece estudios técnicos, de licenciatura, especialidad, maestría, doctorado, así como de actualización profesional. Respecto a las características de los programas de posgrado de la BENV, el acuerdo SEV-DG-01-2011 señala que deben contar con la autorización estatal y federal, además de estar dirigidos preferentemente al magisterio del estado de Veracruz del nivel básico y normal. También se enfatiza que la BENV podrá realizar la vinculación pertinente con IES nacionales e internacionales a través de convenios de colaboración, firmados mediante la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), que incidan en el crecimiento mutuo de oportunidades de formación y actualización (Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011, 2011).

El que se facultara a la BENV para implementar y acreditar estudios de posgrado, abrió una puerta para su desarrollo institucional, desde donde se vislumbraban nuevos retos en materia de gestión académica y administrativa. Esta centenaria institución demandaba condiciones internas que permitieran el diseño, acreditación, desarrollo curricular y evaluación de programas de posgrado. Es por ello que en 2012 se crea la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP), la cual se añadiría a la estructura organizacional vigente. Esta nueva área en la institución atravesó un proceso de planeación prospectiva (Miklos y Banea, 2016), a partir del cual se fincaron objetivos, misión y visión institucional, que direccionaran el funcionamiento de los posgrados (UEP, 2022).

Desde sus orígenes, la UEP buscó diseñar su propia oferta de estudios, para ello se tendría como base lo señalado por la DEGESPE (hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]) respecto a los rasgos de los programas académicos, así como por el Marco de Referencia del Padrón de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Se proyectó que los posgrados de la BENV, en el corto y mediano plazo, participaran en las convocatorias del PNPC y así ofrecer becas a sus estudiantes. Se visualizó que en diez años se contaría con ocho programas académicos entre especialidades, maestrías y posiblemente un doctorado. Esta recapitulación de la gestación del posgrado permite visualizar que las expectativas institucionales respecto al horizonte de este proyecto académico eran altas y que, para darle vida se abrían por delante diversas líneas de trabajo. Es dentro de este marco que el presente trabajo tiene como objetivo identificar los principales aportes de la UEP a la formación permanente del profesorado. Se considera relevante recapitular los logros obtenidos en los primeros diez años de funcionamiento de esta área innovadora dentro de la BENV. Para su construcción se retoman tanto informes institucionales elaborados entre 2015 y 2023 por quienes han encabezado la UEP (2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022), como lo expuesto en la mesa de diálogo *Presencia, proyección y huella, 10 años de fundación de la*

Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana, que se realizó el 22 de noviembre de 2022 con la participación de quienes han fungido como responsables de la UEP: la Dra. Lucila Galván, la Mtra. Flavia B. Ramos García, la Mtra. Silvia Silvina Hernández Trujillo y la Dra. Amanda Cano Ruiz.

RESULTADOS DESTACADOS DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO

A continuación, abordaremos los pasos que ha dado la UEP en tres aspectos: diseño y desarrollo curricular; investigación, vinculación y divulgación académica; así como gestión estratégica.

Diseño y desarrollo curricular

En los diversos insumos analizados para la construcción de este ensayo se destaca que el diseño de los programas de posgrado fue una tarea inédita en la BENV. El punto de partida consistió en un estudio diagnóstico de las necesidades de profesionalización del magisterio de educación básica. Se obtuvo información valiosa para delinear el tipo y modalidad de posgrado que resultaría factible y pertinente a los posibles destinatarios. En el caso de las especialidades y maestrías, su orientación sería profesionalizante, pues no interesaba desligar al profesorado de su hacer cotidiano, por el contrario, serían sus prácticas docentes (incluyendo las de asesoría o gestión directiva) objeto de análisis, reflexión y mejora (Galván, 2022); integrar comunidades profesionales de aprendizaje era una aspiración. Para el diseño curricular se constituirían equipos de trabajo internos que serían acompañados por un especialista en la temática del posgrado, quien asesoraría en las diversas etapas de construcción (UEP, 2017).

Los temas que se definieron como pertinentes de atender fueron relativos la educación física, la innovación educativa, la educación multigrado, la inclusión y la matemática educativa. Se trata de campos de formación relevantes de acuerdo con necesidades de profesionalización del magisterio del estado, por ejemplo, en Veracruz 48.2% de todas las escuelas de educación básica son de organización multigrado (Comisión para la Mejora Continua de la Educación, 2022); también se adolece de servicios de educación especial en apoyo a la educación regular y, por tanto, el profesorado demanda preparación en materia de procesos de inclusión del alumnado (nuestro estado concentra solo 6.7% de los Centros de Atención Múltiple y 5% de las Unidades de Servicio en Apoyo a la Educación Regular del país). En respuesta a estas necesidades, de manera gradual se alcanzó el diseño de cinco posgrados: tres especialidades (escolarizadas) y dos maestrías (mixtas). Como lo muestra la figura 1, en 2013, se abrió la Maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física (MCPEF); en 2014, la Maestría en Innovación en la Educación Básica (MIEB); en 2015, la Especialidad en Docencia Multigrado (EDM); en 2016, la Especialidad en Intervención Inclusiva (EII), y en 2019, la Especialidad en Matemática Educativa (EMED).³

³ A la fecha de escritura de este texto se encuentra en proceso de autorización federal la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje (MCA), este programa será el primero que opere de manera interinstitucional con la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (región Veracruz); además, se encuentra en proceso de diseño el doctorado interno.

Cada programa académico ha propuesto una línea de formación del profesorado que ha aportado a la comprensión y mejora de campos complejos de abordar por los docentes. La UEP ha apostado por una concepción docente distante del paradigma, que lo concibe como un ejecutor de disposiciones oficiales o de un currículum formal establecido; en su lugar, se le entiende como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones y emite juicios de valor; que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional, los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Imberón, 2004, p. 128). Como lo han demostrado diversos estudios (Barrón, 2015; Cid et al., 2013), las prácticas de los docentes guardan una estrecha relación con sus saberes, intenciones, representaciones y concepciones. Adicional a la oferta académica interna, como producto de un Acuerdo Marco entre la Universidad de Málaga y la SEV (Acuerdo Marco de Colaboración Secretaría de Educación de Veracruz-Universidad de Málaga, 2012), se firmó un convenio específico con el cual se establece el programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social (DEyCS) que ofrece la Universidad de Málaga (en su modalidad no presencial) y que se dirige al personal docente de la BENV. Dicho convenio comenzó a operar en 2016 y a la fecha de redacción de este ensayo sigue vigente. Tal como se evidencia en la figura 1, estos programas de posgrado han mantenido su operación de acuerdo con los periodos autorizados a nivel federal. Entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2022-2023, la mayoría ha contado con al menos tres generaciones de estudiantes (con excepción de la EII). En el caso del DEyCS, ha recibido estudiantes anualmente desde el ciclo escolar 2016-2017; también la EMED ha abierto su convocatoria de manera ininterrumpida desde el ciclo escolar 2019-2020, siendo el programa de diseño interno que ha avanzado hasta una cuarta generación, además de contar con una quinta en proceso de admisión.

FIGURA 1

Funcionamiento de los programas de posgrado de la BENV

| | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 | 2021-2022 | 2022-2023 | 2023-2024 |
|---|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física | 1a | | | 2a | | | 3a | | | | |
| Maestría en Innovación en la Educación Básica | | 1a | | | | 2a | | | 3a | | |
| Especialidad en Docencia Multigrado | | | 1a | | | 2a | | 3a | | | 4a |
| Especialidad en Intervención Inclusiva | | | | 1a | | | 2a | | | | |
| Doctorado en Educación y Comunicación Social | CONVOCATORIA ANUAL | | | | | | | | | | |
| Especialidad en Matemática Educativa | | | | | | | 1a | 2a | 3a | 4a | 5a |
| Maestría en Ciencias para el Aprendizaje | | | | | | | | | | | 1a |

Fuente: elaboración propia basada en informes anuales de la UEP.

Desde los programas, se ha atendido a 213 estudiantes que provienen de diversos municipios de Veracruz, en su gran mayoría de localidades cercanas a la capital, pero también se ha contado con profesorado que labora en el sur y norte del estado (incluyendo contextos indígenas), e incluso estudiantes de otras entidades que apuestan por los posgrados de la BENV. Los grupos de docentes que estudian los programas son heterogéneos respecto a los niveles educativos y las funciones laborales que asumen, ya que pertenecen a cualquiera de los niveles que integran la educación básica (o media superior, en el caso de la EMED) y pueden realizar funciones docentes, directivas o de acompañamiento pedagógico.

A través del programa de seguimiento a egresados, se ha podido corroborar la satisfacción de quienes concluyen los programas académicos respecto a la formación adquirida; también se observa un impacto en sus comunidades escolares y educativas, así como la incidencia en su acceso a nuevas funciones, participación en diseño de materiales educativos a nivel estatal o bien su involucramiento en procesos de actualización docente. En la figura 2 se observa a una de las egresadas de la EDM realizando una feria multigrado en la zona escolar en la que labora, a su vez esta docente participó como autora en las organizaciones multigrado que realizó el estado de Veracruz en 2018 a través de la Dirección General de Educación Primaria Estatal dependiente de la SEV. Ello es apenas un ejemplo de que lo aprendido en los programas de posgrado tiene un impacto más allá del o la docente que lo cursó.

FIGURA 2

Feria multigrado de primaria estatal de la zona 56 Soledad de Doblado organizada con asesoría de una egresada de la UEP



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la evaluación y rediseño de programas, se han consolidado a través de la construcción de estrategias de seguimiento del desarrollo curricular de cada generación de posgrado, por parte de quien lo coordina en colaboración con los Núcleos Académicos Básicos (NAB), a partir de considerar tanto lo señalado por la DGE SuM, como por el CONACyT. Cabe señalar que a partir de 2021 el procedimiento para renovar la autorización federal de los programas (DGE SuM, 2021) demanda no solo reportar una autoevaluación del programa, sino también rediseñar o actualizar el plan de estudios después de cada dos generaciones de operación, y por tanto, contar con un nuevo Acuerdo de Autorización Estatal ante la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Superior (COEPES), esto eleva los estándares de calidad de los mismos.

La tabla 1 muestra que la UEP ha logrado una evaluación sostenida de la mayoría de sus programas académicos, también que ha avanzado en materia de actualización de los planes de estudio. Debido a las nuevas disposiciones oficiales, requiere consolidar los rediseños de los posgrados con miras a contar con una oferta vigente de sus programas.

TABLA 1

Evaluación y rediseño de programas académicos de la UEP (2012-2022)

| Programa | Primer informe de autoevaluación | Actualización o rediseño del plan de estudios | Segundo informe de autoevaluación | Actualización o rediseño del plan de estudios | Tercer informe de autoevaluación | Actualización o rediseño del plan de estudios |
|---|----------------------------------|---|-----------------------------------|---|----------------------------------|---|
| Maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física | 2016 | 2017 | 2018 | | 2022 | |
| Maestría en Innovación en la Educación Básica | 2017 | | 2021 | | | |
| Especialidad en Docencia Multigrado | 2017 | | 2021 | | 2022 | 2022 |
| Especialidad en Matemática Educativa | 2020 | | | | | |

Fuente: elaboración propia basada en informes anuales de la UEP.

Destaca dentro de los informes de la UEP el hecho de que la EMED se integrara al Sistema Nacional de Posgrados del CONACyT en mayo de 2022. Este logro fue fruto de la solidez académica del plan de estudios (el cual se reflejó en la autorización de cinco generaciones de manera continua por parte de la DGE SuM), el desarrollo curricular sostenido por el colegio de profesores, así como por la divulgación y vinculación académica alcanzada. Se trata de un hecho histórico, pues es la primera especialidad de Veracruz, impartida por una Escuela Normal, en alcanzar dicho reconocimiento.

Otra fortaleza de los posgrados de la BENV ha sido su programa de tutoría, el cual surge a la par de la autorización de la oferta académica. Cada estudiante cuenta con un tutor que lo acompaña y orienta desde su ingreso hasta la obtención del grado académico correspondiente. En 2019 se inicia con un proceso de implementación de un comité tutorial por estudiante, como un órgano académico responsable de valorar los avances en los productos vinculados con la titulación (parciales y finales) que construyen los estudiantes en momentos o espacios específicos del desarrollo curricular del programa que cursan. Este acompañamiento a la integración de los trabajos de titulación ha sido formativo tanto para tutores como para tutorados, además ha repercutido en la disminución del tiempo de obtención del grado académico, después del egreso.²

Investigación, vinculación y divulgación académica

En el contenido de los documentos recopilados para este ensayo se identifica que, desde la construcción de la misión y visión de la UEP, quedó establecido que la investigación, vinculación y divulgación académica ocuparían un lugar estratégico para el desarrollo de los posgrados. Es interesante porque los posgrados diseñados son profesionalizantes, sin embargo se observa una preocupación por brindar herramientas de investigación al estudiantado, muestra de ello es la implementación del *Programa de Apoyo a la Formación en Investigación de los Estudiantes de Posgrado* (PAFIEP); este se orienta a brindar espacios extracurriculares enfocados en el desarrollo de habilidades para la búsqueda y selección de información, mejora de la escritura académica y conocimiento de estrategias de divulgación del conocimiento. Cabe señalar que, desde 2019, esta oferta de espacios de formación es implementada mayoritariamente a través de cursos en línea gratuitos para todo aquel que se interese en las temáticas que abordan⁴, siendo este un aporte a la formación inicial y continua de docentes. La UEP ha desarrollado una importante vinculación académica con fines de fortalecimiento a la formación de sus estudiantes y su profesorado. Como se señaló en el anterior apartado, están los lazos con IES internacionales, como lo es el caso de la Universidad de Málaga, con la que se concretó un acuerdo marco de colaboración; también se tienen vínculos con la Universidad de Costa Rica con miras a concretar un convenio específico. A su vez, se tienen alianzas con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Baja California, la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior y la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; con esta última se está en proceso de validación de un convenio para la impartición de la Maestría en Ciencias para el Aprendizaje, en modalidad interinstitucional.

⁴ Estos cursos se denominan MOOC, que es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses o Cursos online masivos y abiertos, están disponibles en la siguiente página: <https://uepbenv.edunext.io/> y fueron de autoría de la Dra. Leticia Reyes Hernández.

Los académicos que colaboran en los programas de posgrado han incursionado en redes nacionales, como es el caso de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) y la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa (CIMATES). Estas vinculaciones han facilitado el desarrollo de los programas académicos, la implementación de estancias de los estudiantes, así como la planeación y ejecución de seminarios interinstitucionales que han diversificado los espacios de formación. Un sello característico de los programas de la UEP ha sido la presencia de reconocidos académicos líderes en las temáticas que abordan los planes de estudio. Cada generación de estudiantes ha contado con la experiencia de interactuar —a través de conferencias, conversatorios, foros y talleres— con investigadores e investigadoras de talla nacional e internacional. En las figuras 3, 4 y 5 se muestra la presencia de académicos de primer nivel en sus áreas de conocimiento, como es el caso de Ricardo Cantoral, Daniela Reyes, Francisco Imbernon y Elsie Rockwell, quienes con su presencia en la BENV han abonado a las experiencias formativas de los estudiantes.

FIGURAS 3, 4 Y 5

Estancias académicas en los programas de posgrado de la BENV





Fuente: archivo fotográfico de la UEP-BENV.

Otro aporte a la formación permanente del profesorado se ha concretado a través de la divulgación del conocimiento. La UEP ha promovido espacios de expresión de los proyectos de intervención e innovación de sus estudiantes y egresados, con el desarrollo de foros, encuentros y coloquios de avances. También ha fomentado que estudiantes y académicos participen en espacios nacionales e internacionales compartiendo los procesos de experimentación pedagógica y didáctica en los que se involucran, por ejemplo, el Congreso Nacional que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el Congreso Nacional de Educación Normal (CONISEN), organizado por la DGESuM.

Un dato interesante es que estudiantes y egresados, junto con sus tutores, han incursionado en la publicación de capítulos de libro, artículos y libros, vinculados a los documentos de titulación. Esto muestra que la UEP ha contribuido a la divulgación de trabajos de intervención que resultan valiosos para los docentes en servicio. Cabe señalar que en 2020 se inicia con el diseño de la *Colección Editorial del Posgrado de la UEP*, la cual se puso como meta la publicación periódica de los trabajos de investigación educativa que se desarrollan en los programas académicos. En 2022 se edita el primer volumen titulado *Proyecto de innovación: alternativas de intervención en Educación Básica* (Melo et al., 2022), el cual tiene como tema central la innovación educativa, y varios de sus capítulos son de la autoría de egresados de la MIEB (primera generación). En 2023 se consolida una nueva publicación, la cual se intitula *Reflexiones colectivas: un acercamiento a la matemática educativa*, la cual se generó desde la EMED.

En otra línea de trabajo están los libros interinstitucionales, en donde se destaca la obra *Los estudios sobre la enseñanza del español y las matemáticas en educación básica, hoy* (Rodríguez et al., 2021), el cual se conformó en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de

Querétaro. Además, en 2022 se publica el libro *El trabajo por proyectos en aulas multigrado* (Cano, 2022), el cual se integró a la colección Normalismo Extraordinario de la DGE SuM, en esta obra se divulgan principalmente experiencias de docentes de la EDM, quienes hacen un aporte significativo a los procesos de planificación didáctica flexibles en aulas multigradas.

Un logro significativo ha sido también la generación de la revista *De la innovación a la práctica*, este proyecto editorial surge en 2022 y busca instaurarse como un espacio de divulgación del conocimiento que permita abonar al campo de la innovación educativa. Esta meta se proyectó desde la generación de la UEP y llevó una década poder hacerla realidad.

Gestión estratégica

La gestión estratégica de la UEP ha resultado innovadora desde la génesis de esta área de la BENV, pues demandó configurar una estructura organizacional específica con funciones vinculadas al pertinente funcionamiento de los programas académicos. Se construyó un organigrama, además de funciones, procedimientos y los documentos normativos asociados a los procesos de control escolar. También, en 2014, se instaló el comité académico de la UEP, integrado por miembros internos y externos a la BENV, el cual funciona como un órgano muy importante en materia de revisión, análisis y definición de la política de calidad del posgrado. Otra línea de trabajo ha sido el contar con un sistema informático que permitiera la organización de los procesos de admisión, registro, certificación, docencia, tutoría y titulación de los programas de posgrado. De esta manera, desde 2013, se inició con el desarrollo del Sistema Integral de Gestión Administrativa y Académica (SIGAA), el cual funciona a través de diversos módulos concatenados en un ambiente amigable para los usuarios. Así, quien estudia un posgrado en la BENV vive la experiencia de realizar los diversos procesos académicos y administrativos en el portal del SIGAA, al cual se accede desde la página web oficial, la cual, dicho sea de paso, es otro espacio virtual construido para la UEP que se ha visto enriquecido y ampliado a través de los años⁵ y desde donde los estudiantes tienen acceso a los cursos MOOC, a la plataforma Moodle (desde donde se desarrollan las horas de trabajo independiente de los espacios curriculares a través de un proceso de diseño instruccional) y al repositorio de tesis de los egresados.

Con la finalidad de hacer una difusión de la actividad académica de la UEP, se diseñaron diversas páginas de Facebook relativas a los programas de posgrado. En los últimos cuatro años se ha impulsado el que se cuente con una sola página (posgradobenv), con la finalidad de que sea el medio oficial por el cual dar a conocer las actividades académicas y novedades de esta área; a la fecha de escritura de este texto la página cuenta con cerca de cinco mil seguidores, por la cual se han transmitido en vivo los eventos que organiza la Unidad y que resultan de interés para el magisterio de nuestro país y estado. También en 2014 se crea un canal de Youtube (Posgrado BENV), el cual aloja un importante acervo de conferencias impartidas por académicos externos invitados.

⁵ Para mayores detalles se puede explorar la página que corresponde a la siguiente dirección: <https://www.posgradobenv.mx/>

Actualmente se encuentra en proceso de diseño el sistema de evaluación de la UEP, el cual tiene por objetivo promover la reflexión y mejora de los procesos tanto académicos como administrativos que en ella se desarrollan. Este sistema facilitará la generación de informes periódicos que realimenten a los programas y, a su vez, permitan fundamentar la toma de decisiones y facilitar la rendición de cuentas. Otra línea importante de trabajo desarrollada en el ámbito de la gestión administrativa ha sido el equipamiento y habilitación de la infraestructura existente. Gradualmente se ha contado con mejores y más adaptados espacios para el área de oficinas y de aulas en respuesta a las exigencias de los estudios de posgrado. Se destaca que en 2021 se habilitaron dos aulas híbridas equipadas con alta tecnología para la enseñanza remota, con apoyo de micrófono aéreo, pantalla, proyector de tiro corto y cámaras que permiten la interacción entre los participantes sin importar el lugar en el que se ubiquen. Finalmente, destacamos el avance que se tiene en materia de certificación y acreditación de los estudios, pues la UEP cuenta con todos sus programas registrados ante la Dirección General de Profesiones de la SEP, por tanto, ha emitido los títulos electrónicos de grado correspondiente a sus egresados.

CONCLUSIONES

A través de lo expuesto en este documento se reconoce a la UEP de la BENV como un proyecto fruto de la suma de esfuerzo de diversas figuras, actores e instituciones educativas. Su gestación demandó vencer diversos obstáculos, además de tener clara la visión prospectiva con la que se instauraría para así dotarla de cimientos fuertes (Galván, 2022) que la hicieran trascender en el tiempo.

Entre los principales logros de la UEP está el asumir el reto inédito de generar su propia oferta académica dirigida a profesorado en servicio. Entre los aprendizajes más significativos a nivel institucional está precisamente el incursionar en el diseño curricular: hablamos de la creación de equipos de diseño y la realización de estudios de factibilidad, que permitieran conocer el sentir del profesorado de educación básica sobre los estudios de posgrado y sus expectativas con relación a la institución que las ofrece. Se consiguió construir una ruta de trabajo que va desde el diseño, evaluación y actualización de los planes de estudio, y a la par contar con una estructura organizacional que ha facilitado el logro de las metas que cada programa establece.

Si bien la UEP ha cumplido con la meta cuantitativa de diseño de sus programas, los avances más significativos se han dado en el plano cualitativo, ya que se ha planteado un modelo de formación basado en la reflexión docente, la resignificación de la práctica y el intercambio en comunidades profesionales de aprendizaje como ejes que promueven la innovación. Son posgrados donde la tutoría juega un papel relevante, así como el contar con experiencias

extracurriculares vinculadas a la investigación, la divulgación y el intercambio con especialistas en las líneas temáticas de los posgrados. Los egresados expresan la satisfacción de la formación recibida y comparten su impacto en los espacios profesionales en donde se desempeñan. Se advierte que los posgrados de la UEP han permitido impulsar la aplicación y producción de conocimiento especializado en los temas que tocan los planes de estudio. También se reconoce que es esta una veta de trabajo a fortalecer, pues se requiere definir con claridad las líneas de generación y aplicación de conocimiento vinculadas a los programas académicos, además de impulsar proyectos de investigación que aporten a la formación inicial y continua de docentes.

La gestión estratégica del posgrado de la BENV ha sido clave en el alcance de los resultados obtenidos. Reconocer que se requería un área específica de posgrado con una estructura vinculada a objetivos puntuales ha facilitado el crecimiento y consolidación del proyecto. También el contar con una planeación estratégica de corto y mediano plazo, que permitiera contar con sistemas de información y evaluación, procesos periódicos de rendición de cuentas e impulsar acciones de mejora del equipamiento para habilitar espacios de clases de los estudiantes.

Por su naturaleza, la UEP ha demandado tener en claro que el trabajo que desarrolla es por y para los docentes en servicio, es decir, se dirige a quienes forman a nuestra niñez y juventud. Esto es lo que da sentido a todos los esfuerzos emprendidos. Para crecer ha tenido que ser ejemplo de lo que predica: trabajar en comunidad de aprendizaje, promover la innovación, evaluar lo que hace, rendir cuentas, vincularse para hacer redes de trabajo, mostrar compromiso y profesionalidad en el ser y hacer. Sin duda, tiene un futuro por delante y con ello mucho más que aportar al magisterio de nuestro país, que demanda Escuelas Normales que abonen al desarrollo profesional docente desde una concepción amplia.

REFERENCIAS

Acuerdo Secretarial SEV-DG-01-2011. [Secretaría de Educación de Veracruz]. Por el que se autoriza a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen a impartir y acreditar programas de estudio de posgrado. 19 de abril de 2011. Gaceta Oficial del Estado de Veracruz. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Veracruz/wo61180.pdf>

Acuerdo Marco de Colaboración que la Secretaría de Educación de Veracruz de Ignacio de la Llave y Universidad de Málaga, España, celebran en la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz. 31 de agosto de 2012. https://www.posgradobenv.mx/files/9713/8741/0470/Convenio_SEV-UMA.pdf

- Barrón, C.** (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cano, A.** (Coord.). (2022) *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Col. Normalismo Extraordinario. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <http://www.sev.gob.mx/educacion-normal/wp-content/uploads/2023/01/El-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado.pdf>
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M.** (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores docentes” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 11(16), 265-296. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Comisión para la Mejora Continua de la Educación.** (2022). *Prontuario de indicadores y estadísticas para el seguimiento de la mejora continua de la educación en las entidades federativas 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Veracruz. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.** (2021). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. https://dgesum.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion_planes/PROCEDIMIENTO_POSGRADO_ABRIL_2022.pdf
- Galván, L.** (2022). *Presencia, proyección y huella de la Unidad de Estudios de Posgrado* [Ponencia en mesa de diálogo]. Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. <https://www.facebook.com/posgradobenv/videos/1863670913973644>
- Imbernón, F.** (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6.ª ed.). Graó.
- Melo, S., Herrera-Meza, G. y Verdejo, A.** (Coords.). (2022). *Proyecto de innovación: alternativas de intervención en Educación Básica*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Miklos, T. y Baena, G.** (2016). Mesa de futuros: planeación prospectiva, hacia el mejor de los futuros posibles. *Cuadernos del Centro de Investigación en Economía Creativa (CIEC)*, (38), 1-21. https://www.centro.edu.mx/wp-content/uploads/CuadernoCIEC_38_Planeacio_n-prospectiva.pdf
- Rodríguez, B., García, E. y Cano, A.** (Coords.). (2021). *Los estudios sobre la enseñanza del español y las matemáticas en educación básica, hoy*. Eón ediciones.
- Unidad de Estudios de Posgrado.** (2015). *Informe Anual de Actividades 2015 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana*.
- Unidad de Estudios de Posgrado.** (2016). *Informe Anual de Actividades 2016 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana*.

Unidad de Estudios de Posgrado. (2017). *Informe Anual de Actividades 2017 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Unidad de Estudios de Posgrado. (2018). *Informe Anual de Actividades 2018 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Unidad de Estudios de Posgrado. (2019). *Informe Anual de Actividades 2019 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Unidad de Estudios de Posgrado. (2020). *Informe Anual de Actividades 2020 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Unidad de Estudios de Posgrado. (2021). *Informe Anual de Actividades 2021 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Unidad de Estudios de Posgrado. (2022). *Informe Anual de Actividades 2022 de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Normal Veracruzana.*

Cognición social en la educación primaria

Social cognition in primary school

Diana Yareli Antonio Vázquez¹, Grecia Herrera-Meza^{2*}

¹ Maestría en Innovación en la Educación Básica, Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 8 de junio de 2023

Aceptado: 2 de agosto de 2023

Publicado: 22 de octubre de 2023

RESUMEN

Al ser la práctica docente un espacio que permite al profesorado reflexionar sobre el hacer que realiza de manera cotidiana, se consideró pertinente retomar el término de *cognición social* proveniente de las neurociencias cognitivas para ser caracterizado y desarrollado en el propio docente; la cognición social hace referencia a la capacidad para responder a ciertas exigencias del entorno en que se desenvuelve el individuo haciendo uso de sus recursos cognitivos, sociales y emocionales. Es así que este avance de investigación se centra en dar cuenta del favorecimiento de la cognición social en el docente, mediante la implementación de sugerencias teóricas derivadas de las neurociencias cognitivas en la asignatura de matemáticas en un grupo multigrado a través del diseño de una situación de aprendizaje contextualizada, cuyo contexto es el cultivo como principal actividad económica. Los resultados preliminares indican, como consecuencia del desarrollo de la cognición social del docente, un favorecimiento directo en las habilidades de cálculo mental en sumas y restas en el alumnado, así como la interrelación grupal.

PALABRAS CLAVE: cognición social, contextualización, práctica docente, innovación educativa, matemáticas.

*Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Av. Xalapa, col. Unidad Magisterial s/n, C. P. 91017, Xalapa-Enríquez, Ver., México. Correo: greehem@gmail.com

ABSTRACT

Since teaching practice is a space that allows teachers to reflect on their daily activities, it was considered pertinent to retake the term *social cognition* from cognitive neurosciences to be characterized and developed in the teacher himself. Social cognition refers to the ability to respond to certain demands of the environment in which the individual develops by making use of his cognitive, social and emotional resources. Thus, this research advance is focused on the favoring of social cognition in the teacher, through the implementation of theoretical suggestions derived from cognitive neurosciences in the subject of mathematics in a multigrade group, through the design of a contextualized learning situation, whose context is farming as the main economic activity. Preliminary results indicate, as a consequence of the development of the teacher's social cognition, a direct improvement in the students' mental calculation skills in addition and subtraction, as well as group interrelation.

KEYWORDS: social cognition, contextualization, teaching practice, educational innovation, mathematics.

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente se ha convertido en los últimos años en una tarea compleja que posiciona a esta profesión en la búsqueda permanente de la mejora continua a través del análisis de las acciones que cotidianamente se realizan dentro del aula y lo que ocurre fuera de ella. Aunado a lo anterior, actualmente, tanto el rol del educador como la función de la educación se visualizan bajo una visión integral. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) (2016) propone al actual modelo de educación situarse bajo una visión holística de la vida. Estipulándose a su vez en el currículo educativo de México, en el *Plan de estudios 2011 Educación Básica* que lleva la Secretaría de Educación Pública (SEP), una educación integral (SEP, 2011) y reiterada en el *Plan de estudios 2018 de Aprendizajes Clave* como una educación en la que se debe contemplar al ser humano en las distintas esferas cognitivas, sociales y emocionales (SEP, 2017). Además, el nuevo modelo educativo establece la importancia de trabajar por proyectos que retomen los saberes de la localidad donde se sitúa la escuela (SEP, 2022a). Debido a la visión integral en la educación propuesta por organismos internacionales, es que se optó por analizar la práctica docente desde la teoría neurocientífica. Cabe señalar que es un tema insipientemente abordado en el apartado de educación socioemocional del plan 2017, pero no explícitamente expuesto en los otros documentos oficiales (señalados previamente) ni en el Plan Sectorial 2020-2024 (SEP, 2020).

Por ende, una propuesta desde la cognición social en el trabajo del docente resulta innovadora, además de contribuir al estado del conocimiento, pues los hallazgos sobre este tema en las aulas son aún escasos. De acuerdo con los estudios realizados por Honoré et al. (2020) en el Psychological Sciences Research Institute, de la Universidad Católica de Louvain, en Louvain-la-Neuve, Bélgica, hay escasez de literatura que demuestre que un programa de entrenamiento para docentes, centrado en la cognición social, pueda mejorar el rendimiento académico en matemáticas.

Específicamente, Honoré et al. (2020) mencionan una propuesta desde el área de psicología, donde invitaban a docentes a utilizar los conceptos de inhibición y cognición social en las aulas, con el propósito de transferir esos conocimientos a otras situaciones, de modo que fuesen los docentes quienes describieran su impresión general sobre las actividades y materiales utilizados. Por otra parte, Csibra y Gergely (2006), pertenecientes al Centre for Brain and Cognitive Development Birkbeck College, en Londres, y el Institute for Psychological Research Hungarian Academy of Sciences de Budapest, respectivamente, realizaron un trabajo en el cual el alumnado debía generar suposiciones sobre el mundo para desarrollar aprendizajes sociales y la cognición social, proponiendo como primer supuesto que los docentes abordaran los conocimientos pertinentes y relevantes.

Bajo el marco mencionado, y desde el enfoque de la innovación educativa, es que surgen los cuestionamientos ¿cómo incidir en la cognición social del docente y su práctica educativa?, y ¿qué acciones deberían emprenderse para generar prácticas docentes contextualizadas? Para dar respuesta a dichas interrogantes, el propósito de la presente investigación se centró en *favorecer la cognición social en el docente a través de sugerencias teóricas provenientes de referentes de la neurodidáctica, con el fin de desarrollar prácticas educativas contextualizadas.*

SUPUESTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO

El desarrollar prácticas educativas contextualizadas implicó el diseño de propuestas didácticas contenidas en un proyecto de innovación educativa, retomando así en la situación de aprendizaje (SA) la práctica social del cultivo de una localidad ubicada al sur del estado veracruzano, actividad económica que permitió contextualizar el saber matemático de la suma y resta en un aula multigrado que atendía tercer y cuarto grado. Dado que en la revisión teórica en documentos oficiales mexicanos y de habla hispana no se encontró literatura que reporte el término *cognición social* en el docente que atiende multigrado, es que se retoma la perspectiva de la neurociencia cognitiva para ser mirada la *cognición social* en el hacer del docente, y

para su didáctica y el diseño de las SA en la asignatura de matemáticas es considerada la teoría socioepistemológica de la matemática educativa (Cantoral et al., 2015). El diseño de la SA implicó tres fases: la factual, procedimental y simbólica, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2023). En tanto que, para el análisis y reflexión de los resultados del proyecto, se recurrió a la metodología de investigación-acción con tres ciclos reflexivos (Smyth, como se cita en Escudero et al., 2002).

Específicamente, el primer ciclo implicó la etapa factual de la SA como fase exploratoria y problematizadora. En la cual se generaron preguntas sobre su contexto situacional, llevando al alumnado al área de cultivo. Mediante preguntas, carteles y dibujos, debían narrar su experiencia con el cultivo de plantas, donde abordaron qué tipo de plantas habían sembrado, qué cuidados debían tener, qué herramientas necesitaban, cuáles plantas se vendían más en la localidad y cuáles eran los precios que tenían.

En tanto que el segundo ciclo reflexivo retomó la etapa procedimental de la SA, en la que el estudiantado realizó una serie de ejercicios en donde se retomaron los elementos contextuales del cultivo de limones, papayas y naranjas, así como el comercio de estos, para realizar el cálculo mental.

El tercer ciclo reflexivo, que abordó la etapa simbólica, consistió en la resolución de una situación problemática mediante el reconocimiento de los signos convencionales de la suma y resta. Particularmente el alumnado tenía que tomar decisiones sobre cómo resolver las operaciones, teniendo en cuenta los conocimientos del objeto matemático al identificar en qué momento un valor numérico aumentaba o disminuía, usando la práctica de calcular y comparar. Cabe señalar que el cálculo mental de suma y resta está presente en el discurso matemático escolar en todos los grados de la educación primaria (SEP, 2022b).

MÉTODO

La investigación-acción fue la metodología desde la cual se fundamentó el proyecto de innovación educativa; está sustentada en que la investigación ocurre al mismo tiempo que el sujeto que la aplica lleva a cabo las acciones que diseñó desde los referentes teóricos consultados y la praxis que efectúa (Elliot, 2005). De este modo, como primer paso se problematizó la realidad educativa, se obtuvo un diagnóstico de la escuela donde se aplicaría la propuesta, se plantearon los constructos hipotéticos y, a partir de la revisión teórica de las neurociencias cognitivas, la teoría socioepistemológica y los documentos oficiales de la SEP, se efectuó la construcción del plan de acción y su posterior implementación.

Para analizar la práctica docente, desde la metodología de la investigación-acción, se efectuaron tres ciclos reflexivos, cuyas fases implicaron la formulación de la acción, la implementación de esta, la selección de los datos que sirven como evidencia (control de la acción), la observación de la acción y, finalmente, la reflexión (Latorre, 2004; Smyth, como se cita en Escudero et al., 2002) (figura 1).

FIGURA 1

Modelo de análisis del ciclo reflexivo de la investigación-acción



Fuente: elaboración propia retomando de Latorre (2004) y Escudero, et al. (2002).

PARTICIPANTES

El proyecto fue implementado en un grupo multigrado de 3.º y 4.º integrado por quince estudiantes, perteneciente a una localidad rural ubicada al sur de Veracruz, en la cual se siembran naranjas y limones como principal actividad económica. La edad del estudiantado oscilaba entre los 8 y 9 años y solo uno (matriculado en 4.º) con 12 años. De ellos, algunos estaban en proceso de consolidación de la lectura y escritura de los números. Para la evaluación de la cognición social docente participó una muestra aleatoria de cinco individuos de un total de los participantes en las actividades.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la pandemia, el docente y el alumnado, derivado de las condiciones de conectividad de la propia comunidad, enfrentaron dificultades para establecer comunicación, lo que generó en el docente un desconocimiento parcial de los niveles cognitivos del estudiantado, identificando con posterioridad que las características cognitivas de ellos se situaban por debajo de los parámetros establecidos a nivel nacional en el plan de estudios correspondiente (SEP, 2011).

CONTEXTUALIZACIÓN

La SA del proyecto se diseñó retomando como analogía el cultivo de las plantas asociado a las operaciones de suma y resta. De esta forma, se logró movilizar el saber docente de contextualización en el planteamiento de las actividades, evidenciado por la participación del alumnado al compartir sus experiencias familiares de cultivo. En esta perspectiva, se retomó lo postulado por Soprano (2003, como se cita en Urrego, 2009) sobre la contextualización como parte del concepto de cognición social, pues se trabajó con el cultivo como estrategia flexible para el trabajo cognitivo del estudiantado. Enfatizándose que, para futuras intervenciones, como primer paso, es necesario conocer la localidad y recuperar la experiencia vivencial de los alumnos en actividades que realizan fuera de la esfera estudiantil.

MÉTODO PARA EL DISEÑO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

El diseño de la SA matemática estuvo basada en las etapas factual, procedimental y simbólica, propuestas por Cantoral, et al. (2015). Las cuales se vincularon con las sugerencias neurocientíficas, pues la fase exploratoria, donde se cuestiona al alumnado sobre el contexto inmediato en el que se desempeña, es también avalada por Campos (2010), quien menciona que el desarrollo del cerebro está bajo influencias ambientales y el entorno despierta al cerebro para el aprendizaje. La segunda etapa consistió en la resolución de planteamientos matemáticos (en este caso, cálculo mental), para lo cual se retomó el principio de intervención integral, donde se establece la necesidad de tener en cuenta el contexto socioeducativo actual del alumno a la hora de diseñar el programa de intervención, variándose, a su vez, la organización de las clases e involucrándose situaciones de juego que simularan venta y compra de frutas y verduras cultivadas en la localidad; pues, acorde a Veiga (2018), para realizar una tarea educativa se requiere el aspecto social en el que ocurra la interacción entre sujetos y la parte afectiva para estimular al alumno y tomar su temperatura emocional.

La tercera etapa fue de resolución de una situación problemática, donde el alumno hizo uso de herramientas cognitivas trabajadas en las etapas previas para resolver el problema e implicó el aspecto metacognitivo que señala Veiga (2018) sobre hacer referencia a la planificación, control y evaluación de su propia cognición por parte de los estudiantes enfocando, organizando y evaluando su aprendizaje.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Los modelos de investigación-acción de Latorre (2004) y Smyth (como se cita en Escudero et al., 2002) permitieron dar seguimiento al proyecto, debido a que fueron

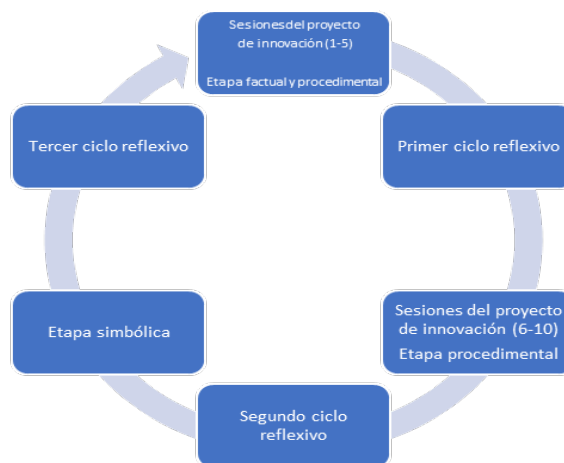
una base para la elaboración de la planeación didáctica del primer ciclo reflexivo, el corpus de datos en el que se encuentran las micrograbaciones de las sesiones de implementación y los registros del instrumento del análisis de microclases sobre la categoría de cognición social, donde se desglosa lo observado. Así mismo, para describir la confrontación entre las sugerencias de la neurodidáctica y las acciones implementadas en la intervención, lo que permitió obtener el análisis de los avances obtenidos en los ciclos reflexivos planteados. Además, los datos fueron registrados en una tabla para analizar los saberes docentes, como parte del registro ampliado (Domingo, 2013), y cuyos apartados fueron los siguientes: *saber docente, conceptualización, ¿cómo se hace observable?, inscripción, interpretación y nota analítica.*

RESULTADOS

Durante el primer ciclo reflexivo de implementación del proyecto, se realizaron ajustes relacionados con el número de sesiones y los tiempos planeados inicialmente, de modo que la planeación final se contempló en tres ciclos para diseñar, implementar y evaluar el proyecto, teniendo una duración de cinco sesiones cada una. Las sesiones de la 1 a la 5 integraron el primer ciclo reflexivo, abordando, a su vez, la etapa factual y el inicio de la procedimental del saber matemático de la suma y resta. Mientras que el segundo ciclo abarcó las sesiones de la 6 a la 10, centrándose en la etapa procedimental. Finalmente, el tercer ciclo reflexivo incluyó las sesiones de la 11 a la 15 como etapa simbólica del saber (figura 2).

FIGURA 2

Ciclos reflexivos del proyecto de innovación



Fuente: elaboración propia.

A continuación, a modo de ejemplificación del análisis de la práctica docente y como respuesta a las preguntas *¿cómo se podría incidir en la cognición social del docente y su práctica educativa?, y ¿qué acciones deberían emprenderse para generar prácticas docentes contextualizadas?*, se muestran los principales hallazgos por ciclo reflexivo.

PRIMER CICLO REFLEXIVO

Se identificaron como retos en la intervención de la práctica docente la necesidad de *describir al alumnado, los criterios de evaluación tanto de los aprendizajes como de las actitudes/valores que se esperan de ellos*, al analizar las microclases. Específicamente, una de las situaciones en las que se observó el mayor cambio entre las sesiones fue que durante el primer ciclo se daba por hecho que los alumnos conocían los criterios de evaluación, ya que se les describieron en la primera sesión del proyecto; sin embargo, debido a las respuestas en los ejercicios realizados durante la etapa procedimental, se observó que no había la suficiente claridad por parte del estudiantado en dichos criterios, lo que provocaba respuestas erróneas en las actividades. De modo que, cuando se generó un espacio en las demás sesiones para externar de forma frecuente los criterios de la evaluación del desempeño del alumno, disminuyó la cantidad de respuestas erróneas en las pruebas.

Lo anterior impactó también en las conductas del alumnado, ya que, de manera inicial, no habían visualizado el abordaje de temas matemáticos a partir de una de las actividades económicas que mayor influencia tienen en la localidad (cultivo de naranjas y limones), aspecto que permitió un cambio en la contextualización de la práctica docente y generó mayor interés por parte del estudiantado en el desarrollo de las actividades; así como también provocó que los alumnos mencionaran experiencias que han tenido en sus familias o que han visto en la localidad, destacando algunos materiales que utilizan y ejemplos de cómo los implementan en el cultivo. Aunado a esto, el no haber mencionado en todas las sesiones los indicadores para evaluar el desempeño del alumnado influyó en los resultados al realizar las primeras operaciones matemáticas, ya que debían delimitar qué significados estaban asociados a la suma y a la resta, al igual que los signos que determinaban ambas operaciones.

Por otra parte, se encontró como reto la modificación de conducta que generaron las grabaciones de las clases, por lo que, si bien al inicio se había pensado que el estudiantado apareciera ante la cámara, finalmente se replanteó y optó por grabar el audio de las sesiones implementadas, sugerencia que Latorre (2004) menciona como viable para que el costo de la obtención de los datos no se altere sobremanera.

Otro de los retos fue la duración de las grabaciones, ya que al momento de realizar la compilación de información y crear la base de datos, los archivos eran muy pesado para almacenarlos en la nube, ejemplo de ello es el archivo de la sesión 3, por lo que para las sesiones 4 y 5, así como las del siguiente ciclo, se replanteó el realizar varios videos cuyas grabaciones fueran de menor

duración, a fin de obtener una sesión completa por grabaciones en fragmentos más fácilmente almacenables.

SEGUNDO CICLO REFLEXIVO

Con base en las grabaciones de cinco sesiones de este ciclo reflexivo (sesiones de la 6 a la 10) del proyecto denominado “Cultivando mentes y números”, se encontró como reto en la intervención del docente el *control de grupo*, pues si bien se contaba con un ambiente de confianza en el que los alumnos expresaban sus dudas y compartían experiencias personales, se identificó distracción constante durante la realización de las actividades, lo cual impactó en la escucha de las indicaciones dadas.

Respecto a las competencias que debe tener el docente para incidir en el aula y el aprendizaje que ahí se desarrolla (identificada como cognición social de acuerdo con Zegarra, 2014) es que las actividades debían ser contextualizadas (Campos, 2010; Veiga, 2018). En este sentido, aunque las actividades que se abordaron recaían en un aspecto simbólico, propio de la matemática, la situación del cultivo de naranjas y limones, actividad de la localidad, permitió realizar con éxito dicha etapa. Además, el trabajo en equipo (como parte de la socialización requerida), los materiales didácticos, como apoyo para la realización de las operaciones, y las situaciones de juego favorecieron la motivación del alumnado (Torrens, 2017).

Por otra parte, con base en las etapas metodológicas de los ciclos reflexivos (Latorre, 2004; Smyth, como se cita en Escudero et al., 2002), se identificó que la implementación del segundo ciclo fue un momento crucial, puesto que permitió reflexionar sobre el uso de aparatos tecnológicos en la localidad, ya que las condiciones que se tenían previstas para su utilización se vieron afectadas al dejar de funcionar durante una semana el servicio eléctrico, causando que se debieran detener las grabaciones para reproducir los audios o videos en el dispositivo móvil, un reto en la intervención docente.

TERCER CICLO REFLEXIVO

Uno de los logros implicó la asociación de la suma y resta a palabras relacionadas con el cultivo de las plantas. Ejemplo de lo anterior es el ejercicio de “Pura pérdida”, en el que los alumnos asociaron la pérdida y el descuido (no cuidar) de plantas en una parcela a la operación de resta. Al tiempo que los estudiantes diferenciaron el concepto de restar y de sumar ante el planteamiento “Un señor fue a su parcela y sembró muchas plantas. En sus parcelas sembró 1000 plantas y todas las plantas lograron crecer. ¿Con qué operación estaría relacionada, con la suma o con la resta?”, siendo la respuesta de los niños “La suma, porque se aumentó la cantidad de las plantas que crecieron”.

De este modo, se retoma lo postulado por Campos (2010), quien establece que el desarrollo del cerebro está bajo influencias genéticas y ambientales, lo cual genera un saber docente respecto al nivel cognitivo de los alumnos y su mejora, al asociar la práctica económica preponderante de la localidad con las operaciones de suma y resta. Por lo antes descrito, se argumenta la congruencia de los instrumentos implementados y las evidencias obtenidas del proyecto en sus diferentes etapas, como la delimitación de datos, que sirvieron como evidencia sobre la mejora; la observación de la acción y la reflexión, como los hallazgos, retos y futuras modificaciones (Latorre, 2004; Smyth, como se cita en Escudero et al., 2002). Limitándose el primer ciclo reflexivo a los datos obtenidos en las intervenciones docentes del mes de septiembre de 2022 en las primeras cinco intervenciones; el segundo ciclo, en septiembre-octubre, y el tercer ciclo, en el mes de octubre.

El proceso cíclico entre las fases de la investigación-acción permitió en cada ciclo reflexivo reformular las acciones implementadas, el uso de materiales tanto físicos como digitales, la forma en que se realizaban las consignas, la búsqueda de estrategias para incentivar la motivación del alumnado y para informarle sobre su proceso de aprendizaje. También, respecto al control de la acción, se modificó la manera en que se obtenían las evidencias que se recolectaron, debido al peso y duración de los archivos, para su posterior almacenamiento en el corpus de datos y para poder analizar el logro del proyecto implementado (Latorre, 2004; Smyth, como se cita en Escudero et al., 2002).

De este modo, el principal reto en este tercer ciclo fue la adecuación derivada de la calidad de la tecnología, ya que, por cuestiones de infraestructura de la localidad, aunque se implementaron las actividades previamente planeadas, tuvieron ajustes a las condiciones de luz eléctrica y disponibilidad de dispositivos electrónicos.

CONCLUSIONES

Dado que el proyecto se sitúa en la época de pandemia, se retoma que el Grupo de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible (2020) ya advertía esta situación como reto; a raíz de la pandemia y la educación a distancia, las condiciones educativas de los alumnos y la interacción directa entre docentes y alumnos se volvieron un aspecto complejo, al no contar todos los países con la infraestructura necesaria de comunicación.

En este sentido, para responder de forma puntual a las preguntas ¿cómo se podría incidir en la cognición social del docente y su práctica educativa?, y ¿qué acciones deberían emprenderse para generar prácticas docentes contextualizadas?, se considera como primer aspecto conocer a mayor profundidad qué actividades económicas se desarrollan en la localidad donde se efectúa la labor educativa, pues en esta investigación se evidencia que a partir del cultivo de naranjas y limones,

se puede diseñar una SA que contextualiza, emociona e involucra a los niños al vincular su realidad con los contenidos escolares, razón por la cual se tomó la decisión de llevarlos al área de cultivo de la escuela e indagar si habían participado en dicha actividad con las familias, esto a fin de recuperar los conocimientos previos que tenían de una actividad que les es significativa y relevante al contexto donde se desenvuelven.

El segundo aspecto fundamental para incidir en la cognición social docente es la *externalización de los indicadores para evaluar las actividades y asignar calificaciones*, esto como resultado de las grabaciones del primer ciclo reflexivo, en el que no se mencionó a los alumnos y permitió percibir que es erróneo dar por hecho que, con una sola explicación de los aspectos a evaluar, ellos tienen clara la forma en que ocurre su proceso de evaluación, pues es insuficiente. Lo cual provoca que los estudiantes puedan tener dudas del porqué de su calificación y al mismo tiempo genera al docente complicaciones para expresarse con la claridad y precisión de lo que espera se realice en las sesiones.

Otro aspecto importante es destacar que, en el caso de la asignatura de matemáticas, se debe considerar que calificar una actividad de cálculo mental va más allá de llegar a un resultado, pues involucra la escritura de las cantidades, el uso del signo y la respuesta correcta al resolver la operación; así, indicar esos aspectos de manera verbal y escrita al momento de revisar las libretas de los alumnos, abona a que ellos tengan en claro qué deben hacer y qué no hacer en las actividades planteadas.

Respecto al *aspecto social de la cognición social*, este requiere que, para mejorar la relación que se establece con el alumnado, la retroalimentación sea en todas las actividades que realicen y estar pendientes no solo de la expresión verbal cuando solicitan el apoyo para la resolución de dudas, sino también en los gestos que los alumnos manifiestan al momento de resolver una actividad. Lo cual abona a que los niños incrementen su participación verbal dentro del aula y disminuya la timidez que puede haber al inicio del ciclo escolar, por lo cual plantear el trabajo en equipo durante todas las sesiones de un primer ciclo reflexivo permite que compartan experiencias previas entre ellos y se genere un ambiente de activa participación. En este sentido, el objetivo central de la presente investigación tuvo lugar al momento de la construcción de una situación didáctica, que a medida que avanzó retrató, mediante grabaciones de voz y video, las acciones docentes, la forma en que se dirigía al alumnado, la reacción de este, las interacciones dentro del aula y la manera en que daban indicaciones o resolvían situaciones emergentes de la clase.

Finalmente, otra de las recomendaciones es hacer uso de espacios informales y fuera del aula, para visualizar, escuchar e interactuar con los estudiantes desde una perspectiva holística, pues esto permite contrastar las creencias sobre la práctica docente, los hechos que ocurren en las intervenciones pedagógicas y alrededor de estas, además de objetivar los saberes profesionales y contrastarlos con las sugerencias teóricas de los diferentes autores, que genera en el docente un proceso introspectivo para la toma de decisiones más asertivas y, sobre todo, con mayor “tacto pedagógico” hacia el desarrollo humano que plasman las neurociencias y la cognición social, las cuales se convierten en aspectos fundamentales para la innovación educativa dentro de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- Campos, A. L.** (2010). *Neurociencias, desarrollo y educación* [Archivo PDF]. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Xnh2-5kpmI%3D&tabid=1282&mid=3693>
- Cantoral, R., Reyes, D. y Montiel, G.** (2015). El programa socioepistemológico de investigación en matemática educativa: el caso de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(1), 5-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33535428001>
- Csibra, G. y Gergely, G.** (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy Y Munakata y M. H. Johnson (Eds), *Processes of change in brain and cognitive development. Attention and performance XXI*, pp., 249-274. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/228358843_Social_learning_and_social_cognition_The_case_for_pedagogy
- Domingo, A.** (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Elliott, J.** (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escudero, J., Bolívar, A., Gonzáles, M. y Moreno, J.** (2002). *La reflexión y el análisis sobre la práctica. Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 7° y 8° semestres*. Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE; OIE-UNESCO; UNICEF. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

- Grupo de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible.** (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children.* <http://bit.ly/3bYgiWO>
- Honoré, N., Houssa, M., Volckaert, A., Pascale, M. y Nader, N.** (2020). Training Inhibition and Social Cognition in the Classrooms. *Front. Psychol.*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01974/full>
- Latorre, A.** (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.** (2023). *Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemáticas.* https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/04/2-PREDECIR-Secundaria-APRENDER_MATEMATICA.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* Subsecretaría de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica.* Subsecretaría de Educación Básica. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública.** (2022a). *Plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria.* Subsecretaría de Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública.** (2022b). *Estrategia Estatal de Recuperación de Aprendizajes: Fichas de sugerencias didácticas matemáticas.* Subsecretaría de Educación Básica. <https://drive.google.com/file/d/1WS32UEgXJUM8ZEiEIFMwQBS80b4je7W-/view>
- Torrens, D.** (2017). *Neurociencia para educadores.* Octaedro.
- Urrego, B.** (2009). El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225173004.pdf>
- Veiga, L.** (2018). *Neurociencia, aprendizaje y educación. Técnicas de estudio basadas en la neurociencia.* APA Style Blog. <https://docplayer.es/59944315-Neurociencia-aprendizaje-y-educacion.html>

Zegarra, J. (2014). Neuropsicología de la cognición social. Breve revisión de los conceptos. *Revista peruana de psicología y trabajo social*, 3(1), 27-36. https://www.uigv.edu.pe/fileadmin/facultades/psicologia/documentos/2014_Actitudes_discapacidad_universitarios_p.37-60.pdf#page=27

Rediseño de una secuencia didáctica como posibilidad de innovación en la docencia

Redesigning a didactic sequence as a possibility for innovation in teaching

Nohemi Wendolin Mora Martínez¹, Amanda Cano Ruiz^{2*}

¹ Maestría en Innovación en la Educación Básica, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado-Benemérita Escuela Normal Veracruzana

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 5 de mayo de 2023

Aceptado: 7 de junio de 2023

Publicado: 22 de octubre de 2023

RESUMEN

El presente escrito tiene por objetivo plantear algunas consideraciones necesarias para el rediseño de una secuencia didáctica del campo de la lengua escrita como proceso innovador en la docencia. Para ello se retoma una experiencia centrada en la mejora de la producción textual del género instructivo, por parte de estudiantes de una telesecundaria de contexto náhuatl, que tomó como base un compendio de secuencias didácticas dirigido a docentes con grupos multigraduados de educación primaria. Se documentan y ejemplifican seis aspectos que permitieron el rediseño de la secuencia (y tres variantes derivadas): fundamentación teórica y metodológica del material; claridad en los objetivos del rediseño; centralidad del saber a enseñar; análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables; contextualización y socialización del rediseño. Este trabajo da muestra de que la actividad de rediseño moviliza saberes docentes y permite la reflexión de la práctica.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, innovación educacional, lengua indígena, investigación, docencia.

*Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” Av. Xalapa col. Unidad Magisterial s/n, C. P. 91017, Xalapa-Enríquez, Ver., México. Correo: mandy_caru@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this paper is to raise some necessary considerations for the redesign of a didactic sequence in the field of written language as an innovative process in teaching. For this purpose, an experience focused on the improvement of textual production of the instructional genre by students of a Nahuatl context telesecundaria, which was based on a compendium of didactic sequences aimed at teachers with multigrade groups of elementary education, is taken up again. Six aspects that allowed the redesign of the sequence (and three derived variants) are documented and exemplified: theoretical and methodological foundation of the material; clarity in the objectives of the redesign; centrality of the knowledge to be taught; analysis, definition, and application of the viable modifications; contextualization and socialization of the redesign. This work shows that the redesign activity mobilizes teaching knowledge and allows reflection on practice.

KEYWORDS: intercultural education, educational innovation, indigenous languages, research, teaching profession.

INTRODUCCIÓN

¿Qué tan innovador puede ser retomar para la enseñanza un material didáctico que alguien más planteó?, ¿qué cambios o ajustes hacemos como docentes para que atienda necesidades específicas de nuestro alumnado?, ¿cómo saber seleccionar materiales didácticos y ajustarlos para su mejora? Estas son algunas de las interrogantes que este texto intenta responder. Se parte del reconocimiento de que actualmente, los docentes, tienen acceso a un gran repertorio de materiales didácticos útiles en su quehacer diario, muchos de ellos fueron construidos con un sustento teórico y práctico. Sin embargo, cuando se llevan a las aulas, se requiere tanto estudiarlos como su necesaria contextualización para hacerlos más cercanos a las realidades de los estudiantes; en ocasiones un proceso de ajuste del material no basta, pues se requiere un replanteamiento de lo diseñado y ahí es donde germina la posibilidad de que emerja una innovación.

En el marco de los estudios en la Maestría en Innovación en Educación Básica, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, por parte de una de las autoras¹ se tuvo la oportunidad de implementar el proyecto *Innovar la didáctica del español a través del trabajo con instructivos en una telesecundaria de contexto náhuatl*. Este siguió la ruta metodológica de la investigación-acción y partió de una problematización de la práctica docente. Para desarrollarlo, se tomó la decisión de rediseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica

¹A pesar de que en el texto está redactado en impersonal alude a la experiencia específica de la autora principal, quien cursó la Maestría en Innovación en la Educación Básica. Derivado de sus estudios diseñó, aplicó y evaluó un proyecto de intervención del cual deriva el análisis que aquí se presenta. La coautora es su tutora de titulación, quien la ha acompañado a lo largo de dos años en esta experiencia de innovación y además colaboró directamente en la construcción del presente artículo.

basada en el género textual instructivo, la cual es parte del libro *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas* (Rodríguez et al., 2022). En un principio tomar la decisión de rediseñar una secuencia didáctica, conllevó mucha reflexión, pues no se podía evitar la siguiente pregunta: ¿rediseñar una secuencia didáctica conlleva innovar la docencia? Contestar esta interrogante no fue fácil, ya que la idea que se tenía en ese momento sobre la innovación educativa era que exigía crear cosas nuevas, y entonces el rediseñar un material era retomar algo que alguien más pensó como solución a una problemática y, por tanto, no reunía las características de una innovación. Por lo que se consideró valioso compartir la experiencia de rediseño de una secuencia didáctica y plantear algunas consideraciones que guiaron este proceso, pues pueden orientar a otros docentes respecto a la valía de analizar y replantear un recurso o material didáctico.

APOYOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Para proponer una ruta del rediseño de un material es importante hacer explícito el concepto de docencia del que se parte; a su vez, dado que esta experiencia se sitúa en el campo de la enseñanza del español, se señalará (brevemente) el enfoque didáctico adoptado, y la noción de interculturalidad movilizada, dado que interesó situar el material en la localidad indígena en la que se ubica la telesecundaria, en donde se habla náhuatl del centro del estado de Veracruz y español como segunda lengua. A su vez, se señala que fue la investigación-acción la ruta metodológica que guio este proyecto educativo.

El trabajo se adscribe a una mirada del docente no como aplicador de un currículo formal, es decir, como un operario de lo prescripto. Por el contrario, se asume la docencia como una profesión compleja, reflexiva y situada que se vincula con la historia personal del docente y que se enmarca en condiciones que la limitan o potencian. El docente, en la nueva sociedad del conocimiento, requiere convertirse en quien invite al conocimiento, propicie entornos de aprendizaje desde la multiculturalidad y desarrolle adaptabilidad a los diversos contextos, así como a las nuevas tendencias y herramientas educativas (UNED, 2013). En lo que corresponde a la enseñanza de la lengua, este trabajo se posiciona en el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Esta corriente didáctica deriva de los trabajos de Dolz e Idiazabal (2013), Bronkard (2013), Camps (2003) y Riestra (2006), quienes profundizan en el análisis de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano. El ISD focaliza el trabajo con la lengua a través de los tipos de discurso y los géneros textuales; define a estos últimos como formas de

² En este texto hablaremos de recurso y material didáctico como sinónimos, aunque reconocemos que hay posturas teóricas que los diferencian.

interactuar con el lenguaje compartidas socialmente, que cumplen un propósito de comunicación similar y organizan su contenido a partir de determinados recursos lingüísticos de la lengua en cuestión, el español en este caso (Rodríguez et al., 2022). Al abordar la enseñanza de lenguas en un contexto bilingüe fue indispensable acoger un concepto de interculturalidad. Para ello, se retoma a Schmelkes y Ballesteros (2020), quienes la definen como “la necesidad de promover una relación entre los miembros de diferentes culturas desde planos de igualdad, con base en el respeto y enriquecimiento mutuo” (p. 6). Cabe señalar que, a pesar de que esta intervención se enfocó en la mejora de la redacción en español del alumnado, lo cierto es que el enfoque no fue castellanizador, sino intercultural crítico que permitió la interacción y convivencia entre el español y el náhuatl. La ruta metodológica seguida en esta experiencia fue la que establece la investigación-acción, desde los aportes de Latorre (2004). Se trata de una propuesta que tiene como finalidad y recurso transformar la práctica educativa al basarse en la reflexión y usarla como elemento fundamental. Considerando este enfoque, fue posible implementar tres ciclos reflexivos durante el ciclo escolar 2022-2023. En este proceso, se pudo integrar un corpus de datos con diversas evidencias de las fases desarrolladas y que fueron objeto de análisis para plantear los aspectos que se destacarán en el siguiente apartado.

PROCESO DE REDISEÑO DE LA SECUENCIA

A continuación, se abordará *grosso modo* la ruta seguida para la selección y el rediseño de la secuencia didáctica, para ello se destacan las consideraciones que pautaron este proceso y se ejemplifica para que el lector pueda reconocer la forma en que se aplicó en esta experiencia en específico.

Fundamentación teórica y metodológica del material

Como se puede intuir, la docencia en una telesecundaria de contexto indígena enfrentaba distintas dificultades relacionadas con la didáctica del español oral y escrito. Los estudiantes de la escuela donde se desarrolló este proyecto son egresados de primarias indígenas, sin embargo, no logran lo que se conoce como un bilingüismo (náhuatl-español) equilibrado y coordinado, ya que fueron alfabetizados en español y no en náhuatl. En este sentido, el estudiantado no logra consolidar el hablar, escuchar, leer y escribir en ninguna de las dos lenguas, lo que deriva en lo que Hansegard (1968, como se cita en Signoret, 2003) llama semilingüismo. Por lo anterior, los estudiantes hablan un español local alejado del que dominan los docentes de la telesecundaria, además, estos desconocen por completo la

lengua náhuatl, lo que representa un reto mayor al intentar mejorar la expresión oral y escrita del estudiantado, pues estas presentan múltiples transferencias lingüísticas³

Para plantear cómo atender estos desafíos didácticos y de aprendizaje, se partió de una revisión de trabajos previos de diseño didáctico. Fue así como se identificó que, a nivel internacional y nacional, hay una variedad bastante amplia de experiencias respecto a procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; resultaron interesantes en particular aquellas que hacen uso de secuencias didácticas y géneros textuales (como las provenientes del ISD).

Al indagar respecto a la adopción del ISD en México, así como con el apoyo recibido en un seminario relativo a telesecundarias de contexto indígena, fue que se localizó el trabajo de Rodríguez et al. (2022) sobre secuencias didácticas basadas en géneros textuales. Se hizo una revisión puntual de este material, lo que permitió reconocer que cuenta con una fundamentación teórica clara (ISD) y además está pensado para la atención de alumnado con diversidad de edades, capacidades, ritmos de aprendizaje e incluso grados escolares, como era el caso de la telesecundaria referida, y aunque este material está destinado para la primaria, es válido reconocer el nivel de desarrollo del estudiantado por lo que fue muy factible utilizarlo en secundaria. Las secuencias didácticas basadas en el género textual, como lo mencionan Rodríguez et al. (2022), recuperan el uso social de los textos, pero enfatizan el conocimiento de los aspectos estructurales y gramaticales que los identifican. A partir de lo anterior, se considera que un elemento importante para seleccionar un material didáctico es que responda a un enfoque teórico y metodológico sólido y que no riña con el currículum formal en cuanto al perfil de egreso y los propósitos por asignatura. Actualmente, el profesorado tiene diversas fuentes de información al alcance, están abiertas opciones de recursos que se encuentran a libre demanda, sin embargo, el identificar aquellos que cuentan con una fundamentación teórica y práctica que respalde su uso pedagógico, da una oportunidad de alcanzar con mayor facilidad los objetivos de enseñanza.

Claridad en los objetivos del rediseño

Es relevante tener claro el o los objetivos buscados al rediseñar un recurso didáctico. Este es el punto de partida para reconocer los aspectos que interesa replantear del diseño original. Si bien los docentes parten de una necesidad vinculada a la enseñanza y a los aprendizajes que los llevan a tener un acercamiento

³ Las transferencias lingüísticas, según Weinreich (1968), implican una reorganización de pautas que resultan de la introducción de elementos lingüísticos ajenos de una lengua en los dominios estructurados de otra, en este caso, se habla de la introducción de elementos lingüísticos del náhuatl al español; esto puede ocurrir a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico.

con un material o recurso, vale la pena hacer explícito hacia dónde orientar los cambios que se le harán y de qué nivel serán.

En el caso en comento, la intención al rediseñar una secuencia didáctica era incidir en dos aspectos: 1) incorporar saberes interculturales comunitarios, los cuales otorgarán contextualización a las actividades, y 2) enfatizar la reflexión metalingüística, tanto en lo relativo al género textual empleado, como en las transferencias lingüísticas (náhuatl-español) del estudiantado. Como se puede inferir, eran intenciones algo ambiciosas, ya que el proyecto implicaba rediseñar tres variantes de una secuencia para que se desarrollara en tres grupos de la telesecundaria de una misma escuela, considerando sus particularidades. Por lo anterior, se considera que definir con claridad los objetivos del rediseño marcó una línea de trabajo de cómo debían estructurarse los cambios a la secuencia original, sin perder los objetivos de enseñanza que el material planteaba.

Centralidad del saber a enseñar

En la docencia es una práctica cotidiana el hacer más asequible los contenidos curriculares a los estudiantes, a esto se le conoce como *transposición didáctica interna*, el cual es un término que Chevallard (1991) define como “El ‘trabajo’ que transforma un saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (p. 45). Es claro que los docentes tienen una autonomía relativa que permite realizar ajustes didácticos a cada uno de los contenidos planteados en el currículo formal, a través de la creatividad, es posible ir adaptando actividades, tiempos o espacios. Es importante entonces poner en juego el principio de vigilancia epistemológica, el cual garantiza una autoobservación constante, que cuide el que no se distancie o desvíe el saber a enseñar del saber enseñado (Chevallard, 1991).

Ahora bien, desde este fundamento, es claro que el rediseño de una secuencia didáctica implica poner en práctica la transposición didáctica interna (que es la que realizan los docentes cuando adaptan el currículum oficial). En el caso de la secuencia seleccionada, movilizaba distintos saberes, en los cuales se tuvo que profundizar. Las secuencias didácticas generadas desde el ISD demandan una fase de modelización, la cual consiste en estudiar a profundidad lo relativo al género, sus características, propósito comunicativo, estructura y recursos lingüísticos que le dan forma, antes de trasladarlo al aula. Lo anterior es de suma importancia, ya que implica generar un espacio formativo, donde haya una aproximación al género textual, antes de enseñarlo, pues, como menciona Bronckart (2013), “el éxito y la eficacia de las secuencias didácticas dependerá, a largo plazo, de la capacidad que tengan los profesores de apropiarse de este método y de adaptar los instrumentos propuestos al contexto concreto de su clase” (p. 45).

Aunado a la modelización del género, en lo que corresponde a este proyecto, también implicó profundizar en lo relativo a las transferencias lingüísticas presentes en la expresión oral y escrita de los alumnos, lo que conllevó incluso comprender las particularidades del náhuatl con relación al español. Por lo anterior, queda en evidencia que este criterio exige conocer a profundidad los temas sobre los cuales se centrará el rediseño.

Análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables

Después de tomar en cuenta los primeros tres aspectos descritos, comenzar con el rediseño implica la lectura detallada del material original para analizar los posibles ajustes, los cuales deben ser pensados reflexivamente antes de ser definidos, esto requiere tiempo e incluso espacios de socialización antes de ser aplicados. En el caso de este proyecto, hubo modificaciones importantes a la secuencia original, comenzando por su ampliación, debido a que el objetivo era matizarla de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje del alumnado. Cabe señalar que la secuencia original de Rodríguez et al. (2022), titulada “Leemos y escribimos instructivos”, aborda tres variantes con distintos grados de dificultad sobre el género textual instructivo. Comienza definiendo los objetivos de aprendizaje de cada variante a través del apartado “¿Qué se aprenderá en esta secuencia?”, los cuales son los siguientes:

Variante 1: Conocer el propósito comunicativo de un instructivo e identificar sus características comunes de forma y contenido: título, materiales y procedimiento, acomodo en la página y uso de numerales o viñetas; elaborar instructivos sencillos; anticipar el contenido de instructivos a partir de la información que dan imágenes, títulos y subtítulos, y utilizar letras iniciales y finales como pistas para leer títulos, nombres de materiales y pasos del procedimiento.

Variante 2: Conocer las características de forma y contenido de un instructivo e interpretar la información que contiene; utilizar marcadores de orden para describir la secuencia de un procedimiento, y reflexionar sobre el modo imperativo en las indicaciones.

Variante 3: Reflexionar sobre el modo infinitivo e imperativo para dar indicaciones; reflexionar sobre la persona gramatical utilizada al escribir instructivos, y leer y revisar instructivos para identificar errores en la secuencia del procedimiento. (Rodríguez et al., 2022, p. 23)

Estos objetivos enmarcan el abordaje de las actividades de cada una de las variantes. También incluye un apartado relativo a “Lo que debemos saber antes de enseñar a escribir instructivos” (Rodríguez et al., 2022, p. 23), que brinda orientaciones específicas sobre las particularidades del género textual instructivo. Posteriormente considera una sesión introductoria, donde se presenta el primer acercamiento al género a través de ejemplos y prosigue con cada una de las variantes, las cuales se abordan en una sola sesión. Por último, la secuencia tiene un apartado de “Anexos”, en el que se incluyen diversos modelos de textos e instrumentos de evaluación, los cuales se utilizan en el desarrollo de las sesiones para el análisis de la estructura del género; finalmente, se encuentran hojas de actividades planteadas en las consignas, así como listas de cotejo y recomendaciones de evaluación para las producciones escritas propuestas.

Se siguió la estructura del diseño original al iniciar la secuencia definiendo los objetivos de aprendizaje, estos se ampliaron pues se incluyó lo relativo al trabajo con una de las transferencias lingüísticas que estaba presente en el grupo de alumnos.

TABLA 1
Objetivos de aprendizaje rediseñados

| Núm. de variante | Aprendizajes |
|------------------|--|
| 1 | Conocer el propósito comunicativo de un instructivo e identificar sus características comunes de forma y contenido: título, materiales y procedimiento, acomodo en la página y uso de numerales o viñetas; elaborar instructivos sencillos. Identificación de sustantivos en oraciones, así como en los instructivos revisados o producidos, y reconocer las clases a las que pertenecen. |
| 2 | Conocer las características de forma y contenido de un instructivo e interpretar la información que contiene; utilizar marcadores de orden para describir la secuencia de un procedimiento, y reflexionar sobre el modo imperativo en las indicaciones y como en este se suprime el pronombre personal, y reconocer el género de sustantivos presentes en los instructivos revisados o producidos. |
| 3 | Reflexionar sobre el modo infinitivo e imperativo para dar indicaciones; reflexionar sobre la persona gramatical utilizada al escribir instructivos, y leer y revisar instructivos para identificar errores en la secuencia del procedimiento, y reconocer el género y número de los sustantivos presentes en los instructivos revisados o producidos. |

Fuente: elaboración propia.

Como se logra observar en la tabla 1, a pesar de que se respetaron los aprendizajes originales, se incluyeron las consideraciones necesarias para la atención de la problemática presente en la telesecundaria. Cabe destacar que antes de lograr estas adecuaciones a los aprendizajes, fue necesario apropiarse de cada una de las particularidades del género, ya que las tres variantes muestran una progresión clara de los aprendizajes, y se respetó esa misma progresión en las categorías gramaticales que interesaba abordar, por ello la importancia de conocer a fondo el material original.

También se utilizó el apartado “Lo que debemos saber antes de enseñar a escribir instructivos” (Rodríguez et al., 2022, p. 23), de la secuencia original, pero se enriqueció colocando las pautas sobre lo que hay que considerar respecto a la interculturalidad y las transferencias lingüísticas. Otro cambio importante a la secuencia original fue la actividad introductoria de las variantes, ya que la versión original considera como primer acercamiento al género la revisión y lectura de ejemplos de instructivos. En este caso, la actividad introductoria fue la producción escrita de un instructivo sin orientación de los docentes, basado únicamente en los conocimientos previos de los alumnos, esto con la intención de diagnosticar el desempeño de los estudiantes y tener un referente para la implementación de actividades o materiales complementarios.

Debido a que fue necesario ampliar la secuencia, se decidió incluir cuatro sesiones de trabajo en cada una de las variantes propuestas de manera original: en cada variante se partió de una sesión introductoria, dos sesiones donde se ahondaba en los objetivos de aprendizaje y el cierre de la variante se estableció a través de una sesión dedicada a la socialización de los textos. Por último, otro cambio importante a la secuencia original fue la forma de socialización de los textos, ya que, bajo los principios del ISD, los textos requieren ser compartidos entre diversos destinatarios. En el caso de la secuencia original, no se señalaba que al término de cada variante se socializaran los textos con integrantes de la escuela y de la localidad. En cambio, en la versión rediseñada, en cada una de las variantes se propuso que el alumnado realizara una producción escrita final que contemplaba los objetivos de aprendizaje de la variante, para ser compartidos con alumnos de la primaria de la comunidad (caso de la primera variante) y con padres de familia y miembros de la comunidad (caso de la segunda y tercera variante).

Contextualización

A la vez que un proceso de rediseño de un material didáctico demanda de vigilancia epistemológica, también se necesita de una *vigilancia pragmática* (Aranda, 2011). Esto requiere que como docentes movilizemos nuestros conocimientos sobre el estudiantado hacia el que irá dirigido el objeto de enseñanza. Por ello, partir de una problematización donde se hizo un diagnóstico integral del alumnado, el contexto y las prácticas docentes fue el elemento primordial a la hora de comenzar el rediseño y realizar los cambios pertinentes del material.

De la misma forma, se decidió hacer un ajuste importante y notorio en la selección de los saberes comunitarios que estarían presentes en los instructivos del alumnado, ya que la secuencia original propone la producción de instructivos sobre manualidades (aunque declara ser flexible dando a los docentes la libertad de elegir

sobre qué hacer instructivos). En este caso, se involucraron saberes comunitarios del estudiantado, como lo fueron un juego de mesa que recupera leyendas, cuentos, poemas y vocablos originarios de su cultura; la elaboración de un papalote casero, y de coronas de cucharilla (ornamentos decorativos para los arcos florales y de semillas que se colocan durante las festividades religiosas de la comunidad).

Lo anterior implicó conocer costumbres y tradiciones de cada una de las localidades de donde son provenientes los alumnos de la telesecundaria, y esto se logró conviviendo y participando fuera del horario escolar en las actividades y festividades de estos poblados. También se consultaron los repositorios de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de donde se obtuvo el juego de mesa “La Oca Lingüística”, y al cual también se le hicieron algunas adaptaciones, ya que este aborda conocimientos sobre diversas culturas indígenas del país, y se necesitaba concentrarse solo en las particularidades del náhuatl, por lo que se cambiaron algunas de las fichas propuestas por algunos otros vocablos del alfabeto náhuatl de la Universidad Veracruzana Intercultural. Además, se utilizaron materiales de lectura, como el libro *Tlahtlapowaltin tlen powi itlahkotian cuentos de la región centro de Veracruz*, en náhuatl y español (Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas [AVELI], 2008). Es decir, para vincular esta secuencia con las características socioculturales del alumnado fue necesario explorar repositorios de educación rural e indígena, pues son sitios que ofrecen de manera gratuita recursos y materiales seleccionados por instancias que aseguran su pertinencia y vigencia, lo cual enriqueció la secuencia y abonó al objetivo de incorporar saberes interculturales acordes al contexto del estudiantado. De esta forma, la selección de materiales fue un aspecto muy importante, pues debían respetar los objetivos de aprendizaje de la secuencia original y, a su vez, abonar a los elementos interculturales y lingüísticos que la problemática requería, por ello fue esencial buscar materiales que estuvieran fundamentados por especialistas y, sobre todo, que se encontraran en sitios con filtros de seguridad. En cuanto a los anexos, no hubo necesidad de una contextualización, pues estaban enfocados en el trabajo con las características estructurales y gramaticales del género. Se usó la mayoría, ya que eran claros y sencillos. Solo se anexaron algunos más que ayudaron a diversificar los ejemplos de la estructura de los instructivos.

Socialización del rediseño

Por último, se considera que tener un interlocutor con quien socializar el rediseño es de suma importancia para tener una segunda opinión sobre los cambios realizados a la secuencia original, en este caso se recibió asesoría por especialistas en la didáctica de la lengua, docentes con experiencia en contextos bilingües e incluso compañeros de escuela, de quienes se tuvo importante retroalimentación basada en su experiencia.

Se debe señalar que, durante todo el proceso de rediseño, se tuvo el acompañamiento de la directora de tesis y una asesora temática, quienes brindaron retroalimentación sobre las decisiones y cambios realizados, por lo que se insiste en la importancia de tener un interlocutor que pueda orientar el rediseño desde una mirada exterior; tener esas dos miradas expertas brindaron mucho aprendizaje, sin embargo, entre colegas docentes también es posible abonar en la reflexión y el análisis con la suficiente disposición, estos interlocutores pueden ser expertos en el tema, docentes con experiencia en el ramo o autoridades, como supervisores o asesores técnico-pedagógicos. Esta experiencia hizo visible lo que señala Mercado (2018) respecto a que los saberes docentes tienen un carácter colectivo, histórico y dialógico que los convierte no solo en agentes de la práctica, sino también en formadores.

CONCLUSIONES

Para cerrar este texto es importante responder a la pregunta inicial: ¿el rediseño de un material didáctico implica una innovación en la docencia? Es importante destacar que anterior a la aplicación de este proyecto, se tenía una idea errónea sobre la innovación, vinculada a producir algo original y novedoso. Llevó tiempo cambiar esta concepción y se logró gracias a interlocutores especializados que acompañaron este trabajo. Se avanzó en la comprensión de que el rediseño exige más que un cambio superficial, ya que obliga a apropiarse de un material didáctico y así lograr realizar los cambios precisos y pertinentes, sin perder de vista los objetivos centrales de las actividades; al respecto, se coincide con Tardif (2004) en que “Lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje” (p. 28).

Es importante destacar que los aspectos a considerar para el rediseño de cualquier material pueden ser bastante heterogéneos, todo depende de la naturaleza de este y de los propósitos que busquen en su acercamiento al recurso. En este caso fue de enorme valía apropiarse de la fundamentación teórica y metodológica del material; tener claridad en los objetivos del rediseño; brindar la centralidad necesaria al saber a enseñar; hacer un análisis, definición y aplicación de las modificaciones viables; así como la contextualización y socialización del rediseño. Todo ello permitió generar una versión adaptada a las características de los alumnos y de la docencia desarrollada.

A partir de lo antes expuesto, se puede asegurar que esta experiencia deja en claro que el rediseño didáctico obliga a movilizar saberes docentes, facilita la transformación positiva de la forma de pensar, ser y actuar, lo cual en primera instancia corresponde con el enfoque de innovación docente por el que la Maestría en Innovación en la Educación Básica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana apuesta.

REFERENCIAS

- Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.** (2008). *Tlahtlapowaltin tlen powi itlahkotian cuentos de la región centro de veracruz*. Ediciones Gernika, S.A.
- Aranda, G.** (2011, 7-11 de noviembre). *Las tareas de análisis de la trasposición didáctica y la vigilancia epistemológica, ética y pragmática* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0433.pdf
- Bronckart, J. P.** (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. En J. Dolz e I. Idiazabal (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 31-50). Universidad del País Vasco.
- Camps, A.** (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Chevallard, I.** (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Dolz, J. e Idiazabal, I.** (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Latorre, A.** (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó .
- Mercado, R.** (2018). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D.** (2006). *Usos y formas de la lengua escrita: reenseñar la escritura a los jóvenes, un puente entre el secundario y la universidad*. Noveduc Libros.
- Rodríguez, B., Cano, A. y Durán, Y.** (2022). *Enseñar español y matemáticas en aulas multigrado. Compendio de secuencias didácticas*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat; Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D.** (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. IIPE-UNESCO, Oficina para América Latina.
- Signoret, A.** (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.
- Tardif, M.** (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- UNED cursos** (2013, 23 de octubre). *La educación en la sociedad del conocimiento* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9EbSIPriL34&t=27s>
- Weinreich, U.** (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.

El aula indígena: un espacio para la reflexión y reconfiguración de la práctica docente

The indigenous classroom: a space for reflection and reconfiguration of teaching practice

Laura Galdina López Contreras¹, Sandra Verónica Melo Rodríguez^{2*}

¹ Maestría en Innovación en la Educación Básica, Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 8 de junio de 2023

Aceptado: 2 de agosto de 2023

Publicado: 30 de octubre de 2023

RESUMEN

El aula indígena representa un desafío para la práctica docente, pues desde la diferencia de la lengua se genera una serie de barreras que no favorecen el logro de objetivos de aprendizaje, así como la formación integral. Los resultados que se describen son parte de un proyecto de innovación que tuvo como propósito transformar la práctica docente, pues la reflexión sustentada desde la investigación-acción es una herramienta fundamental para la mejora. Este trabajo reflejó el cambio de una docente que analizó la propia práctica para modificar la visión de lo que implica la educación indígena. Desde la innovación se generaron mejores condiciones en un contexto desfavorecido socialmente, que, a la par, configuró una nueva identidad docente.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, escuela indígena, investigación-acción, innovación.

ABSTRACT

The indigenous classroom represents a challenge for teaching practice, the difference in language generates several barriers that hinder the achievement of learning objectives, as well as comprehensive training. The results described are part of an innovation project aimed to transform teaching practice, given that reflection supported by action research is a fundamental tool for improvement. This work reflected the change of a teacher who analyzed her own practice to modify

*Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen”, Av. Xalapa s/n, col. Unidad Magisterial, Xalapa, Ver., México. Correo: smelo@msev.gob.mx

the vision of what indigenous education implies. Better conditions were generated through innovation in a socially disadvantaged context, which, at the same time, shaped a new teaching identity.

KEYWORDS: teaching practice, indigenous school, action research, innovation.

INTRODUCCIÓN

La escuela en el siglo XXI representa uno de los pilares para que el estudiante desarrolle y consolide aprendizajes que le ayudarán a desenvolverse en sociedad, por ello es necesario pensar en las características que esta guarda en el contexto mexicano, pues hay una variedad que dista entre sí, desde condiciones como infraestructura, recursos materiales, profesorado, entre muchos otros elementos, lo cual da como resultado marcadas diferencias que promueven la exclusión.

El sector indígena en México es un contexto educativo en donde se recrudecen las desventajas y las vulnerabilidades, primordialmente, porque algunos de los docentes que educan en este tipo de contextos carecen de ciertos conocimientos relevantes que coadyuvan a otorgar una enseñanza basada en la inclusión y la interculturalidad. Desde la docencia se reproducen prácticas tradicionalistas que poco favorecen el desarrollo de los aprendizajes en el aula, ya que desde las condiciones del contexto indígena las expectativas de la escuela son mínimas, dando pie a visiones reduccionistas del papel de la escuela.

Se ha identificado que una característica dominante en el sector indígena es la baja expectativa escolar, que desencadena poca o nula esperanza para mejorar sus condiciones de vida, falta de apoyo por parte de los padres de familia o docentes, ausencia de motivación, baja autoestima y un desconocimiento de su identidad personal, cultural o social, lo que reproduce sistemas o formas de vida que aceptan la violencia como parte de su cotidianidad.

Desde este punto de referencia, en el presente trabajo se presentan las reflexiones generadas a partir de la implementación de un proyecto de intervención desarrollado bajo la metodología de investigación-acción que tiene como eje la innovación, el cual respondió a que *la falta de promoción de comunicación asertiva, desde la práctica docente, detona bajas relaciones interpersonales, situación que contribuye al fracaso escolar*; en este sentido, se reconoce cómo las deficiencias reflexivas de lo que implica ser docente en este tipo de contexto afectaban el desarrollo de los estudiantes. Dicho proyecto se circunscribe a una escuela Telesecundaria perteneciente a un contexto indígena del estado de Veracruz, específicamente en la sierra de Zongolica, durante los ciclos 2021-2022 y 2022-2023.

DISCUSIONES RESPECTO A ESTOS CONTEXTOS

En México existe un vacío respecto a lo que implica la educación indígena en el nivel de secundaria, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014) “la falta de materiales y metodologías propicias para la enseñanza de la lengua inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes”. Respecto a los materiales educativos, solo se diseñan libros de texto para la enseñanza de lengua indígena de primero a cuarto grados de educación primaria, y estos únicamente se producen para las lenguas mayoritarias; además, el derecho constitucional de que los niños aprendan en su lengua se ve violentado debido a que las escuelas con alumnos indígenas mantienen a docentes que no hablan su lengua (INEE, como se cita en Mendoza-Zuany, 2017).

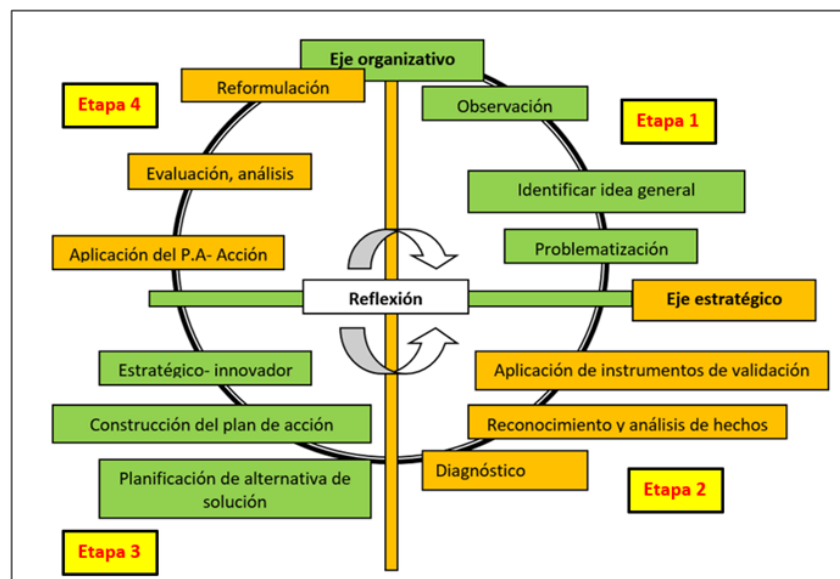
Todo ello conlleva a que los estudiantes indígenas sean los que más desertan de las escuelas, debido a que reciben menos atención y calidad por parte del sistema educativo, ya que los recursos materiales y los docentes que se destinan a este contexto son escasos (Cortés Vargas et al., 2008), lo que se retoma como una de las mayores causas de abandono, deserción y reprobación en este subsistema.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO POSIBILIDAD PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

La metodología de investigación-acción como herramienta para la mejora de la práctica busca promover en los docentes la continua reflexión y análisis, para entenderla y ser capaz de introducir mejoras progresivas, se vincula con rigor a la acción y hay una autorreflexión, autorregulación y autogestión dentro del proceso (Zuber, como se cita en Latorre, 2004). Se organiza desde dos ejes, el estratégico y organizativo, en conjunto constituyen la reflexión, observación, planificación y acción; además, se genera un ciclo reflexivo, en el que se visualizan la problematización, el diagnóstico, la aplicación del plan de acción y la evaluación. La figura 1 permite identificar las etapas que favorecen el desarrollo e implementación de los proyectos educativos.

FIGURA 1

Ciclo de la metodología de investigación-acción



Fuente: elaboración propia con base en Elliott y Kemmis (1992, como se cita en Latorre, 2004).

A partir de la metodología de investigación-acción se planteó un plan de acción estratégico e innovador, que surgió desde la reflexión de la práctica y que, con base en elementos teóricos, cimentó la intervención de un proyecto que tuvo por objetivo general *transformar la práctica docente para favorecer el desarrollo de las relaciones interpersonales en el aula indígena mediante una estrategia de comunicación asertiva implementada a través de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento* definieron dos objetivos específicos: a) modificar la práctica docente a través del diseño e implementación de un proyecto integrador de comunicación asertiva que promueva la autoestima desde sus contenidos (autoconocimiento, autoconcepto, autoaceptación y autorrespeto), y b) implementar las TICCAD en la práctica docente como herramientas didácticas para promover la estrategia de comunicación asertiva que favorezca el desarrollo de las relaciones interpersonales en los alumnos indígenas.

MARCO CONCEPTUAL PARA EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La escuela es un espacio de socialización en el cual se dan múltiples interacciones sociales y procesos de comunicación. Es de esperarse que allí el estudiantado enriquezca sus habilidades, mediante la relación con sus iguales y con los adultos. En ese sentido, resulta interesante comprender cómo el proceso de comunicación

asertiva se ve favorecido mediante el desarrollo de las habilidades sociales (Macias y Camargo, 2013). La comunicación asertiva se reconoce como el proceso que, de manera natural, mediatiza las actividades humanas a través de expresarse con seguridad sin recurrir a comportamientos agresivos, pasivos o manipuladores, pues parte del autoconocimiento, autoestima y compromiso con principios propios, respetando siempre a los demás, sin trasgredir los sentimientos del otro, siendo un canal para el desarrollo de aprendizajes y, por ende, un molde y reflejo de la cultura en donde se ve inmerso (Wolpe, 1958; Alberti y Emmons, 1970). Es el principal pilar para una buena relación dentro del aula de clases, por ello centra la atención al desarrollo de habilidades como la autenticidad, comunicación, saber escuchar, capacidad de empatizar y aceptación incondicional.

Macias y Camargo (2013) mencionan al respecto: Un alumno con comunicación asertiva es auténtico pues manifiesta lo que piensa y lo que siente [...] respeta ideas y sentimientos de los demás sabe escuchar, y le resultará más fácil empatizar y aceptar incondicionalmente a los demás. Puesto que explica su punto de vista, y muestra claramente su preferencia, comunica de forma asertiva. (p. 44)

La comunicación asertiva marcó el fundamento teórico de la estrategia didáctica como propuesta de innovación, al ser una habilidad social que se puede formar y desarrollar a través de entrenamiento, contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales (Macias y Camargo, 2013) y a la construcción de ambientes que favorecen el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Los contenidos de la comunicación asertiva se implementaron a través de las TICCAD, esto con la hipótesis de despertar el interés de las y los alumnos del aula indígena por realizar las actividades y brindarles la oportunidad de acercarse a la sociedad del conocimiento para que ampliaran sus panoramas acerca de lo que conocen y saben.

El uso de esta herramienta para la innovación se justificó desde una mirada internacional, puesto que se reconoce que la incorporación de las TICCAD en contextos desfavorecidos, como los de los pueblos indígenas, ha estado en la agenda de los organismos internacionales desde hace tiempo, entre estos la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que, en la Conferencia General de la UNESCO (2003), aprobaron, mediante su resolución 32 C, la Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio, con la cual se promueve la creación y el tratamiento de contenidos educativos, culturales y científicos en forma digital, así como el acceso a los mismos, para garantizar que

todas las culturas puedan expresarse y acceder al ciberespacio en todas las lenguas, incluyendo las indígenas (Romero y Colina, 2016).

ETAPA 1. PROBLEMATIZACIÓN

Percepciones previas hacia el contexto indígena

Se reconoce que la docente tenía poca claridad sobre su papel dentro del contexto indígena, lo cual se visualiza en la primera evidencia (figura 2).

FIGURA 2

Evidencia 1, diario de la docente

Evidencia 1. Diario de la docente

He de admitir que en el contexto indígena me siento deficiente, considero que no poseo las herramientas o las capacidades para entender su contexto, su cultura, lo que esto implica y como trasladarla a una enseñanza que les favorezca y que les renueve la visión acerca de lo que la educación implica y puede ofrecer (una amplia gama de posibilidades), considero que no he encontrado la manera de convencerlos y convencerme a mí, de que la educación es la vía para transformar la sociedad, para buscar nuevas oportunidades, en donde a partir de reconocer su identidad cultural también se consideren como parte de la demás sociedad (...) termino llevando a cabo actividades con el libro de texto, porque es el único material disponible, sin embargo, tampoco he podido indagar mucho sobre su cultura (...) pero me siento tranquila porque no hacen mucho desorden... (Mtra.LGLC_082023)

Fuente: elaboración propia.

Townend (2007) propone un instrumento con cinco conductas asertivas que son observables: el contacto visual, la comunicación verbal en primera persona, el tono de voz y de postura corporal, el hacer preguntas abiertas con el interés genuino de enterarse lo que pasa con la otra persona y el brindar retroalimentación positiva y constructiva; este se aplicó para evaluar la asertividad de la docente. Entre los resultados se reparó que desde la práctica existían *conductas impositivas*, como tener el control de la clase y dar poco espacio a que las y los alumnos se desarrollaran libremente. El comportamiento impositivo refiere a toda conducta que “explícitamente en la relación con el otro busca afirmar posiciones, necesidades o intereses propios, sin velar por el cuidado del otro o de la relación interpersonal” (Triana y Velásquez, 2014, p. 25).

Al no mantener una buena relación con los estudiantes, la docente mantenía bajas expectativas de ellos, lo cual era evidente en el aula de clases, lo conocido como efecto *Pigmalión*, proceso mediante el cual las expectativas de una persona determinan su conducta, provocando en los demás una respuesta que confirma las expectativas iniciales (Arango, como se cita en Treviño, 2002). Al analizar las conversaciones se refleja la poca asertividad que la docente mantiene.

Figura 3

Evidencia 2, conversación entre la docente y un alumno

Durante la clase de formación cívica y ética, explico la importancia de los derechos y las obligaciones, el cómo impactan en el día a día, a lo que un estudiante interrumpe y dice:

A.- *“Maestra que aburrido, deberíamos ver una película”*

Antes de siquiera pensar en el porqué de la interrupción, volteo a ver al estudiante y de contesto con tono de voz molesto.

D.- *“¿Apoco vienes a la escuela a ver películas?, aquí se viene a estudiar no a perder el tiempo”*

Una vez que observé esta situación, me encuentro avergonzado, creo que pude contestar de manera distinta, pero quiero que entiendan que hay límites y que no permitiré actitudes que conlleven a la flojera.

Fuente: elaboración propia.

La conversación se considera impositiva, ya que se reconoce la posición de lo que la docente considera se debe hacer y no permite opiniones externas. En cuanto a las actividades que se realizan durante la clase, se observa en mayor medida el uso del libro de texto, en donde, por parejas de afinidad, las y los alumnos deben contestar las páginas correspondientes y la docente explica si es que existe alguna duda. Además, realiza preguntas de exploración, como se muestra en la evidencia 3.

Figura 4

Evidencia 3, ejemplos de preguntas y comentarios por parte de la docente.

Evidencia 3. Ejemplos de preguntas de ilación y comentarios por parte de la docente frente algunas sesiones

“¿Tú qué piensas acerca (...)?”, “Hay que reconocer que existen varias maneras de hacerlo (...)”, “Ya te había dicho que guardes silencio, porque no se entiende si sigues hablando”, “Por favor, es necesario que pongan atención al tema, ya que vendrá en el examen”.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la planificación, desde la organización grupal se plantea un trabajo individual y en parejas, las actividades corresponden a las asignadas en el libro de texto y no presentan dinámicas que respondan a los intereses de los alumnos, tampoco se visualiza la utilización de herramientas tecnológicas. En la evaluación, la docente hace uso del diario para describir comportamientos del estudiantado, así como de escalas estimativas y rúbricas para evaluar algunos productos, donde se otorga retroalimentación escrita, esta última se enfoca en el hacer del estudiante y no en emitir juicios personales.

Cubero (2004) afirma que, en la escuela, al ser uno de los lugares donde más pasan tiempo los alumnos, es importante crear espacios de bienestar para que ellos puedan expresar lo que piensan, sienten y anhelan. La comunicación asertiva es un asunto de vital importancia en este espacio, pues es donde diariamente se enseñan y aprenden infinidad de comportamientos, normas, aceptación, rechazo, unión o individualismo, inclusión o exclusión. En el salón de clases, el docente es un modelo comunicativo para los estudiantes, sus expresiones verbales y no verbales son de gran importancia, “incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo” (Morales, como se cita en Moreno, 2010, p. 10). Es por ello que resultó pertinente el trabajar los componentes de la comunicación asertiva para transformar la práctica docente, pues engloba la comunicación de sentimientos, desacuerdos, expectativas, así como la transmisión de un comportamiento sereno, franco, firme, un contacto visual cálido que es congruente con lo que comunica (Romero y Caballero, 2008).

Ante lo anterior, las actitudes de los estudiantes no se basaban en un diálogo respetuoso y de tolerancia; las relaciones interpersonales eran nulas y se limitaban a convivir solo con sus grupos de afinidad. Las causas de este comportamiento se remiten a la falta de asertividad por parte de la docente, así como a que padres y

madres de familia mantienen conflictos entre ellos y prohíben a sus hijos juntarse con cierto tipo de personas. Era muy común que los alumnos se insultaran dentro y fuera de la institución, a veces en español, pero la mayoría del tiempo en náhuatl. Con la aplicación de una prueba sociométrica, se visualizó que el 40% de los estudiantes se encontraban en aislamiento y preferían el trabajo individual, además, se denotó un claro rechazo entre la mayoría de los compañeros, el cual suele ser mutuo entre los diferentes integrantes del grupo, y se observaron comentarios ofensivos entre ellos.

En cuanto a la asertividad de los discentes, se observó que prevalecían conductas no asertivas, que impedían la comunicación y el trabajo colaborativo, principalmente, porque sentían temor o pena al expresarse, pensando en qué dirán los demás, les era muy difícil aceptar críticas hacia su persona. Con base en el análisis de resultados de las pruebas aplicadas, se denotó que existía un problema conductual dentro de la Telesecundaria, el cual ha ido prevaleciendo a lo largo de generaciones y ha ocasionado que los estudiantes no adquiriesen habilidades comunicativas que les permitieran establecer relaciones sociales basadas en el respeto, la tolerancia, el dialogo directo, entre otras.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La propuesta de trabajo *transformando nuestra cultura desde el aula de clases* tuvo como eje a la innovación, pues buscó un cambio a través de la reflexión, que fortaleciera el proceso de enseñanza a la par de que el estudiante adquiriese habilidades comunicativas. De acuerdo con Carbonell (2001), la innovación se define como “Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 7). Ante ello, se aplicó un proyecto con 30 sesiones, en donde se trabajó uno de los componentes de la comunicación asertiva: la autoestima (Vieira, 2007). Las actividades las realizaron tanto estudiantes como la docente, logrando cambios significativos.

VALORACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Se transformó la práctica docente a través de fortalecer la didáctica asertiva, la cual se enfocó en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la formación de la persona “en donde el papel del profesor es muy importante pues se ocupa de la creación de los medios y la cualificación de los recursos [...] así como de la comunicación establecida” (Peñafort-Camacho y Bastiani-Gómez, 2022, p. 4).

Ante ello, se visualizó que las planeaciones incluían un propósito específico que fortaleció la dirección de las actividades y les dio un sentido, involucrando a los estudiantes en la creación de dinámicas de movilización y colaboración como actividades iniciales, las cuales promovieron el acompañamiento, la fijación de metas compartidas y el sentido de pertenencia a un grupo en específico para favorecer la participación.

Las consignas demostraron un control de emociones eficaz. Al escuchar comentarios negativos se respondía de manera directa, haciendo énfasis en el porqué de la actitud, tratando de comprender la situación y no tomándolo de manera personal. Se visualizaban a todos por igual y se atendió de manera pertinente a los comentarios (figura 5).

Figura 5

Evidencia 4, conversación entre estudiante y la docente durante la aplicación del proyecto

En la sesión “siente tu emoción”, un estudiante hace el siguiente comentario:

A. - *“Ay maestra, otra vez que flojera” “y si no lo hago ¿qué pasa?”, (tono cansado, adormilado, molesto).*

D. - *(Respira profundamente, con tono de voz tranquilo, intrigado, mediador) - “¿Por qué los dices hijo?, ¿qué te causa flojera de la actividad?, ¿específicamente que de la actividad no estás de acuerdo en realizar?”*

Fuente: elaboración propia.

La *reformulación* (Vieira, 2007) se utilizó como estrategia para llevar a cabo la elaboración de respuestas, pues se reconoció que el mensaje recibido no siempre es el transmitido, por lo que, para evitar situaciones de distorsión o interferencia en la comunicación, se hicieron recapitulaciones periódicas que consistían en repetir con palabras propias lo que se entiende. En cuanto a la comunicación asertiva y la realización de las actividades a la par de los estudiantes, fueron de gran beneficio para la práctica, pues el visualizar el proceso desde afuera permitió soltar el control en el aula, generando una dinámica de trabajo colaborativo. Gracias al trabajo de las actividades de asertividad, se tomaron en cuenta los comentarios negativos, pero también los positivos y los avances que reflejaron los estudiantes en su actuar, por lo que, en lugar de adquirir una posición introyectiva, en donde se sintiera disminuida o no valorada como docente, reconoció aquellas áreas de oportunidad para proponer nuevas actividades y, por ende, se demostraron bases sólidas de asertividad.

¿Y LOS ESTUDIANTES?

El favorecer las relaciones interpersonales en el aula indígena fue una de las finalidades primordiales de la implementación del proyecto. Desde la perspectiva etnopsicológica (Caballo, 1983), se menciona que las personas asertivas promueven ambientes de trabajo favorables basados en relaciones afectivas e interpersonales, no importando el contexto sociocultural en donde se encuentren. El alumnado, a través de trabajar en la consolidación de una autoestima sana y el entendimiento de que esta es parte de la conciencia de uno mismo, reflejó un cambio en sus actitudes basándolas en el respeto y la tolerancia, donde expresaron abiertamente que les gustó trabajar en equipos.

Esto implica que existía un mejor desempeño durante la clase, pues “se asume que el aprendizaje se logra principalmente en la interacción que se tiene en el medio y las personas que lo rodean” (Maldonado, como se cita en Vieira, 2007, p. 45), es decir, el aprendizaje se construye en intercambio de saberes, no solo académicos, sino también de sentimientos y emociones.

Se reconoció un cambio significativo en lo que piensan y sienten, por lo que, en promedio grupal, predominaron las conductas asertivas, lo que demostró la adquisición de capacidades para mejorar las relaciones interpersonales, generando condiciones para una mejor calidad vida. La promoción de autoestima logró que los adolescentes expresaran sus emociones sin discriminar, ofender o lastimar verbal, física o emocionalmente a sus compañeros, generando mejores relaciones. En general, los resultados fueron favorecedores, pues ha cambiado la dinámica del aula haciendo significativo el aprendizaje al realizarse desde la colaboración.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROYECTO

Se considera que el proceso de aplicación y los insumos utilizados (TICCAD) repercutieron favorablemente al logro del objetivo, ya que se tiene una nueva concepción de lo que implica el ser docente, donde, a partir de adquirir bases férreas de asertividad, reflexiona y modifica su actuar, influyendo notablemente en el desarrollo de los docentes, en cuanto a sus actitudes y comportamientos, viéndose favorecidas las relaciones interpersonales de todos los actores que intervienen en el aula indígena.

El trabajo de la estrategia de comunicación asertiva ha resultado benéfico en el desarrollo de un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo, se ha podido identificar un incremento en la confianza y seguridad, que inexorablemente transmite a los estudiantes, logrando así una influencia interpersonal que tiene como fin el logro de objetivos escolares y sociales positivos. Ante lo expuesto,

el reto principal tiene cabida en la práctica docente y es lo relacionado con la necesidad de *soltar el control del aula*, pues desde el significado atribuido a la docencia se habían generado prácticas que no contribuían a los procesos formativos, aunado al desconocimiento del aula indígena.

A MANERA DE CIERRE

Desde la formación inicial de los docentes existe un gran vacío en cuanto al trabajo en el aula indígena y un proceso de formación descontextualizado, que se ha podido recuperar desde el análisis del diario de campo de la docente, el reto radica no solo desde su práctica, sino desde la configuración que mantiene con base en sus saberes y la didáctica implementada en el aula indígena.

Se ha logrado cambiar las expectativas construidas desde el contexto, pues ahora se piensa que el profesorado debe actuar como intermediario entre la cultura indígena y la propia (Vera y Peña, 2016), donde, a partir de reconocerse como profesional asertiva, comprende que ninguna de las culturas excluye a la otra, pues, a pesar de mantener características particulares y construir cada una sus explicaciones acerca del mundo y su sentido de vida, comparten características que los hacen humanos y que en conjunto buscan transformar sus sociedades, cada uno desde sus posibilidades.

Los docentes de este contexto deben reconocer que preservar la identidad de las personas indígenas es una prioridad; además de que uno de los grandes beneficios de las sociedades es que tienen la oportunidad de cambiar aquello que no está funcionando, pero solo a través de reconocer errores personales y aportar de manera enfática soluciones.

Lo anterior se señala debido a que existe una contradicción entre el enfoque intercultural e inclusivo de la educación indígena y la formación de los docentes noveles y el cómo deben desempeñar su práctica docente, comenzando con la lengua; son pocos los profesores que promueven el idioma bajo la premisa de que tienen un desconocimiento de él, por lo que indirectamente, fomentan un bilingüismo pedagógico sustractivo (Rojas, 2017), en el que enseñan en español para “desaparecer” la otra lengua, con ello, se justifica la exclusión y posiciona a la discriminación como un acto social legítimo que se argumenta desde las propias limitaciones de los docentes. Ante ello, lo ideal sería que los profesores tuvieran un amplio conocimiento de la cultura en donde llevan a cabo su enseñanza, y, a partir de reconocer sus características y lenguaje, favorecer una educación que tenga como base el respeto a la diversidad.

REFERENCIAS

- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. Impact.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, (13), 52-62.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Cortés Vargas, D., De Ibarrola, M., Fuentes, M. A. D., Hamui, M., Sarre, P. L., Muñoz, A., Izquierdo, C. M., Tadeo, M. P., Laya, M. S. y Schmelkes, S. (2008). La educación indígena en México: Inconsistencias y retos. *Este país*, (210), 37-41.
- Cubero-Venegas, C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-39. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Macias, E. y Camargo, G. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa* [Tesis de especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2852>
- Mendoza-Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE.
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/47508>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2003) *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.
- Peñafort-Camacho, L. C. y Bastiani-Gómez, J. (2022). Didáctica: desde su definición e historia hasta su fundamento en el diálogo. *Research, Society and Development*, 11(7), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29783>
- Rojas, E. B. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178.
- Romero Hurtado, L. C. y Colina de Andrade, D. M. (2016). Enseñanza de las TIC en comunidades Wayuu: Innovación o ruptura de tradición. *Opción*, 32(12), 476-499. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903023.pdf>

- Romero Izarra, G. y Caballero González, A.** (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 29-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205004>
- Townend, A.** (2007). *Asertividad y diversidad*. Saltador.
- Treviño, E.** (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII(2), 83-118. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033204.pdf>
- Triana Quijano, A. F. y Velásquez Niño, A. M.** (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Vera Noriega, J. Á. y Peña Meléndez, C. E.** (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Vieira, H.** (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea Ediciones.
- Wolpe, J.** (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.