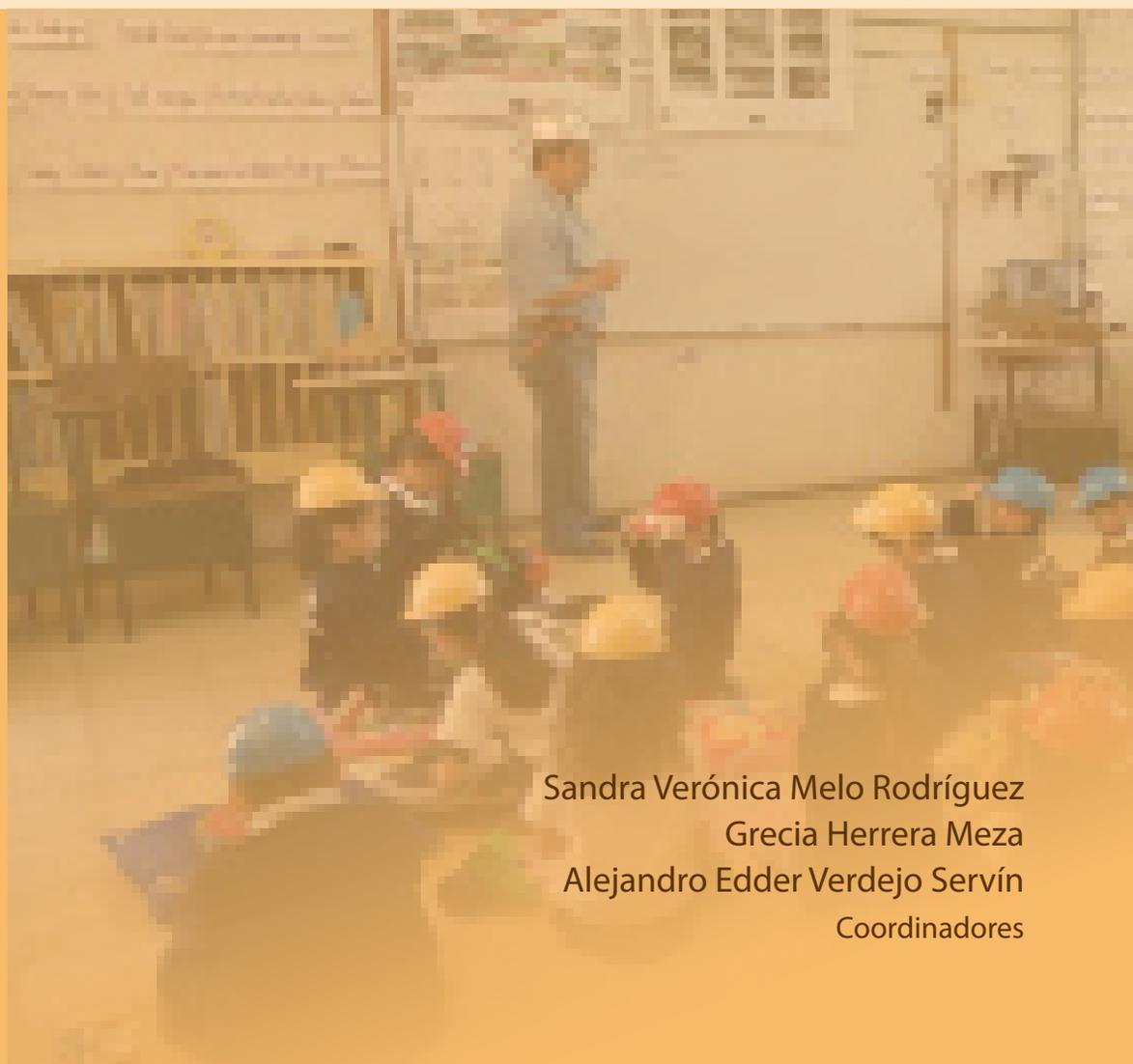


Proyecto de Innovación:

Alternativas de Intervención
en Educación Básica



Sandra Verónica Melo Rodríguez
Grecia Herrera Meza
Alejandro Edder Verdejo Servín
Coordinadores

Proyecto de Innovación:

Alternativas de Intervención
en Educación Básica

Proyecto de Innovación:

Alternativas de Intervención
en Educación Básica

Sandra Verónica Melo Rodríguez
Grecia Herrera Meza
Alejandro Edder Verdejo Servín
Coordinadores



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

DEN
Dirección de Educación
Normal



UNIDAD *de* ESTUDIOS
de POSGRADO *BENV*

Proyecto de Innovación: Alternativas de Intervención en Educación Básica

Primera edición, 2022

D. R. © 2022 Sandra Verónica Melo Rodríguez, Grecia Herrera Meza, Alejandro Edder Verdejo Servín (Coordinadores).

D. R. © 2022 Juan Sánchez García, Porfirio Carrillo Castilla, Merced Guadalupe Hoyos Ramírez, Jocelyn Cano Rodríguez, Grecia Herrera Meza, Alejandro Edder Verdejo Servín, Sandra Verónica Melo Rodríguez, José Luis Manguila García, María Guadalupe Carrasco Morato, Reyna María Montero Vidales, Irving García Jarvio, Cintia Ortiz Blanco, Geovanni Luna Cortés, Amanda Cano Ruiz, Vania Colorado Nájera, Rosa Lilian Martínez Barradas.

D. R. © 2022 Liliana Olga Sanjurjo, María Marcela González Arenas, Román Castro Miranda, Alejandro Asvín Arrington Báez (Dictaminadores).

D. R. © 2022 Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, Secretaría de Educación de Veracruz. Avenida Xalapa S/N Colonia Magisterial C.P. 91010 Xalapa, Ver.
ISBN: 978-607-725-477-5

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado de Veracruz

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación de Veracruz

Jorge Miguel Uscanga Villalba
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

Daniel Domínguez Aguilar
*Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Enrique C. Rébsamen*

Amanda Cano Ruiz
*Jefa de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita
Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen*

Índice

Prólogo	13
CAPÍTULO I.	
Innovación educativa: cuando la tecnología de Ariadna no sirve para salir del laberinto	17
<i>Porfirio Carrillo Castilla</i>	
CAPÍTULO II	
Política vinculada a la innovación educativa	37
<i>Merced Guadalupe Hoyos Ramírez, Jocelyn Cano Rodríguez</i>	
CAPÍTULO III	
Sistematizar la práctica como recurso para la mejora continua de la profesión docente: posibilidades para la innovación educativa	53
<i>Grecia Herrera Meza, Alejandro Edder Verdejo Servín, Sandra Verónica Melo Rodríguez</i>	
CAPÍTULO IV	
Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas, un taller desde la innovación educativa	67
<i>José Luis Manguila García, Grecia Herrera Meza</i>	
CAPÍTULO V	
La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del Asesor Técnico Pedagógico	87
<i>María Guadalupe Carrasco Morato, Cintia Ortiz Blanco, Reyna María Montero Vidales</i>	

CAPÍTULO VI

Proyectos de interés como alternativa para la implicación activa de los alumnos	101
<i>Irving García Jarvio, Cintia Ortiz Blanco</i>	

CAPÍTULO VII

¿Qué hacemos con la ortografía? Dilemas y posibilidades de las asesorías colaborativas en telesecundaria	117
<i>Geovanni Luna Cortés, Amanda Cano Ruiz</i>	

CAPÍTULO VIII

La figura del docente en ambientes violentos. Su contribución a las dinámicas escolares	143
<i>Vania Colorado Nájera, Rosa Lilian Martínez Barradas</i>	

Sobre los autores	161
-------------------------	-----

Dictaminadores

Dra. Liliana Olga Sanjurjo

Académica e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Dra. María Marcela González Arenas

Investigadora de la Universidad Pedagógica Veracruzana y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Román Castro Miranda

Académico e Investigador de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México.

Mtro. Alejandro Asvín Arrington Báez

Académico de la Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México.

Prólogo

Este libro, *Proyecto de Innovación: Alternativas de Intervención en Educación Básica*, forma parte de la Colección Editorial de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Es una invitación para repensar la innovación e investigación educativa especialmente dirigida a los colectivos docentes con el fin de reflexionar sobre la práctica educativa y transformar los quehaceres de enseñanza.

Cada capítulo es una aportación a la difusión del conocimiento pedagógico. A través de productos académicos se dan a conocer estudios realizados por los autores desde diferentes perspectivas educativas. Esta publicación contiene una serie de trabajos que intencionalmente buscan el cambio educativo. Las aportaciones se pueden clasificar en dos secciones que están encaminadas a mostrar reflexiones y resultados de investigaciones educativas. En la primera parte se presentan elementos de reflexión crítica, política educativa y de implicaciones en las prácticas educativas que posibilitan el diálogo y la discusión. Los cinco capítulos siguientes reúnen experiencias valiosas de intervención en distintos contextos y niveles educativos, resultados de trabajos realizados en estudios de posgrado.

En el primer capítulo, “Innovación educativa: cuando la tecnología de Ariadna no sirve para salir del laberinto” de Porfirio Carrillo Castilla, se establece una reflexión crítica del grado de complejidad de la innovación educativa en la formación de docentes. Plantea las dificultades que enfrentan los maestros para salir del laberinto de las prácticas educativas alienantes y su cambio de rumbo hacia la transformación del aprendizaje en un contexto social determinado.

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez y Jocelyn Cano Rodríguez plantean, en “Política vinculada a la innovación educativa”, un análisis de contenido de documentos internacionales, nacionales y del estado de Veracruz, donde se precisan las estrategias y acciones relacionadas a la innovación, con la intención de contribuir a la mejora de los procesos educativos. Los tres ámbitos de organización del texto (proceso de enseñanza y aprendizaje/curricular, formación de docentes, y

desarrollo científico y tecnológico) son vectores indispensables en la construcción de una educación de calidad.

Bajo el título “Sistematizar la práctica como recurso para la mejora continua de la profesión docente: posibilidades para la innovación educativa”, Grecia Herrera Meza, Alejandro Edder Verdejo Servín y Sandra Verónica Melo Rodríguez explican los desafíos que enfrentan los profesionales de la educación en contextos actuales. Destacan la importancia de la práctica reflexiva como una estrategia para cuestionar la realidad social en la conciencia. También promueven las prácticas educativas innovadoras y emergentes desde el quehacer cotidiano en las aulas.

Por su parte, Vania Colorado Nájera y Rosa Lilian Martínez Barradas, en “La figura del docente en ambientes violentos. Su contribución a las dinámicas escolares”, reconocen la naturaleza individual del proceso de enseñanza para comprender la complejidad de las interrelaciones sociales. Dan a conocer los resultados de un proyecto de investigación-acción sobre ambientes de aprendizaje, para favorecer la convivencia en una escuela multigrado de Veracruz. Entre los principales hallazgos se destaca que la ambientación simbólica, la asamblea escolar y la resolución de conflictos son estrategias para promover una convivencia escolar sana.

“Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas, un taller desde la innovación educativa”, de José Luis Manguila García y Grecia Herrera Meza, presenta una visión crítica de la comprensión acerca de la identidad de adolescentes indígenas. Expone los efectos de la exclusión social a estos grupos vulnerables y los procesos de discriminación, prejuicios y estereotipos a los que son sometidos. El estudio se llevó a cabo en una telesecundaria de una comunidad caracterizada por la diversidad cultural y lingüística, situada entre los estados de Veracruz y Oaxaca. Es un proyecto etnográfico de intervención educativa y comunitaria. Una de las principales aportaciones de este trabajo de investigación enfatiza que la preservación de la lengua indígena garantiza la conservación identitaria, donde los procesos educativos y comunitarios son espacios para explorar distintas acciones sociales.

Para continuar con el segundo apartado, María Guadalupe Carrasco Morato, Cintia Ortiz Blanco y Reyna María Montero Vidales comparten los resultados de “La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico-pedagógico”. En este estudio se expone la necesidad de establecer estrategias para el servicio educativo, donde se llevó a cabo un proyecto de intervención educativa en una zona escolar de educación preescolar, para encontrar la resignificación de la función pedagógica del asesor. Se destaca la importancia de la relación tutora y el acompañamiento académico. También se reconocen los modelos de asesoramiento como experiencias participativas innovadoras que permiten un cambio en los saberes y creencias de los docentes.

Irving García Jarvio y Cintia Ortiz Blanco presentan el trabajo “Proyectos de interés como alternativa para la implicación activa de los alumnos”. Parten del análisis de la función de la escuela en la actualidad y la imperiosa necesidad de considerar los intereses del alumno. Aplican la investigación-acción en proyectos de interés en un grupo de primer grado de educación primaria. La participación activa de los alumnos, la asamblea escolar y los proyectos de interés fueron las categorías de análisis de este trabajo de investigación. En el desarrollo del proyecto se puede observar la intencionalidad de propiciar ambientes de aprendizaje favorables relacionados con el trabajo colaborativo en un clima escolar basado en las experiencias vivenciales de los niños.

En el último capítulo de este volumen, Geovanni Luna Cortés y Amanda Cano Ruiz plantean el cuestionamiento: “¿Qué hacemos con la ortografía? Dilemas y posibilidades de las asesorías colaborativas en telesecundaria”. A través de un proyecto de intervención educativa de lengua escrita, se propicia la innovación en la comunidad escolar. Un punto central del proyecto es la asesoría de las comunidades profesionales de aprendizaje. Este trabajo abre la oportunidad de conocer experiencias educativas en la construcción colectiva del aprendizaje, orientadas a la transformación de los colectivos docentes.

Finalmente, para expresar unas ideas provocadas por esta obra sólo resta invitar a su lectura. Con seguridad, quienes tengan la posibilidad de abrir las páginas de esta publicación y muestren interés

de analizar con profundidad estas contribuciones, podrán encontrar elementos para compartir en los colegiados de educación básica y escuelas normales del país, donde se propicien encuentros innovadores que contribuyan en el desarrollo profesional del magisterio y el cambio social.

Juan Sánchez García

*Maestro decano y Subdirector de Innovación e Investigación
Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita,
Monterrey, Nuevo León.*

Capítulo I



Innovación educativa:
cuando la tecnología de Ariadna
no sirve para salir del laberinto

Porfirio Carrillo Castilla

CAPÍTULO I

Innovación educativa: cuando la tecnología de Ariadna no sirve para salir del laberinto

Porfirio Carrillo Castilla

Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial.
Jacques Delors, 2010.

En este capítulo comparamos la conceptualización de la innovación vinculada a la educación con el hilo de Ariadna y la leyenda del Minotauro, apostando que servirá para desentrañar la cosmovisión de los conceptos de educación, innovación y, sobre todo, la práctica docente. Según el mito griego, Ariadna (hija de Minos) ayuda a Teseo a matar al Minotauro que habitaba el laberinto de Creta, entregando un ovillo de hilo mágico para salir del laberinto.

Para ello, nos cuestionamos: ¿qué es el hilo de Ariadna en todo este planteamiento desde la innovación? Es pertinente, pues el concepto que nace de la mitología griega es usado para referirse a una serie de observaciones, argumentos o deducciones que, una vez relacionados, nos llevarán con mucha facilidad a la solución de un problema que parecía no tener salida. En este caso, lo que queremos decir es que el concepto de innovación educativa está entrañado desde múltiples perspectivas, políticas e intereses económicos.

Lo anterior con la apuesta de que todo lo sucedido, desde el nacimiento del concepto de innovación en el área empresarial, posteriormente ligado a la tecnología y llevado así al campo educativo, da pie a la urgente necesidad de incorporar una visión de innovación que debe ir desde el ser hasta el hacer del docente. ¿Es acaso este mito del hilo de Ariadna lo que nos permitirá dar respuesta a nuestra educación y el rol de los centros educativos? Este capítulo invita a la reflexión y constante cuestionamiento del hacer docente para llegar al fondo de una verdadera innovación situada desde la realidad educativa.

¿Por dónde empezar?

Por los laberintos e incertidumbres de la vida, la religión o la filosofía (el deporte, el arte, el trabajo, las redes sociales, etc.) nos van sirviendo de guía, hilos de Ariadna que no sólo sirven para encontrar (o soñar) una salida, dan también sentido a nuestro camino: método y meta, el pensamiento (o sentimiento) discurre viéndose a sí mismo interrogado y, acaso, salvado, liberado de la ignorancia, del tedio, de la *saudade* o la nostalgia, no para salir del laberinto, sino incluso reconociendo que se está adentro (Martínez, 2011). De este mismo modo, *cuasirreligioso*, en la educación, la apuesta eterna de la humanidad para su redención, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) transmutadas en Tecnologías para la Educación y el Aprendizaje (TEA) se erigen como fin y medio, hilo salvador durante el aprendizaje, durante la enseñanza, cuando se genera y distribuye el conocimiento. En la búsqueda de salidas del laberinto producido por el *Antropoceno* y la era *post* (posmodernidad, poshumanismo, posverdad y un largo etcétera), la propuesta del maestro como el guía central de nuestros aprendizajes no lo pone de frente, sino en la profundidad del laberinto. La velocidad con que éste se construye digitalmente a ritmo de bits y ahora *cubits*, parece encerrarnos más y más en la imprevisibilidad, en el riesgo de adorar más al mensajero que al mensaje (tenemos capacidades tecnológicas más amplias, pero seguimos enseñando la mismo). Corremos el riesgo de pensar que la realidad es un *Big Data* que lo único que necesita es el algoritmo apropiado para dar con la respuesta y recibir todos los *likes* posibles.

Mientras la sociedad de la información se sueña sociedad del conocimiento, el maestro (disfrazado con múltiples rostros, incluso digitales) relata y construye este sueño en su mente y en la de sus aprendices, el alfabeto relator (redentor) es la innovación educativa (IE); sin embargo, la producción acelerada de nuevas TIC y TEA hace cada día el laberinto más complejo e inteligible. En la construcción de la realidad aumentada, un universo de símbolos, el *ludus* se impone al sapiens, mientras los problemas que enfrentamos como civilización siguen creciendo. ¿Dónde hallar la salida?, ¿acaso la tiene?, ¿es nuestra eterna cruzada educativa la salida?, ¿es el maestro quién construye el hilo, como Ariadna, o es Teseo, y debe entrar al laberinto?

Innovación, educación

Es una empresa que rebasa las capacidades de este texto el pensar y escribir sobre la IE y los retos que nos produce, la cantidad de información de todo tipo sobre la IE y sus asociadas TIC y TEA es no sólo astronómica, se genera a una velocidad impresionante, lo que se define o conceptualiza hoy, mañana se amplía o desdibuja en una nueva definición, generalmente un término anglosajón que perseguimos desesperados (*flip flop class, blended learning*, etcétera).

Parte de la problemática para abordar el tema nace de su compleja y dual esencia; la IE está compuesta del concepto posmoderno de innovación y por la eterna, pero cambiante, definición de educación.

Debemos iniciar recordando el origen del concepto de innovación; al economista Schumpeter se le debe la introducción de éste a finales de los 70, el pensador austriaco lo situó como uno de los ejes del desarrollo económico, lo definió como:

la introducción de un bien (producto) nuevo para los consumidores o de mayor calidad que los anteriores, la introducción de nuevos métodos de producción para un sector de la industria, la apertura de nuevos mercados, el uso de nuevas fuentes de aprovisionamiento, o la introducción de nuevas formas de competir que lleven a una redefinición de la industria (Schumpeter, citado por Suárez, 2004, p. 211).

El alcance de esta definición cambiaría para siempre no sólo el destino de la producción y creación de conocimiento, asociado principalmente a un mercado predador de novedades tecnológicas, sino también cambiaría, para bien y para mal, el sentido y el hacer de la educación y del aprendizaje.

En 1981, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) igualmente propondría que la innovación incluía

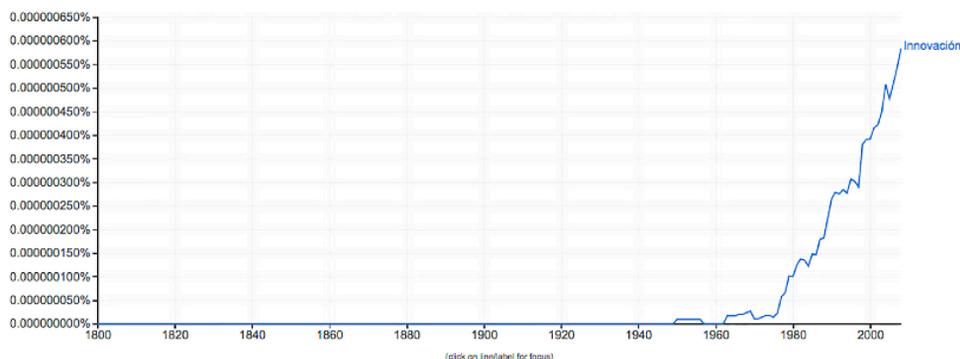
todos los pasos científicos, comerciales, técnicos y financieros necesarios para desarrollar e incorporarse en el mercado con éxito de productos nuevos o mejorados, el uso comercial de recientes procesos y equipos, o la introducción de una nueva aproximación a un servicio social. La I+D es sólo uno de estos pasos. (OCDE, 2012, p. 136)

Uno de esos “servicios” que, como nunca expandirá su carácter comercial (más que el social), fue precisamente la educación, que, al ligarse a la innovación, construyó el neologismo *innovación educativa* como sinónimo no sólo de cambio, sino además de mejora, calidad y vanguardia, de la neurótica búsqueda de la novedad incluso en la tradición que conserva identidades. De tal modo que la IE ocupó todos los nichos posibles de la educación, donde las antiguas aulas se convirtieron en escenarios multimedia que supuestamente facilitarían el aprender a aprender como una fórmula mágica para que las competencias, habilidades y las posturas ideológicas (axiológicas) encontraran su lugar en el *currículum* abierto, multimodal, oficial, operacional, oculto, nulo, y hasta extracurricular (De Meza y Cepeda, 2001).

Las paredes del laberinto

Con el uso del buscador Ngram de Google, podemos apreciar la enorme cantidad de información que el tema de innovación produjo de los años 1800 a 2000. Debemos decir que muestra toda la información capturada y analizada por Google en los idiomas inglés, chino, ruso, francés, español y alemán. Ngram ha creado con ellos una impresionante base (corpórea de texto) de 500 000 millones de términos (conocidos en este lenguaje como Gramas) (Figura 1).

Figura 1. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos la palabra innovación



Fuente: Ngram de Google.

Nos damos cuenta de que la idea de innovación ya se usaba en los libros, incluso antes de los años 70, momento en que se consigna la teoría económica de Schumpeter, pero es precisamente después esta década cuando el Grama va a alcanzar su mayor uso en la literatura, suponemos, principalmente en la economía. En sólo 30 años, el concepto saldrá de la esfera económica e inundará todo lo relacionado con el conocimiento, los adelantos tecnológicos, la educación, la industria de todo tipo, la prestación de servicios y hasta el derecho; hoy nada que se precie de vanguardia, de lo mejor, o al menos lo mejorado, se escapa de este concepto. Es más, me atrevo a aventurar que incluso dentro de la innovación se han encriptado (reunido, enmarañado) conceptos como creatividad, ciencia, transferencia de conocimiento, entre muchos otros. Es tal el alcance de este término, de esta especie de mantra del lenguaje, que se asume que los grandes problemas de la humanidad (cambio climático, desarrollo y abatimiento de la pobreza, salud, entre otros) pueden solucionarse innovando.

Contrasta el gráfico anterior con el que se representa a continuación y que ilustra las veces que el Grama educación ha sido citado en la literatura analizada por este extraordinario buscador (algo así como 5.2 millones de libros) (Figura 2).

Figura 2. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos la palabra educación



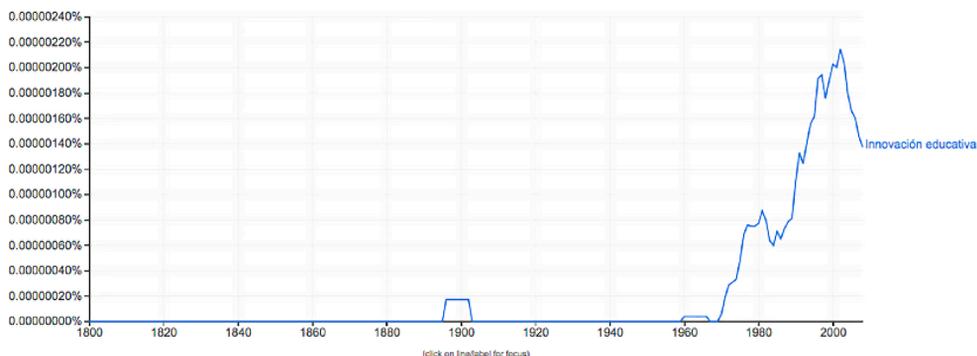
Fuente: Ngram de Google.

Observamos entonces que el Grama educación siempre ha estado en la literatura, pero es a partir de 1920 cuando alcanza sus picos máximos y ya para la década de los años 80 comienza a declinar, justo cuando el Grama innovación comienza a ocupar un lugar importante en la literatura analizada. Cuando propongo que innovación encriptó, engulló, otros temas, me baso en detalles como éste. No estoy asumiendo una verdad, estoy proponiéndole al lector un debate.

Cuando unimos los dos grandes conceptos, lo que vemos es muy interesante. Ciertamente es a partir de la década de los años 70 que el Grama de IE tiene un aumento muy marcado, que alcanzará su máximo en la literatura al iniciar el siglo XXI, a partir del cual tendrá una caída abrupta. Es relativamente sencillo describir la gráfica, pero sin duda no lo es el analizar las complejas (y me atrevo a decir aún desconocidas) multivariadas que moldean la curva, ligadas a lo social, lo económico, la cultural, lo político incluso.

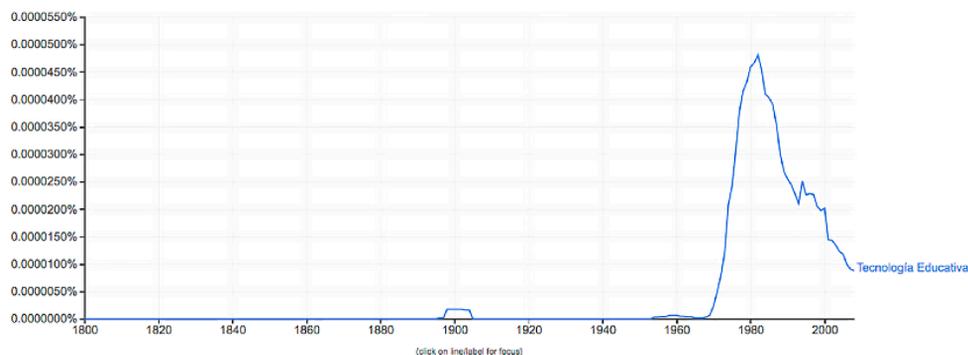
No obstante, en las siguientes dos gráficas vemos que conceptos íntimamente asociados al de IE, como son la Tecnología Educativa (TE) y la Educación Virtual (EV), también han sufrido a lo largo del siglo XXI ascensos y descensos en las publicaciones que son el objeto de análisis del Ngram, y que son una muestra de aquello que ocurre en los ámbitos académicos y no académicos de la educación (Figuras 3 y 4).

Figura 3. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos el concepto de innovación educativa



Fuente: Ngram de Google.

Figura 4. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos el concepto de tecnología educativa

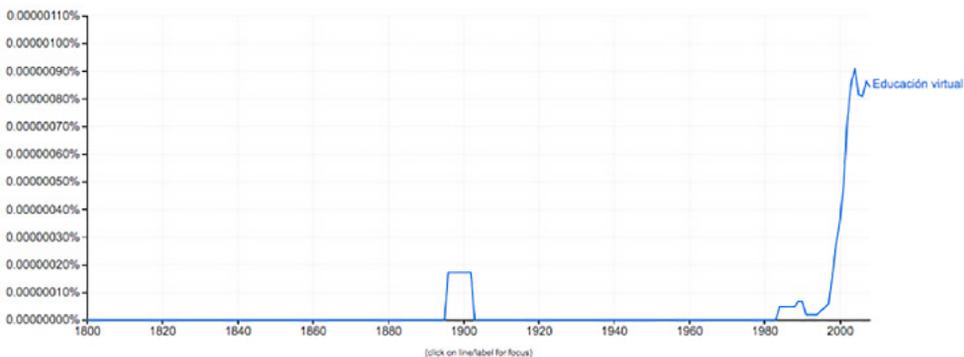


Fuente: Ngram de Google.

Llama la atención el caso de la TE, que registra un ascenso pronunciado a partir de la década de los 70. Pero esto es tan sólo el preámbulo para observar un decremento a partir de los años 80, que, si bien es gradual, se mantiene incluso entrado en el siglo XXI.

¿Quiere decir esto que se sabe todo sobre la TE y se ha dejado de escribir sobre ella o acaso la TE también se ha encriptado en términos, conceptos o definiciones más amplias (o más cerradas) que dan cuenta del proceso educativo más que del tecnológico?, o ¿quizá la innovación educativa ha comenzado a vincularse con otras visiones y perspectivas, generando nuevas formas de hacer y entender la innovación? Observemos entonces en el siguiente gráfico lo que ocurre con el concepto de EV (Figura 5).

Figura 5. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos el concepto de educación virtual



Fuente: Ngram de Google.

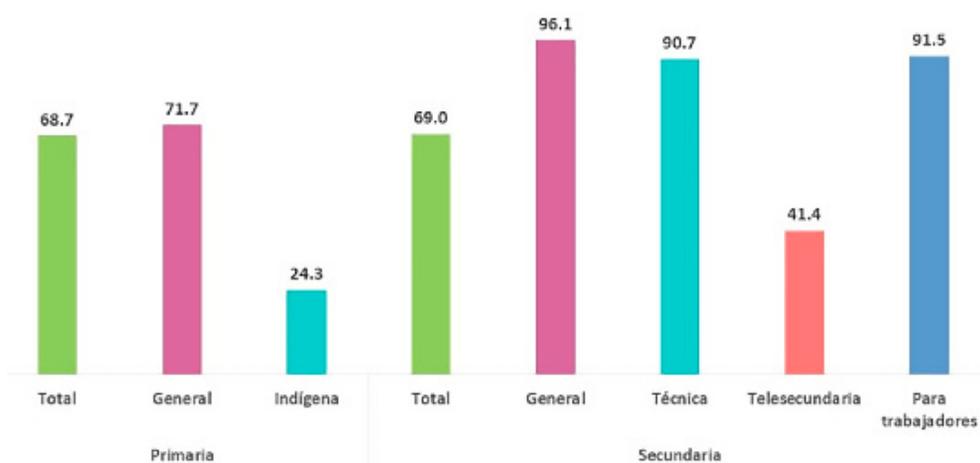
Tenemos un trazo que describe un aumento súbito en sólo 10 años, de 1990 a 2000 aproximadamente. A partir del inicio del siglo XXI también se observa una caída, ciertamente muy baja si la comparamos con el descenso del Grama TE. Así entonces podemos argumentar que lo tecnológico de la educación es hoy principalmente un fenómeno relacionado con lo virtual, incluso podemos decir que es el carácter global de la Internet y su enorme e infinita cantidad de información,

la moneda de cambio de la innovación tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

Para nadie es extraño que el desarrollo de la EV sea casi exclusivamente un fenómeno dependiente de la Internet en países como el nuestro, donde la tecnología más reciente ingresa muy lentamente en el ámbito educativo, sobre todo en la educación pública, en la que los limitantes fondos siempre llegan en cantidades insuficientes y con un retraso crónico, donde la ignorancia y la burocracia-política, que ahoga la gestión de la educación a todos los niveles, retardan y obstruyen el desarrollo de infraestructura dedicada a lo virtual.

Para muestra basta un botón, observemos esta figura publicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017). Las barras reflejan la pobreza de equipamiento computacional de las escuelas en México. Cualquiera podría pensar que los porcentajes son alentadores, pero consideremos que es una, ¡sí, una computadora!, lo que este estudio consigna como equipamiento de cómputo en las escuelas (Figura 6).

Figura 6. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con conexión a Internet de las que tienen al menos una computadora para uso educativo según tipo de servicio (2016-2017)



Fuente: INEE.

Ante el tamaño de la matrícula de nuestras escuelas sólo podemos avergonzarnos o llorar, y pensar que quizás hubiera sido mejor si en lugar de una, se hubieran consignado al menos unas 30 computadoras como la base del estudio (que un número más cercano al promedio de alumnos en un salón de clases).

Desde rmontero@uv.mx esta situación precaria, vergonzosa, no es raro pensar que para que nuestros estudiantes en las escuelas públicas (del preescolar al posgrado) accedan a las tecnologías de realidad aumentada, de ambientes virtuales de inmersión, simuladores, Internet de las cosas, robótica, etc., pasarán muchos años. Mientras tanto seguirán egresando de nuestras aulas (y desertando también) millones de jóvenes que habrán visto, gracias al sistema educativo, reducidas sus posibilidades de acceso ese sueño de la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento, no sólo por la ausencia de acceso a la tecnología, sino sobre todas las cosas porque no tendrán acceso a un maestro, que, a su vez, por la falta de infraestructura y capacitación, seguirá enseñando sus clases con modelos ya rebasados.

El laberinto

En nuestro país, desde 1984, se elevó la enseñanza de las Escuelas Normales a rango de nivel superior, otorgándose el título de licenciatura. La educación superior hasta entonces estaba más asociada a las universidades y a los tecnológicos con estudios superiores. Después del decreto, las normales mexicanas estarían alineadas a las grandes funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión (ANUIES, s.f.).

El largo camino que esta ruta marcó es el que aún transitan las normales mexicanas, donde la docencia sigue siendo la principal actividad, y donde la investigación y la difusión son vistas aún como actividades académicas marginales, con escaso apoyo.

En una importante investigación y reporte de Macías y colaboradores encontramos datos reveladores para documentar lo que he mencionado. En 2009, estas escuelas fueron consideradas como parte de la población objetivo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), lo que las convirtió en potenciales beneficiarias de los apoyos financieros que anualmente el programa ofrece para impulsar la formación y consolidación de cuerpos

académicos (CA) generadores de conocimiento, investigación e innovación. Sin embargo, no se ha logrado el objetivo. Una de las dificultades es que, para acceder a estos recursos, primeramente, sus docentes necesitan conformar CA y posteriormente someterlos a evaluación a fin de que sean reconocidos por esta política nacional (Macías et al., 2017).

Por otro lado, los datos difundidos a través del Prodep en 2017 constituyen un indicador importante de esta dificultad, ya que de 260 escuelas normales que forman parte de la población objetivo del programa, sólo 81 han conseguido que al menos uno de sus CA sea reconocido. Lo que implica que únicamente el 31% del total pueda aspirar a participar de los apoyos financieros que este programa. Lo que significa también que los grupos de investigación de las 179 escuelas normales restantes, que aspiraron a ser reconocidos como CA por el programa en 2016, no lo consiguieron (Macías et al., 2017).

Es necesario identificar lo que da cuenta esta situación de los CA, ya que es muy importante: indica, claramente, que en pocas normales mexicanas se hace y publica investigación y difusión bajo estándares de evaluación por pares. En este tema de los colectivos, se está reflejando, nada más y nada menos, un problema, los profesores y los alumnos de las normales aún están dedicados a la docencia (los primeros a enseñarla y los segundos a aprenderla), no se desarrolla una verdadera cultura de la investigación.

Para documentar esta dura aseveración, Abraham Sánchez (2017) documenta que en el país los CA contabilizados de las Escuelas normales son 163, de los cuales 147 están en proceso de formación y 16, en consolidación. En esos 163 CA participan 687 profesores de las escuelas normales, pero solo 161 están registrados en el Prodep, lo que evidencia una importante simulación de trabajo académico, un dato que refuerza este escenario es que en el Sistema Nacional de Investigadores en 2016 sólo aparecen nueve investigadores adscritos a escuelas normales.

¿Cuántos profesores en las normales mexicanas, dadas sus condiciones laborales, están en posición de hacer un posgrado de calidad reconocida —una vía esencial para hacer investigación— como parte de su nueva formación? De acuerdo a Sánchez (2017), de 446 escuelas normales, en donde se registran 263 de sostenimiento público y 183 de

sostenimiento particular, se ofrecen 34 posgrados, de los cuales resulta que muy pocas tienen evidencias de una vinculación académica deseable entre la investigación que realizan y los posgrados que ofrecen.

Estos dos importantes trabajos indican una realidad altamente compleja, casi inmóvil, mantenida a lo largo de los años y que hoy tiene a los maestros normalistas (en su preparación como maestros y en el ejercicio de esta práctica) en un laberinto, que reta a encontrar sino la salida, un camino hacia ella.

Ahogados por sus cargas frente a grupo, para el maestro normalista (y para los maestros en general) la sociedad de la información y del conocimiento es un camino cuesta arriba más que una oportunidad. Ellos (los que deben enseñar, guiar o moderar el aprendizaje de los alumnos) se dan cuenta de que también son estudiantes, pues no sólo requieren del manejo de la teoría en la clase, sino aprender sobre cómo impartir conocimiento mediado por las TIC y TEA, o de cómo desarrollar aprendizajes significativos, reconocer y aprender nuevos enfoques, nuevas didácticas y estrategias para lograr los objetivos.

La realidad brutal nos pega de frente, nos topamos con una pared del laberinto donde la salida no es aún visible: llegan a nuestras aulas niños y jóvenes con características diferentes, más estimulados, con accesos a videojuegos en donde la recompensa es más emocional que racional, con intereses diversos, y muchos de ellos con poco o nulo acceso a recursos didácticos o simplemente materiales, y nosotros queremos que pongan atención ante imágenes estáticas, que lean en papel más que en una pantalla digital y hagan juicios y valoraciones racionales más que emocionales, gran reto, o los educamos con sus propios métodos o no captamos su atención.

Por otro lado, y de manera complementaria a los argumentos discutidos, recién se está cumpliendo una generación (25 años) desde que, en 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura publicó los Estándares de competencias en TIC para docentes. Un claro mensaje y guía para las instituciones que forman maestros y maestras. Los principales ejes propuestos para el profesional de la educación fueron 1) alfabetismo en TIC, 2) profundización del conocimiento, y 3) generación de conocimiento (UNESCO, 2016).

Ahí tenemos entonces, con más claridad, el difícil panorama de los docentes, en la era de la información y el conocimiento no sólo tenemos que enseñar, debemos hacer y difundir investigación, ser alfabetas digitales, para que todo lo que hagamos (o su mayoría) este mediado por la TIC o TEA, asumiéndose al menos dos cosas importantes; una, que sin esas tecnologías nuestra enseñanza será de menor calidad, dado que la información que necesitamos está contenida más y mejor ahí, y dos, que el conocimiento, su generación, difusión y uso en la innovación está íntimamente ligado al entorno que la globalización digital impone.

Esto es así porque la sociedad del conocimiento, siguiendo la ruta del desarrollo de las computadoras como ejemplo, atestigua que el conocimiento y su aplicación en la tecnología ya no son el patrimonio de las grandes compañías japonesas o de Silicon Valley (y sus múltiples clonaciones). Hoy hay una enorme legión de nerds (convertidos en programadores, *gamers*, *influencers*, *hackers*, *wiki*, etc.) que le dan vuelta a la industria de lo digital en cuanto desarrollan innovaciones que los convierten en celebridades y millonarios, demostrando que el patrimonio del conocimiento y del *know how* está abierto, que lo que necesitamos aprender no está en ningún lugar y, a la vez, está en todo.

Al seguir esta tendencia se tiene como objetivo final de formación en varias carreras universitarias que se formen emprendedores, innovadores. Esto es, que produzcan mejoras en su campo a partir de establecerse en circuitos profesionales independientes, sean sus propios empleadores y generen empleo. De tal modo que la única manera aparente de ser innovador es tener un conocimiento sólido para hacer investigación y de ahí aplicarlo en una innovación.

Los profesores de todo tipo (incluidos los normalistas) no escapamos a esta ruta, si queremos hacer investigación y difusión, más docencia, debemos de tener una preparación sólida en algún campo de conocimiento que nos brinde las herramientas metodológicas más adecuadas (de preferencia guiados por un tutor-profesor en un posgrado de calidad). El mundo posmoderno exige de nosotros que durante nuestra formación (cualquier nivel) en el estudio de la teoría y en su aplicación contemos con las mejores herramientas tecnológicas (*ergo* digitales) para que nuestro pensamiento abrace la complejidad y la responsabilidad social, local y global, de los nuevos retos de la humanidad.

Desgraciadamente no podemos esperar que los maestros seamos digitalmente diestros si no aprendemos e investigamos usando con intensidad las TIC y TEA. Ciertamente no es la tecnología lo que nos va a hacer competentes, sin duda, la mejor manera de ser “digitales” es haciendo investigación (en cualquiera de sus connotaciones; pura, aplicada, cuantitativa, cualitativa, etc.) usando las mejores herramientas posibles y para bien o para mal ahora son las TIC y TEA.

La gestión de la educación y la formación de los profesores en México (entendiéndose que cualquier profesional puede serlo) debe estar enfocada en esto, en brindar las mejores oportunidades para que los profesionales que se sumen a la docencia (normalistas o no) sean capaces de investigar sobre su quehacer o sobre cualquier otro campo del acto educativo usando conocimiento de frontera y tecnología en el estado de arte.

Hoy sabemos que condenar al maestro a repetir en el aula el libro de texto es condenar el futuro de las generaciones que están enfrentado decisiones y emociones basadas en las TIC, que creen en el mundo simbólico-digital más que en los problemas reales de nuestro alrededor.

Estoy convencido de que es el maestro, sin mesianismos ni *illuminati*, el que debe de enseñar a los que están enfrente de él (alumnado, padres, compañeros); que la docencia, que el aprendizaje, que la educación, en su más alta y respetada concepción, necesitan de una guía que escuche, atienda, aliente, impulse, y que eso es el maestro. Insustituible por ninguna máquina, ser humano que se comunica con ser humano, ésa es la base del acto pedagógico, una interrelación humana, donde el conocimiento es sólo una parte, donde la emoción jamás estará ausente.

Eso sí, no se debe gratuitamente pensar al maestro como el que sabe frente al que no sabe, debemos mostrar que nosotros mismos, todos los días, día tras día seguimos aprendiendo. No olvidemos que la capacidad de razonamiento y de expresar emociones emerge durante la evolución para entender el entorno y para entender a los seres cercanos a nosotros; somos sobre todas las cosas animales sociales.

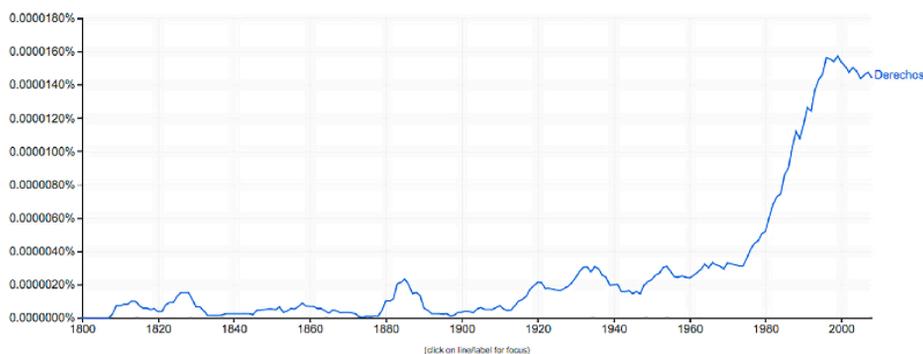
El hilo

Herederos de las aves que construyen nidos y herramientas para sacar insectos de los árboles, herederos de los primates no humanos que

construyen herramientas o incluso artefactos para alcanzar bananas, los primates humanos somos por definición *faber* (término latino de *homo faber*, hombre que se interesa en las cosas prácticas, que fabrica). Cuando el primer primate humano golpeó una piedra contra otra inició la tecnología. Desde entonces no hemos dejado de usar nuestras capacidades para crear y transformar el entorno. La era digital es uno de estos primeros pasos, pero no olvidemos que lo que la humanidad descubre, transforma y crea siempre está en relación con un contexto, a una determinada postura social (ideológica o económica, entre otras) que condiciona esos descubrimientos, así sean ideas o tecnologías.

En el extraordinario libro *El triunfo de la compasión. Nuestra relación con los otros animales*, el filósofo español Jesús Mosterín (2014) nos recuerda que el discurso moral de cada época se expresa en categorías distintas; mientras que en la Antigüedad se hablaba del bien, en la Edad Media del pecado y posteriormente de los deberes, ahora están en boga los derechos. En efecto, cuando regresamos a nuestro Ngram y buscamos la palabra derechos tenemos la confirmación de esta aseveración (Figura 7).

Figura 7. Búsqueda del número de libros publicados que incluyen en sus títulos la palabra derechos



Fuente: Ngram de Google.

Si bien siempre ha sido un gran tema presente, que estudiamos que vivimos, es después de la década de los 80 que el concepto tiene un repunte muy marcado. Para los años que corren en este siglo XXI, los derechos son el gran tema social de nuestro tiempo.

El derecho a una vida sana y libre en un ambiente sustentable, en una democracia plena, combatiendo al capitalismo predador, con todas las garantías de respeto a los grupos vulnerables sin distinción de raza, sexo, religión, etc., es el reclamo de todas las sociedades. Ahí es donde la educación contemporánea encuentra su profunda revalorización y un enorme reto, no de conocimiento, sino de una profunda conciencia moral; construir y enseñar el hacer y también construir al ser, al ser humano que sabe hacer y sabe convivir con los demás respetando la diferencias, incluso dejándolas expresarse. Menuda tarea.

No dudo ni nadie duda que la TIC y TEA son importantes para esta empresa de los maestros, que por demás no es nueva. Lo nuevo hoy es que ante la creación de un mundo simbólico más y más complejo, mediado y creado por maquinas, el maestro enfrenta el reto de ser capaz de enseñar las claves contextuales de este mundo, para su comprensión y sobre todo su crítica. Sí, es cierto, existen millones de datos en la red global, ahí están, ahí estarán acumulándose minuto a minuto, eso no va a parar según se ve, eso es y será parte del patrimonio del saber de la humanidad, pero es insuficiente. Esos datos, esta información, este conocimiento, necesita ser analizado, desmenuzado, criticado, puesto en el tamiz de la valoración ética, ¿cómo se hace eso? Pienso que sólo la mirada y el juicio humano, ese que un profesor puede y debe tener son esenciales y únicos. Eso logra que el conocimiento se convierta en un bien social, que construye un proceso civilizatorio más honesto y justo.

Los maestros de hoy debemos extraer con espíritu crítico, honesto, abierto a la complejidad, lo más que podamos de información sobre los temas que nos interesen y ser capaces de valorarlos en lo local y en lo global ante nuestros estudiantes. No se trata, jamás, de dar lecciones de moral o juicios de valor desde lo personal —que por otro lado son inevitables—, se trata de impartir una enseñanza que revele el contexto del saber, que desnude las capas ideológicas y de poder detrás de las

ideas, que revele cómo se construye el conocimiento que aportan las ciencias, las artes, las humanidades, sin discursos sólo de ida, más bien con debates de ida y vuelta, donde el maestro y el alumno aprenden mutuamente que el mundo se ha construido con una visión humana, y que esa construcción nos ha llevado al riesgo, a la posverdad y a la crisis de valores civilizatorios.

La docencia de hoy es el enseñar críticamente dónde está el riesgo y cómo evitarlo. Crítico ante el mundo de la información, el maestro de hoy renueva su hacer reaprendiendo del pasado para construir un futuro distinto, llega al salón de clases sabiendo que su conocimiento es provisional, global, compartido por millones, pero su actitud ante la vida, eso que también enseña a sus alumnos, es única y valiosa, puede ser ejemplo y guía, ruta de vida. Eso sí es único y humano, eso no lo enseña ninguna máquina ni supercomputadora, es parte de la esencia humana, urgente de rescatar más que nunca en la docencia. No es salir del laberinto, sino para qué se sale, ¿para construir otros?, o para ayudar a derribarlos todos.

Referencias

- ANUIES. (s.f.). *La educación superior mexicana* (archivo pdf). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico-anuies.pdf>
- De Meza, B. M. A., y Cepeda, R. D. M. (2001). El currículo nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-9.
- Delors, J. (Ed.) (2010). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- INNE. (2017). AR02b-A - *Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con conexión a internet de las que tienen al menos una computadora para uso educativo*. INNE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ar02b-a-porcentaje-primarias-y-secundarias-internet-computadora/>
- Macías, C. G. O., Pinto, J. C. M., Figueroa, J. O., y General, T. (2017). *La investigación educativa en las escuelas normales: contrastes y avances*. Presentado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (Comie xiv), San Luis Potosí, México.
- Martínez, M. (2011). El laberinto del Minotauro. *Temas de estética y arte*, (25), 228-264.

- OCDE. (2012). Creación y aplicación del conocimiento. En Autor, *La Estrategia de Innovación de la OCDE. Empezar hoy el mañana* (pp. 135-175). París: OCDE, Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Sánchez, A. (2017). *Investigación y posgrado en las Escuelas Normales*. Presentado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (Comie XIV), San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf>
- Suárez, O. M. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia Et Technica*, X(25), 209-213.
- UNESCO. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: UNESCO, Pontificia Universidad Javeriana.

CAPÍTULO II



Política vinculada a la innovación educativa

*Merced Guadalupe Hoyos Ramírez
Jocelyn Cano Rodríguez*

CAPÍTULO II

Política vinculada a la innovación educativa

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez

Jocelyn Cano Rodríguez

Un tema central en las agendas de las políticas públicas del sistema educativo, sin duda alguna, es el relacionado con las estrategias vinculadas a la innovación, las cuales han sido retomadas con la finalidad de impactar de manera favorable en los procesos educativos y, con ello, contribuir en la mejora continua.

En este orden de ideas, la innovación representaría el comienzo de una nueva era en el sistema educativo que impulse el desarrollo social:

Se requiere de innovación en la docencia, la administración y las estructuras normativas y laborales, pues con la innovación en estos escenarios se propone incrementar la movilidad estudiantil y académica, fortalecer el estudio de idiomas, buscar nuevas soluciones para la inserción laboral de los egresados de las IES, así como promover la investigación y la innovación tecnológica. (Comas, 2019, p. 166)

En este sentido, la innovación educativa no sólo se lleva a cabo en el ámbito escolar, específicamente en el áulico, es necesario promoverla desde los niveles macros de planeación, es decir, desde las políticas educativas.

Para poder entender de qué manera se ha desarrollado la política educativa referente al ámbito de la innovación educativa, es necesario abordarla desde tres contextos: el internacional o macro, el nacional –meso–, y el estatal, específicamente del estado de Veracruz, o micro. Además, es sustancial especificar el concepto de *innovación educativa*.

Esta supone la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia se percibe en la comparación con el estatus previo del contexto educativo. (López y Heredia, 2017, p. 18)

Así, se puede decir que la innovación educativa implica la novedad en el elemento del proceso educativo en el que se trabaja, la cual generará un cambio o una mejora en el contexto en el que se implemente.

Innovación educativa en el ámbito internacional

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en 2015 la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual implicó un esfuerzo de los Estados miembro de las Naciones Unidas al requerir más de dos años para su elaboración, retomando diversas estrategias como interacción con la sociedad civil, consultas públicas y diversas negociaciones entre los países que la conforman. La agenda responde al mayor desafío que puede enfrentar el mundo actual: la erradicación de la pobreza. Para ello, este documento proyecta un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (ONU, 2015, párr. 1). En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece 17 objetivos que engloban los ámbitos humano, social, económico y ambiental.

Entre los 17 objetivos de desarrollo sostenible, el cuarto plantea una educación de calidad, en el que se establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015, p. 18). Este objetivo se enfoca principalmente en el acceso a la educación en todos los niveles, ya que hay países en los que muchas personas no tienen la oportunidad de estudiar; sin embargo, no sólo se trata de ir a la escuela, lo que se busca, además, es ofrecer una educación de

calidad que promueva el desarrollo de competencias pertinentes y favorezca un aprendizaje a lo largo de la vida.

Una forma de garantizar una educación de calidad es a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, que implica, entre otros aspectos,

Métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adecuadas; y, por otra, la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje. (UNESCO, 2015, p. 28)

Desde esta perspectiva, se está favoreciendo la innovación educativa en varios sentidos; por un lado, al proponer la implementación de contenidos, estrategias y métodos centrados en los educandos, que respondan al contexto y a sus necesidades, lo que implica conocer no sólo los aspectos académico y cognitivo, sino también los relacionados con lo emocional y familiar. Por otro lado, el establecimiento de ambientes de aprendizaje respaldados por las tecnologías de la información y la comunicación, que les permitan a los alumnos conocer más allá de su contexto, y en los que se favorezcan los valores y las relaciones interpersonales. Todo ello contribuirá para que desarrollen sus competencias y adquieran aprendizajes que les sean útiles en su vida diaria.

Otro aspecto que retoma la cita anterior está relacionado con los docentes; para poder innovar en la educación se requiere que los educadores tengan las competencias necesarias, estén preparados profesionalmente para ello y se encuentren en formación permanente y motivados para implementar diversificaciones en el aula; así, resulta necesario proponer políticas y documentos normativos que apuntalen la atención de todos estos elementos.

El aprendizaje a lo largo de la vida representa el desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que le permiten a las personas tener una vida de calidad, en la que estén

en posibilidades de tomar decisiones fundamentadas y enfrentar los desafíos que se les presenten, y la educación juega un papel primordial, ya que es uno de los ámbitos en los que los ciudadanos pueden apropiarse de éstos.

Para lograr el objetivo de garantizar una educación de calidad, se establecieron diez metas que retoman varios ámbitos y niveles educativos, entre los que se destacan el acceso a servicios de atención en condiciones de igualdad, la eliminación de las disparidades de género, la promoción de desarrollo sostenible y la construcción y adecuación de las instalaciones escolares. Las más vinculadas con la innovación educativa son las siguientes metas:

- 4.1** De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces [...]
- 4.c** De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (UNESCO, 2015, pp. 18-19)

En estas dos metas se retoman nuevamente dos aspectos importantes para innovar en el ámbito educativo, el primero se relaciona con los resultados de aprendizaje, que deben ser adecuados, pertinentes y útiles; para lo cual se requiere revisar y, de ser necesario, generar planes de estudio que se adecúen a los diversos contextos que contribuyan a garantizar la calidad educativa. El segundo es el relacionado con la formación de los docentes que permitan responder a las necesidades de los educandos, este aspecto enfrenta desafíos, como el establecimiento de una formación continua que contribuya al enriquecimiento del perfil profesional, que se vea reflejada en su labor y en el aprendizaje de los alumnos; así como la creación de sistemas de desarrollo profesional docente, que no sólo impacten en su formación, sino también en otros ámbitos, como incentivos económicos y promociones a otros niveles.

Como se observó, la Agenda 2030 establece diversos elementos relacionados con la innovación educativa, específicamente sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la formación de los docentes; sin embargo, para lograr sus metas se requiere de trabajo y de voluntad por parte de actores políticos, educativos y de la sociedad, ya que resulta necesario proponer documentos normativos, presupuesto, esquemas de capacitación y de desarrollo profesional docente, pero sobre todo estrategias que permitan enriquecer el proceso educativo y, con ello, aprendizajes significativos en los estudiantes.

Innovación educativa en el ámbito nacional

Al realizar un recorrido por las políticas públicas actuales para identificar los puntos de encuentro de las formas en que se promueve o impulsa la innovación educativa en la estructura del sistema educativo nacional, se observó que el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (publicado en el Diario Oficial de la Federación, DOF) no aborda de forma clara el tema, sólo en el rubro de ciencia y tecnología menciona que

El gobierno federal promoverá la investigación científica y tecnológica; apoyará a estudiantes y académicos con becas y otros estímulos en bien del conocimiento. El CONACYT coordinará el Plan Nacional para la Innovación en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas. (DOF, 2019, p. 59)

La innovación que se propone en el Plan Nacional de Desarrollo está centrada en el ámbito científico y tecnológico, no específicamente en el educativo; por lo cual llama la atención que en los objetivos del plan no se describa la forma en que se trabajará la innovación educativa, sobre todo porque es el documento base de las políticas públicas manifestadas por el poder ejecutivo.

Otra de las políticas públicas relacionadas con el ámbito educativo es el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el cual establece que “los planes y programas de estudio tendrán [...] una orientación integral [...], por lo que se incluirá el conocimiento [...] la innovación, entre otras” (CPEUM, 2021, p. 2). Como se observa, en la CPEUM la innovación educativa se vincula

directamente con los planes de estudio, como lo establece una de las estrategias de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que, por medio de contenidos, métodos y estrategias adecuadas y pertinentes, se podrá ofrecer una educación de calidad que permita a los alumnos desarrollarse de manera integral.

Del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se desprende el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el cual también está basado en los derechos que reconoce la CPEUM y en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Así, en él se aborda la innovación desde dos ámbitos. El primero relacionado con la innovación tecnológica, para lo cual se especifica la estrategia prioritaria 2.7 “Garantizar el derecho de la población en México a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, mediante el impulso a la investigación científica, humanística y tecnológica” (DOF, 2020, p. 21). De esta estrategia se desprenden acciones específicas como la construcción de polos regionales de investigación y posgrado, laboratorios y redes de innovación.

El segundo ámbito es sobre la innovación vinculada al trabajo didáctico en las aulas. Éste es más amplio, ya que se enfoca en los futuros docentes, pero también en las figuras de educación básica. Para ello, establece dos estrategias prioritarias, la primera, como se mencionó, para los estudiantes de las escuelas normales 3.1 “Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral” (DOF, 2020, p. 22), en específico la acción busca apoyar a las escuelas normales y a las instituciones de educación superior formadoras de docentes, como las Universidades Pedagógicas, para que diseñen y desarrollen proyectos de innovación, investigación y extensión educativa vinculados a la mejora continua.

La segunda estrategia prioritaria está relacionada con el apoyo de gestión que realice el personal docente, directivo y de supervisión destinado a las escuelas de todos los niveles educativos, con el propósito de fortalecer la prestación del servicio. La acción puntual relacionada con la innovación es la 3.4.7 “Apoyar el fortalecimiento de redes colaborativas de personal docente, directivo y de supervisión que faciliten el intercambio de experiencias en materia de gestión e innovación para la mejora continua de las escuelas” (DOF, 2020, p. 24).

Entre otras de las acciones para favorecer la innovación científica, tecnológica y didáctica está el fortalecimiento de la infraestructura educativa.

Como se identifica en las políticas nacionales abordadas para este trabajo, el tema de la innovación se vincula más con el desarrollo de proyectos tecnológicos, el fortalecimiento de la infraestructura y el establecimiento de redes colaborativas; pero es necesario también vincularla con el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, con la excelencia educativa.

Innovación educativa en el ámbito estatal

En cuanto a las políticas estatales, hay dos documentos que rigen el contexto educativo en el estado de Veracruz; uno de ellos es el Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024, del cual se desprende el segundo, el Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024.

En lo que se refiere al Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024, se precisa que para la elaboración de éste se unificaron estrategias de acuerdo con las líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo; sin embargo, en el primero sí se observa en algunos apartados el impulso a la innovación, como se menciona a continuación:

Los aportes de la ciencia, la tecnología y la innovación son indispensables para avanzar en el combate a la pobreza, así como elementos clave en las acciones que se emprendan para el logro de los objetivos enmarcados en la Agenda 2030. (Macedo, citado en Gaceta Oficial, 2019a, p. 170)

Para ello, establece un gran reto para la educación obligatoria:

Impulsar la investigación científica y tecnológica desde un enfoque formativo, experimental y crítico que permita comprender el mundo, colaborar en su cuidado, contribuir en el desarrollo social y, a la vez promueva la innovación. (Gaceta Oficial, 2019a, p. 27)

Como se puede observar, debido a que el Plan Veracruzano de Desarrollo se basa en el Plan Nacional de Desarrollo, aborda en primera instancia la promoción de la innovación desde el ámbito de

la investigación científica y tecnológica; no obstante, no es desde el único ángulo en que se expone.

Vale la pena mencionar que, si bien en la cita anterior se habla de la educación obligatoria, la cual abarca desde el nivel básico hasta el superior, los posgrados que oferta la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV) se encuentran dirigidos, principalmente, al nivel de educación básica con la finalidad de contribuir a la mejora, calidad y equidad de éste. De igual forma, este documento también hace alusión a las instituciones formadoras de docentes, específicamente a las escuelas normales, ya que menciona lo siguiente:

En este mismo sentido, resulta importante fortalecer las escuelas normales, coadyuvando para incorporar en los procesos formativos opciones que atienden las necesidades del contexto veracruzano, [...] así como en enfoques de enseñanza y diseño de situaciones de aprendizaje orientados a la movilización de saberes de estos educandos. (Gaceta Oficial, 2019a, p. 168)

En la cita anterior se indica la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado, retomando para ello los enfoques y métodos que permitan la adquisición y desarrollo de competencias y saberes en los alumnos; es decir, la innovación desde el ámbito pedagógico como lo establece la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

A partir de lo anterior, y atendiendo las políticas no sólo estatales sino de los posgrados que ofrece la BENV, sus programas promueven la innovación. Así, entre sus objetivos está el diseño de proyectos de innovación educativa que contribuyan a la atención de las necesidades de aprendizaje y los diferentes contextos en el aula. Para ello se realizan estrategias que impulsen el apoyo de manera colectiva e individual con el fin de introducir los cambios en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje.

Volviendo al fortalecimiento de las escuelas normales, otro aspecto que también llamó la atención en el Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024 es que en el objetivo uno establece una línea de acción vinculada con los planes de estudio: “Dar la apertura para

elaborar una propuesta curricular para la formación de docentes normalistas orientada al contexto regional de la entidad” (Gaceta Oficial, 2019a, p. 173).

Nuevamente se enfoca en la innovación educativa vinculada con las necesidades y el contexto en el que se encuentra el alumnado, sólo que en este caso está relacionada con la formación de los docentes de educación básica, tal como se analizó que plantea la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Habría que decir también que estos aspectos se retoman en los programas del posgrado, porque a través de éstos se va replanteando el sentido de la profesión docente que demandan los contextos de cambio y mejora, favoreciendo una cultura de la innovación educativa.

El segundo documento que rige el contexto educativo en Veracruz es el Programa Sectorial Veracruzano de Educación (PSVD) 2019-2024; en éste se puede identificar la innovación educativa en dos de los tres aspectos que se han desarrollado a lo largo del capítulo: el vinculado con el proceso de enseñanza y aprendizaje/curricular, y el relacionado con la formación de los docentes que puedan responder a los desafíos que se presentan en los diversos contextos educativos.

Así, en lo referente al aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje/curricular, el PSVD menciona que:

Históricamente se ha priorizado el aprendizaje en las áreas de lenguaje y matemáticas. Hoy la mirada debe ser distinta y focalizar acciones para que niños, jóvenes y adultos veracruzanos desarrollen un pensamiento crítico y creativo, usen la tecnología e incrementen habilidades emocionales, a fin de que juntos formemos una sociedad más crítica, participativa, respetuosa, tolerante y capaz de solucionar los problemas actuales. (Gaceta Oficial, 2019b, p. 14)

Lo que se pretende es desarrollar una educación integral, en la que no sólo se retomen los aspectos disciplinares, sino que se considere la parte cognitiva y emocional del ser humano, así como el uso de la tecnología que permitan al estudiantado enfrentar los desafíos que le presente la vida cotidiana. Para ello se requiere implementar acciones que contribuyan a este fin, y sobre todo a mejorar los aprendizajes del alumnado, pero no sólo en el aula, es necesario incorporar la

participación en los diferentes niveles de gobierno, es decir, desde el personal docente y directivo de la escuela hasta las direcciones de los subsistemas de educación y quien esté al frente de la Secretaría de Educación; para el establecimiento de estrategias y programas de apoyo que contribuyan a “desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo, a la vez que ser capaces de resolver problemas cotidianos a partir de herramientas a su alcance y la interacción con recursos tecnológicos” (Gaceta Oficial, 2019b, p. 107). A partir de lo anterior, se debe favorecer la innovación para que los estudiantes logren un aprendizaje que les sea útil a lo largo de la vida.

Con relación al aspecto de la formación de los docentes, en el PSVE se le da un peso muy importante, porque reconoce el papel fundamental del magisterio, así menciona que:

La formación, tanto inicial como continua, de docentes y directivos, se ofrece a partir de las necesidades detectadas en las evaluaciones diagnósticas, y tomando en cuenta el contexto en el que se desempeñan. Atendiendo no solo aspectos curriculares, sino emocionales y sociales, para que en un marco integral brinden un servicio educativo de excelencia. (Gaceta Oficial, 2019b, p. 14)

De nuevo se pueden rescatar dos elementos fundamentales, el primero relacionado con la formación integral, ya que resulta necesario que los docentes tengan los elementos y herramientas necesarios que les permitan diseñar, implementar y evaluar estrategias de aprendizaje acordes con los contextos en los que llevan a cabo su práctica. Además, si sólo son educados en un ámbito, por ejemplo, en el académico, dejando de lado otros como el socioafectivo, no podrán ofrecer ese servicio integral a sus alumnos.

El segundo elemento se refiere a ofrecer programas que respondan tanto a las necesidades de los educadores como al contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, desde esos dos ámbitos se favorece la innovación educativa, y se puede ver coherencia con las políticas internacionales marcadas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Así, el PSVE se centra en dos tipos de formación: la inicial y la continua; en el caso de la formación inicial establece que las instituciones formadoras de docentes “deberán incorporar estrategias que posibiliten a sus egresados contar con herramientas teórico-metodológicas para brindar un servicio oportuno a los estudiantes veracruzanos que enfrentan diferentes condiciones de vida” (Gaceta Oficial, 2019b, p. 26).

Para ello, es importante integrar aspectos, contenidos y elementos específico en los procesos formativos y en el *currículum*, ya sea en el formal o en el complementario, con opciones que les provean a los futuros docentes herramientas que les permitan adecuar su práctica a la realidad en la que se inserten a laborar, con enfoques de enseñanza pertinentes a las características del alumnado, que contribuyan a la movilización de saberes.

Con relación a los docentes en ejercicio, se plantea la necesidad de proporcionar una formación continua que ofrezca herramientas teórico-metodológicas para enfrentar los desafíos que se le presenten al vivir en un mundo globalizado, que está en constante transformación.

Entre las líneas de acción que se establecen para atender este aspecto se encuentran las siguientes:

- 2.4 Fortalecer los procesos académicos de los colectivos docentes al proporcionar recursos didácticos, materiales educativos, bibliográficos, y otros estímulos que posibiliten la mejora del desempeño, especialmente de las escuelas rurales que cuenten con docentes bilingües.
- 2.5 Establecer procesos de capacitación y asesoría contextualizados, pertinentes y congruentes a las necesidades de los actores educativos, basados en una evaluación diagnóstica que posibilite la mejora de su labor docente. (Gaceta Oficial, 2019b, p. 115)

En ambas líneas de acción se puede identificar la prioridad que se le está dando a la formación continua de los docentes, quienes tienen una gran responsabilidad en el proceso de aprendizaje del alumnado. A través de éstas también se está favoreciendo la innovación educativa, muestra de ello son los posgrados que oferta la BENV.

A partir de lo expuesto anteriormente, las políticas estatales que se abordaron y que tienen relación con la innovación se centran en la formación de los docentes y en el ámbito pedagógico; sin embargo, éstos son dos elementos, y existen más factores que intervienen en el proceso educativo para llegar a la excelencia educativa.

Conclusiones

Como se observó al hacer el recorrido por las políticas públicas en el ámbito internacional, nacional y estatal, el tema de la innovación educativa se hace presente de manera clara, vista ésta desde diversos aspectos que contribuyen a ofrecer una educación de calidad. Así, se pudieron identificar tres:

- Innovación desde el aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje/curricular, con la implementación de estrategias, métodos y herramientas que permitan la movilización de saberes, el desarrollo de competencias y el aprendizaje para toda la vida.
- Innovación en la formación de docentes, lo cual implica ofrecer una educación integral, que les permita reestructurar su hacer docente para enfrentarse a los desafíos que se les presenten y adecuar su enseñanza a las características del alumnado y del contexto donde están inmersos.
- Innovación en el desarrollo científico y tecnológico, para lo que se requiere fomentar el pensamiento crítico y creativo, así como los procesos de investigación, a fin de generar herramientas y procesos que contribuyan a favorecer en los alumnos una educación integral.

Aun cuando se identificaron tres ámbitos en los que se desarrolla la innovación, es necesario que se pongan en marcha las estrategias y las acciones ahí mencionadas y que no sólo se quede en el ámbito de políticas establecidas en documentos normativos.

Referencias

- Comas, O. (2019). La internacionalización de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 165-168. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/943>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. 5 de febrero de 1917. Última modificación: 28 de mayo de 2021. (México). Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf
- DOF. (2019, 12 de julio). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2019&month=07&day=12&edicion=MAT>
- DOF. (2020, 6 de julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=2020&month=07&day=06
- Gaceta Oficial. (2019a, 5 de junio). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2019-2024*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz. Recuperado de [http://repositorio.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/4/files/transp/pvd_2019_2024/Gac2019-224_Miercoles_05_TOMO_II_Ext_\(PLAN_VERACRUZANO_2019_2024\).pdf](http://repositorio.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/4/files/transp/pvd_2019_2024/Gac2019-224_Miercoles_05_TOMO_II_Ext_(PLAN_VERACRUZANO_2019_2024).pdf)
- Gaceta Oficial. (2019b, 5 de septiembre). *Programa Sectorial Veracruzano de Educación 2019-2024*. Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz. Recuperado de <http://www.editoraveracruz.gob.mx/gacetitas/2019/09/Gac2019-356%20Jueves%2005%20TOMO%20VII%20Ext.pdf>
- López, C., y Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2GuD1wPwX_0J:escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%25CC%2581a-de-aplicacio%25CC%2581n-Corregida_2.pdf+&c-d=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. *ONU*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

CAPÍTULO III



Sistematizar la práctica como recurso
para la mejora continua de la profesión
docente: posibilidades para la
innovación educativa

Grecia Herrera Meza

Alejandro Edder Verdejo Servín

Sandra Verónica Melo Rodríguez

CAPÍTULO III

Sistematizar la práctica como recurso para la mejora continua de la profesión docente: posibilidades para la innovación educativa

Grecia Herrera Meza

Alejandro Edder Verdejo Servín

Sandra Verónica Melo Rodríguez

Los desafíos a los que todo profesional de la educación debe enfrentarse crecen a pasos agigantados, los procesos de enseñanza y de aprendizaje cambian de manera constante, las características de los contextos y las necesidades del estudiantado son diversas y específicas. Esto no es exclusivo de un país o región, son aspectos generales que parecieran ser la naturaleza del proceso educativo.

Específicamente, al hablar de educación surgen un sinnúmero de elementos, recursos e incluso de posibilidades para llevarse a cabo, también es posible pensar en aquellas dinámicas que dejaron de serlo y que se quedaron como estrategias y prácticas arraigadas en el aula, en el maestro y en la asignatura. Sin embargo, es imperante reconocer la necesidad y la posibilidad que representa la transformación de la práctica educativa.

A nivel mundial se ha apostado por la reforma de los sistemas educativos desde el currículo, dando como resultado la irrupción de nuevas maneras de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando nuevas perspectivas para hacer y entender al profesorado (Sacristán y Gómez, 2009). Las políticas que emanan de estas apuestas giran en torno a innovar en la práctica docente, pues se reconoce que la mejora de ésta resulta ser un buen aliado para el logro de objetivos educativos (Martínez, 2014).

En el caso mexicano, las reformas a las políticas educativas han orillado al profesorado a tomar posturas, determinar necesidades y

profesionalizarse, pero, sobre todo, a cambiar la forma en la que la profesión se identifica, asume y construye. Al respecto, existe un debate respecto a esta última —profesionalización—, pues se entiende como una posibilidad para el mejoramiento de las capacidades necesarias en la actividad docente (Leguizamon, 2014).

Los cambios de paradigmas han sido tan complejos y profundos que se transitó de ver al docente como aquella figura poseedora del conocimiento absoluto, a tomar el papel de mediador en el desarrollo del estudiantado mediante el establecimiento de ambientes de aprendizaje, siempre buscando favorecer, promover y estimular las potencialidades del alumno, con la encomienda de hacer uso de procesos de enseñanza idóneos, que le permitan desarrollar un razonamiento y pensamiento vinculados con los contextos, impulsando la construcción de aprendizajes significativos que puedan implementar en su entorno (Ferreiro, 2006; Monereo, 2001).

En la actualidad, el sistema educativo se centra en el enfoque constructivista, el cual demanda la modificación de esquemas que abran la posibilidad de adaptar la didáctica a las verdaderas características del estudiantado, pues, de acuerdo con García y Jiménez (citados por Castillo-Soto, 2018), uno de sus pilares es la conformación de diversas situaciones o contextos que sean significativos para lograr el aprendizaje del sujeto.

Todo ello requiere de la capacidad y habilidad de reflexionar, analizar y modificar las prácticas del profesorado desde diversos recursos, en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario considerar propuestas que permitan conocer la manera en que se desarrolla la práctica docente, ya que, al no reconocer su desenvolvimiento en el aula, difícilmente podrán realizar modificación alguna.

Una de las propuestas más representativas es la de Latorre (2005), que presenta una serie de etapas cíclicas insustituibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera de ellas es un diagnóstico acertado en el que se identifiquen las características detalladas de cada estudiante; una planificación cuidadosamente estructurada de cada una de las sesiones, que permita, durante la implementación, poner en juego las habilidades y saberes docentes y así conducir el aprendizaje

del estudiantado, y, por último, una evaluación que posibilite un proceso vertical, en donde se pueda valorar la trascendencia y funcionalidad de lo implementado.

El objetivo principal de la implementación de estos ciclos es que cada una de las aplicaciones direccionen un proceso de reflexión, para identificar áreas de oportunidad, elementos que al interior de la práctica docente no favorecen el logro de los objetivos, fortalezas y habilidades docentes, y aquellas modificaciones necesarias para que eventualmente se logren los objetivos planteados, atendiendo las demandas del estudiantado y perfeccionando el quehacer docente.

El profesional de la educación debe contar con competencias necesarias para ejercer la docencia, desarrollando habilidades que apuesten por el constante cuestionamiento de su labor y manteniendo un continuo proceso de mejora. De acuerdo con Braslavsky (2002), deberá adoptar criterios para la selección y propuesta de contenidos y métodos apropiados para favorecer el aprendizaje. De este modo, debe asumirse como un sujeto abierto al cambio y que la reflexión se encuentre presente en su práctica, pues se requiere de un formador autocrítico de la práctica docente (Quintero, 2012), dado que contribuye a la formación del capital humano necesario para el desarrollo del país.

Habitualmente, se concibe al profesorado como el responsable de dar seguimiento y evaluar el alcance de aprendizajes del estudiantado. Además, es imprescindible que desarrolle la capacidad de cuestionar los haceres cotidianos, privilegiando la función formativa de su labor, misma que “demanda del docente una preparación de un proceso paralelo para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Valero, 2017, p. 49).

Es necesario trasladar la conceptualización del error como aspecto fatídico y perjudicial hacia la mejora o aprendizaje. Ello implica que el seguimiento de las acciones implementadas se realice continuamente. Podría afirmarse que la mejor forma de identificar aquellos elementos de mejora es por medio de la práctica reflexiva, en donde la tarea principal será entender la profesión docente como un continuo proceso de construcción y reconstrucción de significados al interior de un grupo, mientras se comparten reflexiones (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Es así que se busca enfatizar la función formativa del hacer docente repensando la docencia como una acción que requiere de un compromiso, comprensión y reestructuración de la labor, e identificando la necesidad de favorecer aprendizajes significativos (sin caer en la centralización de contenidos) y la modificación de la práctica profesional en favor del logro de objetivos.

De esta forma, la intervención del profesorado se basa en analizar introspectivamente su trascendencia y alternativas para mantenerlas en constante mejora, contando con dos características comunes que pueden representar dificultades, dado que “apunta a situar al aprendizaje como parte esencial de la política de intervención. Y lo hace dando respuesta al desafío de promover, diseñar y conducir procesos de aprendizaje en experiencias que no fueron pensadas desde su gestación con este propósito” (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014, p. 82).

En este sentido, la sistematización de la experiencia docente puede llevar a reconocer aquellas áreas de mejora que posibilitan el logro de objetivos (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014). Esta alternativa permite reflexionar, no sólo *a posteriori* sino durante la implementación de ciertas estrategias, sobre algunas preguntas eje: ¿el diagnóstico realizado fue lo suficientemente acertado?, ¿el establecimiento de acciones son pertinentes para el logro de los objetivos?; durante la implementación de estrategias, ¿éstas están conduciendo al grupo hacia la meta trazada?, ¿las reacciones del estudiantado son lo esperado?; en la progresión de los aprendizajes, ¿se está favoreciendo la construcción significativa de éstos para el logro de objetivos?, entre muchas otras.

Si se parte de la generación de preguntas, el profesional de la educación podrá analizar el impacto alcanzado y, de encontrar respuestas negativas, tendrá que optar por replantear su intervención, siempre encaminada a la búsqueda de alternativas para promover el alcance de los objetivos, puesto que “la sistematización es una metodología útil que nos permite comprender y aprender acerca de las diversas curvas, obstáculos y desvíos que supone el camino de un proyecto” (Schouten, citado por Tapella y Rodríguez-Biliella, 2014, p. 87).

La sistematización de experiencias como metodología activa es entendida como un proceso constante de construcción y cuestionamiento de conocimientos, Tapella y Rodríguez-Bilella (2014) establecen seis momentos para ello:

1. La *identificación y construcción del objeto de conocimiento*, pues sistematizar la información obtenida durante la jornada académica brinda la oportunidad de reconocer aquello que debe ser atendido, y que requiere de nuestro interés.
2. Una vez que nos centramos en un punto específico, es fundamental *reconocer a los actores*, aquellos involucrados en el proceso, clarificando quiénes y cómo se involucran en ellos.
3. La *situación inicial y el contexto* brindarán información sobre aquello en lo que buscamos incidir.
4. La *intencionalidad* es fundamental para el proceso de intervención, pues guiará las modificaciones o adecuaciones que se requieren para el logro de objetivos; si perdemos de vista la intencionalidad, difícilmente alcanzaremos los objetivos planteados.
5. En la *situación final* se valora de manera global la implementación, sin limitarse a la evaluación del aprendizaje del estudiantado; se requiere analizar incluso la propia intervención, de esa manera reconoceremos aquello que debe ser mejorado o eliminado.
6. Por último, las *lecciones aprendidas de la experiencia* nos guiarán a reflexionar sobre el logro de los objetivos, repensar nuestra práctica docente y, finalmente, a hacer los ajustes necesarios para comenzar el proceso de nuevo.

Un docente que se posicione ante estos postulados reconocerá que la práctica docente, lejos de mantenerse estática, se encuentra en constante cambio y cuestionamiento de la realidad. Por ello, es necesario visualizarla como un proceso dinámico en donde, incluso, es deseable mantenerse en movimiento.

Desde esta óptica, la sistematización de la práctica brinda al profesorado alternativas válidas para mantenerse en un permanente cuestionamiento y mejora de su intervención y del aprendizaje del estudiantado; por ende, es imprescindible apostar por la renovación pedagógica tan necesaria en una sociedad cambiante como en la que nos encontramos.

Todos estos aspectos nos llevan a concebir la práctica docente como un proceso dinámico, idealmente innovador, que visualiza o traza un cambio, y que va más allá de una simple implementación de recursos tecnológicos. Implica concebirla como un elemento fundamental que sirve, o debería abonar, al hacer y ser docente, y no meramente en la infraestructura o en el cambio de estrategias. Es por ello que partimos de una concepción de innovación educativa ideal para los retos que enfrentan los docentes: “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2013, p. 17), desde esta visión se vuelve posible dar una respuesta adecuada a los requerimientos contextuales a los que los docentes se enfrentan.

La clave se encuentra en centrarse en aquello que se requiere atender y las necesidades del estudiantado, en comprender la magnitud del problema y cómo éste influye en los aprendizajes, sólo así el profesorado será capaz de desarrollar estrategias enfocadas (Fullan, 1992).

Se reconoce que son las políticas educativas las que marcan el actuar y el camino de la labor docente en la construcción de ambientes de aprendizaje; sin embargo, debemos clarificar que, para lograr una mejora significativa de estas condiciones, no basta con hacerlo desde el nivel macro, pues es necesario transitar al reconocimiento de la trascendencia del quehacer docente y dar el merecido lugar a quienes lo ejecutan, “Las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba” (Carbonell, 2013, p. 27).

Tendríamos que repensar cuál es el origen de una práctica innovadora sustantiva. Pues aquellas que surgen desde la reflexión estarán orientadas a la mejora de los procesos, las acciones y los recursos, y podrían ser consideradas innovadoras.

Las prácticas docentes que idealmente deberíamos encontrar en las escuelas de educación básica deben surgir desde un cuestionamiento constante respecto a su quehacer, así como favorecer el aprendizaje del estudiantado desde la renovación de su práctica pedagógica, siempre apegadas y atendiendo las características del contexto y del grupo.

Es necesario reconocer la trascendencia de la innovación dentro de la cotidianidad del docente. Es innegable que un profesor con mayor experiencia conoce qué estrategias favorecen determinados aprendizajes, pero ¿son lo suficientemente trascendentes para alcanzar prácticas innovadoras que atiendan las necesidades de la sociedad contemporánea en la que nos encontramos?, ¿de qué manera se concibe la innovación desde el profesorado?, es necesario identificar si esta idea de innovación contribuye a la mejora de la docencia.

Para dar respuesta a estas interrogantes, es conveniente reflexionar en torno al dinamismo que se encuentra en la sociedad actual. Lo que hace unos años eran características comunes en la población, hoy no necesariamente lo son. El desarrollo tecnológico, por ejemplo, ha demandado al profesorado encontrar alternativas pedagógicas para su inclusión en los ambientes de aprendizaje, aspecto que hace algunos años quizás podría haber estado muy alejado de la realidad.

Es precisamente en este tema en donde se ha encontrado un principal punto de quiebre. Pareciera que la inclusión de elementos innovadores dentro de la práctica docente se limita a la incorporación de herramientas y dispositivos tecnológicos dentro de las estrategias de enseñanza, como si, per se, se consiguiera el aprendizaje. Sin embargo, es conveniente conceptualizar a la innovación como un constructo integrado por procesos, decisiones, intenciones e intervenciones por parte del profesorado, con la finalidad de modificar los elementos presentes dentro del quehacer cotidiano (Carbonell, 2013). Se reconoce entonces, desde esta visión, que un elemento indispensable para alcanzar la mejora en la intervención docente es la capacidad de analizar la cotidianidad de su hacer y cuestionarse sobre los resultados de ésta.

Al considerar la necesidad sobre la que hemos estado debatiendo, es conveniente proponer algunos mecanismos que contribuyan a realizar esta tarea. Existen diversos recursos para la sistematización de la práctica que pueden orientar al profesorado en la obtención, organización y análisis de la información del contexto, que servirá de sustento para diseñar situaciones innovadoras.

Propuestas existen muchas, sin embargo, para efectos de este capítulo se retoma la de Anijovic et al. (2009), quienes desde diversas estrategias nos permiten conocer y profundizar en las características del contexto, poniendo en práctica dinámicas y estrategias específicas que servirán para realizar una evaluación del quehacer docente; pues desde la reflexión, experimentación y autoevaluación se pueden identificar áreas de mejora para el desempeño en el aula.

Analizar la práctica desde estos recursos posibilita una mirada reflexiva de aquello que se hace en el aula, desde el actuar hasta sus resultados. Se debe asumir a la innovación como parte inherente de la labor docente; entre los aspectos que se consideran más destacados que aporta esta visión de innovación, consideramos pertinente retomar los siguientes recursos para la sistematización de la práctica propuestos por Anijovic et al. (2009):

- La *observación del aula* puede brindar un sinnúmero de elementos, por ello es importante realizarla de manera organizada, centrando la atención en aquello que es de interés. Esta requiere de tres momentos: 1) preparación —claridad de la intencionalidad—, 2) la observación —al punto de interés—, y 3) el análisis de lo recuperado dentro del aula.
- La *autobiografía escolar* parte desde el profesorado, se trata de reconstruir la trayectoria profesional, cuestionando aquello que hace de manera habitual; permite conocer, observar y entender las prácticas que se desarrollan en el aula y la escuela.
- Los *diarios de formación* generan un vínculo entre aspectos cognitivos y emocionales —reconociendo qué ocurre desde la subjetividad de cada docente—, que brindan elementos específicos para reflexionar sobre una experiencia, además permiten repensar y revivir situaciones que dan origen a un análisis y cuestionamientos sobre la cotidianidad (Anijovic et al., 2009). En coincidencia, Leguizamón (2014) reconoce que en este recurso “de construcción de un saber pedagógico, se inicia durante la realización de las primeras actuaciones de enseñanza en las escuelas destino donde ejercen sus prácticas” (p. 39).
- Las *microclases* permiten un análisis específico sobre situaciones concretas, esta experimentación de estrategias, actividades y

dinámicas posibilita reconocer y analizar la manera en la que se desarrollan las clases, identificando áreas de oportunidad; con este recurso se puede lograr una mayor profundidad en el análisis si se recurre a grabar la clase o bien si se invita a un observador externo.

- Los *talleres de integración de los trayectos de formación* favorecen el diálogo, reflexión, intercambio y discusión entre pares; es una acción imprescindible para reconocer fortalezas y áreas de oportunidad que sirvan para mejorar la intervención a través del reconocimiento de la naturaleza social de la labor docente.
- Los *grupos de reflexión y tutorías* posibilitan el intercambio de experiencias o saberes que permiten decidir respecto a distintas situaciones; son recursos funcionales y acertados para aquellos que se encuentran durante su formación inicial o para el profesorado novel –aunque no es restrictivo–, esto nos permite orientar de manera directa en áreas específicas (Anijovic et al., 2009).

Se piensa que, desde la implementación de alguno de estos recursos, el análisis de la práctica docente permitirá generar condiciones para su modificación, pues posibilita el romper vicios o prácticas arraigadas que posiblemente no estén favoreciendo el desarrollo de aprendizaje en el aula.

Resulta menester del profesorado sistematizar, repensar y orientar la práctica profesional cotidiana en busca de una mejora, pues no hacerlo, lejos de responder a los cambios constantes y vertiginosos de la sociedad, representaría un obstáculo para el alcance de las metas. En consecuencia, la educación no podría ser un medio para elevar la calidad de vida y el desarrollo integral de la ciudadanía en nuestro país.

Es importante reflexionar sobre estas posibilidades, no sólo respecto a la sistematización de la práctica o la posibilidad de innovar modificando y adoptando nuevos paradigmas, sino también al asumir que la práctica docente tiene una dinámica especial y concreta, en donde se debe buscar respuesta a todo lo que ocurre, la forma en que se dan los resultados y los efectos que se tienen respecto a situaciones

concretas, para poder mejorar estos aspectos repensando nuestra función en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La posibilidad de mejorar el quehacer docente desde el uso de alguno de los recursos propuestos es indudable, pues el simple hecho de cuestionar la manera en que realizamos nuestra labor puede romper con paradigmas, interrogar la forma en que los actores escolares se desenvuelven y se vinculan, y cambiar una dinámica escolar concreta.

La propuesta de proyectos y dinámicas escolares que surgen desde el análisis de estos recursos trae consigo posibilidades infinitas para la mejora, comprensión y reflexión del aula, y esto puede observarse en cada contexto, sin importar las condiciones o las características, genera una apertura para reconstruir aquello que era considerado como inamovible —como muchas veces termina siendo la práctica docente, a pesar de ir en contra de su naturaleza cambiante—, y podrá reconocerse en los siguientes capítulos, pues son propuestas que surgen desde estas perspectivas teóricas y que brindan la oportunidad de ver que, a pesar del contexto y arraigo, se pueden generar condiciones para el cambio, condiciones para la innovación.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Braslavsky, C. (2002). La demanda aumenta, pero las condiciones siguen siendo insuficientes (editorial). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, xxxii(3), 1-3. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129510_spa
- Carbonell S., J. (2013). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castillo-Soto, M. A. (2018). Propuesta de estrategias didácticas promotoras para un óptimo aprovechamiento en el aula del estudiantado talentoso en la expresión escrita en el idioma inglés. *Revista Educación*, 42(2), 794-827.
- Ferreiro, R. (2006). *Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Reino Unido: McGraw-Hill Education.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leguizamón, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Martínez, M. (2014). Prólogo. En Monereo i Font, C. (Coord.), *Enseñando a enseñar en la universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 9-12). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muñoz Olivero, J. A., Villagra Bravo, C. P., y Sepúlveda Silva, S. E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, (44), 77-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>
- Quintero, A. L. (2012). Reflexiones sobre la Práctica Docente en el Siglo XXI. *Desarrollo Cientif. Enferm.*, 20(6), 196-199. Recuperado de <http://www.index-f.com/dce/20pdf/20-196.pdf>
- Sacristán, J. G., y Gómez, Á. I. P. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Tapella, E., y Rodríguez-Bilella, P. D. (2014). Sistematización de experiencias:

CAPÍTULO IV



Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas, un taller desde la innovación educativa

José Luis Manguila García

Grecia Herrera Meza

CAPÍTULO IV

Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas, un taller desde la innovación educativa

José Luis Manguila García

Grecia Herrera Meza

Identidad indígena: entre la subjetividad y la dificultad conceptual

El constructo *identidad rural indígena*, superpuesto por procesos comunitarios e individuales subjetivados por la historia, la lengua, las actividades, las creencias y los valores, y, sobre todo, por las interacciones con las dinámicas del mundo mestizo, es el contexto donde factores como la introducción de los centros escolares, la implantación de sistemas de organización social ajenos a la cultura indígena y la irrupción de los medios de comunicación diluyen, excluyen y estereotipan el proceso de autoadscripción indígena.

Específicamente, la identidad rural indígena en los adolescentes está entreverada por los *imperialismos lingüísticos* que actúan sobre las lenguas indígenas, las cuales quedan excluidas de la administración de la justicia, la educación formal, los servicios públicos y los medios de información (Pellicer, 1997); también por la *representación devaluada* de la cultura de los pueblos originarios (Turra, Catriquir y Valdés, 2017); así como por la desvalorización de agentes formativos como la familia, las actividades comunitarias y las fiestas (Cid y Gaudiano, 2018), y la modificación, por parte de los medios de comunicación, de las formas de ser adolescente, los objetivos y las metas de vida (Pacheco, 2016). Las consecuencias de las condiciones mencionadas se ven reflejadas entre los adolescentes indígenas —quienes experimentan un constante distanciamiento de sus costumbres y tradiciones— en el manejo pasivo

de las lenguas de los pueblos originarios, la autoidentificación con elementos mestizos o blancos y la desindianización cultural. Aunado a ello, la sociedad mexicana ha relacionado lo indígena con rasgos de personalidad como la ignorancia, la pobreza, la mendicidad, la flojera, el alcoholismo y la escasa planificación familiar. Estos aspectos difundidos dan lugar a la conformación de identidades estigmatizadas, negadas y excluidas culturalmente (Turra, Catriquir y Valdés, 2017).

En este escenario, la paulatina desaparición de las lenguas indígenas es entendida como parte de un proceso de resignificación e hibridación cultural (Ávila, 2013), donde la lengua es una característica que fácilmente cae en desuso debido a la migración o educación; sin que ello, desde un punto de vista positivo, signifique el abandono de la cultura (Sanz, 2005). Es así que Aguilar (2006) sustenta que el idioma conserva y transmite el saber tradicional, las historias ancestrales y el origen de la comunidad, y sólo a través de él las nuevas generaciones pueden proteger, preservar y enriquecer sus patrones indígenas.

Por otro lado, la pertenencia o adscripción de la identidad se nutre de múltiples significados que, al crear espacios de comunicación, establecen nuevas formas de construcción identitaria (Carbonell, 2011); por ello, guardar un sentimiento integral o una sola autopercepción implica de alguna manera negar todo tipo de intercambio con otras culturas, cuestión que en pleno siglo XXI es imposible.

En este sentido, la característica de permanente movimiento que forma parte de los procesos de reapropiación y reinvenición cultural de prácticas y representaciones de la reafirmación etnocomunitaria, reproducidas, cambiadas e integradas por los individuos según los propios intereses y contextos cambiantes (Dietz, 1999), dan razón a "Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas", propuesta plasmada en este proyecto de innovación.

El desarraigo indígena

El ejido La Reforma, perteneciente al municipio de Álamo Temapache, Veracruz, México, es un mosaico pluricultural donde convergen la diversidad de costumbres y tradiciones sociales y lingüísticas del pueblo nahua y la comunidad totonaca, cuyos pobladores se asentaron en la década de los 70 entre los límites de Veracruz y Oaxaca como parte de los proyectos de aprovechamiento agropecuario del trópico mexicano.

Desde su fundación, las diferentes generaciones de habitantes se han gestado con características particulares de organización y cooperación transformándose en función a la intensificación del contacto social, laboral, entre otros, del pueblo con otras comunidades. Aunado al uso de las tecnologías de la información y comunicación, el intercambio ha crecido exponencialmente.

Los *imperialismos lingüísticos* (Pellicer, 1997) que actúan sobre las lenguas totonaca y náhuatl han provocado que el número de hablantes se restrinja a los fundadores y a sus hijos. En tanto que la tercera generación que forma parte del alumnado que asiste a la telesecundaria, entiende el totonaco o el náhuatl, pero no los hablan, no leen y no escriben, esto de acuerdo con los resultados del perfil sociolingüístico derivado de la Propuesta de diagnóstico de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV, 2012a). Aunado a lo anterior, estadísticas educativas, como la de educación secundaria de Fin de cursos 2012-2013/SEP (Aguilar, 2006), muestran la existencia de cierta negación del sentido de pertenencia o vínculo con lo indígena en los propios pobladores.

Problematización

En específico en el aula, el estudiantado no le daban importancia ni le motivaban aquellas secuencias didácticas que tuvieran como contenido principal la reflexión sobre los pueblos indígenas y su situación social, cultural, política y económica, porque las asumían como algo ajeno. Algunas de las expresiones se referían a que cualquier circunstancia relacionada con el tema pertenecía a los abuelos o padres, pero no a ellos. Mientras que, fuera de la escuela, los adolescentes ya no querían mirar al pasado familiar para construir su estilo de vida, y sus padres tampoco lo consideraban deseable, porque le apostaban a la integración de sus hijos, a través de la escolaridad, al mundo mestizo del cual ellos fueron excluidos.

Desde esta perspectiva, Pacheco (2016) realiza un estudio en las telesecundarias de la zona indígena de Nayarit, que da cuenta sobre cómo transcurre la adolescencia indígena y el proceso de transición de la identidad comunitaria y la formación individual.

Analizar las prácticas socioculturales de la comunidad, sobre el origen, fundación, costumbres, tradiciones, instituciones, conocimientos y situación de las lenguas indígenas en la región, desde

la mirada del estudiantado, padres de familia y otros pobladores, evidenció que el sentido de adscripción de los adolescentes estaba nutrido por las opiniones y experiencias de los familiares.

Lo anterior permitió, a raíz de la identificación de esta situación problemática, realizar una introspección y reflexión de la práctica en relación con las circunstancias socioculturales e ideológicas del estudiantado, con el fin de incidir en favor de la identidad rural indígena. Esto como parte de enfatizar la innovación como una herramienta que, desde la función docente, posibilita repensar y replantear su labor, y consecuentemente la reestructuración de esta, identificando la necesidad de favorecer los aprendizajes y el logro de objetivos planteados.

La innovación como una herramienta ante el desarraigo etnocomunitario

Generar prácticas reflexivas contextualizadas, culturas colaborativas, crecimiento profesional y un compromiso apasionado por la calidad de enseñanza y aprendizaje del estudiantado son elementos inherentes a la innovación.

Al respecto, los cambios que trae consigo la reconstrucción creativa del hacer docente se cimentan en la concepción y organización del conocimiento, en el proyecto educativo de centro, en la democracia participativa, la colaboración con la familia o en el diálogo escuela-entorno (Carbonell, 2010). Derivado de la apropiación del concepto de innovación educativa, desde el hacer del profesorado, es que este proyecto tomó fuerza; en el que la aceptación y participación del docente, estudiantado y sus familias fueron contundentes.

Es así que, como lo mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la escuela con su propia dinámica puede generar cambios estructurales en cada una de las dimensiones docentes que la integran: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral y pedagógica. Esta deriva de prácticas innovadoras que inciden contundentemente en la institución se arraiga en el ser y hacer, y ello posibilita la generación de redes de intercambio en las que se comparten experiencias exitosas, tales como se generaron con la implementación del proyecto de innovación y, consecuentemente, se interiorizó en los educandos.

Si bien cada proyecto tiene sus particulares requerimientos y no existe una temporalidad exacta, la reflexión docente convertida en una tarea constante, donde el conocimiento generado del proyecto que se evalúa, critica y piensa una vez más para que se integren nuevos aprendizajes, permitió asumir procesos contemplativos para que las prácticas se asumieran como innovadoras en esta experiencia.

Características y etapas del proyecto de innovación

El proyecto de innovación “Identidad y adolescencia: vuelta a las raíces indígenas” tuvo como propósito promover entre los adolescentes una identidad etnocomunitaria mediante el conocimiento, reconocimiento, análisis y valoración de las prácticas sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad, elementos que se desarrollaron a través de actividades planificadas donde colaboraron padres de familia y habitantes.

Participaron 32 adolescentes de nivel educativo de secundaria de la modalidad telesecundaria pertenecientes al ciclo escolar 2015-2016, con una edad que oscilaba entre los 12 y 14 años, 12 de ellos cursaban el primer grado y 20, el segundo grado. Para efectos de análisis de datos fueron elegidos cinco estudiantes en función de un perfil sociolingüístico (SEV, 2012a), los resultados derivados del diagnóstico y la representatividad de sus casos.

Etapas o momentos del proyecto

Enmarcado en la investigación cualitativa, el proyecto de innovación constó de cuatro momentos que implicaron diagnóstico, diseño, intervención y evaluación, y como un elemento transversal en todas las etapas se incluyó el proceso de reflexión docente (Figura 1).

El primero fue la estrategia de indagación (Denzin y Lincoln, 2005), desde la cual se realizó la inmersión a la comunidad, la recolección y el análisis de datos, a modo de un diagnóstico de la situación problemática. Concretamente se indagaron, describieron y analizaron las prácticas socioculturales de la región, el origen, la fundación de la comunidad, costumbres, tradiciones, instituciones, conocimientos y, sobre todo, la visión del dominio de las lenguas indígenas en la región. La información anterior fue expresada por los estudiantes, padres de familia y pobladores, teniendo como objeto de estudio la comunidad totonaca del ejido La Reforma.

Figura 1. Momentos del proyecto de innovación



Fuente: elaboración propia.

La recolección y análisis de los datos fueron planteados bajo un diseño etnográfico, mismo que permitió explorar, examinar y entender el sistema social (Creswell, 2013; Murchison, 2010) de la comunidad, de la identidad etnocomunitaria, los significados en relación con la reapropiación y reinención cultural de prácticas reproducidas, cambiadas e integradas por los estudiantes adolescentes de la telesecundaria.

Como resultado de los datos del diagnóstico, se planteó la necesidad de realizar cambios en la configuración de la práctica docente, en el aula y en el centro escolar, que implicaron el diálogo, el reconocimiento y la colaboración con los alumnos, profesores, padres de familia y habitantes de la comunidad, a través de acciones específicas y establecidas en el proyecto.

En el segundo momento, se diseñó un taller denominado De vuelta a las raíces indígenas, conformado por 15 sesiones distribuidas en cinco bloques temáticos, basadas en el Campo 4 *Lengua y cultura indígena* del Plan de Estudios 2011 (SEV, 2012b) (Tabla 1).

Tabla 1. Campo 4, Lengua y cultura indígena y bloques temáticos. Plan de Estudios 2011

Campo 4	Bloques temáticos
Lengua y cultura indígena	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="501 423 1027 456">1. Contextualización espacial y temporal<li data-bbox="501 472 1189 505">2. Roles y discursos de la vida familiar y comunitaria<li data-bbox="501 521 981 554">3. Instituciones y organización social<li data-bbox="501 570 1063 603">4. Estudio y difusión del saber comunitario<li data-bbox="501 619 992 652">5. Tradición oral: la palabra silenciada

Fuente: SEV, 2012b.

Para ello se definieron las competencias por desarrollar de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes; se precisaron los aprendizajes esperados, los temas de reflexión y las producciones o evidencias que demostrarían los conocimientos adquiridos; se diseñaron las secuencias de actividades obedeciendo criterios cognitivos, procedimentales y actitudinales, y se fijaron los recursos y materiales necesarios para desarrollar las actividades propuestas.

En el tercer y cuarto momentos, se implementaron las sesiones del taller y se evaluaron las secuencias didácticas integradas por la exploración de conocimientos previos; actividades de introducción, desarrollo y cierre, y la socialización de las producciones, como mapas, líneas del tiempo, entrevistas, carteles, ficheros, calendarios y murales.

El proyecto de innovación docente tuvo la peculiaridad de que en las secuencias didácticas se priorizaron el diálogo e intercambio de saberes con los habitantes de la comunidad, la reflexión y análisis de las formas de organización e idiosincrasia, y la comprensión de hechos y fenómenos a través de mapas, líneas del tiempo, entrevistas, carteles, ficheros, calendarios y murales bajo los tópicos señalados en los bloques temáticos.

Técnicas e instrumentos para evaluar la implementación del proyecto

Para la obtención de la información durante el desarrollo del taller, se recurrió a la observación directa (participante) del sistema sociocultural (Fetterman, 2010) de la comunidad; a historias orales (Madison, 2011) de los pobladores; a la entrevista (con sus transcripciones de las grabaciones en audio y video) a estudiantes y padres de familia; además al análisis documental sobre el perfil sociolingüístico del estudiantado; así como a escalas estimativas, apuntes y producciones de los adolescentes. Cabe resaltar que, específicamente, los diarios del profesor y del estudiantado permitió registrar las particularidades durante la implementación del taller; los comentarios, apreciaciones y actitudes tanto del profesor como de los participantes permitieron evidenciar un cambio en éstos.

La información obtenida hace referencia a cinco estudiantes seleccionados a través del muestreo no probabilístico por conveniencia basado en los resultados del perfil sociolingüístico (SEV, 2012a), la entrevista inicial, su desempeño y resultados al concluir la propuesta. Fueron asignadas las letras A, B, C, D y E para describir los resultados y conservar el anonimato de cada informante (Tabla 2).

Tabla 2. Perfil sociolingüístico en la muestra de los informantes

Alumno	Grado	Lengua de sus padres	Nivel de dominio	Autoadscripción indígena
A	Primero	Totonaco	Entiende, pero no habla, no escribe y no lee el totonaco	Afirmativa
B	Primero	Totonaco	Entiende, pero no habla, no escribe y no lee el totonaco	Negativa
C	Primero	Su madre entiende el otomí y su padre habla náhuatl.	No entiende ninguna lengua originaria	Afirmativa

D	Segundo	Su madre habla el totonaco y su padre náhuatl	No entiende ninguna lengua originaria	Negativa
E	Segundo	Náhuatl	Entiende, pero no habla, no escribe y no lee el náhuatl	Negativa

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las unidades de análisis para evaluar el impacto del taller fueron las siguientes: a) los individuos (muestra de estudiantes), b) la comunidad, y c) la cultura. En tanto que las categorías originadas de éstas son las mencionadas a continuación: a) *de tipo*, individual o compartidas (por varios miembros de la comunidad del sistema social estudiado, en este caso, conocimientos, actitudes, creencias, mitos, valores, simbolismos sobre la identidad y cosmovisión); b) *relacionales* (vínculos entre individuos); c) *de expresión cultural* (religión, lenguaje, etc.); d) *sistema cultural* (reglas, normas, etc.), y e) *históricas* (acontecimientos y vivencias que han forjado al sistema).

El procesamiento de la información se hizo de acuerdo a las descripciones de las categorías de análisis y se registraron en retículas diseñadas *ex profeso*. Posteriormente, se establecieron relaciones entre los datos para ser contrastados e interpretados con los referentes teóricos que sustentaron el taller.

Cabe señalar que las categorías de análisis se establecieron en correspondencia con los propósitos del proyecto y se refirieron a los siguientes puntos:

1. *Sentido de pertenencia*: identificado como la adscripción a un conjunto de tradiciones, un pasado común, valores, creencias, saberes, actividades, objetos e instituciones que rigen la vida colectiva de la comunidad (Dietz, 1999).
2. *Valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística*: descrita por el reconocimiento de las diferentes formas de ser, actuar, pensar, creer, vivir y convivir (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2011; SEV, 2012b).

3. *Reconocimiento y valoración de los conocimientos del pueblo*: expresiones donde el sujeto identifica, describe, cuenta, compara y aprecia los conocimientos tradicionales (Díaz-Couder, 1998).
4. *Participación en diversas prácticas sociales del lenguaje*: asumida como las expresiones en el discurso e implicación del sujeto en situaciones comunicativas donde se promueve el uso de la lengua en su contexto cultural (SEV, 2012b).

Resultados de la implementación

El proyecto de innovación buscó, en todo momento, promover entre el estudiantado adolescente una identidad etnocomunitaria mediante la implementación del taller De vuelta a las raíces indígenas.

Para indagar sobre los resultados de la implementación, la percepción y la autovaloración de los estudiantes con respecto a los temas abordados, se recurrió a escalas estimativas, apuntes, producciones y diarios. Así, los registros derivados de dichos instrumentos se obtuvieron por cada una de las sesiones y se clasificaron según las categorías de análisis establecidas, y descritas en líneas anteriores, que dieron cuenta del conocimiento, reconocimiento, análisis y valoración de las prácticas sociales, culturales y lingüísticas del estudiantado totonaca. Por lo que los resultados están expresados en función a éstas.

Categoría: el sentido de pertenencia

Se percibieron cambios en la perspectiva de los estudiantes A, B y C al comparar los datos entre la entrevista inicial y la final, pues manifestaron *sentirse indígenas por una condición de ascendencia lingüística o territorialidad*, es decir, sólo se adscriben o reivindican como originarios porque algún miembro de su familia habla totonaco o náhuatl, o porque viven en una comunidad donde una parte de sus habitantes es hablante de alguno de esos idiomas.

Por otra parte, los estudiantes D y E sostuvieron la misma postura “negativa” ante el sentido de pertenencia expresado desde la entrevista diagnóstica; sin embargo, cabe hacer notar que, a diferencia de la primera ocasión frente a la cámara, ambos estudiantes dudaron de su respuesta. Además, recurrieron a la *condición lingüística* para mostrar que la ausencia de la lengua no les impide pertenecer a

su grupo étnico. A pesar de esta respuesta, no consideraron otros factores socioculturales revisados en las sesiones del taller que fueran expresados como indicadores de pertenencia a su comunidad.

Cabe destacar que un punto importante en las respuestas positivas o negativas del estudiantado provenía de las ideas aprendidas de los padres de familia sobre la legitimidad totonaca de los descendientes de inmigrantes asentados en la comunidad. Puesto que ellos no se reconocen como legítimos, ya que, de acuerdo con sus respuestas, *los originales están entre los pobladores de Papantla y fundadores que visten y hablan según la cultura.*

Si bien la identidad etnocomunitaria es un entramado de factores complejos que pudieran no verse reflejados en respuestas de autoadscripción directa de la primera categoría de análisis, se evidenció en el discurso del estudiantado cuando reconocieron la existencia de un pasado común de esfuerzo, arrojó y sufrimiento necesarios para construir y sobrevivir en los primeros hogares ubicados en medio de la selva. De igual manera, se notó cuando los estudiantes mostraron la apropiación de las costumbres, tradiciones y función de las instituciones en la comunidad, las cuales difícilmente pueden ser distinguidas por ellos mismos porque toda o la mayor parte de su vida han vivido en el ejido.

Categoría: valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística

Se observó en el discurso el respeto del estudiantado hacia las personas de la comunidad que hablan y visten según las usanzas de las culturas originarias. De manera reiterada, aparecieron fragmentos donde explicaban el origen de la discriminación lingüística y de la vestimenta en el pueblo. Sin embargo, la exposición constante a los relatos donde los adultos narran cómo los primeros profesores de la escuela primaria prohibieron y castigaron a quienes usaban el totonaco o náhuatl en el aula, se convirtió en el ejemplo perfecto de discriminación e intolerancia al cual recurrieron cuando se trató de ilustrar la situación de las lenguas en la comunidad a lo largo de las actividades del proyecto de innovación.

En este sentido, las narraciones de los golpes a quienes eran sorprendidos hablando su lengua materna, la prohibición de tomar agua o ir al baño si no se utilizaba el español o las reprimendas de los

profesores a los padres por enseñar el totonaco o náhuatl, le brindó al estudiantado la oportunidad de ubicar el génesis de su desarraigo paulatino con la comunidad.

Un dato interesante es que, a pesar de que el alumnado integró en su discurso la preocupación por la extinción de las lenguas originarias, en los hechos, los padres de familia argumentaron que *son los propios adolescentes quienes no se interesan o no desean aprender*; por su parte, los estudiantes responsabilizan a los adultos por no pasar de simples órdenes en el hogar.

Categoría: reconocimiento y valoración de los conocimientos del pueblo

El estudiantado escuchó en los conversatorios planeados para el proyecto sobre los conocimientos, habilidades y valores expresados por los fundadores del pueblo, que fueron necesarios para sobrevivir en la selva sin ninguna clase de servicios y rodeados de tigrillos, nauyacac y mosquitos (Figura 2).

Figura 2. Conversatorio sobre la historia de la comunidad con fundadores, padres de familia y alumnos



Al respecto, durante la intervención pedagógica, el alumnado reconoció que las destrezas de adaptación y preservación les fueron “heredadas”, además reflexionaron sobre la utilidad de los recursos naturales disponibles, la conexión con la temporada de lluvias y las condiciones de la tierra para llevar a cabo la siembra y cosecha. Asimismo, que la

transmisión de dichos conocimientos se debía a la colaboración con la familia y otros habitantes en las faenas.

Es preciso evidenciar que los saberes del pueblo se transmiten de generación en generación, y no necesariamente son verbalizados, sino que se adoptan de la práctica y la misma observación. Razón por la que, como docente, se le otorgó importancia durante el proyecto, y ahora en la labor continua, a este conocimiento etnocomunitario como un elemento para incidir en los aprendizajes esperados. Por ejemplo, el conocimiento ancestral sobre la herbolaria, el cual es manejado por los estudiantes y expresado durante la clase.

La lengua indígena también fue concebida como un saber transmitido de generación en generación a través de la oralidad, la cual se encuentra presente en actividades cotidianas: en los saludos de la calle, en las conversaciones familiares o en las discusiones de asamblea, y es utilizada por sus hablantes cuando desean que otras personas no se enteren del contenido del diálogo.

Categoría: participación en diversas prácticas sociales del lenguaje

Una peculiaridad en esta categoría es que muchos estudiantes tienen padres que hablan una lengua indígena, inclusive hay familias donde la madre habla una y el padre otra, cuando se presentan estos casos en la comunidad, los hijos no hablan ninguna lengua originaria porque los padres sólo conversan en español al interior de su hogar (Figura 3).

Figura 3. Los habitantes de la comunidad y los estudiantes discutiendo sobre la presencia de las lenguas indígenas en la historia del pueblo



Al realizar un análisis de la participación del estudiantado durante las sesiones del proyecto y de la utilidad de las técnicas de recolección de información, es preciso señalar que los estudiantes tuvieron diversos roles de participación e implicación; así que, durante los conversatorios en lengua indígena, la mayoría de los adolescentes, si bien no tomaron la palabra, permanecían escuchando y registrando aquello que consideraban importante.

En cuanto a las escalas estimativas de autovaloración, frecuentemente se asignaron buenos puntajes en los apartados dedicados a la escucha y respeto a *la opinión de los participantes*, pero tenían bajos logros en aquellos relacionados con la participación activa.

Por su parte, la información del diario del profesor y las transcripciones realizadas por el estudiantado mostraron un ambiente de comprensión y tolerancia que se gestó durante el desarrollo del taller. En dicho espacio, ellos tradujeron del totonaco y náhuatl al español diversos fragmentos de conversaciones previamente grabadas, pero también hicieron traducciones simultáneas durante los grupos de discusión donde los habitantes utilizaban su lengua materna.

Conclusiones

La reflexión docente derivada de la introspección e implementación del proyecto de innovación permitió incidir en favor de la identidad rural indígena; considerar las circunstancias socioculturales e ideológicas del estudiantado debe ser el hacer diario del docente. Asimismo, los habitantes y estudiantes que participaron adoptaron un discurso proclive al rescate de las lenguas originarias como medio para la continuidad lingüística entre las nuevas generaciones. Desde esta reflexión de la labor docente y desde la de los padres de familia y el estudiantado, se llegó a la determinación de que preservar la lengua era garantía para la conservación de la identidad indígena, por lo que la escuela y la comunidad debían trabajar para su continuidad.

Es preciso reconocer que en el plano identitario influyen diversos factores, los cuales deben ser visualizados e identificados por el estudiantado al vincularse en los diversos contextos sociodemográficos, y para ello, prácticas docentes innovadoras, como la puesta en juego a través de este proyecto, deberían preocuparse por abordar transversalmente contenidos etnocomunitarios que estimulen el

arraigo, la propiedad y la pertenencia entre los futuros ciudadanos de estas comunidades. Por otra parte, un aspecto imprescindible que todo docente debe realizar es la exploración de las concepciones previas y las preferencias que tiene el alumnado sobre los contenidos y las estrategias didácticas (interesantes y motivantes) por abordar en un proyecto.

Una experiencia favorable para la labor del docente, como la expresada en este capítulo, fue la participación de los habitantes, que nutrió y dio cuenta de los valores y prácticas del pueblo; situación que resultó primordial para el estudiantado en la etapa adolescente, pues demandaba estos espacios para “ser re-introducidos en el circuito de la palabra e ir construyendo una respuesta sobre quiénes son” (Ortega, 2002, p. 67).

En el proceso se reconocen diversas respuestas o expresiones sobre el origen, la historia y la riqueza de cuanto les rodea. Conocer que *vienen de una generación que fue negada en las aulas, discriminada entre los pasillos de cualquier oficina gubernamental; además de un grupo al que se le exigió adoptar formas y estilos de vida distintas a los de sus padres y abrazar identidades ajenas*, permitió tomar conciencia e impulso para preservar lo valioso de las comunidades originarias mexicanas.

Ante este panorama, volver a las raíces indígenas implicó sensibilizar sobre el conocimiento que poseen sobre las lenguas indígenas, abrazar las formas de organización donde todas las voces son escuchadas y consideradas para tomar decisiones que involucran a la comunidad, preservar los lazos familiares y sociales con sus particulares formas de afecto y salvaguardar tradiciones intergeneracionales de hacer y ser. Y, sobre todo, una práctica educativa en todo momento contextualizada.

El reto que tenemos como profesorado respecto al tema de, la innovación desde el proyecto De vuelta a las raíces se gestó como entramado de prácticas novedosas para un determinado tiempo y espacio; sin embargo, las prácticas docentes innovadoras deben ser continuas y sistemáticas. En congruencia con el enfoque de innovación asumido a lo largo del capítulo, se tuvo, y tiene, la firme intención de mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares, lo que constituye un proceso holístico con una gran diversidad de actores, dimensiones, conflictos y resultados.

Referencias

- Aguilar, G. (2006). La aspiración indígena a la propia identidad. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 21(1), 106-119.
- Ávila, H. (2013). Migración indígena y situación de calle, diluyendo identidades autóctonas. *Rayuela*, 4(1), 58-66.
- Carbonell, J. P. Z. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(1), 36-47.
- Carbonell Sebarroja, J. (2010). *Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas*. En Carbonell Sebarroja, J. (Ed.), *Las reformas y la innovación pedagógica: discursos y prácticas* (604-619). Madrid: Ediciones Morata.
- Cid, R. A., y Gaudio, E. J. G. (2018). La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 30-53.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación. *Revista Iberoamericana de Educación; Educación, Lenguas, Cultural*, (17), 11-30.
- Dietz, G. (1999). Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva antropología*, 17(56), 81-107.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 163-188.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step*. Thousand Oaks: Sage.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Serie: Maestros y enseñanza 3. México: Paidós.
- Madison, D. S. (2011). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks: Sage.
- Murchison, J. (2010). *Ethnography essentials: Designing, conducting, and presenting your research* (Vol. 25). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ortega, P. (2002). Adolescencia: entre lo posible y lo imposible. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (13), 66-70.
- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. La telesecundaria de la*

- adolescencia indígena*. México: Juan Pablos/UAN.
- Pellicer, D. (1997). *Derechos lingüísticos en México: Realidad o utopía [Linguistic rights in Mexico: Reality or utopia]*. Conference presented at the xx International Congress of the Latin American Studies Association, Guadalajara, Jalisco, México.
- Sanz J. E. (2005). La diferencia étnica construida por el Estado: identidad nacional mexicana e identidad indígena. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 3(2), 92-111.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, México: Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP/SEB.
- SEV. (2012a). Propuesta de diagnóstico. *Lengua y cultura del pueblo totonaco. Asignatura estatal. Guía para el maestro. Secundaria*. Veracruz: SEV.
- SEV. (2012b). *Programa de estudio 2011. Educación básica. Secundaria. Asignatura Estatal, Campo 4 Lengua y Cultura Indígena Xlichiwinat chu xly pulatamat Tutunaku. Lengua y cultura del pueblo tutunaku. Primer grado*. México: SEV.
- Turra, O., Catriquir, D., y Valdés, M. (2017). A identidade negada: história e subalternização cultural a partir de testemunhos escolares Mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 342-356.

CAPÍTULO V



La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del Asesor Técnico Pedagógico

María Guadalupe Carrasco Morato

Cintia Ortiz Blanco

Reyna María Montero Vidales

CAPÍTULO V

La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del Asesor Técnico Pedagógico

María Guadalupe Carrasco Morato

Cintia Ortiz Blanco

Reyna María Montero Vidales

Introducción

El asesoramiento desde sus inicios, en Estados Unidos y Europa, se concibió como una labor profesional en búsqueda de la propia identidad (Rodríguez, 1992). En México, la función asesora ha estado vinculada históricamente con el contexto social y político (Arnaut, 2006).

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) —derivado de la reforma educativa de 2012—, la actividad principal del asesor técnico pedagógico (ATP) es el acompañamiento para la reflexión de la práctica docente en forma sostenida, situada, sistemática, centrada en la práctica, reflexiva, colaborativa y enfocada en la solución de problemas pedagógicos, que impulse la autonomía profesional de los docentes. Respecto a las condiciones de trabajo de los ATP, autores como Arnaut (2006), Bonilla (2006), Antúnez (2006) y Domingo (2006) destacan la necesidad de establecer políticas nacionales que den certeza a quienes desempeñan dicha función educativa. Estos autores reconocen que es casi nula la capacitación que estas figuras reciben para desempeñar su labor, lo cual acentúa la necesidad de buscar o crear estrategias que permitan una mejora en el servicio educativo que ofrecen.

Un ATP asignado en una supervisión escolar es un profesional cuya función se considera primordial, pues, como lo señala la Secretaría de Educación Pública (SEP), desempeña un trabajo colegiado en las escuelas, además asiste y apoya procesos de reflexión docente con

miras a fortalecer las prácticas educativas que apoyan la formación de niños y niñas (SEP, 2011). Sin embargo, operativamente, predominan las actividades relacionadas con la administración escolar, la coordinación, la orientación y el monitoreo general de programas institucionales que se implementan en las escuelas, y la supervisión del cumplimiento de la normalidad mínima, como es el caso de la asistencia, puntualidad y tiempo efectivo de clases determinados por los días marcados en el calendario escolar.

Como se puede advertir en los planteamientos anteriores, se deja escaso espacio al ATP para participar en acciones de carácter técnico-pedagógico; aunado a ello, como producto de visitas a los jardines de niños, se identificó que el acompañamiento a docentes frente a grupo era fundamental, pues se observó que existía confusión en temas como es el caso de la relación entre el enfoque didáctico y los campos formativos, destacando con ello la necesidad de fortalecer la atención a la solución de problemas pedagógicos.

Derivado de lo anterior, se diseñó un proyecto de innovación cuyo propósito fue resignificar la función técnico-pedagógica del asesor, como la de un profesional que genera un diálogo reflexivo con colegas que laboran en jardines de niños, de tal manera que se pudiera establecer la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa, destacando con ello una alternativa a las prácticas de interacción que generalmente han tenido mayor orientación a la gestión educativa. Con el proyecto diseñado a partir del acercamiento al contexto educativo y la reflexión permanente, se pudo recuperar la propia experiencia profesional, junto con la de un colectivo de docentes frente a grupo encargados del campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas. La pretensión estuvo orientada en mejorar las prácticas educativas, generando que éstas fueran acordes con el contexto y recuperaran el enfoque didáctico de los campos formativos, partieran de las necesidades de los alumnos y promovieran en ellos los aprendizajes esperados.

Desde esta mirada, la relación tutora resignifica la función pedagógica que el asesor técnico establece con docentes de centros escolares. Una relación, como menciona Orland-Barak (2006), donde a veces se es novato y a veces experto. La relación tutora debe atender a ocho principios: partir del interés, propiciar el interés del aprendiz

constantemente, ofrecer tutoría cuando se tiene la seguridad de cómo orientar al otro, apoyar al tutorado sin dar la respuesta, respetar el ritmo de aprendizaje del aprendiz, propiciar la reflexión y la comprensión oral y escrita, asegurar la comprensión del tema y el aprendizaje permanente (Cámara, 2008; SEP, 2011).

Diseño del proyecto

El proyecto se generó en el marco de los estudios de la Maestría Innovación en la Educación Básica que ofrece la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, a través de la Unidad de Estudios de Posgrado.

El propósito general que se planteó para el proyecto fue evaluar el impacto de la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del ATP. Los propósitos específicos fueron diseñar un proyecto de innovación para el acompañamiento académico con docentes de la zona escolar, implementar un proyecto que permita un diálogo profesional entre los actores educativos, aplicar la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del ATP y promover el acompañamiento académico con las docentes de la zona escolar. El trabajo de innovación se desarrolló en cuatro etapas: problematización, diseño, implementación y evaluación, divididas cada una en subetapas y fases (Tabla 1).

La problematización fue la primera fase, que, según Hidalgo (1997), es la “actividad que expresa la voluntad de saber y conocer; es también la manifestación de la actividad crítica de un sujeto ante su realidad; en fin, es hacer de los acontecimientos al parecer naturales, verdaderos problemas para ser explicados” (p. 201). Esta etapa permitió redimensionar las tareas como asesora técnica a partir de la reflexión crítica, lo cual favoreció la construcción del presente trabajo.

La segunda etapa fue el diseño, que es una actividad orientada a determinar los fines para la solución de problemas educativos (Archer, 1965). En ella se consideró el conocimiento de la realidad educativa y su interpretación técnico-científica con tres estrategias: intervención, ejecución y evaluación.

La implementación permitió poner en práctica estrategias y modelos de asesoramiento de intervención, facilitación y colaboración (Nieto, 2004), a través de dos subetapas: autoevaluación del asesor y seguimiento al proyecto de innovación.

Tabla 1. Etapas, subetapas y fases del proyecto de innovación

Etapa	Subetapa	Fase
a) Problematización	1.º Inicial	
	2.º Conflicto	1.º Tipos y niveles de reflexión
	3.º Estabilización	2.º Relación tutora
b) Diseño	1.º Estructura del diseño	
	2.º Versión preliminar del proyecto de innovación	
c) Implementación	1.º Autoevaluación del asesor	
	2.º Desarrollo y seguimiento del proyecto	1.º Fase del proyecto situado
d) Evaluación	1.º Autoevaluación	1.º Diagnóstica
		2.º Externa
		3.º Metarreflexión
	2.º Avances del proceso innovador	1.º Manejo de información
		2.º Criterio de selección

Fuente: Elaboración propia a partir de Cámara (2008).

La última etapa fue la evaluación, que permitió abordar de manera sistemática en qué medida se iban logrando los objetivos propuestos con antelación (Lafourcade, 1972). Aquí se triangularon los referentes teóricos, la información recabada a través de instrumentos y los ejercicios reflexivos de la asesora centrada en el acompañamiento académico, los modelos de asesoramiento y la relación tutora.

Los participantes en el proyecto de innovación fueron docentes que laboraban en la zona escolar 113 Coatepec-Jardines, en escuelas de

organización completa ubicadas en los municipios de Coatepec, Xico, Teocelo, Cosautlán, Ixhuacán y Ayahualulco, del estado de Veracruz. El colegiado de docentes de Expresión y Apreciación Artísticas estaba integrado por cuatro maestros con nombramiento de profesor de enseñanzas musicales elementales, además de la propia ATP de la Supervisión Escolar.

Estrategia de seguimiento y evaluación

Durante la estancia en la Maestría Innovación en la Educación Básica, se realizaron diferentes ejercicios de análisis que ayudaron a ir delimitando el tema que se deseaba abordar mediante el proyecto de innovación.

Dentro de las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información se encuentran la observación participante y no participante, el diálogo profesional, el autoanálisis, así como una matriz de análisis, una guía de observación, el diario del asesor, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, un guion de evaluación y guiones de tutoría. La triangulación de la información permitió el diálogo con los autores revisados, como un apoyo y sustento de la problemática que se venía abordando.

Los primeros resultados sirvieron para tener una mirada preliminar respecto a la práctica educativa del asesor, con ello, se logró concretar una versión inicial del proyecto de innovación, que consideraba el desarrollo de la estrategia innovadora con su propuesta de seguimiento y evaluación.

El proyecto permitió poner en práctica las estrategias y los modelos de asesoramiento de intervención, facilitación y colaboración (Nieto, 2004), a través de la autoevaluación del asesor y el seguimiento al proyecto. Así mismo, quedó situado a la realidad y condiciones del trabajo de la supervisión escolar y del asesor mismo, se hizo una autoevaluación diagnóstica y se inició el trabajo con diferentes participantes de la zona escolar, quienes cumplían con los ocho principios de la relación tutora que propone Cámara (2008) y que retoma la SEP (2011).

Resultados

El acompañamiento para la reflexión de la práctica, la relación tutora y el modelo de asesoramiento colaborativo son los principales referentes con los que se fundamentó esta propuesta de innovación, dado que coadyuvan y se complementan para lograr mejoras en los contextos inmediatos de la acción educativa.

Durante el periodo de evaluación existió una fase llamada *criterio de selección*, que señalaba el recorte de la realidad al trabajo realizado con los especialistas en arte. Las principales necesidades de ese colegiado se relacionaban con la profesionalización, dado que su perfil no era docente, sino que en la práctica fueron desarrollando algunas competencias; por ello, constantemente solicitaban asesorías sobre estrategias didácticas.

Se observó que el colectivo participante centraba su labor en la atención de las necesidades e intereses de los alumnos en el campo de Expresión y Apreciación Artísticas, la promoción de las artes como estilo de vida y el desarrollo de competencias de otros campos formativos. Para el análisis de los hallazgos se construyeron categorías de análisis, entendidas como ejes que reflejan las reflexiones a partir de las perspectivas teóricas específicas en cada situación; siendo éstas la relación tutora, el acompañamiento académico y los modelos de asesoramiento.

La relación tutora

Los resultados destacan que la tutoría implica establecer un nuevo tipo de relación con el otro, no como un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, sino una relación genuina en donde el tutor está dispuesto a compartir algo que conoce, maneja y que quizá el otro desconozca o en lo cual tenga alguna dificultad, y donde ambos nutren su docencia. Asimismo, la cercanía que requiere la relación tutora no se refiere únicamente al espacio físico, sino al interés en común y al sentido de pertenencia al grupo.

A partir del proyecto, la participación del ATP consistió en gestionar, organizar y coordinar los encuentros generando con ello un clima de confianza en el que se intercambian experiencias.

La denominación *clase muestra de arte*, que se generó en el proyecto, no aludía a una clase modelo sino a una sesión abierta a

la observación entre los colegas. En este sentido, se considera que la estrategia de la clase muestra fue pertinente para desarrollar la relación tutora, ya que, a partir de ella, se lograron generar condiciones para establecer un diálogo profesional en un mismo canal de comunicación, donde todos compartían sus vivencias. El nivel de confianza alcanzado permitió quitar máscaras y hablar realmente de lo que cada uno era y enfrentaba en la compleja cotidianidad educativa. La relación tutora permitió crear relaciones horizontales donde se recuperó la voz de todos.

El acompañamiento académico

Como parte del acompañamiento académico se realizaron las visitas a las escuelas. Esta estrategia en un principio la efectuó sólo la ATP; sin embargo, a medida que avanzó el proyecto, la estrategia se nutrió con los aportes del colegiado. La autonomía docente, referida como la capacidad del propio profesional para determinar las acciones que le permiten alcanzar sus metas, afloró cuando los maestros plantearon la idea de realizar *clases muestra*.

Los resultados advierten que evitar promover el acompañamiento como una actividad impuesta por la autoridad educativa a través de la figura del asesor, permitió impulsar la autonomía, la confianza entre los participantes y la apertura para mostrarse ante sus iguales. Lograr la implicación activa de los docentes fue un proceso paulatino; recibir observadores en sus aulas significaba dejar el temor al juicio y la crítica, para compartir una ocasión de aprendizaje y cooperación del que se beneficiaran todos.

El papel que debe jugar la autoridad educativa, en la forma del supervisor escolar o jefe de sector, ante iniciativas como el acompañamiento académico es crucial. Si bien difícilmente el trabajo administrativo en estas dependencias disminuirá, poner al centro del proceso educativo a los niños y sus derechos, junto con sus equipos técnico-pedagógicos por el camino de la innovación, es una alternativa que favorece los procesos que se desarrollan en la cotidianidad de la vida escolar.

Los modelos de asesoramiento

Los resultados reflejaron que en la práctica educativa como ATP estuvieron presentes los tres modelos de asesoramiento de Nieto (2004): intervención, facilitación y colaboración; lo cual resultó positivo, ya que, como el mismo autor señala, los modelos no son mutuamente excluyentes, sino un recurso heurístico para comprender realidades variadas, hecho que se comprobó a lo largo del desarrollo del proyecto.

Resultó interesante descubrir que usar un solo modelo para atender las necesidades particulares de cada asesorado ante una misma situación no era suficiente. El proceso vivido da la pauta para expresar que la acelerada dinámica presente en el terreno educativo a veces no da tiempo de preverlo todo, lo importante es el nivel de conciencia que se tiene sobre el o los modelos que se desarrollan.

La experiencia mostró que el asesor debe tener cierto dominio teórico para comprender las problemáticas de los asesorados; sin embargo, considerar que se puede llegar a ser experto resulta utópico y excesivo. Además, pretender resolver problemas generalizando soluciones es negar las condiciones únicas en las que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje como procesos situados.

Al triangular la información, se identificó que el modelo de facilitación es el que crea condiciones para que el propio asesorado diagnostique sus problemas, facilitando la relación tutora y el acompañamiento académico. El asesor cumple funciones de apoyo favoreciendo la autonomía profesional y la toma de decisiones.

Se cumplió con el propósito general del proyecto de innovación, al lograr establecer la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del ATP. Además, se confirmó la vocación docente de la asesora y se desarrolló un proyecto en el que, si bien retoma la propuesta de relación tutora del Dr. Cámara (2008), se logró imprimir un sello personal.

Se considera que la relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del ATP continúa siendo una propuesta pertinente, porque, pese a que la autoridad educativa ha emitido nuevos lineamientos (SEP, 2017; 2019) que enfatizan las funciones de acompañamiento a los docentes de educación básica, en la cotidianidad de las actividades aún prevalecen prácticas donde el ATP se orienta más a tareas de gestión educativa. Por tal razón, se considera que las

estrategias que se proponen en este proyecto siguen siendo pertinentes y viables.

También se permitió experimentar con las emociones. Se logró sistematizar la propia práctica educativa, lo que facilitó la reflexión docente y la toma de decisiones desde una perspectiva más humana. La experiencia adquirida lleva a valorar más las relaciones interpersonales entre colegas apoyadas en la empatía y confianza como un medio para la mejora de la práctica.

Las cuatro etapas del proyecto de innovación representan la síntesis del proceso vivido, que coadyuvaron a la movilización de saberes y creencias, al fortalecimiento de referentes conceptuales y a la revisión de las prácticas tutoriales del ATP involucrado en esta experiencia. Así mismo, en la revisión de la literatura, si bien actualmente encontramos autores como Canseco (2016), Yarci (2017), Marcelo et al. (2018), Ortiz, Casillas y Lunagómez (2019), Marcelo y López (2020), que destacan la importancia de la tutoría y los procesos de acompañamiento, consideramos que los planteamientos de Cámara (2008) y Nieto (2004) relacionados con el acompañamiento siguen siendo de gran valía en el tema de la tutoría.

Reflexiones finales

El área de la asesoría no es nueva, pero sí necesita reconocimiento, fortalecimiento y profesionalización. Un análisis sobre los desafíos de la profesión, las políticas y las prioridades de la educación, la gestión educativa, la calidad, los retos y las posibilidades de la innovación, representaron un aspecto fundamental en la reflexión sobre la función estratégica del ATP.

Con este trabajo se demostró que las acciones del asesor pueden ser técnico-pedagógicas más que administrativas; que implica mucho compromiso e interés por parte del asesor lograr su concreción; pero que, ante las expectativas de los docentes asesorados, es posible repensar formas de colaboración partiendo de una relación tutora que valore la participación de todos.

La situación de los ATP ante las reformas educativas en México no es muy alentadora, pero sirva esta experiencia para invitar a otros colegas a buscar, crear y mantener un espíritu emprendedor, la vocación docente y, sobre todo, la pasión para desempeñar la función

de asesor; discriminando entre lo importante y lo urgente, entre lo técnico-pedagógico y lo administrativo.

Con la experiencia vivida se pudo cambiar la práctica del asesor a una relación más humana. Se logró contagiar a una parte del grupo de maestras y maestros para que mejoraran las condiciones de su entorno laboral inmediato a través de la tutoría y el acompañamiento académico. La experiencia de innovación es gratificante, iniciativas como la relación tutora entre asesor y colectivos docentes apuntalan la noción de que “no puedes cambiar al otro, pero sí puedes contagiarlo”.

La reflexión en y sobre la práctica permitió desarrollar la idea de que es posible generar cambios en la actuación del profesor, a partir de la dimensión personal; además, que es viable reinventar la función del ATP desde su cotidianidad, con sus propios recursos y posibilidades. La relación tutora representa una estrategia para promover la reflexión sobre la práctica mediante la cual el asesor puede convertirse en un aliado del docente, en un colega crítico que le ayude a evitar la monotonía o las prácticas tradicionales y sin sentido pedagógico.

En estos tiempos es necesario que los docentes aprendamos a caminar en la incertidumbre y a generar una nueva cultura del riesgo, vista como una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, el acompañamiento, la relación tutora y los modelos de asesoramiento empleados de manera holística funcionan como un medio para promover la reflexión en todos los involucrados en una experiencia de innovación. Para lograrlo, es importante partir siempre de los intereses y necesidades de los propios sujetos.

Por lo anterior, se considera que es un tema que debe continuar desarrollándose en aras de construir vetas que se orienten en el campo de los procesos tutoriales en la formación inicial y continua del profesorado.

Referencias

Antúñez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-74). México: SEP-OEI. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive.pdf>

- Archer, L. (1965). *Systematic Methods for Designers*. Londres: The Design Council.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 24-26). México: SEP-OEI. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive.pdf>
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 29-56). México: SEP-OEI. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive.pdf>
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Convivencia Educativa.
- Canseco, M. (2016). *La tutoría en los docentes de nuevo ingreso a escuelas primarias, de la zona escolar 98, de Almoloya, Hidalgo*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México]. Recuperado de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2011/AT21485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domingo, R. (2006). Los momentos del proceso asesor. En SEP-OEI (Eds.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 107-134). México: SEP-OEI. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/191364485/La-asesoria-a-las-Escuelas-Alba-Martinez-Olive.pdf>
- Hidalgo, J. (1997). *Investigación educativa*. México: Castellanos editores.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Marcelo, C., y López, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., y Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 461-480.
- Nieto, J. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166). México: SEP/Octaedro.

- INEE. (2013). *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar*. México: INEE.
- Orland-Barak, L. (2006). A veces novato y a veces experto. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Ortiz, C., Casillas, M. C., y Lunagómez, Z. (2019, 18-22 de noviembre). *Inserción a la docencia y la tutoría. El caso de Veracruz*. xv Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Rodríguez, M. (2006). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 69-105). México: SEP/Octaedro.
- SEP. (2011). *La función de asesoría en la educación preescolar* [Archivo pdf]. Recuperado de <http://documentosprescolar.files.wordpress.com/2013/06/funcionesatp-definitivo31.pdf>
- SEP. (2017). *El proyecto de intervención del asesor técnico pedagógico*. México: SEP. Recuperado de <http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Curso-Proyecto-de-Intervención-del-ATP.pdf>
- SEP. (2019). *Marco general de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento educación básica*. México: SEP. Recuperado de <http://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/mgatptreb.pdf>
- Yarci, R. (2017). The evaluation of new mentoring program for novice teachers according to their perceptions. *Pedagogika/Pedagogy*, 126(2), 29-42.

CAPÍTULO VI



Proyectos de interés como alternativa para la implicación activa de los alumnos

Irving García Jarvio

Cintia Ortiz Blanco

CAPÍTULO VI

Proyectos de interés como alternativa para la implicación activa de los alumnos

Irving García Jarvio

Cintia Ortiz Blanco

Introducción

Las constantes transformaciones sociales por las que atraviesa la sociedad del siglo XXI —llamada también sociedad del conocimiento, de la información o del aprendizaje— imponen nuevas condiciones, desafíos y exigencias a los sistemas educativos y la existencia misma de la escuela parece no estar asegurada, por lo menos no como la conocemos hasta hoy. Varios especialistas (Belli, López y Romano, 2009; Foray, 2002; Valenti, 2002; Blázquez, 2001), al referirse a la *sociedad del conocimiento*, destacan el papel central de las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente digitales, en la producción, distribución y consumo de información, que transforman todos los ámbitos de la actividad humana y en las que el conocimiento es el insumo de mayor valor.

Los sistemas educativos, escuelas y prácticas docentes donde predominan las clases frontales, un *currículum* oficial extenso, la prevalencia de la repetición sobre la creatividad y la memorización sobre el razonamiento, terminan por inhibir la implicación activa, real y protagónica del alumnado en su aprendizaje, y generan, en cambio, apatía, desinterés e incumplimiento de los propósitos educativos expresados en forma de competencias para la vida. Ante esto, es necesario analizar el papel de la escuela en nuestros días, su vigencia, transformación y reinención (Pérez Gómez, 2012).

Una alternativa valiosa para romper la enseñanza vertical y promover procesos democráticos en la toma de decisiones, otorgando

mayor protagonismo al estudiantado es la enseñanza por proyectos. Su origen se remonta a lo propuesto por Kilpatrick hace más de 100 años y cuyos planteamientos siguen siendo vigentes al proponer que los programas de estudio comiencen “desde el punto de arranque de las necesidades del alumno” (Kilpatrick et al., 1967, p. 29). Asimismo, Perrenoud (2000) señala que el trabajo por proyectos induce un conjunto de tareas donde el alumnado se implica asumiendo un papel activo que varía según sus medios e intereses. En el mismo tenor apunta LaCueva (1998), quien afirma que este tipo de experiencias puede lograr despertar nuevas interrogantes en los niños, lo que puede detonar nuevos proyectos de investigación.

Otras de las múltiples ventajas del trabajo por proyectos es que promueve el aprendizaje de manera autónoma en los estudiantes, bajo la tutoría del docente, y produce en niños y niñas la satisfacción de conducir su propio trabajo, de participar y de lograr objetivos. Ello puede generar espirales positivas de desarrollo cultural y afectivo-personal (Hayes, 1990).

Para ello, es indispensable impulsar procesos de investigación infantil que brinden la oportunidad al alumnado de aprender a través de su propia experiencia, comprendiendo que no existe una ruta única en los complejos procesos de aprendizaje o que esté exenta de fallos o errores. Por el contrario, el docente ha de enfatizar que el error constituye una oportunidad para replantear las ideas iniciales.

LaCueva, Imbernon y Lobera (2003), por su parte, consideran que los proyectos permiten al estudiantado actuar como investigadores en su entorno. Gracias a ese tipo de experiencias, aprenden a plantearse hipótesis, observar, experimentar, tomar notas de lo observado y presentar resultados sobre un tema (Harlen, 1998; Roth, 1995).

La metodología de trabajo por proyectos no representa la panacea para superar los retos que hoy enfrentan los docentes en su pretensión de crear ambientes de aprendizaje que propicien la implicación activa de los estudiantes. De hecho, hay quienes consideran que, en determinados momentos, esta metodología se ha convertido en una moda; otros más piensan que en ocasiones se implementan una serie de actividades a las que se denomina proyectos, sin que éstos lo sean en un sentido estricto, pues tanto su origen como su secuencia han

sido predeterminados por el docente (Not, 1992; Gardner, 1997; García-Vega, 2012).

Para el caso específico de niños y niñas que ingresan a primer grado, la transición de preescolar a primaria es un periodo crucial que contempla aspectos tanto escolares como emocionales (Ladd, 2003; Early, 2004), que muchos viven como un shock cultural (Niesel y Griebel citados en Dunlop y Fabian, 2007). De ahí la importancia de tender puentes que ayuden al alumnado a asumir el cambio como una experiencia positiva, interesante y exitosa; y no como algo que les genere estrés, temor e incertidumbre. Torres (1998) destaca la importancia del primer grado de educación primaria cuando afirma que en él se “construyen fundamentos y aprendizajes esenciales que condicionarán, positiva o negativamente, los futuros aprendizajes, la autoestima y la autoconfianza” (p. 13).

Ambos niveles educativos –preescolar y primaria– provienen de tradiciones pedagógicas distintas; mientras el preescolar pone interés en el desarrollo de la autoestima y autoconocimiento, la primaria se enfoca, principalmente, en el rendimiento escolar (Bennett, Wood y Rogers, 1997). En México, la articulación entre preescolar y primaria está circunscrita al Plan de Estudios oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en el caso de preescolar se caracteriza por una metodología de trabajo abierta, que le permite a la educadora elegir temas o problemas que interesen a los alumnos y les permitan generar su aprendizaje (SEP, 2011). Por su parte, en primaria, se exige del docente un amplio y profundo conocimiento y manejo de aspectos disciplinares, pedagógicos y curriculares, donde se privilegia el abordaje de los contenidos de los programas de estudio.

Las consideraciones anteriores, aunado a la experiencia docente previa empleando la metodología de proyectos, permitieron observar la respuesta del estudiantado a actividades escolares donde se parte de sus intereses. Éstas fueron las razones por las que se decidió desarrollar con un grupo de primer grado un proyecto de innovación que generase ambientes de aprendizaje promoviendo su implicación activa, sin desatender los propósitos marcados en los programas de estudio oficiales.

El conocimiento del grupo es fundamental para el desarrollo del trabajo docente, por lo que, previo al inicio del ciclo escolar, se realizó

un amplio diagnóstico, que incluyó entrevistas a alumnos y padres de familia sobre sus expectativas respecto a la educación y los estudios en primer grado, así como su experiencia empleando portadores de texto y recursos tecnológicos. Con los cuestionarios interesaba conocer la formación y ocupación de los padres y su interés por participar en actividades escolares; la revisión de los reportes de evaluación del tercer grado de educación preescolar y los ejercicios de escritura permitieron identificar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada estudiante.

Los resultados del diagnóstico indicaban que la principal expectativa de los alumnos y padres de familia se centraba en el aprendizaje convencional de la lectura y la escritura, seguida de la expresión oral y las matemáticas. Prácticamente la totalidad de los padres de familia manifestó disposición para sumarse al trabajo didáctico al interior del grupo, desde sus perfiles laborales o profesionales, que eran muy variados. En 7 de cada 10 hogares se disponía de dispositivos electrónicos conectados a Internet, 60% del estudiantado los usaban de forma independiente y 40% con la asistencia de un adulto. Todos los alumnos disponían de diversos portadores de texto en casa, sobre todo libros de tipo narrativo e informativo; la totalidad del grupo manifestó haber participado en actos de lectura al provenir de contextos alfabetizadores que favorecían prácticas sociales relacionadas con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. La prueba de escritura mostró que 44% del alumnado tenía un nivel presilábico, 12% silábico, 4% silábico-alfabético y el 40% restante era alfabético con distintos niveles de consolidación.

Diseño del proyecto

En el marco de la Maestría Innovación en la Educación Básica, que ofrece la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, a través de la Unidad de Estudios de Posgrado, se diseñó el proyecto de innovación *Los proyectos de interés: Una alternativa para la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje*, dirigido a estudiantes de primer grado grupo B de la escuela primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana, en el ciclo escolar 2015-2016.

El propósito general del proyecto fue generar ambientes de aprendizaje que promuevan la implicación activa del alumnado como

medio para estimular y despertar su curiosidad intelectual, interés y deseo por conocer, descubrir y aprender. Los propósitos particulares fueron promover proyectos de interés y asambleas escolares como estrategias que favorezcan la implicación activa de los alumnos en la toma de decisiones sobre los temas por estudiar y su abordaje; impulsar en el grupo escolar procesos de experimentación e investigación para favorecer las habilidades de predicción, observación, comparación, análisis, comprobación y argumentación; analizar las formas en las que el estudiantado gradualmente desarrolla habilidades para la búsqueda, selección y empleo de información, y propiciar entre los estudiantes actitudes de colaboración, responsabilidad y respeto.

Para valorar el nivel de logro de los propósitos, se recurrió a la investigación-acción como herramienta metodológica para el estudio de la realidad educativa en el aula, haciendo uso del análisis y la reflexión con intenciones de mejora de la práctica educativa, donde el docente asume una postura de profesor-investigador y la enseñanza es vista como una actividad investigadora (Latorre, 2005). El proyecto de innovación consideró cuatro estrategias de trabajo, a través de las cuales se propuso cumplir con el propósito general de crear ambientes de aprendizaje que promovieran la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje; éstas fueron la asamblea escolar, la indagación e investigación, los proyectos de interés y el trabajo colaborativo.

La *asamblea escolar*, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), es entendida como:

un espacio público en construcción, una herramienta metodológica de carácter pedagógico para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecer una formación integral y participativa, promover una cultura vivencial de los derechos de la niñez adolescencia y estrechar lazos entre la escuela y la comunidad. (UNICEF-CIESAS Pacífico Sur, 2013, p. 10)

Este sería un espacio para la toma de acuerdos en el que los alumnos interactuarían en forma libre, proponiendo formas de participación activa que promovieran el establecimiento de modalidades de trabajo colectivas, la resolución de conflictos, la realización de proyectos y la

asunción de responsabilidades y funciones en un marco de equidad y respeto.

La *indagación e investigación* como ejes de las actividades escolares, apoyadas en el uso de dispositivos electrónicos para efectuar consultas de información textual, visual y auditiva, permitirían explotar “el excelente valor pedagógico de la investigación como estrategia de enseñanza y aprendizaje, porque implicaría a los aprendices en el desarrollo completo de sus competencias o cualidades básicas de comprensión y acción” (Pérez Gómez, 2012, p. 200).

Los *proyectos de interés* como modalidad de trabajo pretendieron partir de los intereses y las necesidades reales del alumnado, siendo éstas las que decretarían el desarrollo de los proyectos; además, se cuidaría que buscaran resolver problemas auténticos planteados por ellos, privilegiando su carácter abierto y la indagación libre y creativa. Los proyectos se desarrollaron en cuatro fases: planeación, desarrollo, difusión y evaluación (Kilpatrick, 1918). Esta modalidad de trabajo sí se considera en los programas de estudio vigentes en educación primaria, sin embargo, no parten de los intereses y necesidades reales del estudiantado.

Por último, el *trabajo colaborativo* se consideró con la pretensión de que, a través de la colaboración en pequeños grupos, se potenciara el rendimiento de cada uno de sus integrantes y del conjunto a la vez. Se destacaría en esta modalidad la ayuda mutua y la adquisición de valores propios de esta forma de organización, como la tolerancia, la disposición al diálogo y la empatía.

Estrategias de seguimiento y evaluación

Para dar seguimiento y valorar los alcances del proyecto desde una perspectiva más amplia que la del docente, se recabaron los comentarios de alumnos, se analizaron sus producciones gráficas y escritas contenidas en libretas y en su portafolio de evidencias. Se recuperaron también las opiniones de padres de familia y observadores externos en distintos momentos del desarrollo del proyecto. También se videograbaron, transcribieron y analizaron algunas sesiones de trabajo relacionadas con la asamblea escolar y los proyectos de interés, con base en guiones de observación y empleando la modalidad de

diálogo profesional entre colegas. Además, los registros fotográficos, el diario del docente y las notas de voz de la dinámica cotidiana de trabajo resultaron útiles para el análisis.

Para valorar los progresos del alumnado con relación a los aprendizajes esperados y las competencias del grado escolar expresados en el Plan y programas (SEP, 2011), se elaboró un informe descriptivo de los avances y dificultades observados por alumno incluyendo los cuatro campos formativos de la educación básica. En dicho informe se incluyeron, además, orientaciones para que los padres de familia pudieran apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos desde casa. La triangulación de los datos recabados tuvo la intención de reunir información para valorar las decisiones tomadas en el desarrollo del proyecto e incrementar las posibilidades de logro de los propósitos trazados.

Resultados

En total, en los siete meses que duró el proyecto de innovación, se desarrollaron tres proyectos de interés en forma grupal: *¿Por qué crecen las plantas al echarles agua?*, *Figuras geométricas* y *La casita*, con el propósito de que el grupo se familiarizara con las fases del desarrollo de un proyecto. Posteriormente, y derivado de los variados intereses que surgieron en el grupo, los alumnos se organizaron en pequeños grupos y desarrollaron, en forma simultánea, cinco proyectos más: *el volcán*, *el universo*, *el oso hormiguero*, *la madera* y *las abejas*.

La información recolectada a lo largo del desarrollo del proyecto se concentró en una tabla de verificación que agrupó las evidencias en tres categorías de análisis: a) la implicación activa del estudiantado en su proceso de aprendizaje, b) la asamblea escolar, y c) los proyectos de interés. Se determinaron estas categorías considerando su relevancia para el alcance de los propósitos del proyecto de innovación y la disponibilidad de evidencias con las que se contaba.

Con relación a la primera categoría de análisis, la implicación activa de los alumnos, ésta se concibe como el grado en el que el estudiantado está interesado, motivado y comprometido (Simons-Morton y Chen, 2009) a participar en experiencias de aprendizaje. La implicación activa se mide en términos de destrezas, conocimientos,

intereses y objetivos observados en el trabajo en grupos de aprendizaje colaborativo que permiten a los estudiantes trabajar con otros para alcanzar propósitos en común.

A partir de los instrumentos aplicados, fue posible documentar que los alumnos estuvieron fuertemente compenetrados en las actividades que realizaban derivado de poder investigar en sus dispositivos electrónicos y en la sala de lectura sobre temas de su interés. El grado de participación fue tal que no se requirió de estímulos externos de parte del docente. Incluso un estudiante que tenía dificultades para autorregular su conducta, se mostraba involucrado en la actividad registrando por escrito, de acuerdo con su nivel de conceptualización de la lengua escrita, los hallazgos que le parecieron relevantes de su proyecto.

Respecto a la asamblea escolar, el trabajo con esta categoría de análisis se inició con el modelado del docente, y paulatinamente se logró que su coordinación la asumiera el alumnado, que incorporó la figura del secretario de actas, quien registraba por escrito los acuerdos tomados. Para realizar actividades de indagación e investigación, se visitaron salas de lectura de la institución y fuera de ella; además se incorporó el uso de dispositivos electrónicos en el aula como herramienta para la búsqueda y selección de información en la red de Internet. La indagación e investigación fueron parte importante en el desarrollo de los proyectos de interés llevados a cabo.

La realización de las asambleas escolares y los proyectos de interés requirieron invariablemente de un trabajo colaborativo entre el estudiantado, el cual se promovió de manera permanente, a través de la asignación democrática de roles y responsabilidades que todos debían desempeñar y cumplir en algún momento para el adecuado funcionamiento de los diferentes equipos y del grupo. Las asambleas y los proyectos, además, se constituyeron en un espacio ideal para promover el desarrollo del lenguaje oral, al brindar a los alumnos sistemáticamente oportunidades para participar, expresar sus ideas, ser cuestionados, escuchar formas y estilos de participación de otros, de tal forma que se apropiaron de ellos y construyeran el propio.

El desarrollo del proyecto de innovación permitió al docente incrementar paulatinamente la confianza personal y profesional, necesarias para continuar en la búsqueda permanente de formas

de intervención que permitan construir las condiciones adecuadas para el aprendizaje del alumnado y su competencia didáctica (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Se logró un acercamiento mayor entre las pretensiones de la intervención docente, expresadas en el discurso, y las que reflejaba y promovía en el trabajo cotidiano con los alumnos.

Respecto al tratamiento de los contenidos disciplinares considerados en el Plan y programas oficial, a lo largo del desarrollo del proyecto de innovación fue posible documentar cómo, a partir de la investigación sobre temas de interés para los alumnos, los contenidos se pueden abordar y cobran relevancia para la consecución de los objetivos planteados en el proyecto y de las competencias que se pretenden desarrollar en el grupo.

El carácter innovador del proyecto desarrollado estuvo dado al generar ambientes de aprendizaje que efectivamente lograron promover la implicación activa del estudiantado considerando sus intereses por conocer y descubrir cómo funciona el mundo a su alrededor. Otro rasgo innovador del proyecto fue la colaboración directa de padres de familia en el aula con fines didácticos. A lo largo del desarrollo de los proyectos y sabiendo su perfil profesional y laboral, se les invitó a participar en el trabajo con los alumnos, aprovechando así su enorme capital cultural. Con los aportes de padres y madres se contribuyó a generar ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de aprendizajes.

Las evidencias documentadas durante el desarrollo del proyecto para valorar el logro de los propósitos particulares planteados relacionados con el impulso de los procesos de experimentación e investigación, el desarrollo de múltiples habilidades del pensamiento y las vinculadas a la búsqueda, selección y empleo de la información, dificultan determinar con precisión el nivel de logro alcanzado. Lo que sí es posible afirmar, al triangular los datos obtenidos, es que siempre existió en el aula el ambiente de aprendizaje propicio para su desarrollo.

Existen indicios suficientes que llevan a concluir que, a través de las múltiples actividades realizadas a lo largo de siete meses de intervención, efectivamente los proyectos de interés son una alternativa para la implicación activa del alumnado en su aprendizaje, que inhibe el surgimiento de la apatía, el aburrimiento y el desinterés

hacia sus actividades escolares en los primeros pasos por la escuela primaria.

Reflexiones finales

El proyecto de innovación desarrollado permitió advertir que fue posible partir de los intereses reales del estudiantado para diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje, congruentes con los propósitos del plan y los programas de estudio oficiales, sin que necesariamente sean estos documentos el punto de partida para el diseño, organización e implementación de las actividades escolares.

Las estrategias empleadas, como la asamblea escolar, la indagación y la investigación, los proyectos de interés y el trabajo colaborativo, contribuyeron a generar mejores ambientes de aprendizaje. Se otorgó un mayor protagonismo a los alumnos, dándoles voz y voto en las decisiones sobre lo que deseaban aprender promoviendo su implicación activa. Se modificó la forma de trabajo, pasando de una clase frontal donde todos realizan la misma actividad del libro, a un aula donde se alternaban las actividades en equipos de trabajo conformados por centros de interés y las asambleas escolares para acordar, dialogar y presentar avances.

Los proyectos de interés realizados fueron una estrategia valiosa que incrementó el grado de implicación del grupo en su proceso de aprendizaje, brindando al alumnado momentos importantes para aprender a colaborar, tomar acuerdos de forma conjunta, asumir tareas y responsabilidades, sin que éstas fueran condicionadas por estímulos externos. Los estudiantes encontraron en esta estrategia la libertad para decidir el tema sobre el que les interesaba saber o conocer, para cuestionarse sobre lo que sabían y emprender la búsqueda de respuestas a sus inquietudes, organizar la información, presentarla y, finalmente, para evaluar si habían logrado los propósitos que ellos mismos se trazaron.

Con las estrategias empleadas también se generaron ambientes de aprendizaje que promovieron la creatividad, el razonamiento, la investigación en diversas fuentes y la toma de acuerdos en forma colectiva y en pequeños grupos. Todo ello en

un marco de colaboración y comunicación que en todo momento promovió el respeto absoluto a la diversidad de opiniones, formas de ser y de pensar entre los integrantes del grupo.

Privilegiar el trabajo colaborativo entre el alumnado contribuyó a fortalecer su autoestima, cooperación y solidaridad. Respecto a los padres de familia, participaron en forma directa en el trabajo en el aula con el estudiantado, aportando su experiencia y capital cultural como un recurso didáctico valioso en el desarrollo de las actividades programadas.

El proceso de innovación experimentado constituye una experiencia formativa que, a pesar de su brevedad y escasa profundidad, deja claro que la reflexión en y sobre la práctica educativa no puede ni debe estar ajena a la luz de otros referentes, de otras miradas, de otros actores para generar el cambio que exigen las demandas de la sociedad actual en la formación de los educandos; pero sobre todo no se debe ignorar la voz de quienes le dan razón de ser a esta profesión: las niñas y los niños.

Si bien se coincide con lo expresado por Anijovich et al. (2009), cuando sostienen que la experiencia y la intuición son insuficientes para el ejercicio de la docencia o que ésta requiere de mucho más que el dominio disciplinar para su ejercicio; se debe reconocer que quizá una buena parte la práctica docente de los involucrados en este proyecto había carecido de la reflexión y ésta no había sido el centro del ejercicio profesional.

Hoy más que nunca el futuro de la profesión docente es incierto, las condiciones políticas, sociales y económicas así lo demuestran, las exigencias por alcanzar estándares nacionales e internacionales son cada vez mayores. Los docentes deben reflexionar sobre el papel que quieren ejercer y el sentido que desean dar a la práctica de cara a los desafíos que presenta el siglo XXI.

Referencias

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). Experiencias de formación en la docencia y el sentido de la reflexión en la formación docente. La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En autores, *Transitar la formación pedagógica dispositivos y estrategias*

- (pp. 25-40). Buenos Aires: Paidós.
- Bennett, N., Wood, L., y Rogers, S. (1997). *Teaching through play*. Buckingham: Open University Press.
- Belli, S., López, C., y Romano, J. (2009). Producción, distribución y consumo de conocimiento en el capitalismo cognitivo ¿un virus fuera de control? *Omnia*, 15(1), 82-94. Recuperado de <https://bit.ly/2RQYqmj>
- Blázquez, F. (Coord.) (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Recuperado de <https://bit.ly/2ScDLYS>
- Dunlop, A., y Fabian, H. (Eds.) (2007). *Informing transitions in the early years*. Londres: MacGraw-Hill.
- Early, D. (2004). Servicios y programas que influyen en las transiciones de los niños. Sección: Transición y escuela. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de <https://www.encyclopedia-infantes.com/transicion-la-escuela/segun-los-expertos/servicios-y-programas-que-influyen-en-las-transiciones-de>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Revista internacional de ciencias sociales*, (171), 3-5. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-fulltext171spa.pdf>
- García-Vega, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Hayes, R. (1990). Promoción de la inventiva de los niños pequeños. En Tann, C. S., *Diseño 23 y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (pp. 112-122). Madrid: mec-Morata.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Education in England, the history of our schools*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Kilpatrick, W. H., Rugg, H. O., Washburne, C. W., y Bonner, F. G. (1967). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada [versión original de 1925].
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, (16), 1-17.
- LaCueva, A., Imbernón M. F., y Llobera, J.(2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. *Revista de educación*, (332), 131-148.
- Ladd, G. (2003). Transición/apresto escolar: resultado del desarrollo de la primera infancia. Sección: Transición y escuela. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/prim_inf/transicion.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? (traducción: María Eugenia Nordenflycht). *Revista de Tecnología Educativa*, xiv(3), 1-5.
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 4(1), 3-25.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Torres, R. (1998). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema? En Torres et al., *La evaluación* (p. 13). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- UNICEF-CIESAS Pacífico Sur (2013). *Manual de asambleas escolares*. Oaxaca: Areagrafik editores.
- Valenti, P. (2002). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo Marco Institucional. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (2), 2. Recuperado de <https://>

CAPÍTULO VII



¿Qué hacemos con la ortografía? Dilemas y posibilidades de las asesorías colaborativas en telesecundaria

Geovanni Luna Cortés
Amanda Cano Ruiz

CAPÍTULO VII

¿Qué hacemos con la ortografía? Dilemas y posibilidades de las asesorías colaborativas en telesecundaria

Geovanni Luna Cortés

Amanda Cano Ruiz

Introducción

El capítulo tiene por objetivo compartir una descripción analítica de una sesión de asesoría, la cual se enmarca en un proyecto de innovación que planteó las asesorías colaborativas como una estrategia de reflexión de las prácticas docentes en una escuela telesecundaria de Veracruz (Luna y Cano, 2018). Desde aportes teóricos de la asesoría en las escuelas (Nieto, 2012; Bonilla, 2006) y de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2012), se problematiza en la ausencia de formación continua y acompañamiento externo al profesorado de contextos rurales, a su vez, se propone una ruta de trabajo que nace y se desarrolla en y para la escuela.

La sesión de asesoría fue seleccionada debido a que permite ejemplificar cómo se llevaron a cabo las reuniones del colectivo docente, las discusiones generadas, las dificultades que se presentaron y sus aportaciones hacia el trabajo del profesorado en materia de didáctica del español. Se privilegia una mirada cualitativa del hecho documentado, ya que, lejos de la generalización o extrapolación de resultados, se busca presentar fenómenos a partir de la riqueza de los detalles, así como de su relación con el contexto particular en el que se desarrolla (Geertz, 1973). El recuperar de manera fina, o detallada, lo sucedido permite advertir la complejidad de desarrollar este tipo de trabajo

entre profesores de una escuela, también aporta posibles rutas de trabajo para aquellos que busquen promover este tipo de proyecto en sus escuelas.

Proyecto de innovación marco

Este proyecto de innovación educativa surgió a partir de los estudios realizados por uno de los autores en la Maestría Innovación en la Educación Básica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Este programa busca que sus estudiantes emprendan procesos de mejora educativa en las escuelas en donde se desempeñan. De esta manera, a partir de la labor desarrollada en seminarios y talleres, así como en el trabajo tutorial del programa académico, fue posible reconocer la dificultad de la docencia en contextos rurales de alta marginación social, en donde se presenta escaso impulso a la profesionalización docente y falta de acompañamiento pedagógico a las escuelas que permita mejores resultados de aprendizaje en el alumnado (Cano, Ibarra y Ortega, 2018). La falta de reflexión sobre la práctica dificulta la innovación institucional (Imbernón, 2021), pues son escasos los espacios para que el profesorado analice y mejore su práctica docente a partir de problemáticas concretas que enfrentan en su realidad educativa, lo que Vezub (2021) llama *formación situada de docentes*.

Esta problemática la enfrentaba la telesecundaria participante en este proyecto, la cual se ubica en una localidad de 1337 habitantes, cercana al Cofre de Perote, en el centro de Veracruz. Al inicio de este trabajo (ciclo escolar 2014-2015), su matrícula ascendía a 120 estudiantes. El promotor de la innovación asumía la función de docente y director comisionado en la escuela, tenía cuatro años de servicio y su perfil profesional era de Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Además, laboraban en la escuela otros tres profesores: Vicente, pasante de la Licenciatura en Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales, con 18 años de experiencia; José, pasante de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, con 10 años de servicio, y Antonia, licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, con 2 años de servicio; además de Esmeralda, estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en calidad de practicante.¹

Para profundizar en las necesidades y problemáticas de la escuela, se realizó un diagnóstico basado en el análisis documental, entrevistas a padres de familia, alumnos y maestros; así como observación participante. Como resultado de este proceso, se identificó la falta de espacios colegiados para la reflexión tendientes a la mejora continua de la práctica docente. Los que existían (caso del Consejo Técnico Escolar, CTE) no se aprovechaban para concretar acciones o proyectos. Había una tendencia por centrar la atención en aspectos organizativos de la escuela (festivales, eventos) o cuestiones disciplinarias: reestructurar el reglamento escolar, determinar el uso correcto del uniforme, peinado de los adolescentes, entre otros aspectos.

A pesar de la existencia de una relación de compañerismo entre los profesores, poco se interactuaba durante la jornada de trabajo, el aislamiento imperaba y la colaboración no se daba más allá de las reuniones de trabajo.

Por lo anterior, se consideró viable generar espacios para interactuar de manera colaborativa y así promover cambios en la escuela con incidencia en los aprendizajes del estudiantado. Para ello se partió de concebir a la innovación educativa como un proceso de cambio que produce mejora, surge a partir de las necesidades de las escuelas y, por lo tanto, los integrantes de la comunidad escolar son sus protagonistas (Carbonell, 2000). Proviene del compromiso e interés de los involucrados, implica procesos a largo plazo y no lineales, pero brinda la posibilidad de modificar la cultura del centro escolar (Rivas, 2000).

Se retomó el concepto de *comunidades profesionales de aprendizaje*, entendido como un grupo de profesores que intencionalmente se reúne con el fin de mejorar su centro de trabajo, a partir de la reflexión sobre sus prácticas y su incidencia en los aprendizajes del alumnado (Stoll, 2005). Se trata de un grupo que, unido por el interés y la disposición, más que por la imposición, suele compartir valores y visiones, tener un liderazgo distribuido, confianza y apoyo mutuo (Krichesky y Murillo, 2011).

¹ Se cambiaron los nombres de los docentes participantes para guardar el anonimato, a excepción del asesor del proyecto (docente Geovanni).

En la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, las asesorías tienen un papel central para el trabajo entre docentes, pues a través de ellas se brinda un apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que enfrentan día con día en su práctica (Bonilla, 2006). Pueden ser encabezadas por personal externo o interno a la escuela, en este caso se buscó que los mismos profesores, por medio del acercamiento a aspectos teóricos, con base en su experiencia y con el apoyo del director (como asesor), crearan un espacio para reflexionar sobre su actuar. De acuerdo con la literatura actual del tema, las asesorías pueden ser de tres tipos: de facilitación, de intervención y de colaboración (Nieto, 2012). Su clasificación está en función del grado en que la asesoría se desarrolla desde la mirada del asesor o bien de los docentes involucrados. El presente trabajo adoptó, principalmente, una asesoría de tipo colaborativa, la cual implica un compromiso mutuo entre asesor-asesorados y la toma de decisiones consensuadas dentro de un ambiente de confianza, para analizar el trabajo cotidiano de los profesores (Nieto, 2012).

Con base en estos referentes, se diseñó el proyecto de innovación, el cual se planteó promover asesorías colaborativas semanales por un periodo de tres meses, las cuales se llevarían a cabo dentro del horario de clases y serían de carácter semanal. Si bien existió una planeación general, ésta se flexibilizó a las demandas e intereses del propio colectivo. La aplicación abarcó de septiembre de 2015 a marzo de 2016, y operó en una serie de fases: sensibilización, análisis de clases, desarrollo de propuestas y evaluación; en total, se desarrollaron 15 sesiones de asesoría. La primera fase consistió en revisar a algunos teóricos de la innovación educativa, así como en visitar una escuela primaria unitaria para conocer de cerca una experiencia exitosa de trabajo de una docente rural. También se revisó de manera conjunta el documental *La educación prohibida*.²

El segundo momento del proyecto se centró en la grabación y posterior análisis de clases. Fue en esta fase donde el colectivo docente decidió enfocarse en las clases de español, debido a las dificultades

² Este documental, realizado por Juan Tomás Alonso Nieto, cuestiona la estructura y organización del sistema educativo, así como muchas prácticas tradicionales de los profesores en las escuelas de todo el mundo, puede consultarse en www.educacionprohibida.com

enfrentadas en la lectura y escritura del estudiantado. El centrar la atención en la asignatura de español derivó en el abordaje de textos relacionados con este tema y, de manera particular, con la expresión escrita. La asesoría que se abordará se ubica en esta fase del proyecto, en donde el colectivo discutía el trabajo realizado y hacia dónde encaminar los esfuerzos subsecuentes.³ Como parte del proceso de análisis de esta experiencia, se construyó una descripción analítica o densa, la cual, de acuerdo a Rockwell (2009), son escritos extensos de un evento, o en este caso una sesión de asesoría, que muestra diversas relaciones construidas mediante el apoyo teórico y al mismo tiempo conserva el detalle de los hechos observados.

Descripción analítica de una asesoría

La asesoría por analizar se llevó a cabo el día 14 de enero, en la primera semana de trabajo escolar de 2016. Corresponde a la decimoprimer sesión de asesoría realizada por el colectivo docente. Cabe señalar que desde el 27 de noviembre de 2015 no se había realizado otra reunión de trabajo formal alrededor del proyecto. Durante el mes de diciembre fue muy difícil encontrar espacios de reunión debido a la presión por aplicar exámenes del segundo bimestre y al tiempo que ocupan las celebraciones decembrinas en la escuela. En esa reunión previa se propusieron algunas actividades cuyos objetivos eran promover la escritura de los adolescentes y mejorar su ortografía; dentro del desarrollo del proyecto de innovación, éste fue el tiempo más largo sin realizar asesorías (seis semanas).

Se había revisado el texto *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura* (Goodman, 2015), el asesor lo seleccionó después de una búsqueda de referentes sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, y debido a la recomendación de un colega. Contó con poco tiempo para preparar esta asesoría y a la distancia valora que existió cierta falta de comprensión de las

³ Para mayor conocimiento del desarrollo del proyecto, se recomienda consultar el artículo "Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje", disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es.

ideas centrales del autor, por lo que la interpretación que realizó de su enfoque fue muy acotada. Al no ser experto en este tema, requirió de la búsqueda de bibliografía que pudiera aportar apoyos teóricos y didácticos relativos al tema de discusión dentro de las sesiones.

En esa asesoría de noviembre, se revisó un fragmento de la propuesta de Goodman (2015) sobre la elaboración de textos “vivos” y de relevancia para los estudiantes. También se acordó el diseño de actividades para el mes de diciembre. Para ello se nombraron responsables de cada acción y se acordaron fechas de realización. Durante los días laborables de diciembre se aplicaron las estrategias diseñadas. Las dos primeras referían a realizar carteles para la comunidad y redactar un cuento a partir de ciertas palabras generadoras. Para el caso del cartel, como sugerencia del personal del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) con el cual se había tenido contacto previo, se proporcionaron a los alumnos copias con ejercicios de caligrafía, con la finalidad de practicar letras mayúsculas y minúsculas. Esta actividad resultó poco significativa para el alumnado, quienes reclamaron que “ya no eran estudiantes de primaria para hacer planas”.

Como se puede inferir, se trató de integrar dos propuestas didácticas alrededor del lenguaje escrito: una de corte socioconstructivista (caso de Goodman) y un enfoque mecanicista (hacer planas). Ello por desconocimiento de la incompatibilidad de estos enfoques. En cuanto a la realización del cuento, los profesores comentaron la baja participación por parte de los estudiantes. Fue por ello que el asesor decidió cambiar de estrategia, pues no se estaban logrando los objetivos planteados.

Al respecto, se considera que como colectivo docente se tomaron decisiones sin una base sólida en la didáctica del español. Si bien se recurrió a una fuente teórica, su interpretación derivó en actividades que no fueron pertinentes para las características de los estudiantes. Se leyeron aspectos novedosos en materia de lengua escrita (caso de Goodman), pero fueron asimilados a viejos esquemas. Al hacer un análisis posterior de estas acciones, se observa que éstas no contribuyeron a conectar a los jóvenes emocionalmente con la redacción, como señalan Dolz et al. (2013), “el proceso de escritura moviliza el sistema afectivo. Un alumno puede tener actitudes variables

en relación con la escritura y su motivación puede determinar su compromiso con ella” (p. 14).

Durante el mes de diciembre, y en pláticas informales entre docentes, se discutió la necesidad de enfocarse en la mejora del proceso de escritura del estudiantado, aspecto que se consideró como un factor importante para desarrollar actividades como los cuentos anteriormente planteados.

Preparación de la asesoría

En el mes de diciembre, el asesor revisó el artículo “Serie Galileo para el aprendizaje de la ortografía” (Vaca, 2014). El texto le permitió reconocer acciones que se realizaban en la escuela que no abonaban al aprendizaje de la ortografía en los estudiantes: regresarles sus trabajos llenos de correcciones ortográficas, solicitarles la memorización de diversas reglas sin reflexionar sobre ellas, entre otras. El asesor decidió compartir este texto con el colectivo docente para analizarlo en asesoría en la primera semana de enero de 2016. Cuando se los entregó, todos aceptaron leerlo y tuvieron claro que contarían con las vacaciones para ello. El dejar pasar este tiempo resultó contradictorio, pues fue difícil que cumplieran con el acuerdo, o quizá debió existir algún espacio de intercambio previo a la realización de la asesoría para monitorear la revisión del artículo.

Este tipo de decisiones son complejas para el asesor; por un lado, si se presiona al colectivo puede derivar en una lectura impuesta, pero si se brinda total libertad también se corren riesgos. En este proyecto se optó por brindar flexibilidad de tiempo a los docentes, pues los temas y acciones por emprender no estaban definidos previamente, se fueron configurando conforme las asesorías avanzaban. Una de las funciones del promotor de esta innovación fue estar atento a la funcionalidad de lo propuesto, para poder redireccionarlo cuando fuera necesario.

Para planear esta asesoría se contó con mayor tiempo de lo habitual. Usualmente se tenía un margen de una semana para determinar las actividades. Sin embargo, debido a las funciones de docente-director que el asesor ejercía simultáneamente, resultaba insuficiente el tiempo para la planeación didáctica de su grupo, atender aspectos de gestión escolar y la preparación de la asesoría. Como se puede inferir, la organización, preparación, coordinación y búsqueda de fuentes

de información estuvieron a cargo del asesor, lo cual implica que sus referentes, intereses y, en general, su trayectoria docente estuviera en juego. Basándose en lo ocurrido en la asesoría anterior y las ideas aportadas por el artículo a revisar, se determinó que los objetivos de esta asesoría serían analizar la propuesta de Vaca (2014) para el aprendizaje de la ortografía y reflexionar sobre las estrategias que propone para reconocer la viabilidad de llevarlas a cabo dentro de esta institución educativa.

El asesor releó el texto que se revisaba, identificó ideas que consideraba importante discutir en colectivo, por lo tanto, decidió recuperarlas mediante la construcción de diapositivas, éstas servirían de guía para la discusión y apoyo en caso de que sus compañeros no leyeran el texto. La asesoría se llevó a cabo en el salón donde el asesor laboraba como profesor, este espacio se configuró como un espacio de pertenencia que le proporcionó seguridad.

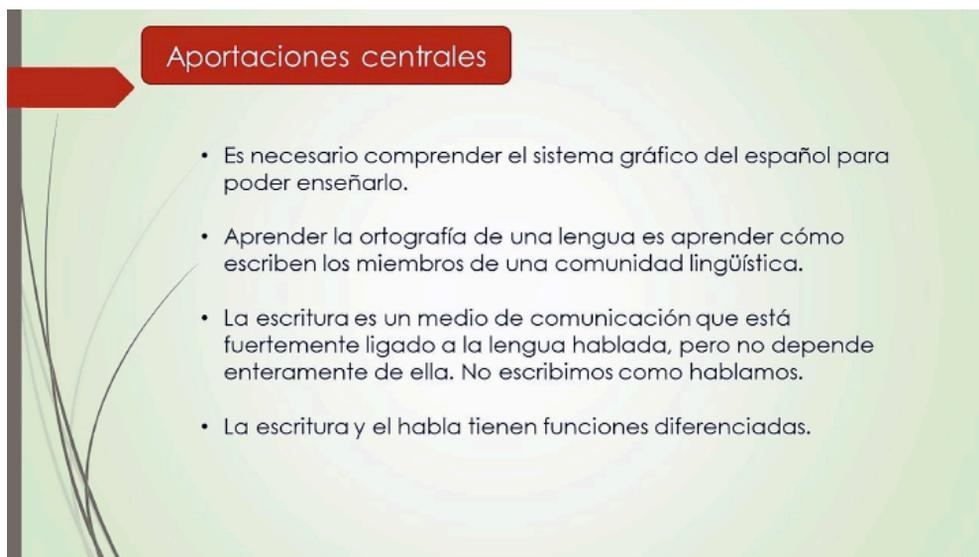
La sesión tuvo una duración aproximada de una hora con diez minutos, de las 13:00 a las 14:10 horas. Al inicio del proyecto, las asesorías se desarrollaban mientras el alumnado permanecía en sus salones de clases realizando alguna actividad, no obstante, debido a las interrupciones o salida de los maestros para atender algo en sus aulas, se decidió que era mejor retirarlo de la escuela. Para ello, se negoció con los padres de familia, informándoles de los motivos de dicha medida. Se apostó por tomar cierto tiempo de la jornada laboral, pues como señalan Fullan y Hargreaves (2000), proyectos que exigen mucho tiempo extra del docente terminan desgastándolo, haciendo que la innovación no pueda sostenerse y termine fracasando. Se consideró que esta hora semanal dedicada a las asesorías representaba una inversión de tiempo, ya que a mediano plazo permitiría mejoras en los aprendizajes de los alumnos.

Desarrollo de la asesoría

El director inició con un recordatorio de la asesoría anterior, e introdujo el texto que se analizaría. Decidió no preguntar si el colectivo leyó. Les compartió que preparó unas diapositivas que serían una guía en el análisis del artículo, enfatizó en que el autor es de la Universidad Veracruzana y comentó el objetivo de la asesoría. Comenzó con la

lectura de la primera diapositiva (Figura 1), la cual hace referencia a la universalidad de la lengua escrita, así como a su diferencia con el habla.

Figura 1. Ideas centrales del texto “Serie Galileo para el aprendizaje de la ortografía”

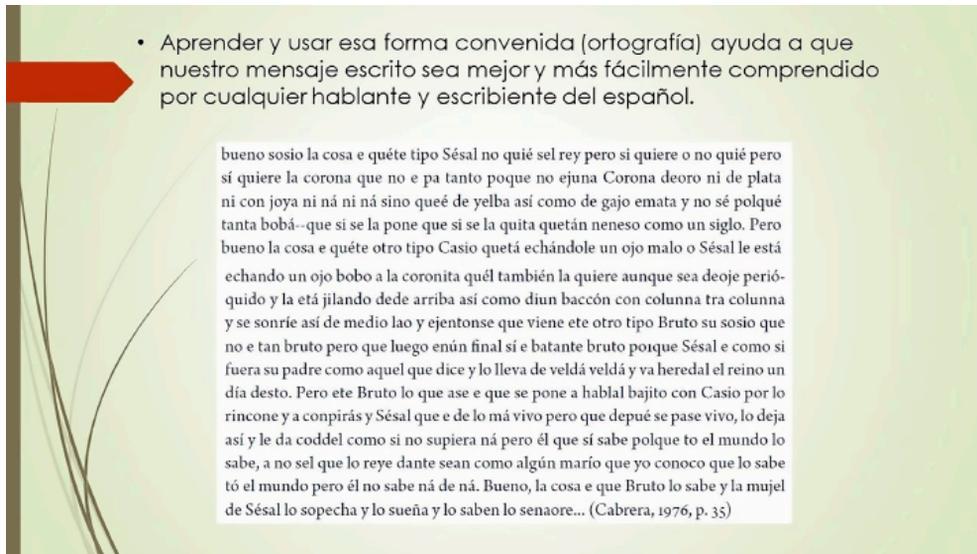


Fuente: Elaboración propia adaptado de Vaca (2014).

El maestro Vicente intervino y comentó que uno de los consejos que les da a sus alumnos es no avergonzarse ante palabras que desconocen, pues en el lenguaje no importa la condición sociocultural. El asesor agregó que el lenguaje ha ido cambiando a través del tiempo, pero, aun así, es posible entender textos antiguos. Buscó reforzar la idea principal de la diapositiva, es decir, reconocer la importancia del sistema escrito, para poder comunicarnos con personas de otros países, tiempos y contextos.

Posteriormente, el maestro José leyó con dificultad el contenido de una diapositiva (Figura 2) que contiene un texto escrito en español hablado en Cuba. Cabe aclarar que se decidió realizar esta actividad porque para el asesor era importante que los profesores vivenciaran las dificultades que representa el escribir tal cual se habla en la vida cotidiana, con regionalismos y modismos.

Figura 2. Ideas centrales del texto “Serie Galileo para el aprendizaje de la ortografía”



• Aprender y usar esa forma convenida (ortografía) ayuda a que nuestro mensaje escrito sea mejor y más fácilmente comprendido por cualquier hablante y escribiente del español.

bueno sosio la cosa e quète tipo Sésal no quié sel rey pero si quiere o no quié pero sí quiere la corona que no e pa tanto poque no ejuna Corona deoro ni de plata ni con joya ni ná ni ná sino queé de yelba así como de gajo emata y no sé polqué tanta bobá--que si se la pone que si se la quita quetán neneso como un siglo. Pero bueno la cosa e quète otro tipo Casio quetá echándole un ojo malo o Sésal le está echando un ojo bobo a la coronita quél también la quiere aunque sea deoje periódquido y la etá jilando dede arriba así como diun baccón con columna tra columna y se sonrie así de medio lao y ejentonse que viene ete otro tipo Bruto su sosio que no e tan bruto pero que luego enún final sí e batante bruto porque Sésal e como si fuera su padre como aquel que dice y lo lleva de veldá veldá y va heredal el reino un día desto. Pero ete Bruto lo que ase e que se pone a hablal bajito con Casio por lo rincone y a conspirás y Sésal que e de lo má vivo pero que depué se pase vivo, lo deja así y le da coddel como si no supiera ná pero él que sí sabe polque to el mundo lo sabe, a no sel que lo reye dante sean como algún marío que yo conoco que lo sabe tó el mundo pero él no sabe ná de ná. Bueno, la cosa e que Bruto lo sabe y la mujel de Sésal lo sopecha y lo sueña y lo saben lo senaore... (Cabrera, 1976, p. 35)

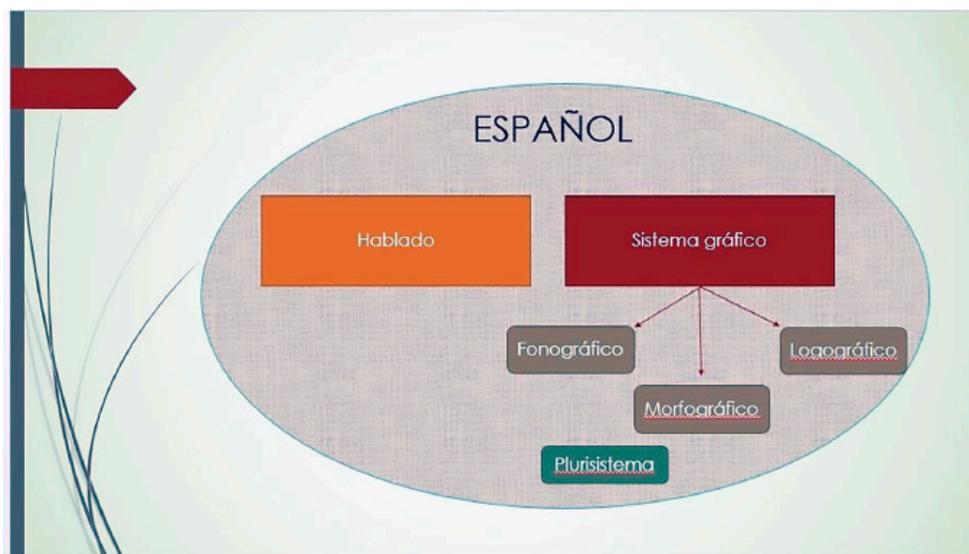
Fuente: Tomado de Cabrera (citado en Vaca, 2014).

A partir de la lectura, tanto la maestra Antonia, como los maestros José y Vicente expresaron ejemplos relacionados con el léxico de sus estudiantes: “ancina”, “vido”, entre otros, complementando la idea central del texto. Con base en sus comentarios, es posible advertir la relación que establecieron con lo propuesto por el autor, es decir, trasladaron las ideas del artículo a aspectos cotidianos de sus clases.

Se decidió, como en otras reuniones, que por turnos se revisaran las diapositivas. Se había creado la mecánica de leer lo que en ellas estaba escrito como detonador y posteriormente hacer comentarios u opiniones respecto al contenido. La docente Antonia leyó lo escrito en la Figura 3.

Esta diapositiva presentó un esquema con información nueva y de difícil comprensión para el colectivo docente. Se infiere que por ello no expresaron comentarios sobre su contenido. El asesor comentó: “Si nosotros escribimos como hablamos nos facilita el aprendizaje de la escritura, pero dificulta la lectura”.

Figura 3. Español oral y escrito

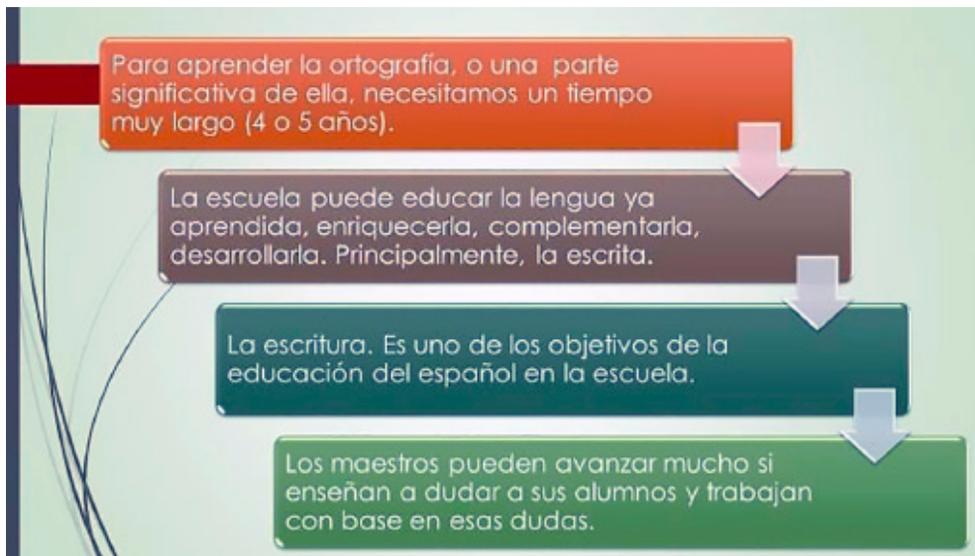


Fuente: Elaboración propia adaptado de Vaca (2014).

Se reconoce que fue complejo para los docentes la comprensión de esta parte del texto. El contenido de la siguiente diapositiva (Figura 4) fue leído por Esmeralda y al término no hizo algún comentario, por lo que el asesor intervino mencionando que el aprendizaje de la ortografía es un proceso largo.

El maestro José expresó que como docentes hacemos mal las cosas, haciendo referencia a que tradicionalmente se intenta que el estudiantado aprenda a corto plazo. En su comentario hizo referencia también a que en semanas próximas se llevaría a cabo el Concurso Hispanoamericano de Ortografía a nivel zona escolar, por lo que él, se encontraba “preparando” a sus estudiantes para dicho evento. Esto representa un ejemplo de las contradicciones del sistema educativo, pues por un lado en el programa de español se reconoce la adquisición del lenguaje escrito como un proceso a largo plazo, y por otro, se emiten convocatorias que fomentan los concursos de ortografía, a partir de los cuales las escuelas “entrenan” a estudiantes para destacar en estos eventos.

Figura 4. Aprendizaje de la ortografía



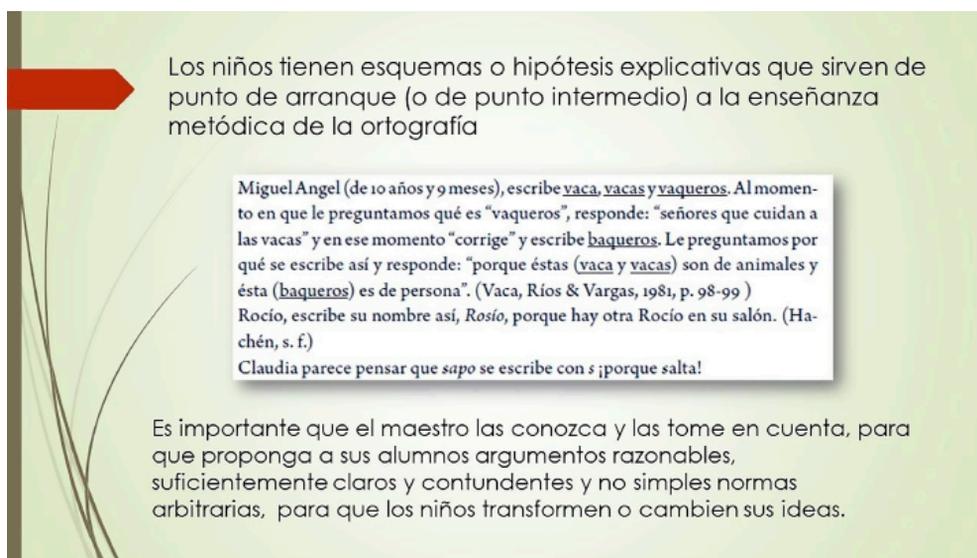
Fuente: Elaboración propia adaptado de Vaca (2014).

Los docentes asumían que si el estudiantado se aprendía reglas ortográficas mejoraría su escritura, sin relacionarlo con la producción textual, contradiciendo lo que señala la teoría, ya que “no se aprende la escritura en abstracto, sino en función de los textos producidos y de las situaciones de comunicación en las cuales se ponen en funcionamiento” (Dolz et al., 2013, p. 13), es decir, conlleva un proceso largo y complejo, que requiere de análisis profundo de sus escritos.

El asesor comentó: “Cuando llegan los niños [a la secundaria] ya tienen una idea previa sobre cómo es la escritura, es su punto de partida. Hay que enseñarles a dudar sobre lo que se está escribiendo, es común que no vean las faltas de ortografía”. A lo que respondió Antonia, “Los niños tienen esquemas que son su punto de partida, es importante que los docentes los conozcamos y utilicemos”.

Posteriormente la maestra Antonia leyó el contenido de otra diapositiva (Figura 5) sobre las ideas previas que poseen los estudiantes sobre la escritura, además, se revisaron algunos ejemplos que presenta el artículo.

Figura 5. Hipótesis de los estudiantes



Los niños tienen esquemas o hipótesis explicativas que sirven de punto de arranque (o de punto intermedio) a la enseñanza metódica de la ortografía

Miguel Ángel (de 10 años y 9 meses), escribe vaca, vacas y vaqueros. Al momento en que le preguntamos qué es "vaqueros", responde: "señores que cuidan a las vacas" y en ese momento "corrige" y escribe baqueros. Le preguntamos por qué se escribe así y responde: "porque éstas (vaca y vacas) son de animales y ésta (baqueros) es de persona". (Vaca, Ríos & Vargas, 1981, p. 98-99)

Rocío, escribe su nombre así, Rosío, porque hay otra Rocío en su salón. (Hachén, s. f.)

Claudia parece pensar que sapo se escribe con s porque salta!

Es importante que el maestro las conozca y las tome en cuenta, para que proponga a sus alumnos argumentos razonables, suficientemente claros y contundentes y no simples normas arbitrarias, para que los niños transformen o cambien sus ideas.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Vaca (2014).

El asesor preguntó: "¿Qué nos dicen estos ejemplos?", y respondió Vicente: "Desde el momento que lo hacen de manera errónea, ya saben que hay una distinción, y es nuestro papel como maestros darles las reglas para que ellos logren dar el salto".

Desde la perspectiva del profesor, se deben dar a conocer las reglas ortográficas a los estudiantes para que ellos puedan aplicarlas. De acuerdo con Gimeno y Pérez (2008), esta perspectiva de la enseñanza conlleva una reducción tecnológica de la educación, donde predomina el estímulo-respuesta, que resulta insuficiente para la diversidad de estudiantes en los centros educativos. Ante ello, el asesor comentó que se deben identificar las ideas previas que tienen los estudiantes sobre la ortografía, aunque represente un reto. El maestro Vicente respondió: "Por lo tanto, deberíamos trabajar con el que va más mal, o le cuesta más, deberíamos ver de qué partimos, de qué te sirve si tienes un bueno, pero los demás están mal".

El asesor dejó pasar este comentario ya que consideró que el tema podía desviarse hacia estudiantes que demandan una atención individual. Además, se corría el riesgo de no revisar las estrategias, que era la parte medular de la asesoría. Esta forma de actuar del

asesor demuestra lo difícil de desarrollar esta función, los dilemas que el asesor enfrenta, la toma de decisiones sobre la marcha y la presión del escaso tiempo disponible. De haber retomado el comentario de Vicente, el tema de la asesoría pudo haber cambiado, llevando a discusiones fuera del objetivo de la sesión.

El asesor continuó con la lectura de una diapositiva relativa a una estrategia para el aprendizaje de la ortografía. Comentó que el dedicar tiempo al análisis a profundidad de pequeños textos, o párrafos, ayuda al alumno a interpretar la información a partir de los elementos ortográficos. El maestro Vicente expresó:

Cuando analizaba las boletas y la comprensión lectora, si nosotros le decíamos lee, pues el chamaco sólo va a leer, pero realmente no le enseñábamos a leer, a respetar signos, a analizar realmente, a inferir, no utiliza la información, sólo lee y nosotros debemos enseñarle a leer. Debemos hacerle énfasis sobre qué deben hacer con la lectura.

Vicente hizo referencia a los reportes de evaluación de lectura que oficialmente se solicitaba a los docentes. En un principio se registraba el número de palabras por minuto que leía cada estudiante en voz alta, la fluidez con la que lo hacía y la comprensión lectora. Esta política educativa demandaba mucha inversión de tiempo en el aula, con poco impacto en la mejora de la lectura de los estudiantes. Como se puede interpretar en el comentario del docente, no quedaba claro el sentido de esta actividad más allá de realizar una medición cuantitativa de las palabras que leía el estudiante. Para este profesor, la comprensión lectora no sólo implica la decodificación de signos y letras, sino la interpretación de signos de puntuación, análisis de información y su uso bajo una finalidad establecida, además, acepta no estar enseñándolo a sus estudiantes y le representa una preocupación.

El asesor comentó que la sobrecarga curricular que existe en secundaria es un factor que impide profundizar en el análisis de la ortografía. También se hizo explícito uno de los dilemas de la profesión docente: cumplir con el *currículum* oficial de manera superficial, o hacerlo de manera parcial pero profunda. En reuniones anteriores el colectivo docente había discutido sobre dicha tensión, intentando atender las necesidades del estudiantado y detenerse el tiempo

necesario en los aprendizajes esperados cuando se requiere.

El maestro José, por su parte, agregó lo siguiente:

¿Cómo vamos a poner a una mesa redonda a los niños, cómo los vamos a poner a debatir, si no tienen las bases, no pueden comenzar a leer? A lo mejor un ciclo escolar nos pasemos viendo la forma de leer, signos y otras cosas, y a lo mejor primer año se pueda dedicar a todo eso... yo creo que primero debería ver lo básico que es comprender a leer [sic] aunque no vea otras materias.

La respuesta del docente José refleja una concepción de la finalidad de la educación en el contexto social donde se desempeña, así como una valoración y jerarquización de los aprendizajes. Al respecto habría que enfatizar que el español es no sólo objeto de aprendizaje en la escuela sino un medio para el acceso a los conocimientos de otras asignaturas, de ahí la preocupación del maestro. Su pensamiento docente lo llevó a proponer una adecuación curricular, conocedor del contexto, propuso centrar la atención a los procesos de lectura y escritura dándoles un mayor valor que a otros conocimientos. El asesor encontró en el comentario del profesor la oportunidad para centrar la discusión de la asesoría hacia una propuesta concreta, por lo que reforzó su comentario explicando que, como escuela, es necesario tener claro qué debe enseñar cada grado respecto a la ortografía.

La profesora Antonia provocó una discusión respecto a si la lectura promueve el uso correcto de la ortografía. El maestro Vicente opinó afirmativamente, pues dijo que él así aprendió; con esta última respuesta puso de manifiesto cómo su trayectoria escolar está presente en su práctica docente. Posteriormente, el asesor leyó el contenido de la siguiente diapositiva, que hace referencia a otra estrategia llamada Producción de textos (Figura 6).

La profesora Antonia comentó lo siguiente:

La otra vez, yo le estaba enseñando a Geovanni [asesor y promotor de la innovación] cuentos que hicieron mis alumnos, lo invité, me gustó que los niños tienen la idea, y lamentablemente muchas veces le coartamos, tienen la idea, pero lo escriben mal. Yo la otra vez le

dije [a] un niño que leyera su cuento, y sí lo podía leer, pero cuando un compañero lo debía leer, no entendía, y entonces yo les decía que debemos entendernos, es la regla principal, podernos dar a entender.

Figura 6. Producción de textos



Fuente: Elaboración propia adaptado de Vaca (2014).

Este comentario permite reconocer que los estudiantes sí leen ortográficamente, sin embargo, es necesario que transiten hacia su formalización a través de la escritura. Por otro lado, se muestra el intercambio de ideas entre los docentes más allá del espacio de la asesoría, por lo que la reflexión sobre la práctica no sólo se circunscribía a la hora semanal de reunión. También se advierten las ventajas de que el asesor sea parte de la institución educativa, ya que permitió un diálogo sobre las dificultades de la práctica docente que emergen en lo cotidiano.

Ante esta nueva estrategia, el profesor Vicente reflexionó y dijo que, para llevarla a cabo, es necesario dedicar mucho tiempo, por lo que exhortó a todo el colectivo a comprometerse. Su expresión coincidió con Bolívar (2012), quien señala que la mejora no se dará a menos que “los maestros participen plenamente en el proceso de cambio, y sientan un alto grado de propiedad sobre los resultados” (p. 70).

La profesora Antonia, por su parte, mencionó que, en una actividad, solicitó a sus estudiantes corregir unos letreros que se encontraban mal escritos, sin embargo, no lograron identificar los errores. Ella reconoció lo poco significativo de esta actividad para los estudiantes. Debido al tiempo limitado de las asesorías no se contó con el tiempo para analizar con mayor profundidad este tipo de situaciones. La recomendación del asesor fue hacer dudar al estudiantado sobre lo que está escrito. Esto debido a que dan por sentado que sus escritos son correctos, por lo que cuestionarlos representa un nivel de análisis que les permitirá reconocerlos y poder indagar sobre la forma correcta de escritura. Esto es coincidente con lo expresado por Dolz et al. (2013), para quienes el error representa una oportunidad para aprender, y a partir del cual se diseñan secuencias de aprendizaje para mejorar en la producción escrita; hay un importante valor didáctico en la identificación de los errores del alumnado.

En este momento, se tomó la decisión de retomar la idea del profesor José. El asesor comentó que es necesario construir una propuesta para la enseñanza de la ortografía de acuerdo con las características del grupo estudiantil. En el colectivo se generó una discusión: ¿enseñar de manera gradual la ortografía, o de forma global? Democráticamente se decidió optar por la gradualidad de la enseñanza. Posteriormente, surgió otra interrogante: ¿por dónde comenzar? El maestro José rápidamente propuso iniciar con reglas ortográficas relativas al uso de la b y v, o de la s, c y z. No obstante, el profesorado se mostró indeciso e inseguro sobre cómo empezar. Otra propuesta hacía referencia a enseñarles primero a identificar ideas principales de los textos, comprender ideas por medio de la lectura; otro proponía comenzar con los signos de puntuación (puntos, comas, etc.) para asegurar la comprensión lectora. Debido a la falta de acuerdos, el asesor propuso consultar con un especialista en didáctica del español y, en una siguiente asesoría, retomar el tema, todos estuvieron de acuerdo.

Como se puede observar, el colectivo docente reconoció la necesidad de contar con un plan para la enseñanza de la ortografía, no obstante, el cómo implementarlo dividió las opiniones. Cada docente puso en juego su trayectoria y experiencia docente. Además, implícitamente se reconoció que este debate necesitaba tener

un fundamento más allá de lo empírico, por lo que se identificó la necesidad de recurrir a un experto. Asimismo, este fragmento representa un ejemplo del reconocimiento de los docentes sobre los límites que su formación posee, y están de acuerdo en recurrir a otras opiniones.

Es importante mencionar que en el Plan de Estudios 2011 de secundaria no existe una propuesta sobre cómo abordar gradualmente la ortografía. En algunos proyectos se incluyen temas de reflexión acerca del conocimiento del sistema de escritura y ortografía, y en la mayoría de los casos solamente se especifica la leyenda “ortografía y puntuación convencionales”, por lo que queda abierto qué se debe abordar en cada nivel y bloque de la educación secundaria. Esta ambigüedad en muchas ocasiones se traduce en la omisión de temas ortográficos y gramaticales, o una visión superficial en las aulas. Por lo tanto, representa una contradicción con las finalidades del español en secundaria, según la cual los adolescentes deben comunicar ideas de manera clara y sencilla.

El maestro Vicente dijo que, si bien la propuesta podría funcionar, era necesario atender la desmotivación y apatía de los estudiantes hacia las actividades escolares. La maestra Antonia coincidió en que hacía falta trabajar en ello. Por su parte, el maestro José opinó que en casa no existe una autoridad que los guíe, por lo tanto, los jóvenes toman decisiones sin la figura de respeto y experiencia de los padres. En estos momentos el asesor se percató de que la hora de asesoría se había agotado, por lo que decidió concluir la reunión, además consideró que ya se había cumplido con el objetivo propuesto.

Para finalizar, se puntualizaron los acuerdos del día: pedir apoyo a una persona especialista para que les orientara sobre cómo iniciar con la enseñanza de la ortografía y poder así graduarla durante los tres años de la secundaria. Todos estuvieron de acuerdo y dieron por concluida la sesión.

Posterior a esta asesoría y con el apoyo de expertos en la didáctica de la lengua escrita,⁴ se decidió elaborar un diagnóstico sobre las necesidades de redacción de los estudiantes, mediante el análisis de sus producciones. Cada profesor reunió escritos de sus alumnos y en colectivo se revisaron con la finalidad de reconocer las dificultades de escritura. Todo esto derivó en la construcción de un plan de trabajo para la atención de la didáctica de la ortografía en la escuela.

Reflexiones finales

A partir del análisis de la sesión aquí descrita, emergen una serie de reflexiones en torno a elementos asociados al desarrollo de este tipo de asesorías en las escuelas telesecundarias rurales. En definitiva, requieren que el promotor de la innovación asuma un compromiso sostenido a lo largo del tiempo, también despliegue habilidades de gestión pedagógica y de planeación del trabajo, y que motive un liderazgo distribuido entre los participantes.

Respecto a la organización de las asesorías, se destaca que no puede ser un trabajo improvisado. El asesor requiere una preparación previa a cada reunión, que implica invertir tiempo, tener acceso a fuentes de consulta, búsqueda de información suficiente sobre el tema, así como seleccionar los materiales por compartir con el profesorado. Ello facilita llevar a cabo la reunión, resolver dudas y promover la participación.

Esta búsqueda previa representa, además, un insumo para delimitar el objetivo propuesto para la sesión y así plantearlo, o negociarlo, con los docentes. Si bien en este capítulo se analiza una asesoría, ésta fue una práctica constante a lo largo del proyecto de innovación, que permitía acordar la realización de lecturas previas, organizar el material, videograbar las sesiones de trabajo o, incluso, trasladarse a otros espacios para entrevistar a otros profesores que apoyaran en el asesoramiento.

El asesor requiere no perder de vista el objetivo de cada sesión, ya que en ellas surgen temas que, si bien son relevantes, pueden desviar al colectivo hacia otras problemáticas institucionales. Se destaca que una de las habilidades del asesor es saber centrar el flujo del diálogo entre los participantes de forma respetuosa. En diversas ocasiones, como en la sesión analizada se hace evidente, los profesores expresaron comentarios que tocaban otras dimensiones de la práctica pedagógica o actores escolares, que se distanciaban de la temática u objetivo de la sesión; sopesar estas intervenciones y enfocar al colectivo es tarea del asesor.

⁴ Se tuvo contacto tanto con una docente de la Normal Veracruzana, como con el Dr. Jorge Vaca, autor del material teórico revisado.

La asesoría analizada permite reconocer la dinámica escolar en la que se desarrolla un proyecto de innovación en particular. En una escuela hay múltiples actividades, por lo tanto, hay que adaptarse a las condiciones de cada institución, además de partir del interés de los profesores, quienes buscarán los espacios para su realización. Las fechas y horarios requieren ser flexibles y adecuarse a la vida cotidiana de la escuela, para garantizar que todo el colectivo se involucre. Como se señaló en el análisis, hay que tomar decisiones diversas, una de las más relevantes es si desarrollar las asesorías en horario escolar o extraescolar, así como si los estudiantes estarán o no en el espacio escolar. En este caso el asesor era personal de la escuela, había un conocimiento de la cultura escolar y, por lo tanto, la toma de decisiones fue factible; como se señaló en la problematización, los docentes pueden y saben gestionar condiciones para su formación.

El trabajo del asesor que busca conformar comunidades profesionales de aprendizaje implica motivar el diálogo horizontal, la participación voluntaria de los miembros, así como libertad de expresión de dudas u opiniones. Para que exista este clima, los docentes requieren reconocer el valor de las asesorías como una oportunidad para reflexionar sobre su propio trabajo, y no como una obligación o un mandato; dichos rasgos se observaron en este colectivo docente. En el transcurso de las sesiones del proyecto se identificó que se adoptó una asesoría colaborativa. Los docentes reflexionaron de manera colectiva sobre lo que hacen y sus implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes. Las actividades desarrolladas en la asesoría fueron consensuadas, pues, de acuerdo con Guerrero (2011), una de las tensiones comunes en los colectivos docentes es el malestar de profesores ante muchas iniciativas directivas vistas como limitantes de la libertad de enseñanza. No obstante, no se logró reconocer supuestos y principios que guiaban las acciones. De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000), este tipo de prácticas reflexivas de los docentes se ubican en una dimensión de reflexión profunda, la cual requiere de mayor trabajo en equipo y contraste de perspectivas.

El análisis de esta asesoría permite identificar los límites del colectivo docente, quienes reconocen la falta de especialización en determinados temas, por lo que es necesario recurrir a otras personas. Esto es congruente con las comunidades profesionales de

aprendizaje, mismas que no pueden permanecer en el aislamiento “precisa[n] de apoyo externo, relaciones y alianzas” (Bolívar, 2012, p. 70). Aunado a lo anterior, al momento de reconocer las necesidades de profesionalización los docentes se asumieron como promotores del cambio (Krichesky y Murillo, 2011).

También se destaca que el profundizar en una didáctica disciplinar, como lo es la de la lengua escrita, resulta complicado para el profesorado. Abordar el planteamiento del texto vinculado a la enseñanza de la ortografía fue complejo. Sin embargo, en el diálogo colectivo fue posible que todos tuvieron una idea más clara de las propuestas del autor que se analizaba, además de definir una ruta de trabajo para seguir tomando decisiones fundamentadas del quehacer docente.

Referencias

- Bolívar, R. (2012). *La Escuela como una Comunidad de Aprendizaje: Revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Bonilla, O. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la transformación continua*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cano, A., Ibarra, E., y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En Cano, A., e Ibarra, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado* (pp. 9-13). México: Ediciones Nómada.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Morata.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Imbernón, F. (2021). Formación continua y desarrollo profesional docente. En Limón, R. (Coord.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 17-26). México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, S., y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*.

España: Morata.

- Goodman, K. (2015). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Guerrero, C. (Coord.) (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesorías para la gestión y la mejora educativa*. México: Ediciones Somos Maestros.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1),65-83.
- Luna, G., y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 18(77), 165-181.
- Nieto, J. (2012). Modelos de asesoramiento al centro educativo. En Domingo Segovia, J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, N. (2000). *La innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas* [Archivo pdf]. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Vaca, J. (2014). Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 278-318.
- Vezub, L. (2021). *La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. En Limón, R. (Coord.), *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 84-94). México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

CAPÍTULO VIII



La figura del docente en ambientes violentos. Su contribución a las dinámicas escolares

Vania Colorado Nájera

Rosa Lilian Martínez Barradas

CAPÍTULO VIII

La figura del docente en ambientes violentos. Su contribución a las dinámicas escolares

Vania Colorado Nájera
Rosa Lilian Martínez Barradas

Introducción

La escuela es un espacio dinámico, en el cual se enarbolan momentos de colectividad e individualidad, aspectos que han despertado el interés de varias investigaciones a lo largo de los años. Los cuestionamientos tales como ¿qué hace un maestro dentro del aula?, y ¿qué pasa en la cotidianidad de un entorno escolar?, invitan a centrar la mirada dentro de los escenarios educativos y reflexionar sobre la diversidad de situaciones que pueden ofertar estos espacios a partir de las interacciones que ahí se generan. Se parte de reconocer a la enseñanza como un acto de construcción individual y social, lo que permite abordarla desde diversas aristas que demuestran por sí mismas su complejidad.

El presente documento tiene la intención de dar a conocer algunos hallazgos derivados de la aplicación del proyecto de innovación “La creación de ambientes para la convivencia en una Escuela Multigrado”, desarrollado durante el ciclo escolar 2015-2016, dentro de una escuela primaria multigrado ubicada en una comunidad rural del estado de Veracruz, México.

El proyecto surge a partir de una evaluación diagnóstica que prioriza la necesidad de crear un esquema de convivencia basado en el respeto, la tolerancia y la empatía, ya que en los primeros meses del ciclo escolar muchas de las interacciones observadas entre los estudiantes implicaban insultos, golpes, arrebatos o discriminación.

La propuesta buscaba que los alumnos y las alumnas aprendieran a convivir desde la democracia y el diálogo, promoviendo así una

cultura de la paz que se evidenciara dentro del aula, pero también que se irradiara a los contextos sociales inmediatos del estudiantado. Si bien el propósito general fue la creación de ambientes de aprendizaje que permitieran fortalecer la convivencia en el alumnado mediante estrategias como la asamblea escolar, la resolución de conflictos y la ambientación (simbólica) de un aula para la convivencia; en este escrito se destaca el análisis del ser y el hacer de la docente promotora del proyecto, y sus contribuciones en las dinámicas desarrolladas dentro del espacio escolar.

De las tres estrategias declaradas en el propósito general del proyecto de innovación, se elige la asamblea escolar, porque en ella se evidencia el papel de las interacciones docente-alumnado y su influencia en la generación de ambientes poco congruentes con la propuesta de forjar una convivencia pacífica.

La estrategia metodológica utilizó algunas bases de la investigación acción para identificar el tipo de interacciones originadas al interior del espacio escolar, partiendo de la valoración del rol docente y su influencia dentro de las mismas. El proceso reflexivo inició en el momento en que la docente decidió transformar su actuar, toda vez que se hizo consciente de la influencia generada en el ambiente áulico (Anijovich, 2009).

El análisis y el proceso reflexivo demostraron un soliloquio constante que le permitió a la docente darse cuenta de algunos supuestos que tenía sobre el origen de los ambientes violentos presenciados en el aula, dichos supuestos la mantenían cegada sobre su propio proceder y sus formas de enseñanza. Lo anterior genera en ella un fuerte desencuentro consigo misma al reconocer cómo, a través de sus propias intervenciones docentes, contribuía a la generación de ambientes violentos o a la consolidación de los mismos. El manejo de los conflictos dentro del aula es una evidencia contundente de intervenciones docentes susceptibles de mejora, porque lejos de disminuirlos hacía que prevalecieran.

El supuesto bajo el cual se inició la problematización del proyecto de intervención cambió de manera radical, este consistía en que la docente creía firmemente que el origen de la violencia se derivaba de los entornos familiares y sociales inmediatos del estudiantado. Cuando hizo la evaluación diagnóstica y el planteamiento del problema,

ella nunca se sintió parte del mismo, nunca imaginó que podría ser un agente que contribuía a la preservación de ciertas conductas violentas en algunos estudiantes. El problema se reveló hasta que se analizaron las prácticas docentes llevadas a cabo y salieron a la luz sus implicaciones en el alcance de los propósitos del proyecto de innovación.

Fundamentos teóricos

Para poder diseñar y dar seguimiento al proyecto de innovación, se consideró pertinente recuperar los conceptos de convivencia escolar y violencia, porque bajo su comprensión sería más fácil el diseño de estrategias didácticas que fueran congruentes con los planteamientos teóricos que fundamentaron la construcción de dichos conceptos.

El proyecto de innovación se fundamenta en la propuesta de algunas investigaciones, las cuales destacan que los cambios o transformaciones en los ambientes violentos que se puedan generar dentro de los espacios escolares requieren de reflexiones profundas por parte del profesorado, que le permitan reconocer el significado de su quehacer y el poder de su actuar en la determinación del clima escolar. Para Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), la violencia escolar es todo acto de agresión, abuso o maltrato que realiza un grupo o una persona, el cual trastoca relaciones sociales, figuras de poder y diversas emociones, por tanto es un acto de construcción social, el cual involucra tanto a la figura del estudiantado como a la del docente.

El ejercicio de la prevención de la violencia en los espacios educativos se convierte en un reto y en una veta de análisis, ya que coloca a los docentes y a la comunidad educativa ante el desafío de dar respuesta a los requerimientos específicos de una realidad vivida que en la época actual pareciera cada vez más frecuente dentro de las aulas.

El principal referente teórico para este análisis es el Enfoque de la Educación para la Convivencia propuesto por Fierro, Carvajal y Martínez-Parente (2014), quienes conciben a la convivencia como “un componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje” (p. 22), para ellas —como para la autora de este proyecto de innovación—, el tipo de convivencia que se genere en el aula y en la comunidad educativa va

a dar cuenta de la generación de aprendizajes. Otro de los referentes de este proyecto son los cuatro pilares de la educación, centrándose en el pilar de aprender a vivir juntos (UNESCO, 1996).

Para el análisis de los significados emergidos en este trabajo, se consideran los saberes docentes como un referente indispensable (Tardif, 2010; Mercado, 2012). Reconocer qué hace que el profesional de la educación tome algunas decisiones durante la acción educativa, siempre le va a ayudar a comprender mejor el escenario cotidiano que va construyendo por sí solo o en colaboración con el estudiantado, con sus pares y con la comunidad educativa. Es así como los saberes docentes se convierten en una ventana para la reflexión, que invita al propio docente a analizar su intervención y los orígenes de la misma. Dentro de los hallazgos derivados del análisis de los saberes docentes experimentados por la creadora del proyecto se estipulan a la figura del maestro como imagen de autoridad y como mediador.

Algunos teóricos sustentan que las prácticas educativas son el resultado de aquellos saberes que los docentes van adquiriendo de diversas fuentes, a lo largo de su vida, en su formación personal, escolar, profesional y laboral (Tardif, 2010; Pérez, Soto y Serván, 2015). Estos saberes abonan día a día a las decisiones en acto que el quehacer pedagógico les demanda; lo que para Mercado (2012) es un tipo de saber cotidiano en el que se pone en la balanza la influencia social y la individual.

Los saberes docentes, toda vez que fueron recuperados como eje de análisis, permitieron interpretar ciertas concepciones y prácticas durante la acción, pero, sobre todo, relacionar aquellos conocimientos, creencias y habilidades que se movilizaron durante los procesos de enseñanza —al momento de interactuar—, saberes que remiten a un conjunto de preceptos históricos, sociales y culturales (Mercado, 2012).

Otra noción que da fundamento a esta investigación es la perspectiva teórica del interaccionismo, en la que Vinatier (2015) señala el valor fundamental de los intercambios verbales en el entorno escolar, partiendo de que en el lenguaje verbal se construye en un entramado social y se asume que para entenderlo hay que considerar las palabras y el discurso en un acto de co-construcción. Por lo tanto, el

lenguaje se reconoce como un factor indispensable para comprender el modo en que funciona una clase entre el maestro y el grupo.

Otro referente que da fundamento al proyecto de innovación es la asamblea escolar como estrategia de aprendizaje, la cual puede tener varios fines pedagógicos. Desde los planteamientos revisados en las prácticas escolares de las escuelas multigrado, la Propuesta Educativa 2005 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone la asamblea escolar como una actividad permanente para el trabajo áulico, en la cual se genera una dinámica que “contribuye al desarrollo autónomo del grupo, porque permite resolver problemas que se presentan, como la agresión entre ellos o la falta de acuerdos” (SEP, 2005, p. 41).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF-México) reconoce a las asambleas como parte de la participación de los niños en el ámbito escolar y como aspecto fundamental para el cumplimiento y garantía de sus derechos. En este sentido, se sitúa a la asamblea como un espacio público en construcción, una herramienta metodológica de carácter pedagógico que mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorece una formación integral y participativa.

Para contextualizar

Los planteamientos metodológicos de la investigación-acción permitieron que la docente reflexionara sobre su práctica; analizara de manera conjunta los contextos familiar, social y áulico, y visualizara el tipo de interacciones generadas entre los participantes, con la intención de interpretar lo que estaba ocurriendo desde el punto de vista de quienes estaban implicados (Elliot, 1993).

Si bien la metodología se desarrolló bajo la propuesta de Elliot (1993), cabe destacar que se profundizó en la comprensión del problema (diagnóstico o problematización), lo cual permitió que la docente adoptara una postura exploratoria y emergente ante ciertas situaciones derivadas de sus intervenciones.

Los participantes fueron los siguientes:

- 12 alumnas y alumnos del grupo de 4.o a 6.o grado de la primaria multigrado (bidocente): cuatro alumnas y ocho alumnos.

- La docente quien atendía el grupo multigrado —4.o a 6.o grado—.
- 17 madres de familia.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados a lo largo del proyecto fueron la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, las encuestas, las grabaciones de video y audio como complemento de la observación, los guiones y las tablas de cotejo. La estrategia de la asamblea escolar tomó como técnica principal la observación in situ, de la cual se derivaron registros particulares tanto en el diario de la profesora como en un cuaderno al que denominó “toma de notas”.

Se destacan estos instrumentos porque permitieron profundizar en el conocimiento del contexto social y escolar, factores indispensables de los que debe partir todo docente para intentar innovar y, por tanto, modificar su práctica.

Del cuaderno llamado “toma de notas” se recuperan algunas narraciones, en las cuales se detectan ciertas posturas y comportamientos que contribuían a generar inconformidad en los alumnos, debido a que sentían que los acuerdos no se estaban respetando o que existía cierta incongruencia con los planteamientos por los que se abogaba durante la asamblea escolar: democracia, respeto y convivencia pacífica.

A través de los cuestionarios y las encuestas aplicadas al estudiantado se obtuvieron los siguientes datos: rasgos de convivencia, habilidades sociales, situaciones concretas de violencia y su nivel de percepción de la escuela.

La observación participante y el registro y planteamiento de preguntas fueron las principales fuentes que orientaron los procesos de sistematización y de análisis en las fases de problematización, aplicación y evaluación del proyecto. Dichos procesos llevaron a la docente a reflexionar sobre su actuar y cómo éste fue cambiando en la medida que valoraba el impacto en las actitudes y decisiones de los niños.

Los resultados obtenidos se centran en las interacciones y permitieron contextualizar a la docente dentro de la realidad educativa de la cual se derivó el proyecto. De la problematización se recuperaron

las entrevistas a las madres de familia, quienes confesaron un casi nulo sentido de pertenencia a la comunidad donde habitan, ya que muchas de ellas provenían de otros lugares y llegaron a vivir a ese lugar porque se casaron y era el lugar de origen de sus esposos. También a través de las entrevistas se obtuvo la concepción de convivencia, en la que se identificó una idea a fin de compartir.

El *semáforo de sentimientos* (Fierro, Carvajal y Martínez, 2014, p. 41) reporta el tipo de atención que la docente brindó a los estudiantes y la encuesta permitió reconocer la impresión de los alumnos acerca de la escuela y conocer de su propia voz cómo percibían las interacciones.

La encuesta para reconocer el nivel de percepción de los alumnos acerca de la escuela, cuyo propósito era indagar sobre el gusto por la escuela, el sentido de pertenencia, los niveles de compromiso y el sentido de democracia, fue aplicada al total de participantes. Las preguntas fueron ¿te aburres en la escuela?, ¿te sientes tomado en cuenta?, ¿a quién le pertenece la escuela?, ¿qué tanto te comprometes en la escuela y con las actividades?, y ¿qué tanto colaboras o ayudas en la escuela? Cabe señalar que, si bien los 12 participantes respondieron la encuesta, algunos o algunas de ellas no contestaron a todas las preguntas.

Cuestionamiento 1: ¿Te aburres en la escuela?

Cuatro de ellos dijeron no sentirse aburridos porque juegan, siempre están activos o aprenden.

Cuatro más contestaron que se aburren sólo algunas veces porque en su escuela “hay mucho trabajo” o porque no se sienten atraídos por ciertas materias, sobre todo en las que se escribe mucho.

Tres dijeron que la escuela sí es aburrida porque sienten una fuerte carga de trabajo.

Un alumno no accedió a contestar esta pregunta.

Cuestionamiento 2: ¿Te sientes tomado en cuenta?

Ocho alumnos dijeron sentirse tomados en cuenta porque las maestras son buenas, les apoyan o siempre escuchan su opinión.

Dos señalaron que a veces, sin detallar una razón concreta.

Dos encuestados mencionaron que no se les tomaba en cuenta y al explicar por qué, uno de ellos expresó “porque la maestra ayer no me escuchó cuando le dije que una niña me había pegado”, el otro

encuestado tuvo la percepción de no haberse sentido atendido ante una petición que él valoraba como importante.

Cuestionamiento 3: ¿A quién le pertenece la escuela?

Con respecto a este cuestionamiento, 11 estudiantes respondieron que les pertenece “a todos” y sólo un encuestado dijo que la escuela era “de las maestras”.

Cuestionamiento 4: ¿Qué tanto te comprometes en la escuela y con las actividades?

Once alumnos aseguraron que establecen un canal de compromiso más que con la escuela, con la maestra, y el compromiso lo relacionaron con la obediencia.

Cuestionamiento 5: ¿Qué tanto colaboras o ayudas en la escuela?

El total de los niños y niñas encuestados manifestó tener un nivel amplio de colaboración. La percepción que tienen acerca de “colaborar” estuvo relacionada con la ejecución de tareas en torno a aspectos como aseo escolar y recolección de basura principalmente; para los alumnos la colaboración tiene que ver con “limpieza de la escuela”. Tras el análisis de sus respuestas, ayudar y colaborar para ellos significaba el que cada quien, desde lo individual, hiciera una tarea específica relacionada con el “orden”, más que con la construcción en equipo de algo.

Dentro de las apreciaciones relevantes que se analizaron con la encuesta, se recuperan las opiniones vertidas acerca de la escuela: un 33% de los alumnos hizo mención de ésta como sinónimo de golpes, peleas y discusiones, manifestando un sentido de preocupación y anhelo para que cesen este tipo de situaciones. Seis de los encuestados dijeron sentirse contentos en la institución, definiéndola como “agradable”, “divertida” o “donde se aprenden cosas que no sabían” y “donde se lee porque hay muchos libros geniales”.

Las niñas se manifestaron más sensibles ante las situaciones de violencia vividas dentro del aula, expresando la necesidad de un cambio, y sólo un niño expresó preocupación ante las peleas.

Lo anterior permitió evidenciar, desde la voz de los alumnos, cómo son percibidas las interacciones entre pares y entre la docente y el alumnado. Se destacan las que, desde su análisis puntual y sistemático, llevarían a la docente a replantear aquellas acciones que hicieron que los estudiantes consideraran que en la escuela existía

un trabajo pesado y arduo, con la exigencia de muchas tareas y de relaciones basadas en la verticalidad marcada desde la rendición de obediencia hacia la maestra.

Para recuperar el tipo de atención que la docente brindó a los estudiantes, se utilizó una adaptación de las preguntas propuestas por Fierro et al. (2014):

1. ¿Cuál es el tono afectivo de mi aula?
2. ¿Deposito en los alumnos cierto sentimiento de rechazo?
3. ¿Qué actitudes manifiesto ante los conflictos que se suscitan en mi aula?

Al respecto, la docente reconoció no haber excluido a ningún alumno, pero sus interacciones con los niños que manifestaban algunos rasgos o conductas violentas eran distantes o reservadas. La tabla 1 muestra el número total de alumnos que recibieron atenciones o consideraciones de su parte y la cantidad de estudiantes con quienes estableció algún tipo de aislamiento.

Tabla 1. Tabla 1. Semáforo de los sentimientos

Verde	Ámbar	Rojo
Cantidad de alumnos que reciben atención, consideración y aprecio de mi parte.	Cantidad de alumnos que reciben gestos de atención y aprecio, sólo de manera alterna.	Cantidad de alumnos con los que se ha establecido un aislamiento por motivos de desempeño o comportamiento.
12	0	2

Fuente: elaboración propia.

Otro de los hallazgos se deriva del cruce de la información, en donde se declara a los niños y sus ambientes familiares como los responsables del tipo de convivencia generado en la escuela. Es aquí donde la docente hace un alto y se pregunta así misma: “¿Cómo es posible que no haya incluido mi manera de ejercer la docencia como un factor determinante que da origen a la problemática?”

Esta pregunta es clave para que la docente se asuma como un factor importante dentro del tipo de interacciones y los ambientes generados durante su intervención. Se asume un tanto ausente y es así como decide prestar atención a lo sucedido durante las asambleas llevadas a cabo en el aula de cuarto, quinto y sexto grado —aula multigrado atendida por esta docente—.

La asamblea escolar

Durante la implementación del proyecto de innovación, la asamblea escolar se planteó como una categoría de análisis de la cual se desprende la subcategoría de rol docente, específicamente en los aspectos actitudinales y en la capacidad para resolver conflictos, puntos nodales en donde se evidencia la reflexión docente.

La aplicación de esta estrategia se planteó como permanente, al inicio de las mañanas de trabajo y después del recreo. Diariamente, al comienzo de la sesión, se desarrollaban conversaciones abiertas, focalizadas en la expresión de sentimientos o temas de interés. Posterior al recreo se generaban momentos para el diálogo colectivo, a través de algunos cuestionamientos concretos, por ejemplo, la docente les preguntaba ¿cómo les había ido?, ¿qué solución podrían dar al tipo de comportamientos observados?, y ¿qué reflexionaban al respecto?

La asamblea se utilizó también para dialogar sobre situaciones en las que se suscitó algún conflicto; en este caso, la docente adoptó un rol mediador, en el cual propiciaba la resolución del conflicto de forma pacífica, motivando la escucha atenta, la empatía y prestando atención a las versiones e interpretaciones de los implicados.

La asamblea escolar tenía como principal intención el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos a partir del diálogo, la escucha de todas las voces, la comprensión y el respeto de todas las posturas por muy diversas que fueran ante el mismo dilema (SEP, 2005).

Actitudes

En este apartado interesa destacar aquellas actitudes que caracterizan la manera de ser y hacer docencia y que le significan a la docente tomar distancia, para que desde una postura reflexiva, motiven en ella una necesidad de cambio, ya que la connotan como parte del problema.

- *Orden*: se reconoce como uno de los principios de intervención docente constantes. El análisis de la práctica determina que para la docente era sumamente importante, además de necesario, que el alumnado estuviera callado, atento y sentado. Ante la ruptura del “orden”, la docente se enojaba o actuaba de manera impulsiva y desde una connotación de poder basada en una interacción vertical, entonces decidía cancelar la asamblea.
- *Empatía*: se reconoce como parte de las actitudes observadas, manifestada en los comentarios generados por los alumnos (ver entrevistas), reconocían que estaba siempre con “ellos”. Así, algunos instrumentos, particularmente el diario, mostraban la capacidad de la docente para captar información sobre el estudiantado a partir de su lenguaje corporal o verbal, el tono de sus palabras o la modulación de su voz al expresarlas:

tomaron el balón y se fueron a jugar futbol, expresaron que ellos no tenían por qué acomodar. No se realizó ninguna asamblea, el espacio no lo permitía. Empecé a pedir que todos colaboraran, no todos lo hicieron. Observé que la actitud de Heriberto llevó a que el grupo se dividiera, de los 9 alumnos sólo tres niños permanecieron en el aula, el resto se salía y entraba, no colaboraron. (Colorado, 2017)

Un acto posterior me llevó a reflexionar que me observé bastante molesta, les llamé la atención por su falta de colaboración. Ahora me cuestiono qué tanta responsabilidad tenían ellos —los niños— en esta situación; para ellos no era una necesidad ni una responsabilidad, ni lo tomaron como un acto de colaboración. Escuché que dijeron: “por qué vamos a acomodar si las que desacomodaron fueron las mamás”. (Colorado 2017)

- *Persistencia*: la asamblea escolar estuvo plagada de contrastes, tales como la aceptación de esta estrategia, y el rechazo, hasta llegar a la internalización, es decir, a considerarla como parte de su día a día. Ante ello, se reconoció que toda práctica de innovación tiene sus altas y bajas, pero cuando los objetivos son claros, adoptar una actitud de resistencia es también una

manera para conseguir algo. De aquí se asume que la empatía es un andamio para la resolución de conflictos.

he observado que después del convivio han retornado muchas actitudes que parecen de retroceso, otra vez se les observa discutiendo, amenazando, ofendiendo, principalmente los niños de 6.º grado y Lauro. Es necesario replantear los diálogos en las asambleas. No desistir. Todo acto de innovación tiene sus retos, altas, bajas, finalmente se está promoviendo todo en un cambio en sus estructuras. (Colorado, 2017)

Capacidad para resolver conflictos

La docente identificó que la capacidad de resolución de conflictos fue directamente proporcional al conocimiento que tenía de los niños; saber reconocer sus emociones, escuchar sus discursos y comprenderlos, y anticipar algunas de sus acciones o conductas, le permitía dar cuenta de la existencia de un problema, lo que la llevaba a entender el porqué de sus actos, sus actitudes y en general la manera en que enfrentaban la vida diaria.

En la capacidad de resolver conflictos se señala la importancia del diálogo y del uso que se le da al momento de estar en “situación”, empoderarlo y presentarlo como una manera de llegar a una solución antes de incurrir en la violencia fue algo que se vivió en el acto. Por lo tanto, los estudiantes y la docente empezaron a autorregularse, mediante la escucha atenta y el respeto de turnos.

A pesar de resaltar como necesaria una postura de conciliación, es importante destacar que al inicio y durante gran parte del proyecto, los cierres de las asambleas se hacían bajo los principios o apreciaciones de la docente, es decir, se observó que los alumnos no eran quienes decidían cómo acabaría el conflicto, era ella quien, desde su rol mediador, orillaba a los niños a la resolución. Por otro lado, el desarrollo de esta capacidad tiene que ver con el valor que se le otorga al conflicto al posicionarlo como trascendental, se dio la oportunidad de acogerlo, externarlo y reinterpretarlo. Hablar del conflicto permitió que los niños lo valoraran desde todos sus ángulos.

Finalmente, se reconoce que no se debe tomar postura ante ninguno de los afectados, que la solución pacífica enseña a reconocer

al otro (Vinatier, 2015), y que un problema va mucho más allá de perder o ganar en los individual.

Los hallazgos permitieron descubrir cómo la figura del docente, desde lo que es y desde lo que hace, contribuye fuertemente en las dinámicas escolares. En este caso, la interpretación de la violencia y las distintas concepciones con referencia al papel de las interacciones permiten justificar y reconocer que la convivencia se analiza a partir del lenguaje no verbal y del discurso como un acto de co-construcción e intercambio; son factores indispensables para intentar comprender cómo funciona una clase y la dinámica social maestro-alumno, en donde se hacen evidentes los saberes docentes ante las decisiones tomadas y aquello que se prioriza.

Conclusiones

En la práctica docente, se alude a la reflexión desde la acción como un elemento indispensable para poder descolocarse o salirse de la mirada personal, y reconocer la distancia que existe entre lo que se piensa y lo que se hace durante las interacciones cotidianas con los alumnos. Reflexión, que como afirma Schön (1993), se presenta en lo imprevisto; porque cuando se actúa desde lo cotidiano y todo trasciende conforme a lo esperado, no se tiende a pensar más allá; sin embargo, cuando en la acción encontramos sorpresas y se galopa desde la incertidumbre aceptándola como algo inevitable, se podría decir que son rasgos del pensamiento crítico y reflexivo, que permiten decidir y hacer elecciones más asertivas en favor de los ambientes de aprendizaje. Es decir, la toma de decisiones se presenta tras un proceso reflexivo in situ al tratar de comprender la problemática que se está suscitando y así poder incidir en ella.

Con la experiencia del proyecto, el papel de la reflexión se convirtió en un principio de intervención, que ayuda a comprender a profundidad el hecho educativo desde el propio actuar y el modo de proceder ante la problemática detectada. Desde esta perspectiva, la reflexión es un “correctivo del sobreaprendizaje” (Schön, 1993, p. 42), es decir, una manera de dar un nuevo sentido a las situaciones. Particularmente se considera que la reflexión dio cuenta de la importancia de la convivencia en un entorno escolar centrada en las interacciones entre pares y entre alumnado y la docente; considerando los vínculos socioculturales.

De la misma manera, se reconocieron prácticas arraigadas, tales como el control, la disciplina y las relaciones de poder dentro del aula, todas ligadas a la creencia de que eran “acciones ideales” para la disciplina escolar y el ambiente áulico, aquí se destaca el papel de la reflexión en la toma de conciencia de los saberes docentes, y cómo dicha reflexión en y después de la acción los pone en cuestión. De este modo, el autorreconocimiento parte de la necesidad del análisis de las subjetividades, la posibilidad de cuestionarlas y transformarlas.

A través de lo dicho, se revela una veta de análisis que permite ver el papel de los juegos de poder en el aula y cómo los están interpretando los docentes, asunto que pone a la luz la posibilidad de dar apertura a la toma de decisiones en genuina colectividad.

Finalmente, como último eje de reflexión se analiza que, dentro del ambiente de aprendizaje, es posible generar otro tipo de dinámicas que se centren en el interés y la voz del alumnado; en este caso se reconoce a la asamblea como una estrategia potencialmente útil.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica, dispositivos y estrategias*. Argentina: Paidós.
- Colorado, V. (2017). *La creación de ambientes de aprendizaje para la convivencia en una escuela multigrado*. Informe de la experiencia innovadora. Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Xalapa, Veracruz, México.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Carvajal, P., y Martínez-Parente, R. (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SEP-Ediciones SM.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2014). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, M. T., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007). Percepciones y significa-

- dos sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Pérez, A., Soto, E., y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101.
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Argentina: Paidós.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México: SEP.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Vinatier, I. (2015, 19 de noviembre). Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes. Conferencia Magistral presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Chihuahua, Chihuahua, México.



Sobre los autores

Sobre los autores

Cano Rodríguez, Jocelyn. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, maestra en Desarrollo de Competencias para el Trabajo Docente en la Educación Secundaria por el Instituto de Educación Superior Simón Bolívar y especialista en Estudios sobre la Docencia por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Es miembro activo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, perteneciente al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha sido docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, asesora de documentos de titulación y jurado en exámenes profesionales de licenciatura, especialidad y maestría. Funge como jefa del Departamento de Apoyo Académico e Investigación de la Dirección de Educación Normal. Está adscrita a la Dirección de Educación Normal de la Secretaría de Educación de Veracruz y en la Escuela Normal Particular Autorizada Centro Educativo Siglo XXI Las Ánimas, S. C. Correo electrónico: jcano@msev.gob.mx, ORCID:0000-0002-2325-4762.

Cano Ruiz, Amanda. Es licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV), maestra en Educación con Énfasis en Evaluación Institucional y doctora en Investigación Educativa, ambos grados por la Universidad Veracruzana. Es catedrática en la Especialidad en Docencia Multigrado y en la Maestría en Innovación en la Educación Básica de la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV. Su línea de investigación está vinculada a contextos rurales e indígenas relacionados con la didáctica de la lengua escrita, así como en educación multigrado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de las Redes temáticas de literacidad digital en la universidad y de Investigación en Educación Rural, CONACYT. Su adscripción es en la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV, en Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: mandy_caru@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1869-4704.

Carrasco Morato, María Guadalupe. Es licenciada en Educación Preecolar y maestra en Innovación en Educación Básica, ambos grados por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Ha fungido como colaboradora en el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación y en la Red de Investigación de Educación Rural con el proyecto “Escuelas Multigrado en México: situación, retos y propuestas de mejora”, como académica del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas y como asesora técnica pedagógica de la Coordinación de la Estrategia Estatal de Fomento para la Lectura y la Escritura. Está adscrita en el Departamento de Operación de Programas Técnico Pedagógicos de Educación Preescolar Estatal en la Subdirección de Educación Preescolar Estatal, de la Secretaría de Educación de Veracruz, México. Correo electrónico: guadalupecm9@gmail.com, ORCID:0000-0003-4621-4402.

Carrillo Castilla, Porfirio. Es licenciado en Biología por la Universidad Veracruzana (UV) y doctor en Neurociencias por el Instituto de Neurobiología (INB) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador titular en el Instituto de Neuroetología de la UV. Es miembro activo en el Seminario permanente de investigación artística del Instituto de Artes Plásticas, UV. Catedrático en el Instituto de Investigaciones Cerebrales y el Instituto de Neuroetología de la UV con el curso interdisciplinario “Animalogos”. Sus intereses académicos se enfocan a entender las relaciones de conocimiento y crítica que, desde la ciencia y la investigación artística, se le hacen al conocimiento científico normalizado, principalmente en el análisis de las interacciones animal-humano. Fundador del “Observatorio de la Ciencia”, programa académico de divulgación. Autor y coautor de libros, capítulos, artículos científicos y de divulgación. Está adscrito al Instituto de Neuroetología, UV, México. Correo electrónico: pocarrillo@uv.mx.

Colorado Nájera, Vania. Es licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) Enrique C. Rébsamen y licenciada en Sociología por la Universidad Veracruzana. Maestra en Innovación en la Educación Básica por la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV. Ha participado en proyectos culturales y sociales en la región de las Altas Montañas.

Funge como colaboradora externa del Cuerpo Académico en Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento, cultivando la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Saberes Docentes, Cultura Escolar y Proceso de Formación. Está adscrita actualmente al Departamento de Planeación Estratégica de la Subdirección de Planeación de la Secretaría de Educación de Veracruz, México. Correo electrónico: vania_38@hotmail.com, ORCID:0000-0002-2497-5326.

García Jarvio, Irving. Es licenciado en Educación Primaria, maestro en Innovación en la Educación Básica en la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP), ambos grados por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) Enrique C. Rébsamen. Se ha desempeñado como docente en el nivel primaria y como asistente para la enseñanza del español en Castres, Francia, colaborando en instituciones del nivel primaria, secundaria y media superior. Ha sido catedrático en licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Física y Especial en instituciones públicas y privadas, y de la especialidad en Matemática Educativa que oferta la UEP. Ha sido coordinador del curso “ Currículum en Educación Básica” de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Está adscrito a la BENV, México. Correo electrónico: jarvio2275@hotmail.com, ORCID 0000-0002-1723-5557.

Herrera Meza, Grecia. Es licenciada en Educación Especial en el Área de Problemas de Aprendizaje por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (maestra en Psicología Aplicada a la Educación y doctora en Neuroetología por el Instituto de Neuroetología, ambos grados por la Universidad Veracruzana, posdoctorado en Neuroprotección Cerebral por la UNIDA-TecNM. Su línea de investigación es referida a las funciones de la corteza prefrontal: procesos cognitivos y emocionales en conducta infantil y adolescente en contextos escolares. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Cuerpo Académico BENV/CECR10 Profesionalización de formadores. Está adscrita a la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV y colabora en el Instituto Interdisciplinario de Investigaciones de la Universidad de Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: greehem@gmail.com, ORCID:0000-0002-3947-7426.

Hoyos Ramírez, Merced Guadalupe. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana y en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del estado de Morelos y en Estudios sobre la Docencia por la Universidad Pedagógica Veracruzana; maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y doctora en Gestión Curricular por el Colegio de Veracruz. Miembro activo de la Red Mexicana de Investigación Educativa, perteneciente al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus actividades académicas están vinculadas a los temas de investigación educativa y evaluación externa, así como seguimiento de egresados. Está adscrita a la Dirección de Educación Normal, de la Secretaría de Educación de Veracruz, México. Correo electrónico: hora010@hotmail.com, ORCID:0000-0003-4221-7905.

Luna Cortés, Geovanni. Es licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y maestro en Innovación en la Educación Básica, ambos grados por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Cuenta con experiencia en comunidades rurales, en contextos indígena y multigrado. Ha impartido cursos de educación telesecundaria en contextos multigrado, didáctica en telesecundaria y formación continua del profesorado; además es miembro activo de la Red de Investigación en Educación Rural. Sus líneas de investigación se centran en la formación continua de profesores, las comunidades profesionales de aprendizaje y el trabajo en aulas multigrado en telesecundaria. Su lugar de adscripción es en la Telesecundaria Adalberto Tejeda, en Tuzamapan, Veracruz, México. Correo electrónico: geovanniluna@msev.gob.mx, ORCID:0000-0003-2248-3237.

Manguila García, José Luis. Es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana y maestro en Innovación en Educación Básica por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Sus áreas de interés están vinculadas con el lenguaje y comunicación en el nivel educativo de secundaria, la identidad adolescente y la innovación en los procesos educativos. Es coautor en varias publicaciones, del libro de texto Formación Cívica y Ética 2, de SM Ediciones; de la publicación

Retos lingüísticos: guía para trabajar la comprensión lectora. Secundaria, de la Secretaría de Educación de Veracruz, y de Sujetos educativos. Confluencia de temáticas y contextos, de la Red Durango de Investigadores Educativos. Está adscrito actualmente a la Supervisión Escolar de la zona de Telesecundarias, Zona 005, de Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: jose.luis.manguila@gmail.com, ORCID:0000-0001-7195-6075

Martínez Barradas, Rosa Lilian. Es licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) Enrique C. Rébsamen y maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por el Tecnológico de Monterrey. Candidata a doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del Cuerpo Académico Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. Cultiva la Línea de Generación del Conocimiento Cultura escolar, saberes docentes y procesos de formación. Miembro de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa. Coautora del libro La tutoría como estrategia para la formación inicial de educadoras, editado por la Secretaría de Educación de Veracruz. Está adscrita en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: lilianmb84@gmail.com, ORCID:000-0001-5296-6868.

Melo Rodríguez, Sandra Verónica. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), maestra en Opinión Pública y Marketing Político por la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla (BUAP) y en Educación por la Universidad TecMilenio campus Puebla. En proceso de formación doctoral en Educación por la UPAEP. Cuenta con perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Funge como líder del cuerpo académico BENVECR-10 Profesionalización de formadores. Cultiva las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: Profesionalización docente, Desarrollo integral y aprendizaje, Ciudadanía, ciudadanía rural, participación ciudadana y formación de ciudadanía. Está adscrita en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: smelo@msev.gob.mx, ORCID:0000-0001-7429-8194.

Montero Vidales, Reyna María. Es licenciada en Pedagogía con especialidad en Investigación Educativa; maestra en Educación, en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y en Desarrollo Humano, y doctora en Educación. Los cursos que ha impartido están enfocados en el área de la investigación, formación pedagógica y psicología. Ha participado en el diseño de programas y asesoría académica para licenciatura y posgrado. Forma parte del Cuerpo Académico BENVECR-3 Educación, cultura y sociedad, donde cultiva la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento 2 Práctica docente: Concepciones y representaciones sociales. Su línea de investigación está vinculada a las representaciones sociales de la práctica docente. Está adscrita en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: rmontero@uv.mx reyniux11@hotmail.com, ORCID:0000-0002-7342-4563.

Ortiz Blanco, Cintia. Es maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Es doctoranda en el Programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga, España. Funge como líder del Cuerpo Académico en Consolidación Formación del profesorado: educación, cultura y sociedad, donde cultiva las líneas de investigación Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales. Ha coordinado los libros Formación Docente y Escuelas Normales y Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ, también ha publicado varios capítulos de libro y artículos sobre docencia, formación inicial y permanente, y reforma educativa. Está adscrita a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, México. Correo electrónico: cintia.ortiz@msev.gob.mx, ORCID:0000-0002-2973-4732.

Verdejo Servín, Alejandro Edder. Es licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) Enrique C. Rébsamen, maestro en Educación por la Universidad Euro Hispanoamericana y en proceso de formación doctoral en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) bajo la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de Gestión y Procesos Educativos. Es miembro investigador del Cuerpo Académico BENVECR10 Profesionalización de formadores, en

donde cultiva las LGAC Procesos, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación en educación superior; Profesionalización de docentes en formación desde las Escuelas Normales, y Formación inicial de profesorado. Es coautor de capítulos de libro relacionados con la práctica docente, la innovación y la transformación docente. Está adscrito a la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV, en Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: aservin90@gmail.com, ORCID:0000-0002-7123-5507.

Proyecto de Innovación: Alternativas de Intervención en Educación Básica, se publicó en abril de 2022, siendo Gobernador del Estado de Veracruz Cuitláhuac García Jiménez y Secretario de Educación de Veracruz Zenyazen R. Escobar García



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación



ME LLENA DE ORBULLO