



USET

UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 291



ÁREA DE POSGRADO

**“La experiencia docente y la narración reflexiva
como estrategia para la transformación de la
práctica docente”**

ABIUD HERNÁNDEZ CRUZ

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Mayo del 2023



USET

UNIDAD DE SERVICIOS

EDUCATIVOS DE TLAXCALA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 291



ÁREA DE POSGRADO

**“La experiencia docente y la narración reflexiva
como estrategia para la transformación de la
práctica docente”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

PRESENTA:

ABIUD HERNÁNDEZ CRUZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. NORA SUSANA GARCÍA RUÍZ

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Mayo del 2023

TITULACIÓN

COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN


Apetatitlán, Tlaxcala., a 24 de mayo 2023.

**C. ABIUD HERNÁNDEZ CRUZ
PRESENTE:**


Por este medio se le comunica que la Tesis: **“La experiencia docente y la narración reflexiva como estrategia para la transformación de la práctica docente”**. Que presenta como egresado de la **Maestría en Educación Básica** y dirigido por la Mtra. Nora Susana García Ruiz. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.



**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**



**DR. JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Dedicatorias:

Le dedico el resultado de este trabajo a toda mi familia. Principalmente, a mis padres que me apoyaron y contuvieron los momentos malos y en los menos malos.

También quiero dedicarle este trabajo a mi asesor y lectores. Por tu paciencia, por tu comprensión, por su empeño, por su fuerza, por su amor.

También, quiero dedicarle este trabajo a mi hija Airy. Su nacimiento, ya sea por casualidad o causalidad, ha coincidido con la finalización de esta tesis. Sin duda ella es lo mejor que me ha pasado, y ha llegado en el momento justo para darme el último empujón que me faltaba para terminar el proyecto.

ÍNDICE

Introducción.....	7
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA	10
1.1 Introducción de Experiencia	10
1.2 La Experiencia Como Objeto de Estudio	10
1.2.1 La Noción de Experiencia en el Pensamiento de Jorge Larrosa	18
1.3 La Noción de Experiencia en el Campo Pedagógico.....	19
1.4 Función de la Experiencia en la Formación.....	23
1.5 La Noción de Experiencia en el Pensamiento de John Dewey	26
1.6 Experiencia- Cognición-Aprendizaje	30
CAPÍTULO 2. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA.....	32
2.1 Definición de Metodología de la Investigación Científica	32
2.2 Principales Enfoques de la Investigación Científica.....	33
2.3 Principales Tipos de Investigación en el Enfoque Cualitativo	34
2.3.1 La Investigación Narrativo-Biográfica.....	35
2.3.2 Los Estudios Fenomenológicos.....	37
2.3.3 La Teoría Fundamentada.....	38
2.3.4 La Investigación Etnográfica	39
2.3.5 La Investigación-Acción	40
2.3.6 El estudio de Caso	41
2.3.7 La Investigación Evaluativa	41
2.3.8 La Fenomenografía	41
2.3.9 La Etnometodología	42
2.3.10 La Narrativa Como Herramienta Teórico Metodológica	42
2.3.11 El Método Biográfico-narrativo. Una herramienta Para la Investigación Educativa.....	44
2.4 Presentación del Problema de estudio	345
2.4.1 Preguntas de Investigación.....	46
2.4.3 Objetivos del Estudio	46
2.4.3 Tipo de Estudio y Participantes.....	46
2.4.4 Instrumentos y Técnica para el Análisis de la Narración.....	47

CAPITULO 3. LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VIVIDA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID -19 Y AL REGRESO A LAS CLASES PRESENCIALES	50
3.1 Inicia el Peregrinar	50
3.2 El Problema se Extendió a Otros Ámbitos	52
3.3 El Estrés Tiene Muchos Efectos en la Salud Mental y Física.....	55
3.4 La Experiencia Docente al Trasladar los Procesos Educativos a la Casa.....	56
3.4.1 Establecer Comunicación en Condiciones Adversas	56
3.4.2 El Trabajo Docente en el Ciclo Escolar 2020- 2021	63
3.4.3 Ciclo Escolar 2021- 2022	67
CAPITULO 4 HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES FINALES.....	70
4.1 Presentación.....	70
4.1.1 Principales Categorías Presentes en la Experiencia	71
4.1.2. Información	71
4.1.3. Desconocimiento - Incertidumbre	72
4.1.4. Mecanismos de Defensa de mi Personalidad	73
4.1.5. Conocimiento Científico	74
4.1.6. Consecuencias del COVID-19	75
4.1.7. Regreso al Trabajo Presencial	75
4.1.8. Desarrollo y Evaluación de Aprendizajes	78
4.1.9. Reflexión de Niveles de Logro.....	79
4.1.10. Mejoras del Trabajo Docente	80
4.1.11. Mejora Continua.....	81
5. Conclusiones	82
6. REFERENCIAS.....	86

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca en reconocer a la experiencia como una forma de adquirir conocimiento a través de la narración. Esto, con base en el resultado de las vivencias que se experimentaron durante la pandemia por COVID-19: acciones realizadas en casa, en escuela y con los diferentes actores de la educación; y tras la demanda de llevar una educación a distancia mediante diferentes medios de comunicación digitales. Lo que condujo a poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes por parte del docente; acciones que le permitieron seguir el proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos, y, en función de los resultados, hacer uso de su creatividad. Todo para asegurar que el alumno tuviera acceso a la educación, y desde un enfoque completamente diferente al que estaba acostumbrado.

Dentro de la narración, se consideran las acciones emprendidas durante la pandemia (así como aquellas que se efectuaron al regreso de las clases presenciales), los niveles de logro alcanzados, los obstáculos presentados, los cambios personales y profesionales. Considerando principalmente, para este último, mi práctica y sus efectos en la transformación educativa.

La estrategia utilizada para hacer el análisis de esta investigación, es la narrativa autobiográfica, y el método utilizado para poder extraer las categorías y subcategorías analizadas fue la codificación axial. De esta manera, el tipo de investigación sobre el cual este documento versa es el cualitativo-descriptivo, ya que proporciona evidencia de manera escrita.

El fundamento teórico y metodológico de esta investigación reside en la mediación docente, cuyo único fin fue la solución de problemas. Así, se estima que la intervención y las acciones efectuadas impulsaron a los alumnos a seguir desarrollando sus habilidades cognitivas de análisis, reflexión, razonamiento y creatividad, a pesar de la emergente situación sanitaria.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos, desglosados en forma general de la siguiente manera. El primero introduce a la narración desde diferentes fuentes bibliográficas como género discursivo literario, el cual representa una herramienta metodológica que permite reflexionar y comprender la realidad educativa, ayudando en la construcción de nuevas miradas y explicaciones de los fenómenos de estudio. Esta clase de

trabajo de investigación en el campo socioeducativo, está en crecimiento y presenta muy buenos resultados en las últimas décadas del siglo XX. Contempla a la experiencia como un objeto de estudio, vista desde su proceso evolutivo y partiendo desde la concepción de Aristóteles, evolucionando desde la perspectiva de Hegel hasta su comprensión actual. Así se enuncia la experiencia en el campo pedagógico, gracias al pensamiento de John Dewey: su función en la formación y la relación directa que existe entre la experiencia, la cognición y el aprendizaje.

El segundo capítulo nos presenta la metodología empleada, empezando por la definición de “Metodología de la investigación científica” concebida como una ciencia, que ofrece las leyes, los conceptos y los principios necesarios para orientar el proceso de la investigación: proceso que supone una serie de pasos estructurados e interrelacionados. El investigador, mediante su propia práctica, estimula la posibilidad de involucrarse en la solución de los problemas de su sociedad. Este capítulo también contempla los principales enfoques de la investigación científica: el método cuantitativo (ampliamente utilizado en el área de las ciencias exactas) y el método cualitativo (utilizado más en las áreas sociales). Este último posee un enfoque holístico, pues procura comprender los fenómenos en su totalidad y evita, en la medida de lo posible, reducirlo a sus partes integrantes; permite modificar las preguntas de investigación a lo largo de todo el proceso, dando cuenta de su carácter flexible y dinámico. Y un tercer enfoque que es el mixto, que no es más que la combinación de los dos anteriores.

Los principales tipos de investigación, desde un enfoque cualitativo, son: la investigación narrativo-biográfica, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la investigación etnográfica, la investigación-acción, el estudio de caso, la investigación evaluativa, la fenomenografía, la etnometodología y la narrativa como herramienta teórico metodológica. El primero es una herramienta eficaz para la investigación educativa. Nos presenta el problema de estudio, el cual se aterriza en una serie de preguntas, referentes a la experiencia educativa en el marco de la pandemia por COVID-19 y al regreso presencial a las aulas desde la vivencia del docente.

El capítulo tres nos acerca completamente a la experiencia pedagógica vivida en el contexto de la pandemia, objeto de nuestro estudio y análisis. Describe el inicio del

peregrinar en esta pandemia, el extendimiento de sus efectos a los diferentes ámbitos de nuestra vida, el estrés generado, el gran problema de trasladar los procesos educativos a casa, la comunicación y el trabajo docente multifuncional durante dos ciclos escolares.

El capítulo cuatro es un análisis sobre la experiencia pedagógica vivida en el contexto de la pandemia por COVID-19 y en el regreso a clases presenciales. Las categorías resultantes analizadas fueron las siguientes: Información, Desconocimiento Incertidumbre, Mecanismos de defensa de mi personalidad, Conocimiento Científico, Consecuencias del COVID-19, Regreso al trabajo Presencial, Desarrollo y evaluación de aprendizajes, Reflexión de niveles de logro, Mejoras del trabajo docente y Mejora continua. Evidencias rescatadas, dentro de muchas otras, de la narrativa autobiográfica realizada.

Por último, se presentan las reflexiones finales. En ellas se describe que la educación del estudiante necesita orientarse hacia la veracidad y hacia la objetividad, abriendo más la posibilidad de una enseñanza significativa. Empleando, de esta forma, las situaciones en las que se halla inmerso el docente y el alumno para crear experiencias valiosas y aplicarlas en función de sus capacidades e intereses; y así mismo le sirvan para prepararse de forma duradera para toda su vida, sujetando las bases de los conocimientos necesarios para la continuidad y construcción de experiencias ulteriores más profundas.

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA

1.1 Introducción de experiencia

El propósito de este capítulo es acercarse de manera conceptual a la noción de experiencia y a su importancia en el proceso de aprendizaje. En la vida cotidiana, esta palabra regularmente se asocia con la actividad y con el tiempo. Para ejemplificar, en la mayoría de los trabajos uno de los requisitos para ingresar es la experiencia. Esto puede entenderse como el tiempo que ha desempeñado cierto tipo de actividades y lo que se ha realizado. En este sentido, el tiempo y la acción comienzan a figurar como elementos constitutivos de dicha noción. De igual forma, la sabiduría se asocia con la experiencia: a las personas de mayor edad se les atribuye, casi de manera automática, mayor responsabilidad. En este ejemplo se asume que los años vividos aportan muchas oportunidades para recrear el pensamiento y alcanzar mayor experiencia, y, por ende, mejor dominio de las distintas circunstancias que enfrentan en la vida.

Las ideas anteriores pretenden ilustrar algunos de los significados que se asignan a la noción de experiencia en la vida cotidiana, sin embargo, esta discusión no es reciente. Muchos filósofos de distintas épocas han posicionado a este concepto en el centro de su interés. De acuerdo con el propósito de este capítulo, para acercarnos a esta noción, se recurre a la perspectiva de Platón y de Aristóteles; igualmente, se recuperan algunas de las ideas más relevantes de Kant y Hegel, además de los trabajos de Vygotsky y Piaget; y en el terreno pedagógico, se acude a las aportaciones de John Dewey. Todo esto con el fin de comprender la noción de experiencia y su importancia en el aprendizaje.

1.2 La Experiencia Como Objeto de Estudio

El término 'experiencia' se emplea en distintos sentidos, como: la aprehensión de la realidad por parte del sujeto, la cual, en muchos casos, hace referencia a la apropiación de la parte externa y sensible de la realidad. No obstante, este concepto también puede entenderse como el proceso de aprendizaje que se sustenta en la práctica y que puede verificarse mediante la repetición y ejecución en la realidad. En este sentido, también existe la posibilidad de comprenderla como el hecho de vivir algún sentimiento, emoción, dolor,

alegría, etc.

Las ideas anteriores ofrecen una breve descripción de algunos sentidos que se asignan a la experiencia. En la historia de la filosofía, se encuentran por lo menos dos primordiales:

- a) La experiencia como confirmación o posibilidad de confirmación empírica de datos.
- b) La experiencia como el hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión o predicación.

La primera vía destaca el carácter externo de la experiencia y se inclina más hacia los sentidos. La segunda es un concepto fundamentalmente metafísico, previo a otros conceptos. Estas direcciones del concepto encuentran en Platón una oportunidad para reflexionar entre el mundo sensible y el mundo inteligible. De ahí se deriva una distinción entre experiencia y razón. En este caso, la experiencia aparece como conocimiento de lo cambiante.

Por otra parte, en el pensamiento aristotélico, la experiencia se integra como parte de la estructura del conocimiento; es algo que poseen todas las personas. Esta es necesaria pero insuficiente para desarrollar por sí misma el razonamiento. La experiencia resulta de la multiplicidad de recuerdos y vivencias, y la persistencia de estas conforma un tejido en el pensamiento que sirve de base a la experiencia.

Según el pensamiento de ambos autores, la noción de experiencia existe como el campo amplio y extenso de conocimientos de casos. Estos saberes dan lugar a ciertas reglas y nociones generales, de esta forma la experiencia se convierte en aprehensión inmediata de distintos procesos internos de carácter científico, psicológico o personal.

En un periodo temporal más reciente, Bacon (1949) admite la experiencia como esa iluminación interior que tiene origen en los sentidos y permite la aprehensión de las cosas singulares. En cierta forma, coincide con el pensamiento de Aristóteles, en cuanto entienden la experiencia como el punto de partida del conocimiento, sobre todo, como el fundamento último del conocimiento. En su obra *Novum Organon*, Bacon pronuncia a la experiencia como la mejor forma de demostración del conocimiento. Con este precedente,

resulta comprensible su afirmación de que las artes mecánicas se fundan en la naturaleza y son motivadas por la experiencia. Según Bacon, la experiencia puede servir de origen o punto de partida para caminar en el mundo, es un medio más que un fin en sí mismo. Estas ideas son relevantes y llevadas al terreno metodológico.

El desarrollo científico sistematiza y organiza la experiencia para avanzar en la búsqueda de nuevos conocimientos. Las ideas de Bacon señalan una relación entre la experimentación y la experiencia ordenada. De tal suerte, que se puede distinguir la experiencia lucífera de la experiencia fructífera. Con estos aportes, el desarrollo de los métodos de conocimiento gana terreno.

La reflexión filosófica de la noción de experiencia permite identificar aquellos pensadores que pueden ubicarse como empiristas por el hecho de entender a la experiencia como la condición y el límite de todo conocimiento. En contraparte, otra posición se deslinda de los sentidos y de la parte externa de la realidad para ubicar la experiencia como parte de la razón. A esta corriente se le conoce como racionalismo. Exponentes como Spinoza y Leibniz asumen a la experiencia como un medio que aporta proposiciones contingentes; en cambio, las verdades eternas solamente pueden alcanzarse por medio de la razón. Siguiendo a Leibniz, la experiencia nos conduce a un terreno vago y confuso del conocimiento. Aun cuando es necesaria, solo representa el punto de partida.

Para acercarse un poco más a la noción de experiencia, es relevante el pensamiento de Kant, quien admite (como los empiristas) que la experiencia constituye el punto de partida del conocimiento y es una forma de validación, pero no procede de esta. No es posible conocer nada que sea ajeno a la experiencia posible. En resumen, experiencia y conocimiento conforman un entramado mutuamente dependiente. Por conocimiento, no solo se refiere a las ideas científicas, también existe la experiencia interna que sirve de punto de partida para comprender la propia existencia. Esto se logra únicamente cuando dicha experiencia se hace consciente.

La relación entre experiencia y conocimiento contribuye a la germinación de un campo muy nutrido de ideas. Así, Hegel propone hablar de la experiencia de la conciencia, más que de la conciencia de la experiencia. En efecto, la ciencia es inicialmente “ciencia de

la experiencia de la conciencia”. Este vínculo que se aprecia no es lineal ni directo, más bien es una relación dialéctica que conduce la conciencia hacia sí misma, y esto hace posible que se haga explícita como objeto propio. La experiencia es para Hegel el modo en que aparece el ser a la conciencia y, al mismo tiempo, se constituye por medio de esta. Por lo tanto, la experiencia no es únicamente interna o subjetiva ni externa u objetiva: la experiencia es un todo, es absoluta.

El contenido de la conciencia es lo real. Y la conciencia más inmediata que se encuentra contenida es la experiencia. El pensamiento de Hegel respecto a la experiencia como forma de conocimiento es muy importante. En el desarrollo de su pensamiento se encuentra la transición de su propuesta: de la “ciencia de la experiencia de la conciencia” a la “ciencia de la fenomenología del espíritu”, y posteriormente a la “fenomenología del espíritu”. En todo caso, la experiencia de la conciencia como fenomenología del espíritu marca el inicio de la lógica como objeto de estudio en la filosofía.

El breve recorrido por el diccionario de filosofía de Ferrater (2001), en búsqueda de una noción de experiencia, permite identificar los siguientes sentidos: a) La experiencia como sentimiento inmediato, similar a una experiencia interna de carácter subjetivo, que por su inmediatez constituye la primera fase en la constitución del saber total; b) La experiencia como aprehensión sensible de los datos naturales; c) La experiencia como aprehensión directa de datos inmediatos; d) La experiencia general o experiencia de la vida. (p. 1,184)

Ferrater (2001) considera que las ideas anteriores sobre las experiencias vividas ocurren en un espacio y tiempo particular. William James y John Dewey conciben a la experiencia como el fundamento de todo saber y de toda acción. Estar abierto a la experiencia evita asumir la realidad como algo dado y, a su vez, sugiere una visión racionalista (p. 1,185).

En Ferrater (2001), Dewey afirma que la experiencia es el debate central entre la vieja filosofía y la nueva filosofía. Según él, los contrastes más destacados entre la descripción ortodoxa de la noción de experiencia y la que corresponde a las condiciones actuales son los siguientes: 1) en la concepción ortodoxa, la experiencia es considerada

como un asunto de conocimiento, en tanto que aparece como una relación entre el ser vivo y su entorno físico y social; 2) en la acepción tradicional, la experiencia es, cuando menos, una cosa física, empapada de subjetividad, en tanto que la experiencia designa un mundo auténticamente objetivo del que forman parte las acciones y sufrimientos de los hombres que experimenta modificaciones en virtud de su reacción; 3) en la acepción tradicional, solo el pasado cuenta, de modo que la esencia de la experiencia es, en última instancia, la referencia a lo precedente, y el empirismo es concebido como vinculación a lo que ha sido o es dado, en tanto que la experiencia en su forma vital representa un esfuerzo para cambiar lo dado, una proyección hacia lo desconocido, un marchar hacia el futuro; 4) la tradición empírica está sometida al particularismo, en tanto que la actual acepción de la experiencia tiene en cuenta las conexiones y continuidades; 5) en la acepción tradicional, existe una antítesis entre experiencia y pensamiento, al revés de lo que ocurre en la nueva noción de experiencia, donde no hay experiencia consciente sin inferencia (p. 1,185).

Las anteriores ideas muestran una dicotomía entre lo dado y el razonamiento de la experiencia sensible; entre el deber y nuestros deseos en la experiencia moral; entre lo imaginario y lo real: una dualidad de la conciencia y el ser. Los positivistas como Alquié renuncian a toda experiencia puramente filosófica, a ello se debe la exigencia de la comprobación objetiva de la realidad y de los juicios para poder concebir la experiencia. Otros filósofos, en cambio, estiman la posibilidad de una experiencia filosófica propia.

Ferreter (2001) menciona que otra forma de experiencia, de la que han hablado algunos filósofos y psicólogos, es la experiencia de la vida. Según Spranger (1949), este tipo ayuda a confrontar el material de la vida con la identidad, puesto que siempre tiene y enuncia algo acerca de la persona que vive dicha experiencia. Esta conceptualización se aleja de la visión de la experiencia centrada en el exterior, y su punto de aparición se ubica en la interacción del sujeto vivo con el mundo del no-yo. Por ende, la experiencia de la vida no puede registrarse únicamente en contenidos, sino también en la valoración de dichos contenidos.

En Ferreter (2001), según Julián Marías, la experiencia de la vida es un saber superior que, en el caso de expresarse verbalmente, es objeto de narración más que de explicación. Pues la razón vital no es teórica: es una experiencia que ocurre a un contexto y

a una historia; es sistemática en cuanto la vida misma es un sistema. De acuerdo con Aranguren, la experiencia de la vida y la sabiduría de la vida coinciden -sin ser sinónimos- en la medida en que ambas radican en el interior de la persona. La experiencia de la vida solo ocurre viviendo y se rodea y relaciona con otras múltiples experiencias (p. 1,187).

Con el propósito de favorecer la comprensión de la experiencia, el diccionario de Ferrater Mora (1994) la considera como la aprehensión sensible de la realidad externa y el hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión, y es subjetiva y particular para cada individuo. Por otra parte, y de forma coincidente, desde la perspectiva de Aristóteles (Ferreter, 2001), la experiencia se incluye dentro de la estructura del conocimiento y es algo que poseen todos los seres vivientes (p. 1,182).

Esta definición sintetiza buena parte del recorrido del pensamiento acerca de la experiencia. Ahora conviene detenerse para adentrarnos en las aportaciones de otros filósofos. Para ello, se recurre a los tópicos de Amengual (2007), cuyo texto ha sido de gran utilidad para la comprensión y exposición en este trabajo. El autor considera que los filósofos empiristas asumen la experiencia como un elemento que constituye tanto la condición como el límite de todo conocimiento. Dicho en otras palabras, enfatiza el rol de la experiencia y de la vivencia mediante la percepción sensorial, y que da paso a la formación de ideas y a la adquisición de conocimiento (es la base de todo conocimiento en cuanto a su origen y contenido). Experiencia es, de entrada, ese algo, lo otro respecto del entendimiento. En relación a esto, se puede y se debe plantear la cuestión de la certeza como objetividad.

En el texto referido, expone la postura de los filósofos racionalistas. En su caso, el conocimiento es adquirido gracias a pensamientos innatos: la razón es la única fuente del conocimiento real. Estiman que se trata de un acceso a la realidad. Spinoza asume la experiencia como una vivencia vaga. Esta concepción coincide con el pensamiento de Leibniz, quien apunta que se trata de un conocimiento confuso.

En el marco del empirismo y del escepticismo, la experiencia se interpreta como el punto de partida del proceso cognoscitivo; aunque, para Kant, esta aparece como el resultado de la actividad cognoscitiva en la que siempre interviene, como andamiaje, el

conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana. En este sentido, enuncia la siguiente afirmación: Todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, sin que todo proceda de esta, no es algo previo al conocimiento, sino la base que soporta el primer conocimiento. Según Kant, la experiencia es recibida por los sentidos, pero no es el conocimiento en sí mismo, pues requiere del entendimiento. Sin este, no existe el conocimiento en su concepto más puro.

Bajo esta interpretación, la experiencia es información ya elaborada, y lo que experimentamos depende de nuestra capacidad de intuir (sensibilidad) y de pensar (entendimiento). Estos elementos son dos condiciones de la experiencia que forman parte de las estructuras de la subjetividad. La unificación de las impresiones sensibles no es posterior a la experiencia o percepción comprendida, sino que la construye mediante el entendimiento. Así pues, Kant define la experiencia como una conexión sintética entre las intuiciones, como un conocimiento que resulta de la interrelación de las percepciones, y crea las condiciones para abrirse al mundo y trascender a la autoconciencia y a la interpretación de nuevas experiencias (Amengual, 2007, pp. 8-12).

Dentro de los límites de la experiencia de Kant, se pueden mencionar los siguientes: la experiencia llega al sujeto a partir de sus disposiciones o estructuras propias, ahí no hay lugar a intereses, afectos ni fines que guíen. Kant describe las estructuras independientemente de la persona y su historia personal. El individuo aparece como sujeto racional abstracto. Ante estas limitaciones, Hegel cuestiona a Kant, ya que este solo describe la estructura psíquica del sujeto como un medio que posibilita la experiencia, pero no describe lo que pasa en el sujeto cuando se convierte en una experiencia. Esta postura de Hegel marca cierta pauta a la fenomenología como ciencia de la experiencia.

La transformación del a priori kantiano, el a priori de todo conocimiento y toda acción y en cuyo conjunto se integra, todo nuevo conocimiento, transformación por la que el a priori queda transmutado en una historia de formación de la conciencia que cada individuo y cada época tiene a sus espaldas y que por tanto, siendo histórico, actúa como a priori. En resumen, se trata de una historización del transcendental kantiano: las condiciones a priori de posibilidad se convierten en realidad histórica que posibilita. (Amengual, 2007, pp. 18 y 19)

Para Hegel la experiencia se convierte en algo formador y transformador de la conciencia, en la medida en que la conciencia construye experiencias, se va formando y

transformando. Mientras que el objeto va siendo más conocido, se va extendiendo la realidad en toda su complejidad y diversidad. De esta forma, la autoconciencia pertenece a la ciencia misma y, consiguientemente, muestra la unidad entre ambas. Hegel no acepta que existan diferencias entre fenómeno (objeto captado por los sentidos) y objeto pensado por la razón (noúmeno): niega la distinción entre sujeto empírico y sujeto trascendental (conjunto de estructuras anteriores e independientes de toda experiencia).

Toda experiencia es a su vez fruto de todo el conjunto de experiencias que configuran la historia del espíritu humano, la historia de la humanidad. Y en este sentido es la experiencia misma la que hace posible nuevas experiencias; la nueva experiencia se hace sobre la base de la experiencia anterior que ha ido configurando y estructurando al sujeto en general, al cual el sujeto individual se va conformando mediante su propia formación, siendo ésta la escalera que le permite ponerse a la altura alcanzada por el espíritu. (Amengual, 2007, p. 21)

Para Hegel, gracias a la experiencia, el individuo se va formando: interactúa y se involucra con el mundo exterior. De esta manera, genera las condiciones de posibilidad para que se configure y estructure la experiencia, que lo trascendental se convierte en histórico.

Son grandes las aportaciones de Hegel al concepto de experiencia; pero, aun así, existen varios elementos a reflexionar. Uno es la apertura característica de la experiencia. Dicha apertura no es indefinida, tiene su límite. Para Hegel, la apertura del sujeto con el mundo exterior no tiene fronteras, no considera límites, aunque sabemos que esa delimitación está enmarcada por el saber absoluto (en la ciencia se apoya para ser regulado y controlado por la lógica). Por otra parte, la percepción en Hegel no es el encuentro con algo, con lo otro; sino que, en último término, es una experiencia de la conciencia misma. Hegel le da gran importancia al razonamiento, puesto que este construye la experiencia: desvaloriza por completo a la sensibilidad y como aporte para la realización de la experiencia.

Otro aspecto digno de reflexionar es el sentido de la historia de la humanidad. Esta forma parte de la construcción de la conciencia y de la situación histórica del sujeto, de manera que el punto de partida no es el sujeto concreto (histórico) sino la idea de razón. El desarrollo de la conciencia sigue el carril de una lógica previamente proyectada, de manera

que la fenomenología expone el sistema de las determinaciones conceptuales como historia (Amengual, 2007, p. 23). Al darle tanto énfasis a la historia de la razón, deja por fuera la esencia del sujeto, la realizadora de la experiencia. Aunque, en un entorno social activo, la forma y el individuo se apropian de ella. Finalmente, Hegel intenta representar los actos mentales sistematizadores de la razón como una actividad en la cual, en último término, se capta y registra toda la realidad, y toda su abundancia de fenómenos y acontecimientos son ordenados en un sistema omnicomprendivo según leyes y procesos necesarios (Amengual, 2007, p. 24).

La fenomenología de Hegel pretende anticipar incluso la creación del mundo y del hombre. Su sistema está de tal manera dispuesto que no puede ser cuestionado por ninguna experiencia, sino que esta solamente puede tener la validez a través de su confirmación en el sistema (Amengual, 2007, p. 24). Hegel encasilla a toda experiencia en una suerte de predestinación, en un sistema donde todo se comprende: todos los actos mentales sistematizadores son ordenados mediante una actividad, dándole todo el imperio a la lógica para que, por medio de la razón, se llegue a la verdad.

1.2.1 La Noción de Experiencia en el Pensamiento de Jorge Larrosa

Jorge Larrosa (2020), para explicar el concepto de experiencia, recurre a la frase “eso que me pasa” con el fin de inferir “algo que no soy yo”. Al principio, considera que la palabra “eso” puede tener distintos sentidos. Uno de estos es la exterioridad, es decir, se presenta de forma externa. Nunca está en el lugar que se le da, pero necesariamente se debe asignar un lugar. Lo llama “principio de exterioridad”. Por otra parte, también refiere que “eso que me pasa” tiene que ser otra cosa que yo. No es otro yo ni como yo, sino otra cosa que yo, completamente ajeno a mí. Esto da pauta al “principio de alteridad”. Por último, la experiencia me pasa y se apropia, con ello ocurre un fenómeno o principio de alienación.

De modo similar, en relación con la palabra “me”, ese acontecimiento exterior a mí, me sucede: ocupo el lugar de la experiencia, se realiza en mí. Este principio de reflexividad deriva en parte de ser un pronombre reflexivo (de ida porque es externo a mí, y vuelta porque me afecta a mí). El sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, pero se altera y pierde la razón o los sentidos. “Principio de subjetividad” porque la experiencia se presenta de esta forma, dejando que al sujeto algo le pase,

dejándolo abierto, sensible a los acontecimientos. Finalmente, Larrosa encuentra en la experiencia un principio de transformación, porque el sujeto está expuesto a ella. La experiencia me forma y me transforma. De tal forma que el individuo de la experiencia es el sujeto de la formación y transformación.

Por otra parte, la palabra experiencia también está formada por la partícula “per”, un radical indoeuropeo que se emplea para palabras que tienen que ver con viaje. En este sentido, es una aventura con algo de incertidumbre, supone un peligro o un riesgo. El sujeto no hace la experiencia, sino que la padece. Así mismo, Larrosa propone “el principio de pasión”.

En síntesis, por un lado, la experiencia no puede definirse en un concepto dogmático; por otro, posee las dimensiones antes señaladas: exterioridad, alteridad y alienación con el acontecimiento, con la reflexividad, subjetividad y transformación del sujeto de la experiencia. Además, está relacionada con situaciones personales vividas, las cuales sustentan la cultura personal.

Para concluir la exposición de algunas de las principales ideas de Larrosa, en sus trabajos dedica especial atención a la experiencia del lenguaje y se adopta en la comprensión de textos. La lectura puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento sensible y emocional, donde está en juego nuestros sentimientos. En esta comprensión de palabras: cómo puedo formar mis propias palabras ayudándome a decir lo que aún no sé (no puedo, no quiero), decir bajo el principio de mis propios sentimientos (Larrosa, 2018).

1.3 La Noción de Experiencia en el Campo Pedagógico

En el campo pedagógico y psicológico, la noción de experiencia tiene estrecha relación con el proceso de aprendizaje. Para iniciar este apartado, es necesario recuperar algunas ideas de Vigotsky (1979), quien concibe al aprendizaje como un elemento que antecede al desarrollo y como un requisito necesario para avanzar hacia lo que ha denominado “la zona de desarrollo inmediato”. De esta manera, Vigotsky distingue dos momentos de desarrollo que están relacionados dialécticamente. El primero se relaciona con el paso de las funciones psicológicas elementales, en un plano natural, a las funciones psicológicas superiores, en un plano cultural; el segundo, el paso de un nivel social de

actividad en el contexto social mediado por el lenguaje (actividad interpsíquica o interpsicológica) a un nivel individual de actividad y autorregulación del pensamiento, que sería la actividad intrapsíquica o intrapsicológica (Peredo, 2019).

Para Vygotski, existen dos tipos de funciones mentales. Las primeras son las funciones inferiores, aquellas con las que nacemos, determinadas genéticamente, son naturales y, por lo tanto, están limitadas. Se condicionan solo a lo que podemos hacer, nos limitan a una reacción o respuesta al ambiente, y son suficientes para sobrevivir. Dentro de ellas se encuentran la memoria, la inteligencia, el pensamiento etc. Por otro lado, las funciones mentales superiores son un producto bio-psíco-social complejo, de contextualización cultural ineludible, necesarias para un desarrollo humano (condición pensante). No son facultades naturales: son adquiridas por la socialización, mediados culturalmente como complejos procesos autorregulados, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento. Estas nos permiten cambiar conductas reactivas por acciones instrumentales.

En otras palabras, las funciones psíquicas superiores son el resultado del complejo desarrollo histórico social; consisten en sistemas funcionales múltiples en el cerebro, que se apoyan mutuamente en el complejo de zonas del córtex cerebral. De las cuales, podemos mencionar: las gnosias, las praxias, el lenguaje y las funciones ejecutivas. Dentro de estas últimas, están consideradas la toma de decisiones, el razonamiento, la planificación y la inhibición.

¿Qué se entiende por cada una de las funciones cerebrales superiores? Peredo (1992) considera que las gnosias son la habilidad para conocer y dar significado a aquello que percibimos; las praxias como las habilidades motoras adquiridas; la atención como la capacidad para focalizar los recursos cognitivos en estímulos determinados (mediados por el sistema de alerta y por la percepción); el lenguaje como la capacidad de representar ideas mediante símbolos y comprenderlos (proceso psicológico fundamental por facilitar otras funciones cognitivas y por ser mediador en muchos tipos de aprendizaje). Dentro de la toma de decisiones, que es la capacidad para escoger el plan de acción más adecuado entre los que tenemos disponibles, el razonamiento es el proceso mediante el que extraemos conclusiones, hacemos inferencias y establecemos relaciones abstractas entre conceptos;

mientras que en la planificación nos disponemos a alcanzar objetivos. Finalmente, la inhibición es la capacidad de ignorar estímulos irrelevantes (p. 93).

Para Vigotsky (1979), si no hay atención, no hay percepción; mucho menos existe aprendizaje. De esta forma, podemos mencionar que los dispositivos básicos del aprendizaje son: la sensopercepción, la motivación, la atención, la habituación y la memoria. Estos son el punto de partida para el desarrollo de las funciones cerebrales superiores y, por lo tanto, en la educación. Sin atención no hay aprendizaje. Entre los tipos de atención que podríamos considerar como procesos psicológicos superiores, están la selectiva, la sostenida y la dividida. La atención selectiva es la aptitud para focalizarse en un único estímulo, la sostenida consiste en prestar atención durante un periodo de tiempo prolongado y la dividida permite alternar el foco de atención entre varios estímulos: habilidades que el alumno debe dominar al momento de estar ante una situación problema o experiencia vivida presentada por el profesor, con el fin de lograr un aprendizaje focalizado y significativo.

Para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento y más posibilidades de actuar. En la interacción con los demás, adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas, generando más vigorosas funciones mentales. Wertsch (1988), junto con la obra de Vigotsky, diferenció las funciones psíquicas elementales de las superiores con base en cuatro criterios:

1. El paso del control del entorno al individuo, en que los procesos elementales se hallan sujetos al control de la estimulación del medio, en tanto que los superiores obedecen a una autorregulación o regulación voluntaria.
2. El surgimiento de la realización consciente, o su “intelectualización” en los procesos psíquicos superiores (no así en los elementales).
3. El origen y la naturaleza social de las funciones psíquicas superiores, siendo la influencia social sobre el individuo, tanto externa como interna, el factor determinante del comportamiento humano.

4. El uso de signos como mediadores de las funciones psíquicas superiores, es decir, la creación y el uso de los medios “artificiales” (o signos), poseedores de un significado, se convierten en las causas del comportamiento. (Peredo, 2019)

Las herramientas psicológicas que consideró Vigotsky, amplían la capacidad mental humana para adaptarse a su medio ambiente. Se evalúan las funciones superiores y el uso mediado de los signos como herramienta, pues todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados; y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos.

Ruiz, Strevel (2010), Moll y Whitmore (1993) consideran que la escuela, en particular el salón de clase, es un dispositivo cultural orientado a producir ciertos tipos de desarrollo a partir de los ya establecidos. En ella ocurre un proceso de mediación social que radica principalmente en el lenguaje, ya que el profesor controla estratégicamente la participación de los estudiantes y crea contextos donde los niños pueden emplear conscientemente lo aprendido. De esta forma, se va conformando una zona de desarrollo inmediato colectivo como parte de un sistema negociador de enseñanza. El objetivo es realizar una transacción, cuyo intermedio es la co-construcción de significados obtenidos por la variedad de actividades realizadas en el salón de clase, validando el conocimiento real y socialmente adquirido y compartido por todos los estudiantes.

¿Cómo se construye el andamiaje en la educación? El concepto propone que, en una situación social cooperativa, la persona más hábil apoye, de forma libre pero guiada, a la menos hábil. Aquel se retira una vez que este logra realizar mayores actividades. Así pues, el andamiaje se encuentra presente en toda actividad humana, incluyendo el proceso de enseñanza/aprendizaje: “el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios: signos, símbolos y pautas del compañero en interacción son incorporados por el niño en función de su grado de desarrollo previo” (Rivière, 2002, pág. 60).

En conclusión, para Vigotsky, las unidades a analizar para un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje serían la actividad instrumental y la interacción basada en la experiencia (lo que determina el buen desarrollo de este proceso). El actor principal es el sujeto que se involucra en la comprensión conceptual del acontecimiento o situación a

resolver.

1.4 Función de la Experiencia en la Formación

En el texto *Experiencia y formación* de Delory (2014), define los niveles de aproximación a la experiencia y su función en la formación. El objetivo es sustentar la importancia de la experiencia en el marco educativo. En una primera etapa, enuncia cómo se construye la experiencia, la dinámica a la que responde, el proceso que involucra y las operaciones de transmisión participantes. En un segundo momento, justifica el lugar de los saberes de la experiencia en la educación, y su función estructurante en los aprendizajes. Para este autor, la experiencia vivida nos lleva a un proceso de biografización: cada uno de nosotros nos apropiamos singularmente de lo que conocemos, experimentamos y vivimos, nunca dejamos de biografiarnos, de escribir nuestra experiencia en esquemas temporales y de reorganizarlos mentalmente. La biografización es el conjunto de operaciones y comportamientos mediante los cuales los individuos trabajan para reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por los otros.

Los individuos constituimos, a lo largo de las situaciones y acontecimientos que vivimos, un reservorio de conocimientos disponibles que podemos utilizar como sistema de interpretación de las experiencias pasadas y presentes, y estas anticipan y construyen las experiencias por venir. Los saberes de la experiencia se encuentran almacenados en conocimientos disponibles bajo la forma de estructuras generalizadas de acción que se reconfiguran constantemente. De esta manera, Alheit (2009) define biograficidad como el código personal y la capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya tenemos, considerando siempre que todas las experiencias no presentan la misma capacidad y forma de ser integradas. En algunos casos, ni siquiera pueden ser consideradas, dado que todo está en función de la significación con que el individuo las percibe.

Cuando contamos una experiencia, recurrimos al discurso narrativo, el cual nos permite representar la experiencia vivida, una construcción de lo que soy, cerrando así el ciclo de la transmisión de la experiencia. Mediante un relato, se puede construir el mundo de mi experiencia. Mi biografía relata y recurre a mi experiencia, me obliga a volver a ingresar en esta para entenderla con base a mis relaciones. Cuando comprendo el relato del

otro, cuando me apropio de su sentido en función de mi biograficidad, entonces doy lugar al proceso de hetero-biografía, que ampliará la visión de mí mismo y asignará mayor valor a mi existencia (Delory, 2014).

Con relación a los saberes de la experiencia en la educación y en la formación, Delory (2014) menciona lo siguiente:

Llevado al dominio de la educación, el reconocimiento de los saberes de la experiencia es inherente a todas las sociedades tradicionales en las que la educación de los miembros más jóvenes no es objeto de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida y de la actividad social comunes. (Delory, 2014, p. 704)

En las sociedades modernas, el aprendizaje social constituye una primera forma de aprendizaje experiencial: una relación directa entre la experiencia y ejecución de situación real (ejemplo de esto es el aprendizaje entre artesanos). Para desarrollarse de manera más compleja, “La figura individualizada del maestro y la relación personalizada que instala pueden sustituirse por figuras más abstractas como las del grupo de trabajo, del proyecto, de las directivas explícitas o implícitas” (Delory, 2014, p. 705). Esta forma de aprender se extiende a otros niveles de competencias, como las tareas de gestión, la toma de decisiones y otros saberes inscritos en los trayectos de las biografías individuales. De acuerdo con Delory (2014), la formación con la experiencia tiene los siguientes fundamentos:

- La formación de un individuo no puede considerarse acabada, ya que es un proceso evolutivo continuo a lo largo de toda su existencia.
- La formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la inmersión de un aprendiz actor de su formación.
- La persona en formación no es virgen en el aprendizaje: sus periodos de formación anterior (inicial y continua), así como las experiencias profesionales, constituyen adquisiciones que posibilitan el acceso a una formación nueva, o validándola con una calificación correspondiente.
- La formación profesional no involucra solamente los saber-hacer técnicos que se pueden adquirir a través de los aprendizajes codificados e idénticos para todos: se inscribe en una vivencia y en una historia individuales. Se pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares. (Delory, 2014, p. 706)

Actualmente en la educación, desde un punto de vista teórico y práctico, existe una dificultad en la comprensión de las condiciones de producción de los saberes y de los procesos que permiten su concientización y formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002). Por lo que hay un largo camino por recorrer con referencia a la formación en función de la experiencia.

Para Ruiz, Strevel (2010), Alheit y Dausien (2004), el aprendizaje representa una oportunidad para la transformación de las experiencias, para la modificación de las estructuras mentales y para la configuración biográfica particular. Los dominios de la experiencia de las instituciones y la sociedad, se integran en un proceso biográfico para dotarla de sentido.

Delory (2014) considera la experiencia como el marco y la estructura del aprendizaje. La dimensión experiencial de los aprendizajes escolares es determinante para la formación de los individuos. Las adquisiciones de la escuela, lejos de limitarse a saberes disciplinares y formalizados, son aleaciones de saberes que comportan también saberes experienciales y encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, formas de pensar y de vivir la experiencia. Todo esto, lejos de la mirada tradicional donde los saberes formalizados son los únicos susceptibles de ser validados.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psicoafectiva y sociológica con la formación y con el saber, asimismo juega un rol esencial en el proceso de aprendizaje mismo: ella estructura, en efecto, la prehensión y la construcción de los “objetos” de aprendizaje, se trate de saberes formalizados, del saber-hacer procedimental, de competencias multidimensionales, etcétera. (Delory, 2014, p. 707)

En los procesos de formación, los saberes y las competencias se encuentran desestructurados y recompuestos de acuerdo con una lógica que no respeta los recortes disciplinares o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Las nociones de biografía de la experiencia y biografía del aprendizaje destacan el rol del aprendiz, de sus experiencias y aprendizajes, y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de los saberes. Estas nociones hacen de la historia de la formación de los individuos un componente esencial del proceso de aprendizaje (Delory, 2014, p. 709). Agrega que todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y construido; pero solo hay aprendizaje

inscrito en la singularidad de una biografía. Es el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas el que une, por una parte, las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales; por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de los procesos de aprendizaje.

Todos los trayectos formativos y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales, modelados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y saber-hacer; mas no se inscriben en biografías singulares. Lo que conduce a una educación ambigua y sin sentido para quienes se involucran en la educación.

1.5 La Noción de Experiencia en el Pensamiento de John Dewey

Con respecto a la teoría de la experiencia de John Dewey, Ruiz (2013) presenta un análisis de la importancia histórica y la vigencia contemporánea en el marco de la pedagogía. El planteamiento pedagógico de la experiencia de Dewey se ubica en el pragmatismo, particularmente en la corriente instrumentalista. Uno de sus principales planteamientos es la concepción de la educación como el método fundamental del progreso y la conformación de una vida social justa. Desde la mirada instrumentalista, las teorías no pueden ser evaluadas por su veracidad, sino por su utilidad para resolver las situaciones problemáticas reales que viven las personas. Las ideas son importantes siempre que sirvan para la resolución de problemas. “El instrumentalismo sustentaba el concepto de comunidad de investigación y planteaba un continuo de la experiencia, como alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre” (Ruiz, 2013, p. 105).

Para Dewey, el pensamiento es un instrumento que ayuda a resolver situaciones y problemas que se presentan en el curso de las actividades, por ende, son problemas de la experiencia. De igual manera, la experiencia considera la conciencia. El pensamiento y la experiencia son elementos que se apoyan mutuamente y son intencionales, en cuanto buscan de manera ordenada transformar las distintas situaciones que les resultan preocupantes. En este sentido, el ensayo y el error son partes importantes de su propuesta, y la lógica adquiere un valor de búsqueda. Sin embargo, en este entramado, la ignorancia y el hábito (así como los aspectos desfavorables, inciertos, irracionales e incomprensivos del universo) participan activamente en la construcción de la experiencia. No estaba de acuerdo en que la experiencia coincidiera con

la subjetividad de las cosas, sino con la objetividad de las mismas. Aunado a lo anterior, considera la experiencia como una actividad dinámica que supone un intercambio con las personas de su ambiente físico y social, y en este sentido, se inscribe en un proceso de conexiones y continuidades, de reflexión e inferencia. No se refiere únicamente a un asunto de conocimiento, y a un esfuerzo por cambiar lo dado: la experiencia supera el presente inmediato, poseyendo una dimensión precedente.

La propuesta pedagógica de Dewey, como se ha mencionado antes, asociaba estrechamente la actividad educativa con la experiencia personal. En términos metodológicos, la adopción del método científico resultaba muy útil para desarrollar la reflexión, el sentido de justicia y para favorecer el desarrollo de propuestas encaminadas a la solución de los problemas reales que pudiesen afectar a las personas. Mediante el método-problema para la solución de los mismos, pretendía tender un puente para alcanzar una educación progresista. Con base en lo anterior, proponía un proceso educativo que puede sintetizarse de la siguiente manera.

1. Ante una situación problemática, es preciso, en principio, clarificar una idea o solución.
2. Desarrollo de una idea o sugerencia. Esto exige la intelectualización y reflexión del problema.
3. Experimentación para poner a prueba diferentes hipótesis que le permitan adecuar la solución propuesta.
4. Reelaboración intelectual de las hipótesis originales.
5. Verificación de resultados y reorientación de las acciones.

Al revisar el proceso anterior, es fácil entender que se aprende mediante la experiencia y la acción, al igual que por la reconstrucción constante de la misma experiencia. Por lo tanto, la escuela debe estimular el diseño de experiencias reales que exijan la solución de problemas prácticos que no se limiten al espacio escolar, sino que también tengan la posibilidad de conectar con la comunidad y estimulen el pensamiento; además de incluir otros valores importantes como la democracia (Ruiz, 2013). Esto último revela un planteamiento pedagógico de orden social que supera la intención de reproducir o acumular información. Por ello, se apuesta a la acción y a la experiencia como medios de progreso social justos, que igualmente respetan y valoran los intereses de los educandos, su libertad y su capacidad para exponer su pensamiento. En este sentido, el estudiante es el centro del

proceso educativo y del desarrollo de la experiencia.

Ahora bien, con el objetivo de profundizar en el enfoque de la experiencia en la educación propuesto por Dewey (2010), en el capítulo II de *Experiencia y Educación*, enuncia la necesidad de comprender que aún en las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia. Pese a la creencia de que toda educación auténtica se desarrolla mediante la experiencia, no significa que todas las experiencias sean verdaderas y educativas. De hecho, es posible que en algunos casos una experiencia sea anti-educativa cuando su efecto detiene o perturba el desarrollo de posteriores experiencias, y limita las posibilidades de tener una experiencia en el futuro. Estas ideas apuntan a concebir la experiencia como un medio que estimula su actividad.

Dewey hace una crítica a la antigua escuela, afirma que esta conduce a una complejidad innecesaria que lo lleva a descubrir lo simple y promueve la acción sobre lo ya descubierto. Ante esta limitación propone una teoría coherente de la experiencia que ofrezca una dirección positiva para la organización de los métodos y los materiales educativos apropiados.

Dewey, en los criterios de la experiencia, señala algunos principios. Uno es la continuidad experiencial, que permite distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son; prefiriendo lo democrático y humanista, y se aleja de lo autocrático de la educación tradicional. Este planteamiento conduce al siguiente principio: el respeto a la libertad individual, la decencia y la bondad en las relaciones humanas. El principio de continuidad se basa en el hábito, no se refiere a la disposición para actuar de un modo fijo, sino que comprende la formación de actitudes emocionales e intelectuales, sensibilidades que promuevan modos básicos de satisfacer y responder a todas las condiciones que encontramos en la vida. El principio de continuidad refiere que toda experiencia recupera algo del pasado y modifica en algún modo el presente y el futuro. No solo física, sino también intelectual y moral.

Sin embargo, cabe una aclaración, el principio de continuidad aplica para direcciones deseadas e indeseadas, por lo que el educador debe estar atento para comprender en qué dirección marcha la experiencia y evitar la “deslealtad” al principio de

experiencia. Esta afirmación pone de manifiesto el sentido ético que subyace en el quehacer docente y en el valor de la evaluación de los procesos educativos, todo ello con el fin de generar una experiencia viva, activa y auténtica.

Las ideas de Dewey respecto al proceso educativo, no descuidan la importancia del contexto; reconocen que la formación de la experiencia también se gesta por las diversas condiciones del ambiente. En este sentido, el profesorado debe observar y saber utilizar los ambientes físicos y sociales para recuperar de ellos todo lo que contribuya a fortalecer experiencias valiosas.

Otro principio que identifica Dewey es la interacción. Este se refiere al ordenamiento de los estados internos inmediatos que permiten la regulación de las condiciones objetivas primarias con las experiencias pasadas, y no solo las propias, sino también con las de otras personas. Esta interacción participa en la experiencia y asigna iguales derechos a las condiciones objetivas y a las condiciones internas. Estas dos condiciones constituyen lo que denominó como una situación.

Todos vivimos en situaciones de interacción entre personas y objetos, por lo que la situación y la interacción son inseparables. El ambiente representa una condición en la que se interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales, permitiendo crear y vivir distintas experiencias. El educador debe propiciar situaciones donde tenga lugar la interacción entre el estudiante y las condiciones objetivas, y que estas comprendan las capacidades y necesidades del estudiante (siempre reguladas por el educador).

Las condiciones objetivas comprenden lo que hace el educador y cómo lo hace: palabras, tono, equipo, libros, aparatos, juguetes, materiales y, lo más importante, la total estructuración social de las situaciones en la que se halla la persona. No es suficiente evaluar los materiales y métodos, debe existir una razón para pensar en la experiencia (Dewey, 2010).

Finalmente, una preparación auténtica ocurre cuando una experiencia es aprovechable en la vida, y participa en la formación de actitudes duraderas (gustos y disgustos), que son las que fundamentalmente cuentan en el futuro; además de formar para seguir aprendiendo y extraer el sentido de sus futuras experiencias. El valor de la educación

se advierte cuando una persona adquiere de su experiencia todo lo valioso que hay en ella para el momento, preparándole para el futuro (madurez plena).

1.6 Experiencia- Cognición-Aprendizaje

Para atender este punto, dos autores guían el acercamiento teórico: Jean Piaget y Lev Vigotsky. En *La teoría constructivista de Jean Piaget*, Saldarriaga et al. (2016) dicen que son muchas las contribuciones de este autor para descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano. “Entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento” (p. 129). Al mismo tiempo, reconoce que el conocimiento resulta de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Así mismo, la actividad constituye un requisito indispensable para elaborar su propia información y desarrollar distintas experiencias que le permitan progresar y avanzar hacia nuevos niveles de pensamiento. A partir de esas nuevas experiencias, se puede ingresar en un estado de reestructuración cognitiva, el cual supone el equilibrio, el desequilibrio y la actividad que interviene en esos procesos mentales autorreguladores y autocreadores, favoreciendo el desarrollo de las facultades superiores de conocimiento.

Para Piaget, el conocimiento se produce como un proceso complejo de construcción por parte del sujeto en interacción con la realidad. El ser humano es un autogestor, capaz de procesar e interpretar la información del entorno para convertirla en un nuevo conocimiento. Las experiencias previas del sujeto le permiten de forma ulterior realizar nuevas construcciones mentales.

En la teoría de Piaget, el desarrollo de la inteligencia es producto del desarrollo espontáneo y depende de cuatro factores principales: el desarrollo del crecimiento biológico y maduración psicológica; la experiencia como elemento importante para el desarrollo cognitivo; la transmisión social, donde ningún mensaje ni conducta nueva se incorpora al sujeto si este no activa las estructuras previas adecuadas para asimilarlo; y por último, el factor de equilibración, que permite reorganizaciones internas de equilibrio mental, provocando alteraciones cognoscitivas desde el exterior o autoprovocadas por el mismo individuo.

Finalmente, en relación a la experiencia, para Piaget puede presentarse de diferentes

formas, como la repetición de una acción sobre un objeto, o bien, como el proceso de abstracción donde se disocia una característica física de las demás para reconocer las propiedades de las acciones efectuadas sobre los objetos, denominándose como abstracción reflexionante.

CAPÍTULO 2. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO AL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA

2.1 Definición de Metodología de la Investigación Científica

La metodología es la ciencia que nos enseña a dirigir distintos procesos de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados. Su objetivo es acercarnos a las diferentes estrategias que pueden orientar este proceso (Cortés e Iglesias, 2004). Estos autores conciben a la metodología de la investigación científica como una ciencia que nos ofrece las leyes, conceptos y principios necesarios para orientar el proceso de investigación. Al entenderlo como un proceso, se supone una serie de pasos estructurados e interrelacionados. En este sentido, la metodología de la investigación orienta esa serie de pasos que supone el trabajo científico. Aunado a lo anterior, la metodología de la investigación científica tiene un carácter formador y transformador profesional. Quienes investigan, mediante la propia práctica, estimulan la posibilidad de involucrarse en la solución de los problemas que se presentan en la sociedad.

Con relación al proceso metodológico, los aspectos a considerar en la investigación científica son los siguientes:

- Surgimiento de la idea.
- Delimitación del tema o el área a investigar.
- Diseño de la investigación: bosquejo del conjunto de componentes, tema, problema, objetivos.
- Identificación del lugar dónde desarrollar el estudio.
- Selección de los participantes en el proceso de estudio.
- Desarrollo o selección de los instrumentos.
- Desarrollo del trabajo de campo.
- Recopilación de la información.
- Procesamiento y análisis de la información
- Confección final de los resultados del estudio.
- Informe Final.

En el listado anterior, se ubica como primer paso el surgimiento de la idea. Si bien en la realidad existen muchos intereses y necesidades que nos permiten generar muchas ideas, también nos provocan muchas incertidumbres que pueden llegar a representar una

problemática para el segundo paso, la delimitación de un tema. No solo se trata de un asunto racional para la toma de decisiones y la delimitación del objeto de estudio.

El llamado objeto de estudio o de investigación es aquella parte de la realidad en la que se va a actuar. En el interior de este objeto conceptual reside un tema, un problema y un campo de acción. El objeto de estudio y el problema constituyen los principales elementos que se pretenden comprender, tanto en un sentido teórico como práctico. Para los cuales, se busca una explicación o solución. Debido a esa estrecha relación, resulta necesaria una reflexión que ayude a identificar y distinguir entre el objeto de estudio, el tema, el problema y el campo de acción. Para atender los distintos problemas, actualmente existen diferentes metodologías orientadas a múltiples objetos de estudio.

2.2 Principales Enfoques de la Investigación Científica

En términos generales, encontramos los métodos cuantitativos y cualitativos. Por su parte, Hernández et al (2014) menciona la existencia de tres enfoques: el cualitativo, el cuantitativo y el mixto. En cualquiera de estos tipos de investigación, el proceso de desarrollo sugiere una práctica sistemática. Cortés e Iglesias (2004) hacen una aclaración: la investigación científica exige llevar a cabo un proceso sistemático; pero este no es lineal, más bien es en espiral o circular.

Con relación a los métodos cualitativos, Cortés e Iglesias (2004) encuentran en estos una característica esencial: son holísticos, procuran comprender los fenómenos en su totalidad y evitan, en la medida de lo posible, reducirlos a sus partes integrantes. En este enfoque, las preguntas de investigación se pueden desarrollar o modificar a lo largo de todo el proceso, dando cuenta de su carácter flexible y dinámico. Su objetivo principal es comprender las variables, más que controlarlas o demostrarlas. Este enfoque es más utilizado en la investigación de procesos sociales. Los autores antes referidos encuentran en los métodos cualitativos las características siguientes:

- Se conduce básicamente en ambientes naturales.
- Los significados se extraen de los datos
- No se fundamentan –principalmente– en la estadística o en otros modelos matemáticos.
- Se llevan a cabo en un proceso inductivo y recurrente.

- Analiza múltiples realidades subjetivas.
- No siguen una secuencia lineal.
- Se interesan por conocer a profundidad los significados de los fenómenos que estudian.
- Por esa amplitud tienen la posibilidad de lograr mayor riqueza interpretativa.
- Los objetos de estudio tienden a ser contextualizados (Sampieri, 2014).

Con relación a los métodos cuantitativos, Cortés e Iglesias (2004) encuentran un proceso secuencial de carácter probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no se puede saltar o eludir alguno de los pasos, aunque si es factible redefinir alguna fase. Estos estudios ubican en el centro del proceso de investigación a las mediciones numéricas y a la observación en la toma de datos. La investigación cuantitativa regularmente analiza los datos para responder sus hipótesis de investigación y para dar respuesta a las preguntas; presta particular atención al control de las variables del proceso y, mediante cálculos matemáticos, se contrastan las hipótesis. Este enfoque se utiliza en procesos cuya naturaleza puede ser medida o contabilizada. De acuerdo con Sampieri (2014), las principales características de los métodos cuantitativos son las siguientes:

- Se preocupa por la medición de los fenómenos.
- Utiliza estadística u otros modelos matemáticos.
- Recurre a la prueba de hipótesis para probar las teorías.
- El proceso metodológico es principalmente de tipo deductivo y secuencial.
- Los resultados buscan la generalización de datos.
- Se preocupa por el control de los fenómenos de estudio y la predicción, así como por la posibilidad de replicar el estudio con el mismo método y arrojar los mismos resultados.

En el caso del enfoque mixto que propone Sampieri, los métodos a seguir recurren a técnicas independientes, es decir, se integran ambas concepciones y se combinan los procesos para llegar a resultados de una forma superior (Cortés e Iglesias, 2004).

2.3 Principales Tipos de Investigación en el Enfoque Cualitativo

Tesch (1990) señala que es imposible construir una tipología clara y excluyente de las categorías que permita clasificar los diferentes tipos de investigación cualitativa. No obstante, la autora identifica más de cuarenta tipos de investigación en este enfoque y nos

propone dos formas posibles de organización: una en función de la raíz disciplinar fundamental que orienta los métodos y procedimientos de investigación, otra podría corresponder con la función de los objetivos propios de la investigación (Sandín-Esteban, 2003). Una descripción general de estas clasificaciones sería la siguiente:

- Biografías/Historias de vida.
- Teoría fundamentada.
- Estudios etnográficos.
- Estudios fenomenológicos.
- Investigación evaluativa.
- Estudios de caso
- Fenomenografía
- Etnometodología
- Investigación-Acción

En el campo metodológico de las etnografías y las historias de vida, se han desarrollado distintos movimientos epistemológicos que han dado como resultado un avance importante en el campo de los estudios autobiográficos y autoetnográficos. En el caso particular de la presente investigación, dada la naturaleza del objeto, esta puede ubicarse en los estudios de tipo autobiográficos narrativos. Por ello, conviene analizar la teoría correspondiente.

2.3.1 La Investigación Narrativo-Biográfica

Sandín (2003) menciona que, en la actualidad, la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía han contribuido sustancialmente a la comprensión y al desarrollo del método biográfico. En este tipo de estudios, el ser humano recobra el protagonismo frente a las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientificismo positivista (Pujadas, 1992). Santamarina y Marinas (1995) señalan que este fenómeno conforma una característica o síntoma de la época, al que podemos llamar el síntoma biográfico.

La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales —no

sólo sociológicos— ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales. (...) Hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social. (Sandín-Esteban, 2003, pp. 146 y 147)

La investigación narrativa ha sido, y está siendo, utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (...) La educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11 y 12)

Para tener una idea de la importancia de los estudios narrativos y acercarse a los fenómenos educativos, Sandín (2003) realiza una revisión importante de los trabajos realizados en este campo. A continuación, se da cuenta de algunos de los más relevantes por su cercanía con este estudio: Connelly y Clandinin (1995) se remiten a los estudios clásicos de John Dewey acerca del tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad; además de los trabajos de Goodson (1988), quien estudió las historias de vida del profesorado y el currículo en la enseñanza. Otras obras recientes citadas en relación a la profesionalización, son las de Carreras de Profesor (Sikes et al., 1985), Vidas y Carreras de Profesores (Ball y Goodson, 1985) y Carreras del Profesor y Mejora Social (Huberman, 1988). La revisión de Elbaz (1988) de los estudios sobre el pensamiento del profesor creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos.

De igual manera, Sandín (2003) toma en consideración el trabajo de Colás (1997c), quien sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, concretamente de la historia de vida. Dentro de este rubro, se ha estudiado el conocimiento del estudiantado en determinadas materias: cómo organizan y cambian su conocimiento y percepción a través de la experiencia. Con relación a la formación del profesorado, se parte del supuesto de que la experiencia, en cualquier profesión, se traduce en una adquisición de un conocimiento estructurado de eventos. Este se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativos para comprender la experiencia. La historia puede

reflejar el discurso dominante de los profesores. Por ello, este tipo de investigaciones pueden resultar de suma utilidad para el estudio de las distintas voces en el aula.

Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etc.) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. También posibilita poner de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula. (Colás, 1997c, p. 283).

La narración ha desarrollado un cuerpo de reflexiones teóricas y de instrumentos técnicos con entidad propia, y desborda su mera consideración de técnicas y nos sitúa ante la metodología biográfica.

2.3.2 Los Estudios Fenomenológicos

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o un grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998). La fenomenología no se interesa en la explicación de las causas de un fenómeno, sino que su interés radica en comprender a profundidad qué es eso que se estudia. Se preocupa por los aspectos esenciales de la experiencia y la conciencia. Por ejemplo, un fenomenólogo no se interesa en qué causa la ansiedad, sino en conocer qué es la ansiedad; no le interesa adentrarse en saber las causas que inciden en el comportamiento de cierto grupo de personas, su preocupación radicaría en conocer la experiencia de vida de cada una de las personas de ese grupo (Bentz y Shapiro, 1998). La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia:

En lugar de estudiar el impacto de un programa destinado a facilitar la integración de alumnado de grupos minoritarios o estudiar la cultura escolar de las aulas multiculturales o las interacciones entre alumnos de diversas razas, la fenomenología estudiaría cómo es la vivencia para una persona en un aula de estas características o cuál es la experiencia de un niño del grupo minoritario (o mayoritario) en un aula plural. La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad. (Tesch, 1990, p. 48)

El objetivo de la fenomenología es descubrir lo que subyace a las formas a través de las que las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman. La herramienta fundamental del fenomenólogo es su propia conciencia (Sandín, 2003).

Los planteamientos metodológicos de esta corriente participan de la idea de captar

el significado de la experiencia. Creswell (1998) considera los siguientes aspectos procedimentales relacionados con la fenomenología:

- El investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas que subyacen al enfoque, especialmente estudia cómo las personas experimentan un fenómeno.
- El investigador propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas, y les solicita que lo describan desde sus experiencias de vida cotidianas.
- El investigador recoge datos de las personas que han experimentado el fenómeno que se está investigando.
- Los pasos del análisis de datos fenomenológicos incluyen la identificación de dimensiones; estas unidades son transformadas en clusters de significados, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos.
- El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la estructura esencial invariante o esencia de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador. (Sandín, 2003, p. 152)

2.3.3 La Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico. Fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss, y presentada en su obra *The discovery of Grounded Theory* (1967). Puede describirse como una metodología general para el desarrollo de la teoría que se construye sobre la recogida y el análisis de datos sistemáticos. Alvesson y Sköldbberg (2000) afirman que, siguiendo el procedimiento adecuado, cualquier persona puede elaborar su propia teoría. Esta deberá ser comprobada y validada; con ello se conduciría a su modificación más que a su destrucción. El objetivo final de estos estudios es generar o descubrir una teoría, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relacione con una situación y con un contexto particular.

Strauss y Corbin (1994) señalan que una teoría es una relación plausible entre conceptos o series de conceptos. Dicha teoría, desarrollada por el investigador, puede asumir la forma de una narración, una figura visual o una serie de hipótesis o proposiciones. Finalmente, la teoría fundamentada va más allá de las teorías y marcos preconcebidos existentes: busca nuevas comprensiones de los procesos sociales en contextos naturales (Sandín, 2003, p. 153).

2.3.4 La Investigación Etnográfica

La etnografía es una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de etnografía para aludir, por un lado, al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo; y por otro, al producto de esa investigación. Un escrito etnográfico retrata el modo de vida. Surge como forma de investigación social a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en el seno de la antropología cultural. Se define etnografía a la descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987).

Desde hace varias décadas, la etnografía educativa ha ido generando un cuerpo de conocimientos y procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales, y emerge como un área propia de indagación. Jociles (2018) aclara que, la etnografía no es sinónimo de observación participante, ni de trabajo de campo, ni de investigación cualitativa. Esto reduce las cuestiones de método a los principios teóricos que informan la indagación etnográfica y se denuncia la aplicación superficial de la etnografía a la investigación educativa ejemplificada en las micro etnografías.

Siguiendo a Latorre et al. (1996, 227), se pueden señalar los siguientes rasgos que, si bien son no exclusivos de la investigación etnográfica, nos informan acerca de su naturaleza:

- **Carácter holístico:** describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando al escenario complejo que encuentra y a la totalidad como elementos básicos.
- **Condición naturalista:** el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- **Usa la vía inductiva:** se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general para estudiar otras culturas.
- **Carácter fenomenológico:** los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- **Los datos aparecen contextualizados:** las observaciones se sitúan dentro de una

perspectiva más amplia.

- Libre de juicios de valor: el etnógrafo evita los juicios de valor sobre las observaciones.
- Su carácter reflexivo: el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua entre la dinámica del etnógrafo y el campo de investigación, es referida como reflexividad.

2.3.5 La Investigación-Acción

Según Colmenares y Piñero (2008), la investigación-acción está orientada a la práctica educativa. La finalidad esencial no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino que es aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. La producción y el uso del conocimiento se subordinan a la orientación de las acciones (p. 102). En este enfoque se privilegian los proyectos que tienen una orientación totalmente práctica.

En la investigación-acción se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. El hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, significa haberse embarcado ya en un proyecto crítico. Desde la perspectiva de Kemmis, la investigación-acción es considerada como una ciencia educativa crítica.

Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. (Carr y Kemmis, 1988, p. 168)

Los principales rasgos que caracterizan a la investigación-acción son los siguientes:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- Parte de la práctica, de problemas prácticos.
- Implica la colaboración de las personas.
- Implica una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.

- El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.
- El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.

La práctica es en donde se justifica la investigación-acción, este es el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimiento. (No obstante, no quiere decir que no exista preocupación por el conocimiento mismo.)

2.3.6 El Estudio de Caso

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social, de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones cualitativas (Martínez, 2006). Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque devela su coincidencia al señalar que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del objeto de estudio.

2.3.7 La Investigación Evaluativa

La investigación evaluativa suele englobarse, junto a la investigación-acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa. Este tipo de estudio son decisivos para la toma de decisiones y están orientados a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos. Las preguntas a las que intentan responder son: ¿qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse? y ¿cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización y con respecto a las necesidades de los beneficiarios? El enfoque de la evaluación cualitativa en educación encaja claramente en esta perspectiva. Desde esta posición, los métodos de evaluación predominantes son mixtos y eclécticos.

2.3.8 La Fenomenografía

Este tipo de estudios fue definido por Marton (1994) como un enfoque empírico, cuya finalidad es identificar las formas cualitativamente diferentes en las que distintas

personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden diversos tipos de fenómenos. El método se caracteriza por la identificación de las variaciones que pueden presentarse en función de la edad, la cultura, los períodos históricos, el género, etc., así como en la descripción de los fenómenos. Se basa en el análisis de entrevistas individuales, principal material empírico en este tipo de trabajos. Aunque también pueden utilizarse otras estrategias de recogida de información, como la observación o el análisis de documentos.

En el ámbito educativo la fenomenografía se ha ocupado fundamentalmente para la comprensión de los procesos de aprendizaje del alumnado (Gonzalez et al., 2006). También se han realizado estudios entorno a las concepciones sobre la enseñanza que mantiene el profesorado.

2.3.9 La Etnometodología

La etnometodología se interesa en conocer cómo las personas construyen la realidad social a través de procesos interactivos. Se centra en el estudio de los métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado, pero no se interesan tanto por las actividades mentales de la persona en la acción y en la interacción con dichas actividades. Se centra en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales.

Rodríguez Gómez et al. (1996) enumeran diversos estudios realizados desde la etnometodología en el ámbito de la educación. Se agrupan en torno a dos temáticas fundamentales: a) la organización social de las clases y b) los estudios sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase.

Aunque la mayoría de los estudios etnometodológicos se han desarrollado a través de procesos etnográficos, prestan especial atención a la interacción y a los aspectos discursivos de los contextos analizados.

2.3.10 La Narrativa Como Herramienta Teórico Metodológica

La narrativa es una herramienta teórica y metodológica de gran valor tanto para la

investigación como para la reflexión de la práctica docente.

El contar narrativo describe, interpreta, expresa. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas narraciones, en las que tampoco se trata de explicar ni dar explicaciones; las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistémico que solo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno. Este saber de la experiencia, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación. (...) Las narraciones suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, se prestan a infinitos usos. (Pedranzani et al, 2020, p. 3)

La investigación narrativa es una metodología; pero, por el contenido de los relatos de tipo ontológico, tiene muchas posibilidades de reconstruir la realidad. Entonces la metodología es de tipo ontológico. Al narrar el sujeto, recrea su vida y se establece un diálogo de naturaleza relacional con uno mismo y con la comunidad. Representa a la comunidad en cuanto la subjetividad es una construcción social que se desarrolla en la interacción mediante el discurso comunicativo. Pedranzani et al. mencionan que: “[...] el juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento” (2020, pp. 4 y 5).

(Pedranzani et al, 2020, p. 6). menciona lo siguiente: “al narrar se abre la posibilidad de enfrentar el abismo, la incertidumbre, el devenir que se plantea al habitar realidades complejas y formar parte creativamente como sujetos de la educación y de la vida misma”.

Por otra parte, Bolívar (2002) afirma que la investigación narrativa se construye con un enfoque específico de investigación, con su propia credibilidad y legitimidad para generar conocimiento en la educación. Se rige como una perspectiva diferente de investigación dentro del enfoque cualitativo tradicional. No se reduce a la obtención y análisis de datos; sino que rescata del sujeto lo natural, lo democrático de sus propias vivencias, interpretadas a través de las historias que narra. Concibe a lo narrativo como un enfoque de investigación que da las pautas y las formas de construir sentido a partir de acciones temporales y personales.

Por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, el significado de los sujetos se convierte en el objeto de estudio de la investigación. Es aquí donde los fenómenos sociales son concebidos como “textos”, cuya importancia y significado provienen de la auto-interpretación que el autor relata en primera persona. La dimensión temporal biográfica ocupa el primer lugar en la investigación.

2.3.11 El Método Biográfico-narrativo. Una herramienta para La Investigación Educativa

Landín y Sánchez (2019) mencionan que su origen puede ubicarse en la escuela de Chicago, principalmente en la obra de Thomas y Znanieck. La investigación biográfica y narrativa de la educación se ubica en la Revolución Hermenéutica (durante 1970 en Ciencias Sociales). La narrativa como estrategia de investigación permite una forma diferente de construir conocimiento. Está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación.

Es la narración de la experiencia vivida la que nos lleva a conocer los contextos y tiempos pasados. La construcción narrativa de la realidad se caracteriza por poseer una estructura temporal a la que otorgamos sentido y significado. “Desde esta perspectiva, el sujeto es reconocido como un agente activo donde la subjetividad cobra papel fundamental a diferencia del paradigma cuantitativo” (Landín y Sánchez, 2019, p. 232). Los principales aspectos del método biográfico-narrativo son los siguientes:

- Se focaliza en la experiencia del sujeto.
- La experiencia es esencia, es narrativa.
- Se ubica en un tiempo y espacio.

En la investigación narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados, pues dan cuenta del sujeto en su existencia y su interacción con el medio. Según Resendiz (2015), su principal objetivo es dar cuenta del sentido que tiene para el actor, de la realidad social que vive. Más que cuantificar o medir la realidad social, el método Biográfico-narrativo identifica cuestiones epistemológicas (principios, fundamentos, extensión y método del conocimiento humano), ontológicas (naturaleza del ser) y metodológicas en su operatividad. Dentro de sus aportaciones a la educación

destacan las siguientes:

- Los profesores documentan su práctica para compartir con sus colegas estrategias exitosas para aprender de ellos y de sí mismos.
- Genera reflexión y autorreflexión desde la práctica para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades, enriqueciendo las acciones y proponiendo otras.
- Lleva al sujeto a descubrir su propia interioridad a través de un ejercicio de autorreflexión y autoobservación; favorece el refuerzo de la memoria, trayendo a colación el recuerdo de contextos situados y temporales.
- El trabajo narrativo favorece la comprensión de la realidad educativa, y es un proceso dialógico, social e intersubjetivo. Aporta nuevas líneas de investigación que dan pie a la creatividad y originalidad durante su desarrollo.
- El método biográfico-narrativo nos lleva a considerar que la educación es experiencia y la experiencia es experiencia educativa; permite reconocer un proceso de reflexión y aprendizaje.

2.4 Presentación del Problema de Estudio

El problema, al inicio de este estudio, fue el tener acceso a una herramienta metodológica que pudiera poner al servicio de todos: la generación y divulgación de nuevos conocimientos de tipo científico en el campo de la investigación para mejorar el ejercicio profesional, así como la reflexión de la cultura y el desarrollo de saberes y habilidades que permitan mejorar el ejercicio profesional. Todo en torno a la experiencia pedagógica que vivió y vive actualmente el docente en el regreso a las clases presenciales como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19. La herramienta utilizada en este caso es la investigación narrativa, dado que permite comprender la experiencia en su esencia para resignificarla.

A lo largo de este capítulo, se ha señalado que el método de investigación científica constituye un proceso ordenado y sistematizado para el estudio de la realidad en la que se pretende profundizar. Estos métodos tienen sus particularidades dependiendo del enfoque

desde el cual se pretenda realizar el estudio. También se ha mencionado el carácter intencional de la investigación, en cuanto es el investigador quien define el problema y los propósitos. Todo esto requiere de una planificación anticipada para ratificar el carácter sistematizado e intencional. En el caso de este estudio, el planteamiento final se aterriza en una serie de preguntas. El objeto en el que giran dichas interrogantes es la experiencia educativa en el marco de la pandemia por COVID-19 y al regreso presencial a las aulas desde la perspectiva docente.

2.4.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los significados que se asignan a la experiencia pedagógica que vivió el docente en este periodo de contingencia sanitaria?
- ¿Cuáles son los significados que definen y caracterizan a la experiencia pedagógica al regreso al trabajo pedagógico presencial?
- ¿Cuál es el impacto de la experiencia vivida en la práctica docente actual?

2.4.2 Objetivos del Estudio

Mediante la narración de la experiencia pedagógica vivida durante la pandemia de COVID-19 y el regreso presencial a la escuela, se busca identificar, analizar y comprender ampliamente aquellos significados que definen esta experiencia pedagógica.

Mediante la reflexión y el análisis de la narración de la experiencia pedagógica vivida durante la pandemia de la COVID-19 y el posterior regreso presencial a la escuela, se pretende comprender el impacto de la experiencia en la transformación de la práctica docente.

2.4.3 Tipo de Estudio y Participantes

El estudio a desarrollar cae dentro del paradigma de la investigación educativa de tipo cualitativo. De manera específica, en la tradición autobiográfica narrativa. El objeto nodal es el estudio de la experiencia vivida durante la pandemia. En el primer capítulo de este documento, se ha tenido un acercamiento conceptual a la noción de experiencia. Con estos referentes, se busca identificar en la narración de la experiencia vivida aquellos significados que caracterizan a la experiencia vivida y su impacto en la transformación de la práctica docente.

El carácter autobiográfico del estudio tiene a la narración como principal fuente de datos. Mediante este recurso, es posible reflexionar con otros referentes teóricos. De esta manera, se intenta transitar de esa narración íntima y personal, de la anécdota particular, a la narración pedagógica que nos permita reflexionar los procesos y prácticas educativas. Es la propia voz la que se recrea para el estudio del fenómeno educativo y nos acerca a la posibilidad de identificar nuevos aportes a la discusión teórica.

2.4.4 Instrumentos y Técnica para el Análisis de la Narración

El principal insumo para el estudio de la experiencia lo constituye la narración autobiográfica. Esta se fue construyendo en varias sesiones de trabajo colectivo entre el grupo de tesistas y con la mediación de los docentes. Al compartir nuestros relatos, fuimos identificando puntos nodales que nos obligaron a profundizar en la narración de la experiencia misma.

Una vez que se concluyó la narración, se profundizó en el conocimiento de las distintas técnicas para el análisis de datos cualitativos. A continuación, se describe el proceso que se siguió para dicha actividad.

1. Análisis general de la información. Una vez concluida la narración de la experiencia pedagógica vivida durante la pandemia y al inicio del regreso presencial a las aulas, el texto se revisará de manera general. El propósito es identificar su estructura, los principales componentes y reconocer aquellos elementos que permitan responder a las preguntas y a los objetivos del estudio. Cabe destacar que, desde esta primera revisión, es posible identificar nuevas categorías de estudio. Estos elementos se tomarán en consideración para las recomendaciones y las conclusiones.
2. Codificación. El texto lo debemos volver a leer con mayor detenimiento: debemos identificar los datos más relevantes que estén relacionados con el objeto de estudio y asignaremos una serie de códigos que sean fácilmente identificables. Se sugiere que estos códigos tengan cierta relación con el objeto de estudio (preguntas y objetivos), pero también que estén orientados por el marco teórico.
3. Categorización. Al revisar el texto y al asignar los códigos correspondientes, iremos identificando ciertas categorías. Distintas partes del contenido del texto que hemos

identificado y codificado pueden pertenecer a una o varias categorías. En esta fase del trabajo, tiene particular importancia el marco teórico, ya que de este se desprende el nombre de esas categorías. Esta parte del proceso de análisis supone la habilidad de identificar, seleccionar y organizar la información. No todos los datos identificados se deben tomar en consideración. La literatura sugiere algunos criterios: homogeneidad, relevancia e importancia para detonar nuevas reflexiones, ideas o problemas de estudio. En este punto, comienza una parte del proceso de análisis e interpretación densa que nos permite comprender a profundidad el fenómeno de estudio. A la par, debemos tomar notas y registrar cómo se comporta el fenómeno (según el texto), por ejemplo: causas y consecuencias, momentos de tensión y ruptura, continuidades y transformaciones.

4. Relacionar las distintas categorías. A partir del análisis de las categorías que ya se han identificado previamente, ahora debemos reflexionar cómo se relacionan entre sí (si es que existiese relación). Debemos identificar cuáles son los temas que se repiten con mayor frecuencia en el texto y con qué otras categorías se asocian. También debemos poner atención para descubrir si se generan nuevas categorías o de estas relaciones se derivan nuevas subcategorías de estudio. La relación entre las categorías puede ser de complementariedad, de explicación o de conflicto, es decir: debemos descubrir qué cualidades radican en esas relaciones. No debemos olvidar que en todo momento debemos realizar anotaciones alternas que nos permitan tener una discusión relevante de la investigación y sus hallazgos.
5. Presentación de los datos. El trabajo previo que se ha realizado constituye un borrador o documento de trabajo, ahora corresponde iniciar la presentación formal de los hallazgos. En todo momento debemos tener presente las preguntas y objetivos, así como el marco teórico que subyace al estudio. El investigador debe planificar una estructura para la presentación de los resultados. Puede apoyarse de tablas, matrices, diagramas, redes o esquemas. Los resultados deben dar cuenta de las tendencias o frecuencias, y de los aspectos que permanecen a lo largo del texto. También debe procurar explicar sus hallazgos con el fin de comprender en profundidad el fenómeno de estudio.
6. Verificación o validación de los datos. Los resultados que se han obtenido, y que ya se han presentado en el documento de reporte, exigen ser comprobados. Para ello se

sugieren algunas técnicas, como la autocrítica: un proceso reflexivo que recurre al marco teórico para comprender y valorar la importancia y veracidad de la información que se reporta. También se puede volver al campo y a los actores (si existen dudas podemos volver a ampliar la entrevista o la narración). Al mismo tiempo, es posible volver al lugar de los acontecimientos para fundamentar mejor los hallazgos. Por último, otra técnica es la triangulación con otros procedimientos. Por ejemplo, una encuesta, una guía de observación, el juicio de expertos o la indagación con otras personas acerca del mismo tema.

CAPITULO 3. LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VIVIDA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID -19 Y AL REGRESO A LAS CLASES PRESENCIALES

3.1 Inicia el Peregrinar

El propósito de este capítulo es contar mi experiencia pedagógica vivida durante la pandemia por COVID-19. Esta narración involucra mi vida personal, familiar y social, aunque el énfasis radica en los efectos, negativos o positivos, hacia mi práctica docente. En este tenor, la narración también remite a los estados de ánimo y a los cambios en mi práctica pedagógica, en particular, mi vinculación con los padres de familia, con mis compañeros de escuela, con los directores y con los tipos de evaluación de los aprendizajes que implementé junto con los resultados obtenidos.

Para iniciar, quiero presentarme, soy el profesor Abiud Hernández Cruz. Actualmente imparto la asignatura de Ciencias, específicamente Química. Trabajo en la Escuela Secundaria General Santos Galicia Xochihua, que se ubica en la población de San Francisco Atexcatzinco, en el municipio de Tetla de la Solidaridad. Ingresé al sistema educativo en septiembre del año 2012 mediante examen de oposición. Ahora bien, centraré la atención en la experiencia.

A mediados de noviembre de 2019, escuchaba en la televisión una noticia que involucraba a la Organización Mundial de la Salud. Se alertaba de una enfermedad muy peligrosa y contagiosa que se presentaba en la ciudad de Wuhan, China. En ese momento, no la consideré tan importante. Solo escuchaba una noticia más, no tenía relevancia, como tantas otras a las que estoy acostumbrado a escuchar diariamente.

Fue hasta el 31 de diciembre del mismo año cuando China notificó por primera vez el inicio de esta enfermedad y comenzó a implementar protocolos de seguridad e higiene para proteger a su población. En aquel entonces, no había ningún medicamento ni vacuna específica para el SARS-CoV-2.

El mundo, de manera abrupta, comenzó a prestar mayor atención al tema, convirtiéndose en la noticia primordial de todos los medios de comunicación en México. Cada país informaba diariamente el número de contagios que se presentaban. Después de

varias medidas de prevención sin éxito y con el alza exponencial de contagios, se declaró oficialmente una pandemia. Allí fue cuando llamó totalmente mi atención y me sentí obligado a informarme sobre esta nueva enfermedad.

México no fue la excepción para el Coronavirus. El 27 de febrero de 2020, se informó del primer caso de COVID-19. El viernes 28 de febrero, a través del diario El economista, me enteré de lo siguiente: “Tenemos un caso confirmado de coronavirus”, dijo el subsecretario de salud Hugo López Gatell. Se trataba de un Joven de 35 años que estuvo de viaje en Italia. En ese momento, se encontraba aislado en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) en la Ciudad de México. La sintomatología era leve y sin neumonía. Los síntomas que presentaba eran parecidos a los de un catarro. “No tiene neumonía [aseveró]. Es un individuo joven con niveles bajos de riesgo”.

Pocos días después, el 4 de marzo del 2020, el Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos (InDRE) informó un segundo caso en el estado de Sinaloa: un hombre de 41 años. Poco a poco se escuchaban nuevos casos y el escenario parecía complicarse. Era una situación irregular que nos atemorizaba. Peor aún, todavía no se advertía la dimensión que tomaría el problema sanitario. ¿Qué más podría decir?

Sin lugar a dudas, a toda la sociedad mexicana nos envolvía el temor de ver que paulatinamente se trastocaba más la vida cotidiana. En el tema económico y productivo, los efectos inmediatos eran los más evidentes. Por su parte, el ambiente educativo también se comenzaba a enrarecer. Todo parecía suceder muy rápido.

El 13 de marzo de 2020 se llevaba a cabo el Consejo Técnico Escolar (CTE) y el director de la institución nos invitó a estar pendientes de las disposiciones oficiales referentes a la pandemia. Sin sospecharlo, el 15 de marzo se hizo el anuncio oficial de la suspensión de labores. En el diario oficial del 16 de marzo, en el acuerdo número 02/03/20, se informaba la suspensión de manera indefinida. Estábamos a unos días del periodo vacacional de Semana Santa; por mi mente pasó la idea de que el regreso a las escuelas se reanudaría después de ese periodo.

El 25 de marzo del 2020, casi un mes después de que se registrara el primer caso de contagio en el país, el gobernador del estado de Tlaxcala informó el primer contagio por

coronavirus en la entidad. Se trataba de una mujer que viajó a Nueva York. Aunque no requería hospitalización porque su estado de salud era estable, la zozobra nos hacía latir fuerte el corazón. El gobernador, en su cuenta de Twitter, dio a conocer algunas medidas de contención. Para el 26 de marzo deberían cerrar bares y centros nocturnos. Tentativamente, esa restricción se aplicará hasta el 20 de abril de 2020; sin embargo, las cifras parecían decir otra cosa, pues para esa fecha ya se confirmaban 405 casos de COVID-19 en México y 5 fallecimientos.

3.2 El Problema se Extendió a Otros Ámbitos

Las autoridades educativas nos pidieron entrar en confinamiento. Al mismo tiempo, los juegos (basquetbol, voleibol, futbol) estaban restringidos, así como la concurrencia a las iglesias, a los gimnasios e incluso entre familias. Todo sucedía muy rápido, era un vaivén de emociones que súbitamente nos obligó a pensar en nuevas formas de adaptación. El cansancio físico y mental comenzaba a notarse, pero nadie imaginaría que era el principio de un peregrinar.

La adaptación a estas nuevas condiciones de vida no fue sencilla, había muchas resistencias. Sin embargo, no tuve más opción que aceptarlas. Para empezar, tenía muy claro que mi vida estaría marcada por el encierro entre cuatro paredes. Con asombro y para aumentar mi temor, veía que las compras se comenzaban a descontrolar. Muchos de mis conocidos acapararon productos, principalmente de consumo básico, como atún, frijol, arroz y papel higiénico. En distintas redes sociales se sugería que era de extrema urgencia contar con una buena dotación de estos productos. Este hecho provocó desabasto y aglomeraciones en los supermercados.

En el ambiente crecía una atmósfera de temor. Sin imaginarlo, nos sumergíamos en un mar de confusiones donde el temor mostraba su cara de mayor fuerza, inclusive para los más audaces y confiados. Pienso que lo que radicaba en el fondo era un temor disfrazado de fuerza. En las tiendas se veían grandes anuncios que nos invitaban a realizar compras seguras. Los centros comerciales y supermercados, espacios que para muchas familias representan sitios de convivencia y esparcimiento, ahora se veían limitados: se convertían en sitios de riesgo, por lo cual había que realizar una salida apresurada y regresar lo más pronto posible a casa.

Yo me sentía como si estuviera viviendo la tercera guerra mundial, esperando que se activaran las alarmas por un ataque de bombas nucleares. El miedo y, por primera vez, la agonía se apoderaban de mis pensamientos y de mis acciones. Esto mismo ocurría al momento de salir a comprar medicamentos. Cabe decir que hubo mucho desabasto de medicamentos, principalmente los involucrados en el tratamiento de COVID-19. En estas condiciones, quienes teníamos la oportunidad o el privilegio de poder permanecer en casa, evitamos salir. Asistir a un hospital resultaba un tema de suma preocupación. Si se trataba de aquellos destinados para el tratamiento de los enfermos de COVID-19, ni pensarlo. El miedo nos llevó a mostrar nuestros peores sentimientos y nuestra mayor ignorancia. Se hablaba de casos en los que el personal médico era agredido. La sociedad cada vez se veía más afectada en sus emociones.

En mi experiencia, el problema de salud lo pude conocer un tanto cerca, inclusive tuve pérdidas de familiares cercanos. Pensaba: “¿Pasaré por lo mismo? ¡No lo quiero volver a vivir!”. La sensación constante de angustia estaba presente y formaba parte ya de mi vida. Ese sentimiento creció cuando me enteré que mi prima, una médico especialista en enfermedades respiratorias que trabaja en la ciudad de México, estaba en un cuarto aislada por la enfermedad. Le faltaba la respiración y tenía trastornos mentales por la falta de oxigenación. El trato que le daban era poco humano: los alimentos se los llevaban a la puerta de su recámara, sus familiares se protegían a piedra y lodo con guantes, mascarilla, lentes, careta, gorros de plástico y ropa de hospital. Cuando la atendían sus familiares, inmediatamente se cambiaban su ropa y desinfectaban el lugar. ¡Vivencias de una película de ciencia ficción! Nos sabían cómo se contagió, y ahora no sé si el hecho de saberlo la curaría o solo buscaban un culpable.

Su voz se escuchaba alarmada por la situación que estaban viviendo. Me comentaba que en el hospital los pacientes que ingresaban con la enfermedad avanzada, morían en un lapso de tres horas por neumonía. Estas conversaciones me obligaban a ser más cauteloso para evitar contagiarme.

Al inicio del confinamiento, de manera reiterada, mi hija y yo comentábamos nuestras preocupaciones por la situación que vivíamos; debíamos cuidarnos el uno al otro. ¿Qué hacer para cuidarse o cómo cuidarse? En diferentes medios nos invitaban a toda la

población a protegernos del contagio, pero ¿cómo?, ¿qué medidas debíamos tomar? Había mucha información y a la vez poca (además de la falsa). El desconcierto me llevó a buscar información más detallada sobre el coronavirus. Si bien no soy experto en este campo, mi función como docente y el amor a mi familia me hacen involucrarme en el tema para prevenir esta enfermedad; y a su vez, formar mi propio criterio para afrontar esta contingencia. Los rumores y la diversidad de información enfrentada entre sí, poco ayudaban a tener claridad y generaban muchas dudas. Incluso, llegué a pensar que al mojarme con el agua de lluvia me podía contagiar, puesto que el virus ya estaba presente en todo el ambiente y solo faltaba salir de la casa para contagiarme.

Una ocasión escuché estornudar a alguien en dirección mía, y mi reacción fue “Ya me contagié”. Para tratar de salir de esta agonía, recurro a dos conceptos: el primero, ningún virus vive en medios alcalinos, entonces, cuando sentía que había un riesgo de contagio, lavaba mi boca con jabón haciendo gárgaras como antiséptico, o bien usaba vinagre blanco. El segundo, buscar productos de limpieza con el activo pentamónio, pues este ya evidenciaba su efectividad para eliminar los virus en las superficies.

Por si fuera poco, los padres de mi pareja se enfermaron de COVID-19. La posible causa, el contacto con un familiar que ya había enfermado. Ante este evento, la angustia me volvió a invadir, así que tomé nuevas medidas: me aislé completamente hasta confirmar que no me había contagiado también. Fueron los siete días más eternos de mi vida, parecieron años. Esta experiencia me permitió ser más empático con todas aquellas personas que se contagiaban o viven situaciones adversas específicas, no excluyendo a nadie. Vivir encerrado en un cuarto de la casa es una sensación traumática. Por momentos pensaba “Me falta la respiración”, y me preguntaba si percibía el sabor de los alimentos. También mi imaginación me llevaba a sentir dolor en el pecho. “¿Dejaré huérfana a mi hija?”. Me autoevaluaba constantemente y sacaba mis conclusiones. Al fin terminé mi tiempo de aislamiento y salí de mi cuarto. ¡Fue la experiencia más hermosa que haya vivido, volví a nacer, me sentía mariposa saliendo de su capullo!

El tiempo parecía transcurrir muy lento, y poco a poco el avance científico nos daba cierta esperanza. Las vacunas ya se empezaban a aplicar a las personas mayores y se reabrían de forma controlada los negocios. Aunque el ambiente parecía más alentador, en

mi casa no se desatendían las medidas de prevención. Tengo un negocio, por lo que cubrimos completamente las zonas para atención a clientes. Utilizábamos guantes, careta y ropa adecuada de trabajo. El negocio es una lavandería y por ello mejoramos un proceso de desinfección antes de lavar la ropa. En casa pusimos tapetes con cloro, desinfectábamos ropa, camas, mesas, todo lo que utilizábamos a diario. Estas acciones, son eficaces a la luz del conocimiento científico actual y nos siguen ayudando a sentir seguridad.

En un sentido positivo, esta experiencia de vida me permitió cambiar muchos hábitos. Además, el hecho de cursar un diplomado que se llama Vida Saludable, me hizo reflexionar, revalorar y transformar mi estilo de alimentación y tomar en cuenta la importancia del ejercicio físico. Todo esto como medios para cuidar de mi salud. He reducido el consumo de grasas y de bebidas endulzadas. Otro hecho que marcó mi vida fue el embarazo de mi esposa y el nacimiento de mi hija durante la pandemia. Cabe mencionar que en este periodo ella se infectó del virus. Fue una situación muy difícil con muchas angustias, sin embargo, todo resultó bien y nació la bebé.

3.3 El Estrés Tiene Muchos Efectos en la Salud Mental y Física

El uso constante del cubre bocas (aparentemente) generó estragos en mi piel. Ahora entiendo que no era eso precisamente, sino el debilitamiento de mi sistema inmunológico por el estrés al que me sometí. Esto provocó que me salieran comedones y se me infectaran con protuberancias enormes, me generaban dolor extremo. De nueva cuenta, las visitas al hospital para que el dermatólogo me revisara. Para este momento, ya se iniciaba el ciclo escolar de manera presencial. Este hecho me causaba aún más preocupación, y otras alergias aparecieron, además del dolor de cabeza. Pero no debía ser algo extraño. En la escuela, en mi familia, con mis vecinos y con muchas personas conocidas, había enfermos. Toda la familia de una compañera docente se infectó y ambos padres murieron; varios alumnos quedaron huérfanos. El director de mi escuela ahora se hace cargo de algunas sobrinas suyas porque su padre murió. En este contexto, resulta casi imposible tener un sistema inmunológico sano y una salud mental fuerte. Los seres humanos somos vulnerables y en ocasiones lo olvidamos.

3.4 La Experiencia Docente al Trasladar los Procesos Educativos a la Casa

Lo que he narrado hasta aquí tiene que ver principalmente con mi vida personal, ahora quiero particularizar en el aspecto profesional, como profesor de Química en la escuela secundaria. Para empezar, debo mencionar que nunca sentí miedo ni incertidumbre al trabajar de manera virtual con mis alumnos. Si bien representaba un nuevo reto, me sentía con las competencias necesarias para poder llevarlo a cabo.

En el caso de mi escuela, todos los docentes tuvimos que adaptar nuestra forma de trabajo y para ello nos apoyamos de diferentes herramientas tecnológicas; esto dependía de las propias condiciones de cada docente. No tuvimos una herramienta general como escuela, mas coincidíamos en el uso de *WhatsApp* y de una plataforma que se implementó para todo el sistema de secundarias generales: Servicio de asesoría académica a la escuela (SAAE). Esta plataforma, desde mi particular punto de vista, era muy amigable y no requería mucho tiempo para capacitarnos en ella. Sin embargo, conforme pasaba el tiempo, la carga de trabajo aumentaba progresivamente y nuestra vista fue afectándose. Al regreso a las clases presenciales, varios docentes ya utilizábamos lentes.

Como mencioné antes, el trabajo y sus requerimientos no me representaron un problema, desde el inicio tuve y permanezco con una buena actitud para seguir aprendiendo y capacitándome en el uso de alguna herramienta. En este periodo, cursé varios diplomados que han sido de gran utilidad para mejorar mi práctica docente, por ejemplo: *G suite for education*, el Aula invertida y la Gamificación.

3.4.1 Establecer Comunicación en Condiciones Adversas

La pandemia me obligó a adaptar mi forma de trabajo a las nuevas circunstancias educativas; pero eso no me sorprendía, siempre he tenido la idea de que la enseñanza debe cambiar constantemente y de que los momentos de crisis nos hacen crecer. Esta idea fuerte en mi vida profesional no correspondía con mi fortaleza para enfrentar la pandemia a nivel personal. En el terreno docente, entiendo que los problemas grandes requieren soluciones grandes, por lo que me propuse hacerles la vida más fácil a mis estudiantes. Esta actitud de empatía se fortaleció por las vivencias personales. Yo me preguntaba “¿Cómo me gustaría que me enseñaran si fuera estudiante de secundaria?, ¿cómo se me haría más fácil

aprender?”. A lo largo de los años, he comprobado que el aprendizaje se favorece mediante la repetición y cuando involucramos todos nuestros sentidos. Derivado de estas ideas, realicé muchos videos tutoriales que ayudaron a mis estudiantes a aprender los diferentes contenidos que se abordaban.

Si bien yo tenía una teoría de la enseñanza, ahora me enfrentaba a un problema particular: convocar al alumnado y mantener la comunicación. Esta situación fue complicada y parecía escapar de mis manos. No obstante, formé grupos de trabajo en *WhatsApp* y en *Google Classroom*; generé correos electrónicos de los grupos y mantuve una actitud flexible para mantener la comunicación directa vía telefónica en todo momento, tanto con los padres de familia como con los alumnos. Estos recursos de comunicación aún los empleo para enviar varias actividades y para la evaluación de los aprendizajes.

Una de las sugerencias pedagógicas de las autoridades educativas fue el programa del curso para identificar los aprendizajes más importantes y enfocarse en tales contenidos. En el caso de la materia de Química, se trabajó tres horas a la semana: lunes, miércoles y viernes. En esta última sesión, se repasaban los contenidos estudiados durante la semana. En mi caso, una forma de apoyar los aprendizajes fue mediante el uso de videos tutoriales, algunos yo los creaba y otros los buscaba en internet; así les enviaba materiales para su estudio y trabajo en casa. Con agrado, veía que mis estudiantes se motivaban con estos recursos. El resultado de esta forma de trabajo me mostró que se interesaban mucho y alcanzaban los aprendizajes de manera significativa.

El desarrollo de esta forma de trabajo fue motivado, en buena medida, por el diplomado de la estrategia del Aula Invertida. En este proceso de adecuación del trabajo docente, algo que resultó igualmente favorable fue el hecho de que los directivos de mi escuela acordaron que la planeación no sería semanal, sino quincenal. Esto en aras de disminuir el agotamiento que ya se notaba en muchos docentes. Esta flexibilidad me permitió poder dedicar más tiempo al seguimiento de los procesos de enseñanza y a la tutoría del grupo en los aspectos que requerían mayor apoyo.

Otro elemento, que contribuyó favorablemente, fue la implementación de la propuesta institucional denominada “Estrategia global de acompañamiento a Directores, Subdirectores, Coordinadores Académicos y Docentes en periodo de pandemia”. El

objetivo principal fue analizar en colectivo las acciones más pertinentes y efectivas que pudiesen contribuir con la educación a distancia, que asegurasen el derecho a la educación con inclusión y a una excelente práctica docente. Como seguimiento a esta propuesta, se favoreció el trabajo colegiado y las estrategias pedagógicas se diversificaron.

Cada mes, todo el personal docente nos reuníamos para conversar acerca de los procesos educativos, revisar los acuerdos de las reuniones previas y planear el trabajo siguiente. Sin embargo, en este contexto de mucha incertidumbre, resultaba difícil hacer planes a largo plazo y teníamos que actuar más en función del comportamiento de la pandemia y de las condiciones del estudiantado. Esta situación, si bien representaba un problema, al mismo tiempo nos daba la oportunidad de pensar en estrategias pedagógicas situadas que respondieran a las condiciones y necesidades de los grupos.

Mi planeación es semanal, pero el 2 de abril de 2020 nuestro jefe de enseñanza nos pide una planeación trimestral, la cual debía ser llenada en un formato diseñado específicamente para la asignatura.

Con el paso del tiempo, el trabajo docente se vio más saturado y generaba mucho cansancio. Aunado a las tareas de enseñanza, daba la impresión de una sobrecarga de trabajo administrativa. De manera permanente, debíamos enviar informes con evidencias del trabajo que realizábamos, de los logros en el aprendizaje y de la asistencia de los trabajos en casa por parte del alumnado. Para estos informes, utilizábamos un formato muy extenso y meticuloso. En el primer apartado, se colocaban solo los datos generales de la escuela, del grupo y de la asignatura. En el segundo, se debía registrar el sustento teórico de la asignatura; en mi caso, el trabajo lo orienté desde un enfoque social-humanista. El siguiente, nos solicitaba reflexionar y dar cuenta del enfoque pedagógico, principalmente de tipo didáctico, bajo el cual desarrollábamos las actividades. En este campo, se registraban los elementos básicos para lograr el aprendizaje esperado, las competencias que señalaba el programa y las orientaciones didácticas a implementar. El reporte era sumamente detallado y nos exigía mucho tiempo. De manera pormenorizada, se debían registrar las secuencias didácticas.

Dentro de los principales métodos de enseñanza y aprendizaje que implementé, se

encuentra el hipotético deductivo. Los alumnos hacen sus hipótesis, recuperan sus conocimientos previos y los acomodan a los saberes nuevos mediante experimentación. Igualmente, recurrí al método de indagación. En este caso, las preguntas, más que representar asuntos a responder, se consideran asuntos de investigación, (estrategia científica con métodos hipotético deductivo y proyectos de indagación).

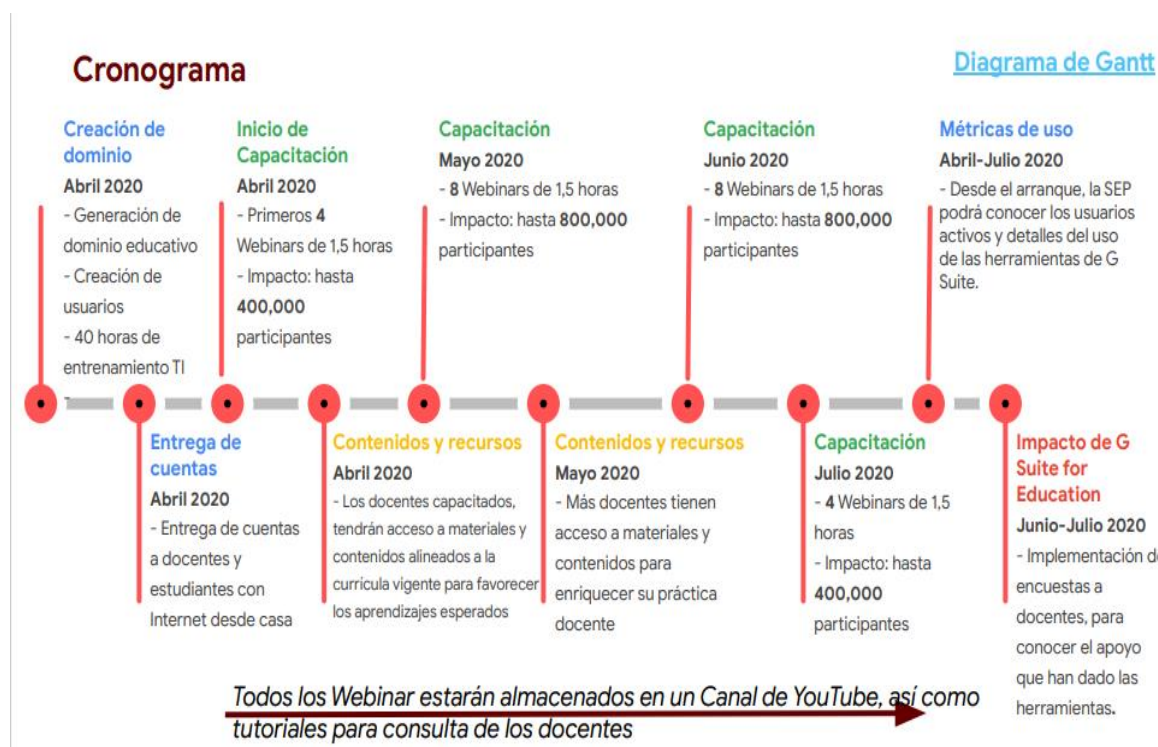
El cuarto apartado o plan clase nos solicitaba desarrollar las fases de inicio, desarrollo y cierre, al igual que los contenidos, las estrategias y las secuencias didácticas que se emplearían para la enseñanza y aprendizaje. El formato exigía señalar el tiempo que se requeriría para esos trabajos, los recursos didácticos, los instrumentos de evaluación, los productos de aprendizaje y las acciones que se llevarían a cabo para contribuir al Programa Educativo de Mejora Continua (PEMC). En la parte final de este apartado, eran requeridos los productos a entregar, todo esto dentro de un marco que reconociera la diversidad del grupo y buscara la inclusión.

En el contexto de la educación durante la pandemia por COVID-19, la incertidumbre y ambigüedad era una constante. La reacción de las autoridades parecía llegar muy lento y esto generaba en el profesorado una sensación de abandono y una interpretación de supervisión y fiscalización al docente. Estos sentimientos provocaban enojo y desconfianza en las autoridades educativas. A pesar de estas adversidades, el trabajo del profesorado fue importante para evitar que fueran aún más las afectaciones a los aprendizajes; aunque ya sabíamos que iba a haber un déficit académico. Pese a estas condiciones poco favorables, siempre procuré mantener el acompañamiento académico y emocional del grupo.

El 10 de abril de 2020, las autoridades educativas nacionales dieron a conocer la “Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México Propuesta integral frente al COVID-19” (ver Fig.1). El objetivo menciona lo siguiente: “Implementar una estrategia integral que permita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), brindar a estudiantes una educación de calidad y de excelencia a distancia”. Para lograr lo anterior, el gobierno, junto con la SEP, propone el uso de las herramientas que ofrece *Google* y *YouTube* para la educación. Adicionalmente, buscaba establecer las bases de un sistema de educación a distancia sustentable que fortaleciera las habilidades digitales del estudiantado

para los trabajos del futuro. Los ejes de esta estrategia eran la generación de plataformas a distancia que proponía la SEP, el acceso al contenido educativo generado por el gobierno, la capacitación y el acompañamiento al profesorado, a los padres de familia y a los estudiantes. El impacto de la estrategia requería ser evaluado, por lo que la SEP propuso el siguiente cronograma de tareas.

Fig 1. Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México
Propuesta integral frente al COVID-19




SEP (2020). Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México Propuesta integral frente al COVID-19. SEP.

Al inicio de las actividades de aprendizaje en casa, exactamente el 24 de abril de 2020, las autoridades educativas nacionales nos indicaron cómo registrar el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes. Esta tarea, si bien es una actividad pedagógica muy importante (y estoy completamente de acuerdo en que es necesario llevar el seguimiento y la evaluación para reorientar el trabajo docente), la manera en que los solicitaban (inmediata e imprevista), así como el registro administrativo exhaustivo, no daba mucha oportunidad para la reflexión pedagógica; más bien era una especie de informe de actividades. Este tipo de formatos y peticiones resultaban molestas para el profesorado, que cada día se veía más agotado.

Del trabajo con mis grupos, puedo mencionar lo siguiente: de cuatro actividades (dos de Aprende en Casa, y dos del libro de texto), de un total de 33 alumnos, solo tres alumnos cubrían las cuatro, y dos realizaban solo una actividad. Del otro grupo, de 30 alumnos, tres enviaban tres actividades, y dos reportaban solo dos. Estos bajos resultados en la participación y desarrollo de las actividades de aprendizaje muestran los múltiples obstáculos y dificultades que enfrenté para convocar al trabajo constante, principalmente al inicio de las actividades durante la pandemia (ver Fig. 2).

Figura No. 2. Informe de la participación y cumplimiento de las actividades de aprendizaje por grupo



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL
INSPECCIÓN ZONA ESCOLAR 07
ESC. SEC. GRAL "SANTOS GALICIA XOCHIHUA"
CLAVE 29DES006P
CICLO ESCOLAR 2019-2020

PLAN DE APRENDIZAJE EN CASA. 3 "A"				
ASIGNATURA	TOTAL DE ALUMNOS	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 24 DE MARZO AL 03 DE ABRIL	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 20 AL 24 DE ABRIL	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 27 DE ABRIL AL 01 DE MAYO
ESPAÑOL	31			
MATEMÁTICAS	31			
INGLÉS	31			
QUÍMICA	31	1	5	13
HISTORIA	31			
F. C. y E.	31			
ARTES	31			
EDUCACIÓN FÍSICA	31			
CLUBES	31			

PLAN DE APRENDIZAJE EN CASA. 3 "B"				
ASIGNATURA	TOTAL DE ALUMNOS	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 24 DE MARZO AL 03 DE ABRIL	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 20 AL 24 DE ABRIL	NUM. DE ALUMNOS QUE ENTREGAN ACTIVIDADES DEL 27 DE ABRIL AL 01 DE MAYO
ESPAÑOL	30			
MATEMÁTICAS	30			
INGLÉS	30			
QUÍMICA	30	2	6	16
HISTORIA	30			
F. C. y E.	30			
ARTES	3030			

La reflexión y sistematización de la información, si bien es una tarea que en ocasiones nos parece ociosa, cuando la discutimos en grupo y buscamos alternativas para atender, el trabajo administrativo se convierte en una oportunidad para transformar el quehacer docente. En este sentido, ante la baja participación, me di a la tarea de mejorar la comunicación directa y personalizada con padres y alumnos. Todo el personal académico nos coordinamos para realizar distintas actividades que ayudaran a mejorarla progresivamente. A pesar de estos esfuerzos, los resultados nos desanimaban.

En párrafos anteriores, he mencionado el sentimiento de cansancio y molestia ante la numerosa cantidad de tareas de supervisión e información administrativa que nos solicitaban las autoridades educativas. El 22 de mayo de 2020, nos hicieron llegar una circular con mucha información y solicitudes, solo quiero detenerme en dos de estas: la acción número 1 establecía que la Estrategia Aprende en Casa continuaría, además de llevar a cabo las actividades particulares que cada docente había implementado para su contexto y necesidades; la segunda indicación nos invitaba a seguir trabajando con esfuerzo, ya que el ciclo escolar 2019-2020 concluiría en pocas semanas.

De cara a finalizar el ciclo escolar, nos preguntábamos cómo evaluar al estudiantado. Era una pregunta técnica y también ética. Muchos sentimientos cruzaban mi mente. De nueva cuenta la incertidumbre pedagógica me obligaba a revisar qué había realizado y cómo actuaría en cada caso. Al respecto, la estrategia de evaluación en el ciclo escolar 2019-2020 se dio a conocer en el Diario Oficial número 12/06/20. En ese documento, dejaba libertad al profesorado para asentar la calificación. Debía considerar los aprendizajes curriculares, pero no debería tomar en cuenta las inasistencias. La nota del tercer periodo sería el promedio de las calificaciones obtenidas en los dos primeros trimestres. Ante estas indicaciones, implementé una estrategia de evaluación a distancia, individualizada y con sentido formativo. Los logros y el desarrollo de las actividades fueron los principales indicadores que tomé en consideración. En estas condiciones, el ciclo escolar concluyó el 12 de junio de 2020.

En la institución implementamos una estrategia de apoyo al estudiantado que había presentado mayor rezago en el aprendizaje. Del 15 de junio hasta la fecha de terminación del ciclo escolar, se implementó el Plan de intervención remedial. Cada docente trabajaría a

distancia y de manera individual, y abordaría aquellos contenidos que no se habían alcanzado. A pesar de los múltiples esfuerzos, los resultados en el aprendizaje no fueron del todo satisfactorios.

Tabla 3. Calificación final en la Materia de Química

	CALIFICACIÓN					
	10	9	8	7	6	Baja
3° A	3	1	4	17	5	3
3° B	6	1	9	7	7	-

Los bajos niveles de logro en el aprendizaje permiten comprender el impacto que tienen algunos factores. En principio, en la comunidad no hay buena señal de internet. Este hecho les dificultaba seguir los trabajos de manera eficiente. Por otra parte, las clases del programa Aprende en casa, que se transmitían por televisión, no se adecuaban a los conocimientos previos del grupo y no respondían a su contexto. Otro problema que se vivió fue el robo del cableado de la señal de internet. Esto dificultaba aún más la comunicación virtual con el alumnado.

Debemos agregar también sus precarias condiciones económicas. En la mayoría de los hogares no había computadoras personales ni otros equipos de comunicación virtual. Solo el 20% contaba con teléfono celular. En promedio, el 30% de los alumnos se conectaba el día viernes para el repaso de los contenidos. Las evidencias que enviaban, en algunos casos, eran excelentes, pero en otros revelaban prisa (parecían ser meramente trámites que debían entregar para justificar su continuación en el proceso educativo). Además, el trabajo pedagógico durante la pandemia no permitía el aprendizaje social experiencial entre los alumnos, esta situación dificultaba el logro de aprendizajes en la materia de Química.

3.4.2 El Trabajo Docente en el Ciclo Escolar 2020-2021

En este ciclo escolar, la escuela adoptó el calendario de 190 días de trabajo. Las actividades iniciaron con un taller de capacitación docente de manera virtual, del 10 al 14 de agosto de 2020. Su objetivo era involucrar al personal educativo en el conocimiento para el desarrollo de las clases seguras. La segunda actividad previa al inicio de las clases fue la

realización del Consejo Técnico Escolar, del 17 al 21 de agosto de 2020. En esta jornada de trabajo, el colegiado planeó el Programa Educativo de Mejora Continua (PEMC). Una de las actividades más importantes fue la instalación de la Comisión de salud, la limpieza del plantel y la reunión con padres y madres de familia o tutores. En la semana del Consejo Técnico Escolar, también se trabajó el Plan de reforzamiento o periodo remedial en el ciclo escolar 2020-2021. La recuperación de los aprendizajes era una prioridad. La propuesta de las autoridades educativas fue trabajar bajo un enfoque del Aprendizaje Situado.

El ciclo escolar inició el 24 de agosto de 2020. Para ese momento, ya existían las vacunas y el personal docente las había recibido. Con este referente, las autoridades educativas proponían un regreso presencial gradual a las aulas. Cada institución debía preparar su estrategia para la reapertura de las escuelas. En este caso, en el grupo de 3° A, 20 alumnos asistirían de forma presencial, 6 continuarían a distancia y 3 no habían definido su modalidad. En 3° B, 21 estudiantes asistirían de manera presencial, 4 continuarían estudiando a distancia y 3 requerían tiempo para tomar la decisión.

El colegiado de la institución decidió ya no seguir el programa Aprende en Casa. El principal argumento fue el desfase de los contenidos y las grandes dificultades de los alumnos en cuestión de equipamiento tecnológico.

En la institución se decidió reflexionar los aprendizajes logrados y adecuar los programas a las necesidades y condiciones de cada grupo. Se realizaron planes de trabajo para quince días. Dos horas de cada semana se dedicaban a la explicación de los contenidos del programa, y los días jueves se trabajaba una clase de reforzamiento, las tres horas consideradas se trabajaban con la estrategia metodológica del Aula Invertida. Uno de los principales recursos que continué utilizando fue el canal de *YouTube* que creé durante el trabajo a distancia.

En el informe que entregué el 24 de octubre de 2020 a los directivos de la escuela, hago énfasis en las ideas de Jiménez y Sanmartí (1997) respecto a la importancia de considerar los contenidos de aprendizaje de forma contextualizada. Estas ideas guiarían mi trabajo docente. Con este propósito, me apoyé de mi libro de texto, del pizarrón y de una serie de videos explicativos experienciales que yo enviaba con anticipación a mis alumnos. También

realicé un esfuerzo por crear modelos y por buscar teorías que tuvieran sentido para el grupo.

Con esta forma de trabajo, comencé a notar mejores resultados en los aprendizajes. Ahora veía con agrado cómo el grupo recurría y utilizaba los conocimientos de mi asignatura de una manera más cercana a la interpretación y a los modelos que propone la comunidad científica. Con el propósito de mantener la motivación y la participación en el aprendizaje, durante las actividades enfatizaba la importancia de la comunicación entre todos los participantes y la responsabilidad tanto a nivel individual como grupal. Igualmente, platicábamos sobre las condiciones y los compromisos que exige el aprendizaje a distancia. En esta modalidad se requiere mayor entrega y organización por parte del alumno para alcanzar mayor autonomía, además del dominio de las TICs con fines educativos.

Al mismo tiempo, pude identificar aquellas habilidades que debe desarrollar el profesor. Por ejemplo, es muy importante tener claridad en los aprendizajes esperados, así como en la preparación de los materiales de trabajo: estos deben corresponder con una metodología apropiada. No obstante, este punto sigue inquietándome y sigo investigando algunas experiencias reportadas para favorecer el trabajo colaborativo en una modalidad a distancia. El trabajo también me permitió valorar la importancia de tener bien definido un plan de evaluación (¿qué decir del uso de las TICs?).

Estas habilidades deben acompañarse de la comunicación continua y precisa. Si bien esto puede parecer algo que se da por hecho, en la modalidad de trabajo a distancia resulta necesario y nos obliga a reflexionar cómo podemos comunicarnos de tal manera que nos permita crecer y alcanzar los objetivos. Esto que he señalado representa una serie de aspiraciones; sin embargo, la realidad es diferente. A pesar de los esfuerzos realizados con mis grupos, la comunicación no siempre era fluida ni precisa. Pude apreciar lo difícil que es el trabajo colaborativo.

El 8 de febrero de 2021, reporté a la dirección de la escuela los resultados obtenidos en materia de comunicación con el grupo.

Tabla No. 4. Nivel de Comunicación con el grupo.

GRUPO	FRECUENCIA DE COMUNICACIÓN		
	SOSTENIDA	INTERMITENTE	INEXISTENTE
3° A	14	8	8
3° B	9	14	7

Una de las dificultades más importantes que viví en esta experiencia docente, fue mantener la comunicación. Conforme pasaban los días, me desanimaba un poco más, pues notaba que disminuía el número de estudiantes que realizaban las actividades sincrónicas y los que realizaban las actividades de aprendizaje en casa. Para tratar de hacer frente a esta situación, encontré que era muy importante no centrarme en dar indicaciones, se trataba ahora de mantener una interacción: que les preguntara cómo se encontraban, que les ofreciera ayuda y que les hiciera sentir que en mí podían encontrar apoyo emocional. Este tipo de comunicación era más efectiva, a diferencia de aquella que se limitaba a dar indicaciones. En resumen, había que hacer una actividad humana que incluyera otros aspectos no solo de tipo escolar.

A pesar de los esfuerzos que realizaba, en muchas ocasiones aparecía el pesimismo por los resultados que no correspondían con mis expectativas. Por fortuna, en marzo los docentes conversamos acerca de la evaluación. Este espacio me ayudó a pensar en el desarrollo de dos proyectos, específicamente el de huerto escolar a campo abierto y el de un invernadero de plantas medicinales. Por lo que me di a la tarea de trabajar en su gestión para tener los recursos necesarios; con mucho esfuerzo encontré el apoyo. En el mes de abril ya estaba instalado el micro túnel. Debido a que estas actividades serían al aire libre, inicié los trabajos en estos proyectos con pequeños grupos. En principio, trabajé principalmente con aquellos estudiantes que tenían mayor retraso en la asignatura. Los resultados del trabajo con estos proyectos fueron muy satisfactorios, y no se vivió ningún problema de salud que pudiera haberse gestado al trabajar en estas actividades. En la siguiente tabla, muestro las calificaciones de los bimestres anteriores. Gracias a estos talleres, sus notas mejoraron.

Tabla No. 5. Calificaciones en los bimestres anteriores al mes de abril de 2021.

GRUPO	CALIFICACIÓN						
	10	9	8	7	6	BAJA	REPROBADOS
3° A	7	3	1	0	5	0	14
3° b	3	1	1	4	2	0	19

En esta tabla aparecen estudiantes reprobados, no obstante, debido a las indicaciones oficiales, se les asignó una calificación aprobatoria. En el profesorado había mucha preocupación: se agudizaba el atraso escolar. Las habilidades de comprensión lectora, el cálculo mental, entre otras, se deterioraban. Igualmente se perdía el interés por involucrarse en el trabajo escolar, ya que la mayoría del estudiantado sabía que nadie podía reprobar.

La evaluación del aprendizaje representaba un reto intelectual y ético, muchos sentimientos e ideas se confrontaban entre sí. Un asunto que nublabla el pensamiento era el hecho de que la comunidad sufrió fuertemente el azote de la pandemia: muchas familias quedaron incompletas y el aspecto socioemocional de los estudiantes no era óptimo. Por otra parte, el derecho a la educación no puede vulnerarse, más aún en esas condiciones. Todo influía al momento de evaluar. Así, en esta situación, el 9 de julio de 2021, concluyó el ciclo escolar. En resumen, los aprendizajes esperados que señala el programa de estudios se alcanzaron, pero habría que pensar otras estrategias de regularización para el próximo ciclo.

3.4.3 Ciclo Escolar 2021-2022

El ciclo escolar 2021-2022 inició con la sesión del Comité Participativo de Salud Escolar y con las jornadas de limpieza. Estas se realizaron del 11 al 13 de agosto de 2021. Posteriormente, del 16 al 20 se llevó a cabo un taller de capacitación docente. Uno de los puntos más importantes fue evaluar las condiciones de una escuela segura. Unos días después, del 24 al 27 del mismo mes, se realizó la fase intensiva del CTE y en colegiado elaboramos el PEMC. El ciclo escolar inició el 30 de agosto de 2021 y el calendario consideró 200 días de trabajo académico.

Durante la primera semana, del 30 de agosto al 3 de septiembre, se realizó un repaso de los aprendizajes esperados. Nos enfocamos en aquellos contenidos que consideramos

esenciales para el inicio de cada asignatura. En la semana del 30 de agosto al 10 de septiembre, se realizó una evaluación diagnóstica para cada asignatura. En mi caso, los resultados de la evaluación dan cuenta del déficit en los aprendizajes, que ya se había identificado antes. Otra de las preocupaciones educativas durante la pandemia fue el abandono escolar. En mi caso, en los dos grupos nadie abandonó los estudios. A pesar del rezago y de las dificultades comunicativas, el grupo se mantuvo.

Para este momento, las condiciones sanitarias parecían estar más controladas, a nivel mundial se estaba regresando al trabajo escolar presencial. En México, las autoridades educativas nos indicaron los lineamientos para el regreso seguro a clases. Entre las prioridades destacaba la convivencia escolar, la salud emocional y el aprendizaje. Se interesaron en recuperar los aprendizajes no logrados, en reducir el riesgo de abandono y en retornar de forma segura.

Cada escuela debía organizar su estrategia particular para el retorno seguro, siempre tomando en consideración los lineamientos nacionales y estatales. En esta institución, se planeó el trabajo en una modalidad híbrida: la mitad del grupo asistiría de manera presencial por quince días, y la otra mitad seguiría con las actividades en casa. Para la otra quincena, asistía el otro grupo. El trabajo en la escuela era de seis horas al día y se abordaban todas las asignaturas del programa. El trabajo era sumamente agotador y existía inseguridad sobre la eficacia de la estrategia; a esto se sumaba el temor por enfermarse, aun cuando el personal docente ya había sido vacunado. En esta modalidad de trabajo, volví a hacer uso de los videos tutoriales y de la comunicación vía *WhatsApp*.

Del 13 de septiembre hasta el 25 de noviembre de 2021, se realizó un periodo extraordinario de recuperación de los aprendizajes no alcanzados. Lamentablemente, esto provocó un problema para la planeación de las actividades académicas. Por una parte, debíamos de seguir los contenidos del programa y, al mismo tiempo, teníamos que recuperar aquellos aprendizajes no logrados. No sabemos los resultados de esta estrategia, lo que sí recuerdo era la confusión y la sobrecarga de trabajo que implicó.

A partir del mes de marzo de 2022, se comenzó a planear de forma mensual. La vida escolar regresaba a la normalidad, aunque no sé si la vida después de la pandemia será como

antes la conocíamos. Paulatinamente hemos ido recuperando una mejor dinámica de trabajo. Todavía permanecen los proyectos situados de invernadero de plantas medicinales, el huerto a campo abierto y el uso de distintas herramientas tecnológicas para la planeación del trabajo escolar y de comunicación. Se revalora la importancia que tiene la escuela y la convivencia presencial para la salud física y mental de la población.

CAPÍTULO 4 HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES FINALES

4.1 Presentación

El propósito de este capítulo es dar cuenta de los hallazgos del estudio sobre la experiencia pedagógica vivida durante la pandemia por COVID-19 y durante el inicio del regreso al trabajo presencial. Las preguntas que intentaremos responder son las siguientes:

¿Cuáles son los significados que se asignan y que caracterizan la experiencia pedagógica que vivió el docente en este periodo de contingencia sanitaria?

¿Cuáles son los significados que definen y caracterizan la experiencia pedagógica al regresar al trabajo presencial?

¿Cuál es el impacto de la experiencia vivida y los aprendizajes construidos durante la pandemia y cuáles permanecen en la práctica docente actual?

Derivado de estas preguntas, el objetivo principal es identificar, analizar y comprender ampliamente aquellos significados que definan esta experiencia pedagógica durante la pandemia y durante el regreso presencial. También se propone identificar, analizar y comprender el impacto de la experiencia en la transformación de la práctica docente.

Por un lado, como ya se ha señalado en los párrafos anteriores, el estudio es de tipo cualitativo y corresponde a un método autobiográfico. Por otro, para el acceso a la información, se procedió a la narración autobiográfica de un docente de Química en una escuela de educación secundaria general en el estado de Tlaxcala.

Para el análisis de los datos, contenidos en la narración, se recurre principalmente a un enfoque hermenéutico: no hay categorías predefinidas, estas se fueron descubriendo a lo largo del texto, orientadas por las preguntas y los objetivos del estudio, así como por el marco teórico subyacente. En el capítulo tres se expuso con detalle cada una de estas. En ese, orden se sigue la presentación de los resultados.

4.1.1 Principales Categorías Presentes en la Experiencia

Con base en el acercamiento conceptual a la noción de experiencia, Larrosa identifica su carácter externo a nosotros, yendo más allá de lo que podemos concebir y dejando así abierta la mente para una nueva forma de ver las cosas. También se tiene en consideración lo planteado por Vigotsky en cuanto a las funciones psicológicas superiores: no da significado específico a los objetos; sino, más bien, da mucho más peso al objeto para poder diversificar los significados de este, ampliando así sus alcances. Y sin dejar de lado lo propuesto por Dewey, quien pone al joven en el centro de la educación; ni lo propuesto por Piaget, que considera los estadios de desarrollo cognitivo biológico del estudiante.

Para profundizar en la comprensión del concepto de experiencia en la práctica docente, me apoyo en la *metodología codificación axial*, y se consideran las siguientes subcategorías de análisis: las causas del fenómeno, las condiciones que intervienen, las estrategias utilizadas que modifican mi experiencia, el contexto en el cual se desarrolló el evento analizado y sus consecuencias. Gracias a esto, pude crear un esquema conceptual desde cada categoría analizada para, así, encontrar generalidades que puedan ayudar a mejorar las prácticas docentes desde diferentes puntos de vista.

4.1.2. Información

Larrosa enfatiza que hay que dignificar y reivindicar la experiencia al analizar lo que la ciencia y filosofía rechazan, y al estudiar epistemológicamente la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida. Bajo estos principios, el acercamiento inicial con el fenómeno se realizó a través de los medios de comunicación. En principio, se trató de un problema en China, un país muy lejano, con una lengua distinta, una forma de vida y cultura completamente ajenas a las mías. Y en este sentido, la experiencia comienza a formarse, el carácter externo se hacía muy evidente. Algo pasaba, algo sucedía, pero estaba muy lejos, y dicha distancia contribuía a que fuese irrelevante. La proximidad con el fenómeno influye en la vivencia: me pasa, pero no directamente a mí. Esto quiere decir que hay grados de afectación en la experiencia. Conforme el problema se iba acercando, la experiencia y sus significados fueron cambiando. En la

narración es evidente esta evolución en los significados. Se aprecia cómo transitan de irrelevante a relevante (y preocupante). Dewey nos dice que la experiencia “cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia”.

A mediados de noviembre del año 2019 escuchaba en la televisión una noticia que involucraba a la Organización Mundial de la Salud. Se alertaba de una enfermedad muy peligrosa y contagiosa que se presentaba en China, específicamente en la ciudad de Wuhan. En ese momento no la consideré tan importante, solo escuchaba una noticia más, pero no tenía mayor relevancia. (...) Después de varias medidas de prevención que resultaron sin éxito y con el alza exponencial de contagios, se declaró oficialmente como pandemia. Ese fue el momento cuando llamó totalmente mi atención y me obligaba a mantenerme informado acerca de esta nueva enfermedad. (...) Pocos días después, el 04 de marzo del 2020 el Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos (InDRE) informó un segundo caso en el estado de Sinaloa, era un hombre de 41 años. Poco a poco se escuchaban noticias de nuevos casos y el escenario parecía complicarse; era una situación poco común que nos atemorizaba.

4.1.3. Desconocimiento - Incertidumbre

Otra categoría presente en la narración de la experiencia es la incertidumbre. Larrosa concibe a la experiencia desde un punto de vista científico-ontológico: solo se explica en relación con el desconocimiento. Sin embargo, ya teníamos algunos referentes de otras pandemias, había continuidad experiencial. Como lo menciona Dewey, existían otras vivencias. Y al reflexionar sobre la narración, descubro que en ningún momento aparece este antecedente. Es decir, en el texto no se alcanza a identificar algún mecanismo o acción que sugiriera abiertamente que habíamos recurrido a nuestros conocimientos previos, como lo enuncia Piaget. Posiblemente porque era un nuevo coronavirus, con nuevas formas de transmitirse, “es nuevo, pero no tan nuevo”. Existe un elemento relativo en el conocimiento científico, no se parte de cero, siempre hay algún referente.

Esta última declaración nos conduce a distinguir entre desconocimiento absoluto y desconocimiento parcial. En este caso teníamos referentes parciales, y por ello se explica la incertidumbre. Porque, aunque ya se habían presentado casos anteriores de enfermedades respiratorias, no se generó ningún referente de continuidad experiencial científica (como lo menciona Dewey) que ayudara a tener certeza de nuestras acciones ante tales contingencias. Y esto se lo podemos atribuir a un problema en el terreno de la educación.

Sin lugar a dudas, a toda la sociedad mexicana nos envolvía la incertidumbre y el temor al ver que poco a poco se trastocaba más la vida cotidiana. (...). El ambiente educativo también se

comenzaba a enrarecer. (...) el director de la institución nos invitó a estar pendientes de las disposiciones oficiales referente a la pandemia.

4.1.4. Mecanismos de Defensa de mi Personalidad

En la narración se cuenta que se invitó a estar pendientes de las disposiciones oficiales durante la pandemia. Teniendo esto en mente, se toma como un anuncio más para estar alerta ante la situación. Nuevamente, muy ajeno a nosotros, como hace énfasis Larrosa. Pero no es hasta que los mecanismos de defensa y la resistencia al cambio se ven activados cuando se hace oficial la suspensión de labores de manera indefinida. Se afecta la vivencia, mas no la experiencia. El inconsciente quiere regresar a lo mismo, se rehúsa a aceptar estos cambios y rechaza generar nuevas experiencias.

La experiencia tiene su inicio. Cuando se pide al sector educativo entrar en confinamiento, las emociones nos invitan a pensar y a crear nuevas formas de adaptación en todos los ámbitos. Se inicia a partir de ese momento, y con dificultad, un nuevo peregrinar en esta nueva experiencia provocada por la pandemia de COVID-19. De manera consciente, se busca que toda experiencia esté apoyada por conocimiento científico, sea interpretada de manera significativa a fin de generar crecimiento personal y profesional.

La sociedad, motivada por el miedo, sacaba a relucir los peores sentimientos de la conducta humana, sustentados en completa ignorancia, lo que comprometía en un actuar con conocimiento científico. Para Dewey, la misión de quien educa radica, entonces, en ver la dirección en la que marcha la experiencia.

El día 13 de marzo de 2020 se llevaba a cabo el Consejo Técnico Escolar (CTE) y el director de la institución nos invitó a estar pendientes de las disposiciones oficiales referente a la pandemia; (...) el 15 de marzo del 2020 se hizo el anuncio oficial de la suspensión de labores.(...) de inmediato pasó la idea de que el regreso presencial a las escuelas se reanudaría después de ese periodo (...) las autoridades educativas nos pidieron a todo el sector educativo entrar en confinamiento (...) emociones que de manera súbita nos obliga a pensar en nuevas formas de readaptación de las formas de vida (...) La adaptación a estas nuevas condiciones de vida no fue sencilla, habían muchas resistencias, sin embargo, no tuve más opción que integrarme a estas condiciones, para ello, en mi mente tenía muy claro que mi vida estaría marcada por el encierro entre cuatro paredes(...) . El temor y las noticias falsas circulaban al por mayor, (...). El miedo y por primera vez la agonía se apoderaba de mis pensamientos y mis acciones (...) El miedo nos llevó a mostrar nuestros peores sentimientos y nuestra mayor ignorancia.

4.1.5. Conocimiento Científico

Durante la pandemia, la sintomatología presentada en los enfermos es recurrente, y es tiempo de utilizar el conocimiento científico social y personal: las competencias léxicas de la información circulante, el análisis de los resultados de las investigaciones realizadas, los contenidos para la práctica docente que, en un sentido amplio, todos están vinculados en la pandemia y aportan conocimiento significativo a todas las personas. Dewey menciona que el profesor debe tener en cuenta la formación de experiencias a través de las condiciones de los ambientes sociales y extraer de ellos experiencias valiosas sin tener el control externo ni limitado de la libertad. Para ello, se establecen protocolos de prevención y curación de la enfermedad con resultados positivos.

El contacto directo con la enfermedad es evidente, la experiencia personal es ya una realidad. Pero los resultados dan una esperanza a la sociedad: las vidas se ven más relajadas en lo emocional y mental, la confianza se ve depositada en todo el actuar científico a nivel mundial. Los tratamientos efectivos son llevados a cabo con muy buenos resultados, lo que evidencia nuevamente que los avances científicos y tecnológicos generan bienestar en la sociedad en general. Dewey nos dice que, en la experiencia, la interacción y la situación son inseparables. Esto se ve reflejado en una disminución de tensión social. Aunque los sentimientos siguen aflorando, Dewey menciona que no se pueden separar los principios de continuidad e interacción, Los protocolos de seguridad e higiene ya están establecidos, solo queda dar fuerza a la alfabetización científica. Vygotsky dice que el aprendizaje se produce en un contexto de interacción social, por lo que los actores ya no son del desconocimiento personal ni social.

Estas vivencias personales, conllevan a experiencias internalizadas, reflejándose en mayor empatía. Por lo tanto, el actuar se va modificando en las personas que nos rodean; dentro de ellas, nuestros alumnos. La supremacía del conocimiento científico es evidente cuando las vacunas aparecen por primera vez, y dan inicio pleno a la confianza, “el problema por controlarse”. Nace una nueva etapa de vida, se inducen nuevas experiencias donde ya los hábitos de higiene y salud son imprescindibles y necesarios, internalizados ya con acciones

puntuales que repercuten de manera directa en nuevas formas y normalidades. Dewey dice “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación [...] la cualidad de las experiencias siguientes”.

Le faltaba la respiración, tenía trastornos mentales por la falta de oxigenación. La coloración de su piel era morada por a falta de oxígeno (...) me hacen involucrarme en el tema para tener mejor información acerca de la prevención de esta enfermedad y formar mi propio criterio para afrontar de manera pertinente esta contingencia.(...) ningún virus vive en medios alcalinos (...) buscar productos de limpieza con el activo pentamonio pues este ya evidenciaba su efectividad para eliminar los virus en las superficies(...)me aislé completamente hasta confirmar que no me había contagiado también(...) Esta experiencia me permitió ser más empático con todas aquellas personas que se contagiaban o viven situaciones adversas específicas, no excluyendo a nadie(...) Las vacunas ya se empezaban a aplicar a las personas mayores y se reabrían de forma controlada los negocios (...) En casa pusimos tapetes con cloro, desinfectábamos ropa, camas, mesas, todos lo que utilizábamos a diario. Lavábamos y desinfectábamos el carro y todo con lo que estuviéramos en contacto. Estas acciones, son eficaces a la luz del conocimiento científico actual y nos siguen ayudando a sentir seguridad en el vivir de la experiencia, todo de manera menos perturbadora (...) En un sentido positivo, esta experiencia de vida me permitió cambiar muchos hábitos de mi vida.

4.1.6. Consecuencias del COVID-19

El uso exagerado de utensilios de prevención y limpieza para el COVID-19 trajo consecuencias físicas y psicológicas. Un nuevo ajuste en al actuar es evidente: las visitas al doctor se vuelven más frecuentes, el nivel de prevención aumenta considerablemente y se vuelve de vital importancia el cuidado de la salud física y mental. Además, la empatía es necesaria al igual que la diversificación de las prácticas docentes. Dewey dice que el educador debe enfocar “las situaciones en que tiene lugar la interacción para crear una experiencia valiosa”. Me enfocaré en lo referente a la educación de mis alumnos, buscando cubrir sus necesidades.

(...) esto provocó que me salieran comedones y se me infectaran con protuberancias enormes que me provocaban mucho dolor extremo (...) En este contexto, resulta casi imposible tener un sistema inmunológico sano y una salud mental fuerte. Los seres humanos somos vulnerables, aunque en ocasiones lo olvidamos.

4.1.7. Regreso al Trabajo Presencial

El análisis ahora se enfoca al fenómeno del regreso a clases. En este se puede considerar que los factores que se presentaron no afectaban en su inicio los significados de mi

experiencia pedagógica. Quizás debido al desconocimiento inicial en los cambios que implicaría este sistema de trabajo y el sentirse competente ante estos nuevos retos. Posteriormente, se capacitarían a los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas y en el uso de medios de comunicación para la enseñanza. Entre ellas, se incluía una plataforma para el sistema de secundarias generales. Fue necesario entablar una buena comunicación con mis alumnos bajo estas condiciones adversas. Además, también se requirió establecer una nueva estrategia de acción/interacción pedagógica, la forma de transmitir conocimiento.

Dice Piaget que, en la enseñanza, el docente debe proveer todos los medios y materiales para que los jóvenes descubran y formen sus propias ideas sobre el entorno usando su inteligencia. Derivado de esto, se realizan los videos tutoriales que, además de apoyar al conocimiento científico, contribuyen con la escritura científica, con buenos resultados de investigación y con contenidos significativos para los alumnos. Dichos videos dieron buenos resultados: apoyaban sustancialmente la estrategia de enseñanza y la forma de transmitir los conocimientos. Todo lo anterior modificó por completo mi experiencia didáctica hasta ese momento. Esta nueva practica pedagógica motivó el aprendizaje por parte de los alumnos.

Dewey nos dice que la cualidad de la experiencia debe ser del agrado del estudiante, así como buenos resultados en los aprendizajes fundamentales adquiridos; también que una experiencia educativa no detiene ni perturba el desarrollo de experiencias ulteriores. “La estrategia metodológica de aula invertida” modificó para siempre la manera digital de impartir las clases, y se sustentó la estrategia global de acompañamiento constante, cuyo principal objetivo siempre fue analizar, en colectivo y de forma personal, las acciones más pertinentes y efectivas para llevar a cabo una educación a distancia que asegurase el derecho a la educación con inclusión y una práctica docente excelente en un enfoque de alfabetización científica.

En este sentido debo mencionar que nunca sentí miedo ni incertidumbre al trabajar de manera virtual con mis alumnos. Si bien representaba un nuevo reto, me sentía con las competencias necesarias para poder llevarlo a cabo(...), todos los docentes tuvimos que adaptar nuestra formad de trabajo y para ello nos apoyamos de diferentes herramientas tecnológicas (...)incluyendo una plataforma que se implementó para todo el sistema de secundarias generales, “Servicio de asesoría académica a la escuela (SAAE)”(..). En este periodo cursé varios diplomados que han sido de gran utilidad para mejorar mi práctica docente y aún los utilizo,(...) En mi teoría pedagógica he comprobado que el aprendizaje se favorece mediante la repetición y cuando involucramos todos nuestros sentidos. Derivado de estas ideas realicé

muchos videos tutoriales que ayudaran a mis estudiantes a aprender los diferentes contenidos que se abordaban en la materia que imparto(...) Si bien yo tenía una teoría de la enseñanza, ahora me enfrentaba a un problema particular, convocar al alumnado y mantener la comunicación(...) Con agrado veía que mis estudiantes se motivaban con estos recursos. El resultado de esta forma de trabajo me mostró que se interesaban mucho y alcanzaban los aprendizajes de manera significativa(...)El desarrollo de esta forma de trabajo fue motivado, en buena medida por el trabajo en un diplomado de la estrategia del Aula Invertida(...) El objetivo principal fue analizar en colectivo las acciones más pertinentes y efectivas que pudiesen contribuir a llevar a cabo una propuesta de educación a distancia, que asegurase el derecho a la educación con inclusión y una práctica docente excelente.

La educación se convirtió en digital, las reuniones ya no se hacían solo presencialmente: se abrió la posibilidad de diversificar la enseñanza, pues dio pauta al uso de la gran masa de información disponible en internet, generando también la opción de llevar aprendizaje situado a las casas y de ser monitoreado desde cualquier lugar donde se tuviera acceso a internet. Y de la misma forma, somos monitoreados por nuestras autoridades, y en consecuencia, crecen nuestras actividades digitales. La estrategia más utilizada en este contexto con mis alumnos fue el aula invertida, junto con el método hipotético deductivo y experimentación realizado en casa. En todo momento se buscaba generar la autonomía del conocimiento científico en los alumnos por medio de la indagación, cambiando por completo la estrategia pedagógica de enseñanza.

Aunque aparentemente el contexto estaba bien planeado para obtener buenos resultados, no se obtuvieron los esperados. La falta de interacción demostró que los aprendizajes no eran fortalecidos en contraste con la manera presencial. Vygotsky enuncia que el aprendizaje se produce en un contexto de interacción social, de manera interna. Tampoco se logró la Estrategia de Educación a distancia implementada por el gobierno, ya que la falta de dispositivos digitales hacía imposible este cometido, dando mejores resultados la estrategia personal, utilizada hasta el día de hoy.

Cada mes, todo el personal docente de la institución nos reuníamos para conversar acerca de los procesos educativos, revisar los acuerdos de las reuniones previas y planear el trabajo siguiente(...) nos daba la oportunidad de pensar en estrategias pedagógicas situadas que respondieran a las condiciones y necesidades de los grupos(...) De manera permanente debíamos enviar informes con evidencias del trabajo que realizábamos y los logros en el aprendizaje y en la asistencia de los trabajos en casa, por parte del alumnado(...), (estrategia científica con métodos hipotético deductivo y proyectos de indagación)(...) En el contexto de la educación durante la pandemia por COVID-19, la incertidumbre y ambigüedad era una constante(...)aunque ya sabíamos que iba a haber un déficit académico(...) las autoridades educativas nacionales dieron a conocer la “Estrategia de Educación a Distancia (...)Estos bajos

resultados en la participación y desarrollo de las actividades de aprendizaje muestran las múltiples dificultades y obstáculos que enfrenté para convocar al trabajo constante, principalmente al inicio de las actividades durante la pandemia.

4.1.8. Desarrollo y Evaluación de Aprendizajes

Considerando el desarrollo y evaluación de los aprendizajes, lo primero fue analizar toda la información que se tenía buscando los aprendizajes fundamentales. Esto cambió la experiencia laboral: de solo evaluar meramente contenidos y aprendizajes superficiales, a evaluar por completo contenidos y niveles de aprendizajes alcanzados. Se tuvo siempre el objetivo de ir más allá de solo ver información, por lo que se extrajo de manera meticulosa el nivel de conocimientos alcanzados para su uso en la vida en sociedad.

Dewey enuncia la necesidad de que el maestro sea capaz de comprender individualmente a los alumnos. La realización inmediata de reforzamiento de los mismos, era la única herramienta con la que se disponía para evidenciar el propósito buscado. Y a pesar de que se disponía de información nacional digital para lograr los aprendizajes, se desechó por completo en la escuela por la poca participación mostrada y por la falta de homogeneidad hacia la diversidad de los estudiantes.

A la par, y durante todo el proceso de educación, otro obstáculo de suprema importancia fue el lograr la comunicación digital con todos los estudiantes. Era la única forma de desarrollar y evaluar los aprendizajes haciendo uso de todos los medios disponibles. La evaluación en esta etapa se llevó a cabo solo considerando los conocimientos alcanzados y sin tomar en cuenta todos los demás criterios. Esto, por indicaciones de las autoridades, “que mal plan”. El contexto no ayudaba, pues únicamente fue considerada la información digital generada durante esta pandemia, sin tomar en cuenta la formación integral del estudiantado. Ya para el tercer periodo se evaluaría con el promedio aritmético de los dos anteriores, decayendo por completo el principio de educación.

Dada esta situación, mi ética profesional se ve afectada, pero se llevaron a cabo estas evaluaciones con una estrategia de acción. Además, como colectivo se reforzó con una estrategia de apoyo a los estudiantes que presentaron mayor rezago y un plan de intervención remedial. Los resultados mejoraron, pero no fueron del todo satisfactorios, pues la falta de interacción social no ayudaba mucho. Piaget dice que el aprendizaje es un proceso donde el estudiante, a través de la experiencia, manipula objetos, interactúa con las personas, genera o

construye conocimiento y modifica sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea mediante un proceso de asimilación y acomodación. A pesar de todos los esfuerzos realizados, no se lograron los objetivos.

La reflexión y sistematización de la información(...) se convierte en una oportunidad para transformar el quehacer docente.(...) me di a la tarea insistir para mejorar la comunicación directa y personalizada con padres y alumnos. Todo el personal académico nos coordinamos para realizar distintas actividades que ayudaran a mejorarla progresivamente. (...) En ese documento dejaba en libertad al profesorado para asentar la calificación. Debía considerar los aprendizajes curriculares, pero no debería tomar en cuenta las inasistencias. (...)A pesar de las indicaciones oficiales(...) implementé una estrategia de evaluación a distancia, individualizada y con sentido formativo(...)implementamos una estrategia de apoyo al estudiantado que había presentado mayor rezago en el aprendizaje.(...) Plan de intervención remedial.

4.1.9. Reflexión de Niveles de Logro

Las condiciones causales analizadas fueron: una mala señal de internet en la comunidad de San Francisco, robo del cableado de la señal de internet, bajo nivel económico, falta de computadora personal y de medios de comunicación digital, falta de interés de los alumnos, falta de interacción social para lograr los aprendizajes y, dentro de ellos, el programa de Aprende en casa (el cual no se adecuaba a los conocimientos previos del alumno ni respondía a los recursos disponibles en el contexto). Las estrategias de interacción y acción, aunque eran muy buenas (pues los trabajos entregados lo respaldan), no incluían al cien por ciento a los alumnos. Las consecuencias fueron, por un lado, trabajos excelentes; por otro lado, unos muy malos. Se hacía evidente que el contexto en su forma general no fue propicio para el logro de los conocimientos esperados.

En principio, en la comunidad no hay buena señal de Internet (...) Otro problema que se vivió fue el robo del cableado de la señal de internet en la comunidad (...) precarias condiciones económicas (...) En la mayoría de los hogares no había una computadora personal ni otros equipos de comunicación virtual. (...) 30% de los alumnos se conectaban el día viernes para el repaso de los aprendizajes. (...) las clases del programa “Aprende en casa” que se transmitía por televisión no se adecuaban a los conocimientos previos del grupo y no respondían a los recursos de su contexto (...) , en algunos casos trabajos con contenido excelente pero en muchos casos, revelaban prisa y parecían ser un trámite que debían entregar para justificar su continuación con el proceso educativo(...) el trabajo pedagógico durante la pandemia no permitía el aprendizaje social experiencial entre los alumnos, esta situación dificultaba aún más el logro del aprendizaje en la materia de química.

4.1.10. Mejoras del Trabajo Docente

Con el inicio de un nuevo ciclo escolar, fue necesario incluir estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque de alfabetización científica, empezando desde el inicio de ciclo la comunicación con los alumnos (se respaldó con una hoja de Excel que incluía tres formas de comunicación, un correo y dos teléfonos celulares). Se consideró formar un taller de capacitación docente para el regreso a clases de forma segura, la Comisión de salud y un Plan de reforzamiento o periodo remedial en el ciclo escolar. Todo con un enfoque de aprendizaje situado. Esto reforzaría el conocimiento científico, las competencias léxicas, mejoraría la investigación y daría significado a los contenidos.

Dentro de las condiciones intervinientes, se posibilita el regreso a las escuelas porque los maestros ya habían sido vacunados, pero todavía en sus inicios sería trabajo virtual. Dentro de la estrategia de acción implementada, en base a la experiencia adquirida del año anterior, se utilizó el aula invertida debido a que esta generó muy buenos resultados, y sus contenidos se relacionaron directamente con el contexto. Con estas estrategias se vieron resultados mucho más evidentes y significativos en la alfabetización científica, la cual contemplaba: escritura científica, metodología de investigación, cultura informacional, conocimiento significativo, autonomía y mayor dominio de las TIC'S. Lo que me llevó a mejorar de manera sustancial mi práctica docente y a un compromiso de preparación continua.

En forma general, las nuevas acciones fueron integradas al nuevo actuar docente, sin perder nunca de vista la situación emocional del alumnado ni la aplicación directa de proyectos situados (principalmente con los alumnos que presentaban rezago). Se justificó el actuar profesional y ético al introducir los conocimientos faltantes en este tipo de proyectos. Nos dice Piaget que el aprendizaje es un proceso a través de la experiencia, de la manipulación de objetos y de la interacción con las personas para construir conocimiento.

Taller de capacitación docente que se realizó de manera virtual,(...) La intención fue involucrar al personal educativo en el conocimiento para el desarrollo de las clases seguras(...). Una de las actividades más importante fue la instalación de la Comisión de salud, la limpieza del plantel y la reunión con padres(...) Plan de reforzamiento o periodo remedial en el ciclo escolar(...)La propuesta de las autoridades educativas fue trabajar bajo un enfoque del Aprendizaje Situado(...)para ese momento ya existían las vacunas y el personal docente las había recibido(...), las tres horas consideradas se trabajaban con la estrategia metodológica del Aula Invertida(...) a la importancia que tiene el hecho de considerar los contenidos de aprendizaje, de una forma contextualizada(...)Con esta forma de trabajo comencé a notar mejores resultados en los aprendizajes (...) Ahora veía con agrado cómo el grupo recurría y utilizaba los conocimientos de mi asignatura, de una manera más cercana a la

interpretación y a los modelos que propone la comunidad científica(...) mayor compromiso por parte del alumno y organización para alcanzar mayor nivel de autonomía, además del dominio en el uso de las TICs con fines educativos(...) sigo investigando algunas experiencias reportadas para aprender favorecer el trabajo colaborativo en una modalidad educativa a distancia(...) se trataba ahora de mantener una comunicación que les preguntara cómo se encontraban, que les ofreciera ayuda y que les hiciera sentir que en el profesor podían encontrar algún apoyo emocional(...) espacio me ayudó a reflexionar y pensé en el desarrollo de dos proyectos, específicamente el huerto escolar a campo abierto y un invernadero de plantas medicinales y para la producción de jitomate (...) La evaluación del aprendizaje representaba un reto intelectual y ético, muchos sentimientos e ideas se confrontaban entre sí.

4.1.11. Mejora Continua

Este apartado queda abierto de por vida: la práctica profesional docente. Pues siempre existirá la posibilidad de seguir mejorando. Un nuevo modelo humanista en este momento se está gestionando, lo que implicará nuevos retos para su implementación en los docentes y en los estudiantes. La experiencia nuevamente hará uso de su valor profesional y ético. Los referentes causales que puedo retomar en este momento son las acciones continuas del Comité Participativo de Salud Escolar, las jornadas de limpieza en la escuela, los talleres y diplomados continuos de participación docente, las condiciones de una escuela segura, la evaluación continua de aprendizajes iniciales y alcanzados, la convivencia escolar y la salud emocional. Dentro de las condiciones intervinientes se encuentran una educación presencial y digital, las estrategias de acción interacción de forma continua, el repaso de los aprendizajes no alcanzados y estrategias cambiantes (como el plan sintético y el programa analítico), proyectos situados vinculados con diferentes asignaturas, haciendo uso de la experiencia adquirida en la pandemia, y el uso de los proyectos situados utilizados durante la misma. Esto se ajustará perfectamente a las nuevas disposiciones oficiales requeridas por nuestras autoridades educativas.

Comité Participativo de Salud Escolar y con las jornadas de limpieza en la escuela, (...) Taller de Capacitación Docente (...) las condiciones de una escuela segura (...) repaso de los aprendizajes esperados. (...) Otra de las preocupaciones educativas durante la pandemia fue evitar el abandono escolar. (...) la convivencia escolar, la salud emocional y el aprendizaje (...) En esta institución se planeó el trabajo en una modalidad llamada híbrida. La mitad del grupo asistía de manera presencial por quince días, y la otra mitad seguía las actividades en casa. (...) seguir con el trabajo en los contenidos del programa, y al mismo tiempo teníamos que recuperar aquellos aprendizajes no logrados (...) las lecciones que aún permanecen son el trabajo en los proyectos situados de Invernadero de plantas medicinales, huerto a campo abierto y el

uso de distintas herramientas tecnológicas para la planeación del trabajo escolar y la comunicación.

Los resultados se verán reflejados en la medida en que todas las experiencias adquiridas durante este periodo de pandemia sean aplicadas y se forme un contexto acorde a los requerimientos establecidos por nuestros alumnos, considerando siempre nuestro actuar y una mejora continua en la preparación docente.

5. Conclusiones

La educación del estudiante necesita orientarse hacia la veracidad, hacia la objetividad; ellos deben saber buscar información y distinguir aquella que es cierta de la que es falsa. En el caso de la química como disciplina, en la comprobación se encuentra una forma de validación de lo cierto y de desechar lo falso. Entonces, el trabajo docente tiene una gran oportunidad, siempre busca comprobar las afirmaciones, explicar las ideas y experimentar. En este sentido, el trabajo de Dewey cobra nueva relevancia. La experimentación, más que ser un proceso dinámico, es una situación donde los sentidos se agilizan, y movilizan el pensamiento para encontrar nuevos significados y poder comprobar nuestras hipótesis y supuestos.

La experiencia vivida por el COVID-19 abre más la posibilidad de una enseñanza significativa al estudiante. La estructuración social de las situaciones en que se halla el docente, le sirve para crear experiencias valiosas en función de las capacidades e intereses de los alumnos, de tal forma que estas sirvan para prepararlos para la continuidad y construcción de experiencias ulteriores más profundas.

La misión, entonces, de quien enseña radica en ser capaz de comprender individualmente a los alumnos, en ver la dirección en la que marcha la experiencia, la formación de la misma utilizando las condiciones del ambiente social que existe. A fin de extraer todo de ellos para obtener conocimiento valioso, sin tener el control externo ni limitando la libertad.

En el documento se da respuesta a las preguntas: ¿Cuáles son los significados que se asignan y en qué se caracteriza la experiencia pedagógica que vivió el docente en este periodo de contingencia sanitaria?, ¿Cuáles son los significados que definen y que caracterizan la experiencia pedagógica al regresar al trabajo presencial?, ¿Cuál es el impacto de la experiencia vivida?, ¿Cuáles son los aprendizajes construidos durante la pandemia y cuáles permanecen en

la práctica docente actual? Se identifican, analizan y comprenden aquellos significados que definieron la experiencia pedagógica y el impacto de esta en la práctica docente. Las categorías resultantes fueron:

Información. Evidenciando el nivel de progreso desde la experiencia vivida, desde su carácter externo y desde su proximidad con el fenómeno; teniendo los primeros grados de afectación en la experiencia. Sus significados fueron cambiando progresivamente, de irrelevantes a relevantes (y preocupantes). Dewey nos dice que la experiencia va cambiando de gradualidad con base a las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia.

Desconocimiento e Incertidumbre. La experiencia genera incertidumbre. Esto solo se explica en relación con la ignorancia, con el conocimiento parcial o con la falta de mecanismos y acciones que nos hagan recurrir abiertamente a nuestros conocimientos previos. Como lo enuncia Piaget, comprometiendo al docente con base a sus experiencias anteriores, en función del conocimiento científico y bajo distintos referentes.

Mecanismos de Defensa de mi Personalidad. Inicialmente se ve afectada la vivencia y no experiencia, debido a que el inconsciente esta cómodo donde está, se rehúsa a aceptar los cambios, a generar nuevas experiencias. Estas tienen su proceso, el cual dio inicio en el confinamiento que se desarrolló durante la pandemia, soportándose así por el docente bajo el conocimiento científico.

Conocimiento Científico. Este punto enmarca el crecimiento profesional de la práctica docente: evidencia la importancia de hacer uso real del conocimiento científico durante las experiencias vividas, donde la interacción y la situación son inseparables, propiciando mejoras en la alfabetización científica y experiencias internalizadas.

Consecuencias del COVID-19. Fue imprescindible el uso frecuente de utensilios preventivos y de limpieza contra el COVID-19, generando y aplicando de manera permanente en el estudiantado una experiencia [valiosa](#).

Regreso al Trabajo Presencial. Importante fue en esta experiencia la capacitación a los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas y en el uso de medios de comunicación

para la enseñanza. Todo con el fin de que los jóvenes pudieran seguir aprendiendo. Dentro de ellas destacan la realización de videos tutoriales con enfoque científico y la estrategia didáctica de aula invertida; fueron del agrado del estudiante y aseguraron el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes participaron en ella.

Desarrollo y Evaluación de Aprendizajes. Se basaron en los aprendizajes fundamentales de los programas de estudio de educación básica. Con esto, se buscó evaluar formativamente contenidos y niveles de aprendizajes alcanzados por el estudiante, puesto que se contaba con los recursos necesarios para hacerlo. Al no realizarse así, se ve frustrada mi experiencia laboral: se evalúa con base a la situación cambiante presentada durante la pandemia y en función de los lineamientos marcados de “no reprobar”. Se promediaron los resultados de evaluaciones anteriores, por lo que solo fueron considerados los contenidos de manera superficial, descartando la función integral del conocimiento adquirido por el estudiante.

Reflexión de Niveles de Logro. Las condiciones favorables contribuyeron significativamente en los aprendizajes del estudiante, lo que generó una experiencia de satisfacción personal en cada uno y, al mismo tiempo, en mi práctica docente.

Mejoras del Trabajo Docente. Dentro de las mejoras que se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden mencionar las siguientes: un mayor enfoque de alfabetización científica y situada, una estrategia didáctica de aula invertida y la inclusión de la situación emocional del estudiante. Estas mejoras nos guiaron a resultados sobresalientes en los aprendizajes. Así mismo, me comprometí a seguir preparándome para cualquier situación que llegue a presentarse en el futuro.

Mejora Continua. Proceso abierto de por vida en mi práctica docente, y estará en función de los nuevos retos que día a día se vayan presentando. Mi mente estará dispuesta a adquirir nuevos conocimientos y experiencias tanto profesionales como éticas; y que puedan ser, primeramente, significativas e implementadas de manera correcta con mis estudiantes. Espero de este modo excelentes y mejores resultados año con año, siempre con base a los requisitos establecidos por mis autoridades.

6. REFERENCIAS

Aliat.edu.mx “Métodos y técnicas de investigación cualitativa en educación” Aliat Universidades
http://online.aliat.edu.mx/adistancia/cualitativa/s2_03.html

Amengual, G. (2007). *El concepto de experiencia: de Kant a Hegel*. Universidad Católica de Santa Fé Santa Fé, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>

Delory Momberger, C. (2014, julio-septiembre). Experiencia y Formación, biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>

Martínez Carazo, P. C. (2006, 20 de julio). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193, Universidad del Norte.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Peredo Videá, R. A. (2019). *Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil*, RIP: 21, pp. 89-105
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100007

Rosario, P., Gracio, M. L., Nuñez, J. C. y Gonzalez Pinerda, J. (2006). *Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900603.pdf>

Colmenares E., Mercedes A., Piñero M. y Lourdes, M. (2008, mayo-agosto). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14, (27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Jociles Rubio, M. I. (2016). *La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.redalyc.org/journal/1050/105056206004/html/>

Martínez Carazo, P. C. (2006, julio). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos.
<https://www.redalyc.org/pdf/595/59521370007.pdf>

Farrater Mora J. (2001). *Diccionario de la Filosofía* (tomo II). Editorial Ariel.

Larrosa, J. (2003). *Experiencias y sus Lenguajes*. Laertes.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Ruiz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey*. Universidad de Buenos Aires.

Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-145. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>

Saldarriaga Zambrano, Bravo-Cedeño, P. J., Looz Rivadeneira, G. R. y Mg. Marlene R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. 127-137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Landín Miranda, M. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. Universidad Veracruzana.

García Huidobro, M. R. (2016). *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa*. Universidad de Barcelona.

Cortés Cortés, M. E. e Iglesias Leon, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Colección Material Didáctico.

Mercedes, B. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Argumentos.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Barcelona.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Landín M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. “*Una herramienta para la investigación educativa*”. Pag. 28(54), 227-242. Educación.

Pedranzani, B., Porta, M., y Aguirre, M. (2020). *La narrativa como herramienta teórica metodológica tanto para la investigación como para la formación inicial de los docentes*. Entramados: educación y sociedad.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Interamericana Editores.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. Interamericana Editores.

Oruam, B. (2015) *Investigación Educativa. La investigación educativa Cualitativa*. Aproximación a algunos de sus Métodos de investigación Alejandra Capocasale Bruno. 119-132