UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA E INTERCULTURALIDAD

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL PARA LA CONVIVENCIA EN PREESCOLAR PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL NIÑO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

LIC. LETICIA SERVÍN RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

Ciudad de México, mayo de 2025

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 05 de abril de 2025

LIC. LETICIA SERVIN RODRIGUEZ.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL PARA LA CONVIVENCIA EN PREESCOLAR PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL NIÑO.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. MARIA DE JESUS DE LA RIVA LARA
SECRETARIA (O)	DR. JUAN BELLO DOMINGUEZ
VOCAL	DRA. SILVIA IVETH MARTINEZ ALVAREZ
SUPLENTE	DR. JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA
SUPLENTE	MTRA. CLAUDIA VIOLETA HERNANDEZ SANCHEZ

A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZDIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*TPG*jjcc*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios y a la vida por darme la oportunidad de trabajar y convivir con los niños y niñas, esas blancas almas que siempre han sido una parte importante en mi vida y que han dado luz a mi camino en el servicio y respeto a mi prójimo, que lo único que necesitan es ser escuchados y tener alguien con quien compartir sus inquietudes, sus gustos y su cariño incondicional. Gracias, por darme la oportunidad de seguir creciendo en este proceso que me ha llevado a ser cada día más crítica y valiente en lo que antes no lo era y poco a poco ha transformando mi forma de pensar, de expresarme, de actuar, de acompañar y mediar el conocimiento.

Gracias a los padres de familia por el apoyo que brindaron a los niños y a mí para poder llevar a cabo este proyecto.

Gracias a mis padres, por creer siempre en mí, y a mis hermanos por apoyarme e impulsarme a seguir adelante. Gracias a mi hermano Francisco, por haberme acompañado en las numerosas horas de lectura y trabajo que nos enrolamos para poder llegar a la escritura de este proceso.

A mis tres hijos por su paciencia, que me posibilitó continuar aprendiendo con ellos en aspectos que yo no sabía sobre las TIC y a mi esposo por su gran apoyo en las numerosas responsabilidades de nuestro hogar.

Gracias a mis asesores por guiarme en este proceso de mejora educativa tan importante para mí práctica docente. Gracias a mis compañeras y compañeros por sus orientaciones y por darme animo cuando pensé en claudicar.

Gracias, a todos porque sin su apoyo no hubiera sido posible este trabajo que sigue posibilitando mi crecimiento profesional, les agradezco de corazón pues
que ya tienen un lugar importante en mi vida.

Leticia Servín Rodríguez.

Índice

Capítulo 1. Políticas Educativas……..……...19
1.1 Políticas Educativas Internacionales ……..……..19
1.2 Políticas educativas en México……..…….....25
1.3 Plan de Estudios Preescolar 2004……..….32
1.4 Plan de Estudios Preescolar 2011…….……42
1.5 Plan de Estudios Preescolar 2016-2017…….……56
1.6 Plan de Estudios de Educación Básica 2022…….65
Capítulo 2. Enfoque Intercultural…….……..……77
2.1 Modernidad ….....…….....77
2.2 La Educación Intercultural: Un Camino Hacia la Inclusión……...95
2.3 Ventajas de la Interculturalidad en la Educación……..101
Capítulo 3. Referente Teórico de la Mediación……..……102
3.1 Experiencias de la Aprendizaje Mediado……..……..…….....102
3.2 La Teoría Sociocultural de Lev Semionóvich Vygotsky...……104
3.3 La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva……....112
3.4 Las Tareas Mediadoras que Competen a la Educación……..120
Capítulo 4. Metodología del Proyecto de Investigación…….....124
4.1 Bases Teóricas y Metodológicas de la Estrategia de Intervención de la Investigación-Acción…….124
4.2 Descripción del Problema…….127
4.3 Problematización…….....139
4.4 Contexto Educativo Local……..…...146
4.5 Contexto Áulico…….....150
Capítulo5. Planeación……...156
5.1 Diseño de la planeación, aplicación y evaluación del proyecto. El diálogo Intercultural Para la convivencia en preescolar, para potenciar el desarrollo del niño……...156

5.2 Propósitos de la interculturalidad para los planes de la intervención ……......164
5.3 Cronograma de actividades…….167
5.4 Planeación didáctica primera Sesión ……..……...168
5.5 Planeación Didáctica Segunda Sesión …….....174
5.6 Planeación Didáctica Tercera sesión: 16-03-2022……..…..183
5.7 Planeación Didáctica Cuarta sesión. 26 de abril del 2022……..192
Capítulo 6. Resignificación……..196
6.1 Formulación de interrogantes al inicio, durante la implementación y al término del proyecto. ……197
6.2 Conclusión……..205
Referencias……...206

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo ofrece una visión sobre una estrategia de intervención didáctica progresista, que se realizó en el jardín de niños Carlota De Gortari Carbajal, perteneciente a la dirección operativa número cuatro, en la ciudad de México. Este ejercicio profesionalizante parte del interés de transformar la propia práctica docente al utilizar los apoyos propios de una herramienta fundamental como lo es la investigación acción.

Esta inquietud de mejora profesional nace como resultado de un proceso de autorreflexión, con él se pretende reconocer algunas de las características fundamentales de la propia práctica docente, al tomar conciencia del sustento teórico metodológico en el que se desarrolla el actuar y partiendo del ejercicio analítico, se enfoca en comprender *¿el por qué, el para qué y el con qué?* se desarrolla mi practica para diseñar alguna estrategia innovadora, que atenderá a la problemática enfrentada en este contexto que será mi objeto de estudio.

Cabe señalar que, para acercarme al logro de este ambicioso proyecto formativo, fue necesario recurrir a un proceso de capacitación teórica y técnica, así como a múltiples asesorías que me proporcionarán los instrumentos útiles tanto para interpretar, como para intentar reconstruir lo que ocurría en el aula. Por esta razón, se reconoce como una necesidad inherente a la labor docente el entrar en diversos hábitos de reflexión, investigación y transformación de los diferentes procesos que ocurren al interior de la organización de la cual forma parte, así como de la dinámica que ocurre en el trabajo diario, que en este caso es el hecho pedagógico en sí.

Al comprender que la escuela y sus dinámicas son una construcción social; que se nutre con sus diferentes componentes, se hace imprescindible que el docente, como un sujeto que transita en estos planos, deba estar capacitado para comprender y reconstruir las situaciones de su cotidianidad profesional. Ahora bien, partiendo de que a todo cambio de paradigma le antecede un conflicto, se debe retomar a éste como el

inicio de una oportunidad de transformación profesional, que aparezca como una propuesta de conocimiento flexible e inclusivo.

En este sentido, desde el inicio del trayecto por la maestría pensé que una intervención pedagógica adecuada en mí, traería de manera simultánea diferentes procesos de reflexión sobre las acciones realizadas y también sobre las dinámicas de interacción que de ellas derivan; por lo que, al ir realizando micro cambios en mi práctica se colocaría el énfasis sobre el ¿qué se hace, el cómo se hace y el para qué se hace?, una actividad dentro de la labor escolar; y estos cuestionamientos críticos sobre mi trabajo, serían la antesala de la innovación educativa.

El estudio inició con la aplicación de una evaluación diagnóstica para observar tanto a las cuestiones referentes a la interacción social en el aula como a las características de la práctica docente. Se prosiguió con el diseño de una serie de instrumentos para la recolección de información, los cuales me permitieron realizar la valoración de los procesos de aprendizaje y de la identificación de áreas de oportunidad tanto en la dinámica grupal, como en los desempeños académicos de los alumnos, tales interacciones al interior del grupo constituyen la esencia de mi problemática y también dentro de los planes de estudio actuales, enfatizan éstas interacciones igualitarias e incluyentes como actividades centrales del proceso educativo.

En este punto puedo reconocer que en gran medida, el docente es el responsable de los ambientes generados en el aula para que los alumnos aprendan, al incluirse en la participación-acción será un guía crítico, que los motivara, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, conviene afirmar que las capacidades individuales para lograrlo se fortalecen durante el trayecto inicial y se consolidan con los años de servicio y durante el trayecto profesionalizarte pero también es preciso reconocer que; aunque en menor medida, los menores son corresponsables de sus procesos formativos y de su aprendizaje, al participar dándose cuenta que tienen saberes previos, que son escuchados y que se reconoce sus aportaciones para dar una estructura a los proyectos.

En la que se reconoce “La fuerza de su acción educadora la van a colocar en los procesos de toma de conciencia, que se hace posible a través de la lectura que se realice de la realidad en la cual están insertas las personas” (Mejía, 2011, p. 28).

Al analizar el diagnóstico, reconocí diversas necesidades empezando con la de implementar una metodología de investigación mixta que me ayudaría a lograr los objetivos propuestos en el diseño de la intervención y representara ” (Hernández, 2012, p. 22).

Es así que para diseñar la estrategia de intervención didáctica tomé en cuenta algunos referentes del paradigma hermenéutico crítico, pues por sus características me ayudó a realizar algunos procesos reflexivos sobre las acciones de mi intervención; nos propone a los sentidos la interpretación dé la realidad, que reconozca y reconstruya una realidad compleja en la que la objetividad y la práctica van de la mano y nos muestra una ciencia transformada a través de una praxis donde la acción comunicativa tiene como herramientas las relaciones dialógicas éticas a través de sujeto vs sujeto que dan cuenta de las contradicciones que se viven como producto de la sociedad.

Y al mismo tiempo, ir creando las condiciones y los medios para la transformación de la realidad identificada en el diagnóstico. Luego de terminar la intervención es claro que, en este paradigma reconstructivo, el uso de la investigación-acción favoreció la comprensión del fenómeno educativo en sí, al mostrarse como “un estudio de la problemática social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Torres, 2008, p. 174).

Es así como se me facilitó concebir al cambio como una necesidad en mi desempeño cotidiano. De esta manera y luego de revisar los hallazgos en el diagnóstico, se encontró que la organización en la dinámica escolar en ocasiones no favorecía una participación modulada, respetuosa e incluyente de mis alumnos, con lo que se

generaban ambientes de trabajo poco colaborativos, interacciones no asertivas y escaso aprendizaje en algunos de los menores. Así, después de haber implementado diversos instrumentos de indagación y recolección de datos, observé un desempeño poco alentador para la construcción de aprendizajes permanentes y para la formación integral en los menores.

En suma, reconozco que la evaluación diagnóstica fue útil debido a que ayudó a la identificación, tanto de ciertas limitantes en las habilidades de socialización armónica, de comunicación y desempeño autónomo en el alumnado, como también en algunas limitantes metodológicas para restablecer estos ambientes de aprendizaje por parte de la docente.

Es por lo contundente de estos dos hallazgos que la problemática de mi intervención se orientó hacia la generación innovadora de tales ambientes de aprendizaje mediante una estrategia de participación y colaboración sistemática que alentara interacciones favorables para la autorregulación, la comunicación asertiva y la expresión independiente de los alumnos.

Por lo anterior, es conveniente enfatizar que el primer aspecto de mi problemática se refiere a la necesidad de fomentar en mí y en mis alumnos algunos valores propios de la interculturalidad; de la cual puedo mencionar que derivado del contexto histórico internacional de desigualdad, en la actualidad se cuenta con aportaciones de diversos autores e instituciones de peso mundial que analizan la necesidad de reconstruir las interacciones sociales mediante diversas estrategias, incluidos los sistemas educativos nacionales para tornarles hacia la posibilidad de una vida en comunidad más igualitaria, más respetuosa e inclusiva que tienda a la aceptación y la armonía.

Estas propuestas internacionales sugieren a los países afiliados que se utilicen estrategias de Reeducación masiva para fortalecer los enfoques que la diversidad cultural y la etnicidad manifiestan; y ante esta necesidad, se fortalezcan las medidas

educativas diferenciales que han surgido como una demanda o una respuesta al hablar de la atención a la diversidad.

En este nuevo contexto de aceptación de lo diverso; es decir, de abandonar la homogeneización y aceptar lo heterogéneo como una realidad, se aspira a posicionar a la educación intercultural como el punto medular de las sociedades en los enfoques de formación social, no sólo dando una justificación y atención a la diversidad con "programas especiales de duración temporal o bajo presupuesto" sino creando verdaderos programas educativos que se inscriban en el paradigma intercultural.

Fue así que con esta base conceptual identifiqué que el desafío no sólo consistía en incrementar el nivel de desempeño académico de mis alumnos, sino también en generar los ambientes de aprendizaje para que se propiciara un trabajo pedagógico sistematizado y colectivo que permitiera involucrar auténticamente a los alumnos del grupo, minimizar las diferencias y fortalecer las interacciones sociales, respetuosas y asertivas entre ellos y su contexto.

Para complementar mis ideas introductorias debo hablar sobre el segundo aspecto que abordé en esta investigación, aludo aquí a una condición de actualidad en México y el mundo que es quizá, el desafío más significativo de la docencia contemporánea. En especial; es urgente reconocer que en México la generalidad de los profesores carecemos de ciertos hábitos y habilidades para la reflexión sistemática sobre el propio desempeño profesional; y que, en consecuencia, esta carencia limita tanto a la construcción de hábitos "*analógicos* para analizar e interpretar críticamente nuestras acciones cotidianas" (Monroy, 2011, pp. 9-10). Para fortalecer el compromiso de los propios actores educativos hacia la *construcción prestigiosa* (icónica) de su figura profesional.

Como profesora de educación preescolar, puedo afirmar que la experiencia obtenida durante más de treinta años de servicio, me han permitido comprobar que en una parte de la sociedad mexicana el prestigio y el desempeño del maestro muestran un

deterioro profesional significativos. Es sencillo reconocer que tales condiciones han sido afectadas permanentemente por aspectos multifactoriales, pero es vital aceptar que tal deterioro también es el resultado del limitado interés que el Estado viene asignando históricamente al ámbito educativo y con ello, a la profesionalización y capacitación del cuerpo docente.

Hoy, estoy convencida de que la búsqueda de esta docencia icónica; se inicia con una autovaloración ética y se fortalece al mostrar un desempeño escolar basado en virtudes morales e intelectuales que abonen primero, en favor de aprendizajes curriculares propios de la educación integral y después, a la recuperación del prestigio docente aludido.

Entiendo también que en México; como en otras partes del mundo, el contexto educativo postmoderno es altamente demandante y que, con ello se me exige el análisis de prácticas ideológicas y materiales, abandonando la comodidad rutinaria tradicionalista, para dejar de ser un técnico especializado. Esta necesidad invita a los maestros a adoptar nuevas posturas para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas que llevarán a los docentes a ser agentes trasformadores que combinarán la reflexión y la práctica académica manteniendo esa, racionalidad de constructo crítico que renueve –mis- presupuestos sobre la ideología de la docencia (Giroux, 1997).

La nueva escuela mexicana, hace una invitación a recurrir a las nuevas pedagogías del sur entre las que se destaca la ecología de saberes, que es una invitación a los docentes, para mantener una actitud crítica constante y las practicas docentes que han llevado a la escuela a funcionar en favor de la inclusión y la diversidad, y al mismo tiempo nos lleva a la reflexión de alejarnos de aquellas prácticas que han sido nocivas al realizar acciones conformistas, rutinarias y repetitivas que han impedido ver la realidad en que se está trabajando.

Este tiempo tiene la tarea de ser mediador a través de la creación de nuevos espacios en los que se establezcan diálogos interculturales, en donde, nos escuchemos

unos a otros para hacer posible el intercambio, lo que enriquecerá la convivencia y el pensamiento crítico que guiara las acciones más favorecedoras para el grupo, ante diferentes situaciones que se presenten. Esencialmente se propone establecer redes de comunicación entre docentes y alumnos, padres de familia y docentes, y entre el colegiado es esencial favorecer el dialogo intercultural en la comunidad escolar.

En suma, hoy he logrado reconocer y aceptar que para terminar con esa crisis que nos lleva a una existencia profesional llena de superficialidad, inmediatez y simulación, debo mantener un esfuerzo de crecimiento individual; y sé, que para lograrlo necesito reconsiderar mis referentes teóricos y empíricos e involucrarme en la reconstrucción de mi propio paradigma docente generando un auténtico crecimiento profesional.

Ante esta problemática, asumí el reto de diseñar una estrategia didáctica que permitiera establecer acciones a corto plazo para dicha problemática y así, establecí la siguiente pregunta: *¿Qué pedagogía innovadora necesito implementar para que los alumnos se integren con gusto a una dinámica escolar que utilice interacciones asertivas y favorezca el desarrollo de la comunicación, la autoestima y la confianza en la adquisición de nuevos aprendizajes?*

Es así como al plantear esta interrogante, surgió como propuesta pedagógica la estrategia titulada: “El diálogo intercultural para la convivencia en preescolar, para potenciar el desarrollo el niño”. Con la que pretendo reafirmar y aumentar aún más las habilidades profesionales que generen aquellos contextos de aprendizajes, que los alumnos requerían para abordar un diseño curricular que partiera de la elección de algunos temas de su interés y se desarrollara en ambientes de aprendizaje basados en la comunicación asertiva y la participación independiente.

Con esta propuesta desde un inicio buscaba el fortalecimiento de las diversas competencias para la socialización armónica y colaborativa en los alumnos, esperando que; con la aplicación de diversas actividades, los estudiantes avanzaran en el

fortalecimiento de tales habilidades; y que éstas, generaran aprendizajes significativos (Zabala, 2007).

De esta manera, y luego de haber descrito brevemente la intencionalidad de mi trabajo, explico la forma en que se encuentra estructurado su contenido. En este orden de ideas, el presente documento se encuentra organizado en seis capítulos.

El primer capítulo de la investigación se denomina, Políticas Educativas, el cual nos hablan del contexto educativo internacional" y en él se muestran aspectos históricos y del marco normativo derivados de la búsqueda global de una interacción social inclusiva, así como algunos aportes que existen sobre la interculturalidad en el contexto internacional.

Posteriormente se aborda la urgencia de validar la adopción de estrategias inclusivas al desarrollar una educación intercultural en Europa y las Américas ante la necesidad de "multiculturalizar" los sistemas educativos. La comunalidad es vista desde una perspectiva renovada, reivindicada y encauzada hacia el sentido de pertenencia, identidad y participación en la recuperación de costumbres y tradiciones; a continuación, presentamos algunas de las propuestas más importantes que han surgido en los foros mundiales sobre la educación.

A través de la UNESCO en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, se llevó a cabo "La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *en atención a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* propone satisfacer las necesidades del aprendizaje de todos los niños jóvenes y adultos. estableciéndose como un derecho humano en el que "toda persona tiene derecho a la educación". Propone la intervención de todos los sectores de la sociedad para financiar y garantizar la atención educativa, centrando los resultados de los aprendizajes para crear sistemas mejorados de evaluación.

Otra declaración importante de la UNESCO, tuvo lugar en junio 1994 en Salamanca, España. Esta declaración tuvo como tema central "*La conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales para atender el acceso y la calidad*", en la que se estableció la inclusión en la Educación escolarizada regular, y así mismo se hace énfasis en atender a las personas con alguna discapacidad física o intelectual, aludiendo las, de niños y niñas desde la 1ª infancia, esta propone la participación de todos los sectores que intervienen en la educación en una colaboración activa para impulsar las metas propuestas hacia el 2030.

En el informe de la Comisión Internacional la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO Delors 1996, da a conocer su texto: "*La educación encierra un tesoro*" el cual expone la importancia de cubrir las necesidades educativas y la mejora de los aprendizajes, proponiendo una formación escolarizada que responde a las demandas de un mundo globalizado dando a conocer los perfiles de egreso que llevarán a los niños a desarrollar habilidades que les guíen en los procesos para reconocerse como un ser individual ,como miembro de una familia y de una ciudadanía en la que se pretende que aprenda a conocer, a hacer, a vivir juntos, a convivir con los demás; y por último, aprender a ser.

El Foro Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el 2030, en Incheon Corea, se enfoca en el fortalecimiento de los principios de igualdad, inclusión y calidad para transformar la educación, estableciendo que nadie se quede atrás y nadie fuera de la escuela, especialmente los más desfavorecidos o aquellos con alguna discapacidad, eliminando las disparidades de género y teniendo un lugar importante la actualización de los maestros.

En esta cumbre mundial se hace un llamado a los gobiernos para aumentar el financiamiento educativo, Se aborda el Contexto Educativo Nacional y como se pretende terminar con la validación de las diferencias históricas y estructurales que se han marcado en la sociedad, enfatizando áreas como la cobertura, la equidad y la inclusión educativas.

En este apartado se hace un análisis de los diferentes programas educativos, así como una breve narrativa en la que se plasma las diferentes propuestas que se han hecho a través del tiempo y como algunos presidentes de México han influido al cambiar el curso de la educación en México.

Especialmente a partir del triunfo de oposición del expresidente Vicente Fox donde varios grupos de trabajo prepararon los lineamientos del programa de gobierno, para presentar el plan de desarrollo 2000-2006, en el que se caracteriza por presentar una agenda educativa con metas precisas en su contenido y en lo relativo al momento para alcanzarlas en el 2025.

El propósito central del Plan Nacional de Desarrollo es hacer de la educación el gran proyecto nacional, el cual propone enfocar tres áreas.

Teniendo como base el artículo 3º de la constitución establece.

La educación será democrática en el sentido en que la estructura democrática y el régimen político serán apoyos para lograr una mejor calidad de vida a través del mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Será Nacional, ya que sin hostilidades ni exclusivismos se atenderán la compresión de los problemas, el aprovechamiento de los recursos, la defensa de nuestra política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y el continuo acrecentamiento de nuestra cultura. Contribuirá a una mejor convivencia humana fortaleciendo la dignidad de las personas y la integridad de la familia, así como el interés general en la sociedad, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. Estas ideologías se han presentado a través de los diversos programas de educación Programa Nacional de Educación 2001-2006. 2004, 2011 y 2017.

Algunos de los objetivos de estas reformas han sido la calidad educativa, reconocer las características de los niños y niñas, aludiendo a una educación intercultural

en la que se propone superar las políticas pedagógicas excluyentes de la anterior educación indígena. colocando a la escuela al centro de la política educativa.

El capítulo termina con una descripción del contexto educativo local en el que se desarrolló la intervención pedagógica, explicando las dimensiones y la problematización a partir de un contexto específico local en la Ciudad De México.

El segundo capítulo, a través de la reflexión en mi práctica docente me ha llevado a reconocer que, desde los principios de igualdad, interacción y transformación social, actualmente es necesario concebir la interculturalidad como un proceso dinámico de aprendizajes, y se reconoce la verdad que se presenta como forma única de explicación en la complejidad de las situaciones sociales y culturales (Malik y Ballesteros, 2015).

Retomando “el referente teórico de la interculturalidad” se clarifican por necesidad conceptual algunos términos que conforman el bagaje del enfoque intercultural (coloniedad, decoloniedad, diversidad, otredad, alteridad, nociones polisémicas, diálogo, inclusión, y otros).

Se abordan también aspectos de la Interculturalidad y su vinculación con educación, sus ventajas tanto en el ámbito formal como en el informal, complementados con algunos Principios que sustentan a la Educación Intercultural en la actualidad.

El capítulo fluye explicando el proceso de la Historia de la Educación Intercultural en México desde los Planes de Estudio en Educación Básica, se aborda también la conceptualización, importancia y contextualización del docente como mediador en los procesos educativos y se complementa con tópicos de las teorías aportadas por Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget, Lorenzo Tébar, Reuven Feuerstein. Por último, se definen las categorías de la ([convivencia], autoconocimiento, autoestima, comunicación y autonomía) que fueron la base para el análisis de los resultados de la intervención.

En el tercer capítulo reconozco mi papel como mediadora del aprendizaje, ante la necesidad de superar las practicas tradicionalistas y la importancia de diversificar los ambientes de aprendizaje, en una investigación en la que la docente y los niños y niñas forman parte de las acciones que coadyuvan a mejorar los procesos y el logro de los aprendizajes.

Tomando como base los fundamentos teóricos de Lev Semionóvich Vygotsky| en la teoría sociocultural, en la cual los educandos aprenden a través de la socialización con sus pares y la teoría cognitiva de Jean Piaget, en la que establece que los niños y niñas aprenden a través de sus distintas etapas y de la interacción con las personas y el medio que les rodea.

Lorenzo Tébar menciona, que la escuela no debe olvidar su misión transformadora en la sociedad. La escuela tiene vocación de futuro, que está dependiendo de la profesionalidad de los docentes, al dejar de ser meros transmisores del conocimiento, se reconoce las competencias pedagógicas del docente, así como la madurez y estabilidad emocional, los conocimientos sobre su didáctica, la comprensión de las etapas propias por las que cursa el estudiante, todo esto dará cuenta de la capacidad para trabajar en un colegiado, ubicado en su contexto escolar y el marco social en que se encuentran los niños y niñas. Reuven Feuerstein, a través del desarrollo de las funciones cognitivas fundamenta la actividad y transformación de los niños y niñas.

En el cuarto capítulo, encontraremos el enfoque de la metodología de la investigación acción en la que me reconozco como participante activa en el desarrollo de mi práctica profesional, así como la visualización de una honesta y profunda reflexión de esta.

Posteriormente presento el proyecto de Diseño y aplicación del plan de acción y Hallazgos de la intervención, que inicia con una explicación de las categorías de análisis que se consideraron para realizar la intervención en el aula, continúa con la descripción del plan de acción y el cronograma de actividades realizadas, donde se presenta la planeación

Es importante mencionar que en este apartado se van entrelazando los propósitos planteados para cada una de las actividades realizadas, ya que el análisis muestra los hallazgos obtenidos después de concluir cada una de las actividades en la evaluación realizada a través de las guías de observación elaboradas para la propuesta de intervención, así como algunos comentarios finales a manera de reflexión para mejorar el trabajo docente.

Capítulo 1. Políticas Educativa

1.1 Políticas Educativas Internacionales

Desde la segunda mitad del siglo veinte a nivel mundial, la educación ha sido considerada el principal medio para erradicar el analfabetismo y universalizar la Educación Básica; es decir que, con la Educación escolarizada, se están alentando procesos de mejora e igualdad social como un derecho de todos los seres humanos, convirtiéndose así en el principal instrumento de inclusión a la cultura y el desarrollo.

Para promover estos procesos de inclusión han surgido diversos acuerdos a niveles regional y global, expresándose en documentos que priorizan la importancia de atender el ámbito educativo en los diferentes rubros de la población y favorecer los aprendizajes para proporcionar igualdad de oportunidades. Un ejemplo de tales acuerdos en la UNESCO es la célebre *"Declaración mundial sobre educación para todos, en atención a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* (1990).

En esta declaración realizada en Jomtien, Tailandia, se difundió un informe derivado del análisis contextual generalizado de gran parte de la población mundial, un nuevo inicio en el trabajo global para abatir el analfabetismo y a diversos procesos inclusivos como un derecho básico de toda la humanidad.

En los ambiciosos propósitos de esta declaración, se planteó la superación de las barreras existentes para partir de las características particulares de cada persona abriendo los ojos a la existencia de diversos grupos sociales, como los niños pobres, niños que habitan en zonas rurales o remotas, niños nómadas, niños menores migrantes y de pueblos indígenas entre otros con una condición de vulnerabilidad.

La declaración de Jomtien, Tailandia establece metas que aún hoy pretenden impulsar el pensamiento creativo y la planificación educativa con acciones específicas como las siguientes, atender el desarrollo físico y la salud infantil, aprovechar los

conocimientos prácticos y las capacidades en las comunidades educativas para favorecer las interacciones de padres y adultos, aumentar los servicios básicos, eliminar estereotipos y suprimir discriminaciones.

Incrementar las posibilidades de la educación para mejorar las capacidades de raciocinio y para desarrollar actitudes y valores favorables para la convivencia armónica, centrar la atención en los resultados de los aprendizajes, para aplicar sistemas mejorados de evaluación, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de la educación inicial desde la 1ª. Infancia, concertación de acciones entre personal docente, administrativo, ministerio de educación, planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación, organizaciones gubernamentales, sector privado, comunidades locales, grupos religiosos y familias.

El marco de acción sobre necesidades educativas especiales, de Salamanca 1994, Es otra declaración mundial de la UNESCO de gran impacto donde se estableció el marco de acciones para incluir en la Educación escolarizada regular a las personas con alguna discapacidad física, se trata de un documento que reconoce «[…] la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con alguna discapacidad dentro del sistema común de educación desde la 1ª infancia.

Propone la alianza y la colaboración activa entre ciudadanos, comunidades, universidades, centros de investigación, sociedad civil, empresas y administraciones públicas para vislumbrar avances prometedores hacia la educación en el 2030. Esta propuesta toma en cuenta los saberes tradicionales, el conocimiento científico el respeto a la diversidad cultural, la innovación, la búsqueda compartida y la difusión de experiencias exitosas y buenas prácticas, el desarrollo económico y social, así como el respeto hacia el medio ambiente.

Al mantener la visión en las necesidades educativas globales y la búsqueda de la mejora en términos de aprendizaje formativo e integral, es indispensable aludir a la

propuesta surgida a finales del siglo veinte, en la que Delors 1996, presenta como parte del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO "*La educación encierra un tesoro*". En este informe, Delors afirmaba que para lograr una formación escolarizada acorde al contexto mundial actual se requería fundamentar a la educación con cuatro pilares, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a convivir con los demás; y, por último, aprender a ser. Estos delimitaron el perfil de egreso de la educación en general, definían a un conjunto de facultades llamadas competencias y justificaba la viabilidad de su desarrollo escolarizado en un mundo globalizado y con alta demanda laboral.

Dado que los planteamientos expresados por Delors, tienen una estrecha relación con el perfil intercultural que se pretende desarrollar en esta tesis, se propone abrir espacios para que los niños y niñas aprendan a reconocer que son capaces de conocer nuevas acciones que pueden funcionar como herramientas para aprender a hacer nuevas actividades o tareas de intereses comunes, en las que se integren y aprendan a ser parte de una comunidad en la que aprendan a convivir juntos.

En síntesis, estos cuatro pilares mencionan que la educación debe contribuir al desarrollo integral del ser humano tomando en cuenta su cuerpo, su mente, su inteligencia, su sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad individual y la espiritualidad, así como evitar la deshumanización, mantener la innovación a través de un pensamiento crítico que dará cuenta de la diversidad y la autonomía. Se propone ejercer la libertad a través del pensamiento creativo, eliminando toda normalización de conducta violenta.

El aprender a ser implica también el desarrollo de las habilidades para reconocer la importancia del ser humano como individuo, como miembro de una familia y una colectividad ciudadana; como productor y como organizador de una estructura social saludable.

Ya en la segunda década del siglo veintiuno, concretamente del 19 al 22 de mayo del 2015 diversos organismos internacionales convocaron al Foro mundial de la educación en la UNESCO en Incheon Corea (Educación, 2030). Al que acudieron 120 ministros de Educación y más de 1600 participantes, todos interesados en la atención a la infancia en el área educativa. Esta visión inclusiva se basa en medidas audaces e innovadoras que pretenden alcanzar las metas educativas presentadas como prioritarias en la agenda del 2030.

Debido a su gran importancia, a este foro acudieron organismos tales como:El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), encargado de hacer investigaciones y reunir fondos para atender las necesidades de la infancia, El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que tiene como objetivo defender el derecho de los padres a planificar responsablemente el número de hijos, su espaciamiento, así como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, El Banco Mundial con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual propone que todos los países proporcionen el acceso al conocimiento a la experiencia y recursos necesario para fortalecer y enriquecer las diversas áreas del desarrollo humano, para mejorar la calidad de vida de los países, La Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), defiende el derecho de las personas que huyen de su país, al ser perseguidas por violencia o guerra para solicitar asilo.

En esta declaración es notorio el movimiento en pro de una valoración mundial de los avances logrados en la educación, retomando el enfoque de derechos humanos y enfatizando el derecho a la educación a través de diversos acuerdos, como el de Mascate [el cual elaboró consultas y fue aprobado en la reunión mundial de la educación para todos (EPT), que sirvió de fundamento para proponer las metas de educación al grupo de trabajo abierto sobre la organización de desarrollo sostenible (ODS).

En el análisis de progresos y consecución de metas de la Educación Para Todos (EPT) desde 2000 y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), relacionados con

la educación; se examinaron pendientes, se deliberó y se presentó un marco de acción sobre las prioridades y estrategias futuras en la agenda de la educación hacia el 2030.

La misión de este foro mundial es reformular y fortalecer la idea de transformar las vidas mediante la educación en las propuestas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que pretenden promover la implementación de los derechos humanos, la dignidad y la justicia social garantizando una educación humanista basada en los principios de inclusión, igualdad y calidad.

Además, esta experiencia educativa promoverá oportunidades de aprendizaje permanente y generará experiencias de vida tales como la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Con base en los planteamientos de este foro mundial, la educación será obligatoria al menos en los nueve primeros años de vida, los esfuerzos se centrarán en los más desfavorecidos, esta agenda de educación transformadora se centra especialmente en aquellos con alguna discapacidad, para velar por que nadie se quede relegado o sea víctima de la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

La Educación humanista que ha de ofrecerse deberá ser de calidad, en tanto que garantice la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

La propuesta educativa resalta la importancia de eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar que todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo desde la 1ª. Infancia; y que esto les ayude a terminar los ciclos de enseñanza primaria y secundaria y con ello aumentar el número de jóvenes y personas que estén capacitados para tener un empleo.

La cumbre señala la importancia de contar con maestros calificados, llevando a cabo programas para su constante actualización, así como la construcción y adecuación de instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños en un entorno sano y seguro, aprovechando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos.

Se propone también informar constantemente a la sociedad para construir un conocimiento sobre la gran importancia de los agentes educativos; y así generar una conciencia colectiva de que su aportación al desarrollo social es fundamental. Los gobiernos serán quienes financien y controlen la educación en un paradigma que promueva la rendición de cuentas y la transparencia. Los maestros serán quienes enseñen a dialogar y cuestionar sobre las políticas implementadas, las familias tomarán el compromiso de revisión para la transparencia, el sector privado apoyará con becas y recursos, la comunidad investigativa ayudará a facilitar el logro de metas y políticas educativas mientras que los jóvenes y estudiantes, buscarán el desarrollo general de sus instituciones.

Desde esta cumbre mundial se solicita una plena colaboración de los gobiernos para que se aumente el financiamiento al ámbito educativo, en especial en aquellos países en los que los objetivos educativos de calidad muestran bajo nivel de logro. También se apela a los países más desarrollados y emergentes, a los donantes de medianos ingresos y a los mecanismos de financiación internacionales para que apoyen en la aplicación de la agenda de la alianza mundial por la educación, así como a la UNESCO para que continúe con acciones para coordinar y liderar la consecución de las metas educativas planteadas en la agenda de educación 2030.

En síntesis, este foro mundial, propone acciones entre los diferentes países, para lograr un financiamiento a quienes más lo necesiten y así lograr una mejor atención educativa, especialmente en los primeros años de la infancia, para apoyar el logro en la terminación de los diversos niveles escolares.

1.2 Políticas educativas en México.

Los cambios que ha tenido la educación en México dan cuenta de los procesos ideológicos, políticos y sociales que ha tenido la sociedad mexicana en diferentes momentos. La historia de la educación en México nos ha mostrado como las ideologías educativas, han adquirido gran relevancia en el desarrollo de un país; y también han mostrado como se han transformado a través de acciones encaminadas a favorecer el proceso formativo de la población por medio de la enseñanza, dando como resultado la toma de decisiones estratégicas para crear diferentes programas educativos; los cuales, paulatinamente se han ido transformando para tomar en cuenta las necesidades prioritarias de una creciente población multicultural.

Como reseña histórica, se tiene presente a Rosaura Zapata como una de las educadoras más destacadas en los inicios de la Educación Preescolar en el año de 1903. En ese tiempo el sistema educativo se basaba en el enfoque conductista de John B. Watson. Skinner creyó que era posible explicar la conducta de los individuos como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno; y enfocó sus estudios en el condicionamiento operante, a través del cual se identificaba el desarrollo de nuevas conductas en los individuos de aprendizaje (Skinner, 1975).

En sus experimentos con pequeños mamíferos Skinner sugerían asociar estímulos ya fueran físicos, visuales o auditivos; agradables o desagradables para condicionar una respuesta a la que se pretendía llegar, siendo fundamental las respuestas del sistema nervioso. Las ideas que se tenía sobre los niños se fundamentaban en una capacitación para el trabajo a través de la ejercitación de actividades tales como recortar, pegar, picar, coser, y cuidar plantas y animales.

Se cree que durante sus viajes al extranjero Skinner desarrolló nuevas estrategias que se difundieron en México, con un enfoque Frobeliano, las cuales mencionan cómo

el despertar del aprendizaje se da a libre voluntad a través del juego y la interacción (Briales cita a Froebel, 2009).

Plan Educativo Para Preescolar 1962

Mas adelante en el Plan Educativo para Preescolar (PEP) de 1962, se visualiza la teoría del desarrollo psicosocial, donde se menciona que los niños tienen distintos grados de madurez y aprenden globalmente, ya que a partir del nacimiento el hombre se enfrenta a crisis y conflictos que ponen a prueba su grado de madurez, pasando por ocho etapas en las cuales desarrolla capacidades para adaptarse al interactuar con su entorno (Erick Erickson en Martínez, 2008).

Conforme ha avanzado la ciencia ha habido nuevos investigadores que han realizado descubrimientos sobre las diferentes formas de aprender de niños y niñas en etapa prescolar; y esas investigaciones han sustentado las bases de diversos enfoques didácticos que modelan los diferentes programas propuestos a través de la historia educativa de nuestro país.

A continuación, menciono algunos de los programas prescolares que ha habido en México, y que de alguna manera han influido en mi formación académica en forma positiva y de los cuales he retomado estrategias e ideas para la planificación y consecución de este proyecto.

Partiendo de la premisa de que el propósito principal de mi intervención fue diseñar y proporcionar espacios educativos incluyentes, donde los niños y niñas desarrollaran la confianza para expresar sus saberes, compartir sus experiencias, hablar sobre lo que quieren explorar e indagar mientras se da oportunidad para que sean ellos mismos los que propongan nuevas actividades que les ayudarían a desarrollar las dimensiones social, afectiva, cognitiva; y complementariamente, para alentar el desarrollo de las competencias que han de apoyarles a integrarse a la comunidad escolar y más tarde a la sociedad. Cabe señalar que, en esta propuesta, el rol de la docente se orienta hacia una función mediadora en la que pone en práctica sus saberes para guiar,

acompañar y reaprender con los menores; y simultáneamente, ir fortaleciendo su profesionalización al ofrecer su servicio a la comunidad escolar.

Programa de Educación Preescolar 1981

Durante el periodo de gobierno de José López Portillo 1976-1982, se dio origen a la creación del “Plan Nacional de Educación” presentado por Porfirio Muñoz Ledo como resultado de un amplio diagnóstico que abarcaba todas las áreas en que se desenvuelve el ser humano. Sin embargo, este programa no se llevó a cabo por el cambio intempestivo en la secretaría de Fernando Solana, el cual presento los llamados “Programas y Metas del Sector Educativo” 1979-1982.

Durante este periodo de gobierno, en 1981 surge el Programa de Educación Preescolar (PEP 1981), el cual propone como objetivo fundamental que la educación preescolar forme parte del currículo de la educación elemental a través de la apertura en nuevas comunidades rurales y urbano marginales, lo cual dio como resultado una gran expansión de la cobertura de la Educación Preescolar en México (Dirección General De Educación Preescolar, 1981).

En este programa educativo se tiene presente él enfoque Psicogenético de Sigmund Freud, al considerar sus investigaciones sobre la teoría psicosexual y como a través de sus tres componentes, se va formando la personalidad. En esta teoría el primer componente; el “ello”, se encarga de realizar acciones para satisfacer los instintos biológicos o necesidades básicas. El segundo componente; el “yo”, muestra las capacidades para aprender, recordar y razonar mientras desarrolla, en los niños y niñas medios realistas para satisfacer sus necesidades. El tercer componente; el “superyó”, dota a los niños y niñas para que se desarrollen entre los 3 y los 6 años, internalizando los valores y normas de sus padres y complementariamente, sacando a flote a los mecanismos de defensa mediante conductas repentinas cuando los niños se sientan amenazados (Sigmund Freud en Shaffer 2002, pp. 41-42).

Los procesos del aprendizaje en el PEP 1981, muestran que el niño es quien construye su mundo a través de la observación y las experiencias evaluando su propio desempeño (Coll, Sole, 1998). La tarea de la educadora era proporcionar oportunidades en las que el niño pudiera preguntar y buscar respuestas acerca del acontecer que le rodea a través de una conducta indagatoria

Los objetivos de este programa responden a las necesidades del desarrollo afectivo social, cognoscitivo y psicomotor., en cuanto a la autonomía favorece a la construcción del pensamiento y psicomotricidad fina y gruesa. La estructura curricular y metodología corresponde a 10 unidades temáticas formando un núcleo organizado, el cual se le llamo “el niño y su entorno”.

En esta propuesta de 1981, la evaluación tenía la finalidad de orientar las acciones educativas. se organizó en dos rubros que proponían llevar un registro de cada niño donde se visualizará la evaluación permanente de hechos sobresalientes del día, este registro también se realizaba al finalizar una actividad y al término de cada situación didáctica o unidad. Este proceso de evaluación se complementaba con la evaluación transversal, la cual se realizaba al inicio y al termino de cada ciclo (Dirección General de Educación Preescolar, 1981).

Durante el periodo de gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado en 1982-1988, se continuó con el plan de tendencias modernizadoras en la educación y se culminaron en el periodo de gobierno de Carlos Salinas De Gortari; en el cual, el 19 de mayo de 1992 se publicó en el diario oficial de la federación el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. el objetivo de esta reforma fue fortalecer la soberanía y la presencia de México en el mundo a través de una economía nacional en crecimiento y con estabilidad y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia estableciendo objetivos que exigieran una educación de alta calidad, con carácter nacional, con capacidad institucional que asegurara niveles educativos suficientes para toda la población (Ballesteros, 2014).

Complementariamente en este plan se planteaba eliminar las desigualdades geográficas y sociales al hacer más eficiente y de mejor calidad la educación y se propuso integrar al proceso educativo el desarrollo económico con la intención de subsanar la recesión económica que vivía México; y paralelamente, con la esperanza de lograr que México ingresara al grupo de países más desarrollados o de primer mundo (Martínez Rizo, 2001).

Programa de Educación Preescolar 1992

Otro hecho transcendental fue la Descentralización Educativa en 1992, un "cambio estructural" que establecía la transferencia de recursos destinados a la educación para cada estado de la República, estimulando con ello la descentralización administrativa en la que dichos recursos pudieran ser instrumentados de manera autónoma y que favoreciera la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación.

En esta descentralización participaron 31 gobernadores de la República mexicana y el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) firmando el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMBA). El cual fue apoyado por un programa compensatorio llamado programa de apoyo al rezago escolar (PARE), que fue financiado por recursos del banco mundial y estuvo dirigido a los cuatro estados más pobres del país, esto como una clara señal de que la descentralización administrativa no implicaba dejar a su suerte a las entidades más rezagadas, sino que se manifestaba una preocupación por la equidad, valor que en 1993 tuvo un lugar destacado en la ley general de educación.

Respecto a los planteamientos y estrategias pedagógicas se observó que, en la última década del siglo XX en la mayoría de los países latinoamericanos, entre ellos México, se iniciaron complejas reformas que llevaron a la transformación en la gestión educativa, teniendo como objetivo una renovación significativa en la estructura y en el ámbito pedagógico para mejorar la calidad de la educación.

El Programa de Educación Preescolar 1992, presentó un reto a las docentes al plantear la “innovación curricular y conceptualización docente “para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la modificación de las prácticas, enfocando los significados y formas de entenderlos, a través de una propuesta metodológica por proyectos” siendo un rasgo fundamental el colocar al centro del proceso educativo, el respeto a las necesidades de los niños y niñas, así como alentar su capacidad de expresión y juego.

En este contexto, el artículo tercero de la Constitución Mexicana, justificaba el hecho de que todos los niños tuvieran derecho a la educación prescolar, estableciendo que los valores y los principios básicos que constituyen nuestra sociedad deben estar presentes en la educación; y, por lo tanto, en el entorno del niño. En este sentido, la flexibilidad curricular en la planeación permitía la selección y estructuración de los contenidos, así como el uso de tiempos y espacios, alineando este enfoque con la importancia de la actualización educativa a través de la revalorización del magisterio.

Los objetivos de este programa estaban encaminados a desarrollar la autonomía e identidad cultural y nacional, la sensibilización de niños y niñas en el cuidado de la naturaleza y la vida que hay en ella, las formas de expresión oral, corporal y del pensamiento que favorecieran los aprendizajes formales, la socialización a través del trabajo en grupo con niños y adultos, y la sensibilización hacia distintos tipos de arte, la música y la literatura.

Piaget, Establece que el desarrollo cognitivo de los niños es el resultado de la maduración biológica y la experiencia ambiental. La perspectiva psicopedagógica que presenta este programa corresponde a (Piaget en Valdés, 2014, p.2), que plantea la teoría de los estadios del desarrollo cognitivo, los cuales identificó en sus investigaciones a través de las cuatro etapas en las que se va construyendo el conocimiento.

> La primera etapa es la sensoriomotora, que va de 0-2 años, en la que adquiere la capacidad de coordinar sus movimientos y estímulos sensoriales a través de la percepción, acompañada siempre de alguna acción motora que dará origen a la asimilación y acomodación de los nuevos descubrimientos, que darán origen a la construcción de la coordinación entre el lenguaje y las imágenes mentales , esto será el origen de una segunda etapa que abarca de los 2-7 años; donde las conexiones inherentes corresponden a los esquemas de acción y tiene una finalidad, siendo una característica importante el juego simbólico. (Piaget en Valdés, 2014, pp. 2-3).

La tercera etapa preoperacional es en la que se desarrolla el pensamiento simbólico y la capacidad de razonamiento, la cuarta etapa va de los 7-12 años y corresponde al desarrollo de operaciones concretas, en la que el niño habrá de desarrollar la habilidad de realizar operaciones lógicas concretas y han de construir una o varias hipótesis para dar una explicación a lo que observan en su entorno, careciendo aun de la noción de conservación y falta de reversibilidad en el pensamiento.

La cuarta etapa es la de las operaciones formales que desarrollará el pensamiento hasta alcanzar la realización de operaciones lógicas abstractas y razonamiento hipotético -deductivo. En esta etapa, niños y niñas ya siguen un proceso de desarrollo de la autonomía en cuanto a la motricidad, a través de las experiencias endógenas y exógenas, la interacción social, en la que guardan memorias de clasificación, tamaño, seriación, conservaciones cuantitativas, correspondencia y esquemas aprendidos, que le apoyan a seguir una sucesión de construcciones que llevan a una abstracción reflexiva provocando un desequilibrio- autorregulación- equilibrio de las nuevas estructuras del conocimiento (Piaget, en Valdés 2018, p. 4).

Las necesidades de los niños y niñas se atenderán y desarrollarán a través de las cuatro dimensiones abordadas en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 1992, la primera dimensión es la afectiva, que inicia en la familia y el contexto inmediato en el que se desenvuelve el menor y éste le dotará de seguridad para fomentar a la par el

desarrollo cognitivo. La segunda dimensión, es la social que favorece el proceso de socialización para aprender a convivir, a través de manifestar su curiosidad e interés por explorar con alegría y entusiasmo. La tercera dimensión es la intelectual, la cual dará cuenta del conocimiento que tienen niños y niñas y como lo van construyendo tomando como base las experiencias que ya poseen.

La interacción del lenguaje será un elemento enriquecedor en la construcción de los conocimientos. Es fundamental el Juego simbólico a través del cual representa personas, objetos o acontecimientos y actividades en los que se manifiesten los conocimientos, habilidades, normas y valores que servirán como base para evaluar a los niños y niñas a través de las guías de observación, en las que continuamente se propone aprender jugando. La cuarta dimensión es la física, tan importante como las otras, ya que dará autonomía a niños y niños en su diario desempeño al desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa, así como el conocimiento y decodificación de símbolos, nociones y conceptos.

1.3 Plan de Estudios Preescolar 2004

Con la llegada a la presidencia de Ernesto Zedillo en el periodo de 1994-2000, se promovió que su gobierno diera continuidad a las políticas educativas que se habían iniciado desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1995. Bajo la dirección de Miguel Limón Rojas, la Secretaría de Educación Pública presentó el “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000” el cual muestra las políticas a seguir organizadas en tres apartados relativos a la educación básica, la de adultos, la media superior y la superior (Martínez Rizo, 2001).

El periodo del 2000-2006, fue un momento decisivo para México ya que, con el primer triunfo de uno de los partidos de oposición, se colocó a Vicente Fox Quesada como presidente de la república. Varios grupos de trabajo prepararon los lineamientos del programa de gobierno presentando el “Plan de Desarrollo 2000-2006”, el cual se caracterizó por presentar una agenda educativa con metas precisas en su contenido para

alcanzarlas en el 2025 a través de la implementación del "*Programa Nacional de Educación 2001-2006 Educación y Desarrollo Nacional. Acciones hoy para el México del futuro"*. Este programa también colocaba la escuela al centro de la política educativa, con las instancias superiores a su servicio, desde la zona escolar hasta la SEP y pasando por el nivel estatal, reconociendo que la calidad de la escuela solo puede ser fruto del trabajo de cada maestro, en cada aula de cada escuela, buscando optimizar la forma en que funcionan las estructuras del sistema educativo y, en consecuencia, mejorar la calidad de todas las escuelas (Quiroz, 2002).

Comparación con Otros Programas

Este programa es muy similar en varios aspectos al propuesto por la de la NEM, propone trabajar por proyectos y la toma de las bases teórico metodológicas del enfoque cognitivo de Jean Piaget, además también suponía el colocar los procesos educativos de las escuelas al centro del servicio.

Ya en el nuevo milenio, los avances para reconceptualizar un modelo educativo que incluya un paradigma inclusivo son prometedores y en complemento, las acciones pedagógicas se ven reforzadas con apoyos tendientes a la integración y la inclusión cotidiana. Pero aún con estos logros; y con el impacto de los nuevos movimientos indígenas, sus reivindicaciones de autonomía y las legislaciones en favor de la igualdad, la realidad del sistema educativo en México aún tiene presentes en sus interacciones cotidianas diversas acciones de exclusión y discriminación hacia sectores específicos de la población, manteniendo vigentes las preocupaciones inclusivas del Estado-nación en México (Pérez, 2009).

En el México del siglo veintiuno, la educación intercultural se reconstruye y aparece con un discurso propio, en una fase postindigenista más inclusiva y de comunicación fortalecida entre el Estado y los pueblos indígenas; y de la cual, surgen la "Educación Intercultural y Bilingüe" (Schmelkes, 2004). Esta Educación Intercultural nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas (excluyentes) de la anterior educación indígena, bilingüe y bicultural, para mantener un fuerte sesgo

hacia la integración de diversas cuestiones étnico-indígenas que sean la vía para una educación inclusiva en todo el territorio nacional.

En México los programas educativos del nuevo siglo, tienden a ubicar el concepto de interculturalidad como una necesidad pedagógica emergente, que se encuentra en proceso de consolidación. Esta conceptualización se ve fortalecida por dos aspectos que han hecho aún más visible a la educación intercultural en México y el mundo. El primer aspecto se refiere a un incremento en el reconocimiento de la interculturalidad a nivel global, lo cual provocó que en varios países se llevarán a cabo reformas constitucionales para el reconocimiento de ésta, generando un impacto positivo en el mundo al fortalecer y difundir los derechos humanos y la necesidad de reconocimiento a todos los pueblos originarios. El segundo aspecto que fortalece la noción de interculturalidad, es que se definiera al mismo tiempo a ésta como un método de globalización, en el que la Educación guie a docentes y alumnos para acercarse desde diversas áreas del conocimiento a observar e indagar sobre algún aspecto de la realidad que les interese, o que necesitan dominar para dar solución a algún problema de su realidad.

Dentro de la segunda causa; la globalización, también se reconoce el incremento en el valor del contacto entre diferentes culturas, el cual ahora es posible a través del uso de las tecnologías de la comunicación. Lo que lleva a una reflexión epistemológica sobre la forma en que los pueblos fomentan sus diferentes formas de aprender, dado que algunos aún conservan sus propias organizaciones y tradiciones sociales, económicas, culturales y políticas que contrastan con la interpretación globalizadora que impone un único modelo de producción, de consumo, de convivencia y de entretenimiento; es decir, de concebir del mundo.

Al identificar las prácticas docentes más comunes en la educación preescolar y revisar los programas que se han aplicado en esta, se ha tomado en cuenta el análisis de los modelos pedagógicos aplicados tradicionalmente en algunos países latinoamericanos, así como las observaciones de personal directivo, las de personal técnico y docente en los famosos “diálogos sobre educación prescolar” donde

participaron personal de educación indígena y comunitario y personal de Educación Normal, dando como resultado este nuevo programa educativo que tuvo vigencia partir del 2004 (PEP, 2004, pp. 4-5).

Haciendo un esbozo de la educación en México, la secuencia cronológica nos lleva al 2002, cuando se reforma el artículo tercero Constitucional y se establece la obligatoriedad de la educación preescolar y el perfil de egreso basado en una formación integral, en la que "la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" (SEP, 2004).

Derivado de esta Reforma constitucional, dos años después aparece el Plan de Estudios para Preescolar 2004 cuyo propósito principal radicó en educar a los niños para la vida y mejorar la calidad de la educación básica, enfocando la etapa de desarrollo en que se encuentran cada uno de los alumnos en los distintos niveles de aprendizaje y madurez a través de la renovación curricular, que favorece el énfasis en los aprendizajes esperados y la incorporación de los estándares curriculares (SEP, 2004).

Con esta medida articuladora entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria se estableció una etapa de educación básica obligatoria de doce grados que atiende las necesidades del aprendizaje infantil y la importancia de cada etapa. Fue así que, durante este sexenio presidido por Vicente Fox Quezada, se realizaron Reformas a los Planes y Programas de Estudio de la Escuela Normal de Educadoras y de Educación Especial del cual se muestran algunas de sus características y propósitos fundamentales.

Fundamentos del Plan de Estudios Para Preescolar 2004.

1.- El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar

El primero de los fundamentos de esta propuesta educativa tiene como propósito desarrollar una identidad personal en los niños, con la que adquieran paulatinamente habilidades básicas para integrarse armónicamente a la sociedad a través del lenguaje.

Durante esta etapa el aprendizaje formal se propicia al realizar diversos eventos comunicativos que han de enriquecer los conocimientos del menor, al interactuar con sus pares. También en esta etapa y gracias a la plasticidad que presenta el cerebro y la gran producción de conexiones neuronales que evoca el juego simbólico, los menores están en posibilidad de desarrollar competencias para actuar cada vez con mayor autonomía y asertividad.

2.- Los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar.

En el segundo de los fundamentos planteado por el Plan de Estudios 2004, se dice que los cambios sociales de adaptabilidad en los menores se presentan como una consecuencia de la urbanización, la pobreza y la desigualdad social, aspectos que en múltiples casos son originados cuando las madres de familia tienen la necesidad de integrarse al trabajo formal para satisfacer las necesidades básicas del hogar; con lo cual, se generan cada vez menos espacios y tiempos familiares para interactuar, jugar y formar hábitos y valores en sus hijos; y que éstos, vayan creciendo con limitantes para desarrollar sus habilidades de socialización.

En este Plan de Estudios se pretende trabajar una serie de aprendizajes que favorezcan la convivencia social asertiva, así como ampliar la cobertura atendiendo a la creciente diversidad de la población entre 3-5 años y, ampliando con ello los retos en los aspectos social y pedagógico para las y los docentes.

3.-El derecho a una educación de calidad

El tercer fundamento de esta reforma para la educación preescolar, establece la obligatoriedad en este nivel, retomando como base el contenido del artículo tercero Constitucional, "*la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*" el cual busca impactar favorablemente al instituir la obligatoriedad de los doce grados de educación básica y la determinación que de los Planes y Programas de Estudio los realice la Secretaría de Educación Pública.

Características Generales del Plan de Estudios Para Preescolar 2004.

1.Los Planes y Programas de estudio 2004 fueron establecidos con un carácter nacional enfocado a promover el reconocimiento de la diversidad y alentar el diálogo intercultural (PEP 2004, p. 21).

2. El nivel prescolar tiene como propósito fundamental que la educación sea integral para desarrollar las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para una convivencia armónica:

> "En cada grado, la educadora diseñará actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrá de considerar los logros que cada niño y niña ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar". (PEP 2004, p. 21).

3.El programa está organizado a partir de competencias que son conjuntos de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes y habilidades que cada niño posee, siendo este el punto de partida para desarrollar aquellas competencias que aún faltan fortalecer, ampliar y enriquecer a través de lo que piensen, propongan expresen expliquen ,cuestionen y comparen en el trabajo en colaboración y en la convivencia., lo que favorecerá su desempeño en situaciones y contextos diversos a los que se enfrenten (PEP 2004, p. 22).

4.El carácter abierto de este Plan da la flexibilidad para que los educadores decidan que metodología utilizar en su planeación, proponiendo estrategias diversas como los proyectos, talleres u otras situaciones de aprendizaje que favorecerán el desarrollo de las competencias expresadas en los aprendizajes esperados presentados en los seis campos formativo (PEP 2004, p. 23).

5. Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación

preescolar. Las cuales se expresan a través de los seis campos formativos que son: (PEP, 2004).

Desarrollo personal y social.

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

A continuación, se muestran algunos de los propósitos fundamentales del Plan de Estudios para la Educación Preescolar 2004, es de vital importancia el clima que se genere en el aula y en la escuela. “Reconociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación” y que la experiencia que vivan favorezca sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente, desarrollen una autoestima positiva que les ayude a tener confianza en sí mismo, a aumentar su autonomía y seguridad para mejorar cada vez más las relaciones positivas con sus iguales a través de distintos roles en el juego y en actividades individuales y colectivas (PEP 2004, p. 27).

Así mismo que también sean capaces de asumir distintos roles, desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender y buscar soluciones a los conflictos mediante el diálogo, reconociendo las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella. (PEP 2004, p. 27).

Un aspecto fundamental es la adquisición de una mayor confianza para hablar y conversar en su lengua materna, mejorar su capacidad de escucha, ampliar su vocabulario y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; así como reconocer las funciones del lenguaje escrito y algunas propiedades del sistema de escritura. (PEP 2004, p. 27).

Teniendo como principal objetivo desarrollar las principales funciones del lenguaje escrito y que reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura y así mismo descubran que las personas tenemos rasgos culturales distintos, diferentes lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir, siendo los docentes los encargados de ampliar y acondicionar espacios donde puedan compartir experiencias de su vida familiar para aproximarse al conocimiento de su propia cultura y de otras a través de los medios de comunicación, impresos y electrónicos.

Es de vital importancia desarrollar, nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades, para resolver problemas de manera creativa a través de situaciones de juegos que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones divergentes, ampliando la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

Observar e interesarse en los fenómenos naturales es fundamental para participar en situaciones de experimentación para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre los procesos de transformación del mundo natural y social inmediato y de las acciones que llevan a cabo para conocerlo y conservarlo, apropiándose así de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los demás, para desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad que los lleve a expresarse a través de los lenguajes artísticos.

Otro de los objetivos es que conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento, Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento y practiquen medidas de salud individual y colectiva.

Los principios pedagógicos del Plan de Estudios para Preescolar 2004.

Son orientaciones metodológicas que “se concretan en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes”, que brindan información para que los maestros diseñen un referente conceptual y práctico que les permita reconocer las características particulares de los niños y niñas; y posteriormente diseñar las orientaciones y secuencias metodológicas de la intervención educativa, pero ante todo reflexionar sobre la propia práctica y fortalecer nuevas formas de en la gestión escolar (SEP, 2004, p. 31).

Propósitos Fundamentales.

1. Las características infantiles y los procesos de aprendizaje.

Plantean que niños y niñas llegan a la escuela con conocimiento previo, la función de la educadora consiste en mantener el interés y la motivación por aprender mientras modela una interacción entre pares que sea propicia para el aprendizaje, la educadora es la encargada de mantener la curiosidad y la búsqueda de explicaciones de los alumnos, llevándolos a la interacción e intercambio de conocimientos en la colaboración a través del juego (SEP, pp. 33-36).

2.Diversidad y equidad.

Al considerarse la escuela como un espacio de socialización y aprendizajes debe ofrecer a los niños y niñas oportunidades para un aprendizaje de calidad independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. Los educadores, la escuela y los padres de familia deben contribuir a la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular (inclusión), ”tomando en cuenta esas dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos y lingüísticos, emocionales y de relación social, permite superar una visión de la niñez como un sector homogéneo y crear la conciencia de que las formas de existir de la infancia son plurales y socialmente construidas” (SEP, 2004, pp. 37-39).

3. Intervención educativa.

Él ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que fortalecen la confianza en la capacidad de aprender, ya que “los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible que tome como punto de partida las competencias a desarrollar y los propósitos fundamentales” a lograr. Es fundamental que los procesos de enseñanza fortalezcan la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia dado que con ello se favorece el desarrollo integral de los niños. La educadora debe tener siempre como prioridad el bienestar y aprendizaje de los niños (SEP, 2004, pp. 40-43)

La Evaluación Desde el Plan de Para Preescolar 2004.

La evaluación se presenta como un proceso que ha de realizarse para comparar o valorar los que los niños conocen y saben hacer. La evaluación formativa, se ha establecido de una forma permanente para comparar el nivel de dominio de las competencias que permiten centrar la atención en los procesos que siguen los niños desde el comienzo del ciclo escolar, tomando en cuenta sus logros y dificultades, incluyendo la práctica docente y los factores que influyen o afectan en el aprendizaje, para contrastar lo que deben lograr según los propósitos o metas establecidos en el programa educativo.

La evaluación constituye la base para que la docente tome decisiones y realice los cambios necesarios en las acciones o en las condiciones del proceso escolar, dándole una especial importancia a la innovación e intervención docente como facilitador que guía con su intervención en los aprendizajes para evaluar el aprendizaje de los alumnos a través de los procesos educativos, facilitará la organización y funcionamiento de la escuela y favorecerá la relación con los padres de familia; es importante tomar en cuenta los puntos de vista de docentes, padres de familia y niños. Este programa propone la evaluación al principio del ciclo y al final de este. El expediente de los niños y niñas se ha de ir conformando a lo largo del ciclo escolar incluyendo información relevante de los padres de familia y de los niños y niñas, al realizarles una entrevista y anexar registros de la educadora que darán cuenta de sus avances y situaciones relevantes, así como de sus áreas de oportunidad de cada alumno.

El diario de trabajo es una herramienta de sumo valor ya que contiene registros diarios que proporcionan información fidedigna de los avances y dificultades de los niños y niñas (SEP, 2004, pp. 131-141).

Comparación con otros Programas

Se toma en cuenta una base teórico metodológica flexible, donde se le da vital importancia a la etapa de desarrollo en que se ubican los niñas y niños preescolares, para formar un diagnóstico que atenderá las necesidades de aprendizaje del educando, y simultáneamente enfocará la práctica en actividades inclusivas que mantendrán centrada su atención. En los planteamientos legales y la propuesta didáctica se fortaleció el discurso inclusivo e intercultural, orientándose hacia interacciones inclusivas.

Aún no se habla de una rendición de cuentas trimestral, aunque si de una evaluación formativa que se comunica a los padres de familia en cinco momentos específicos del ciclo escolar y se reafirma la importancia de llevar el diario de trabajo que surge de la realidad áulica. En la intervención realizada observé situaciones reales, las cuales me llevaron a posicionarme en la etapa psicopedagógica de mis alumnos, lo que me llevó a la comprensión de que no se puede generalizar las conductas de los niños y niñas, tomando conciencia de que todos somos diferentes, lo que me permitió acercarme especialmente a indagar, reflexionar y reconocer los diferentes intereses y formas de aprender específicamente de esos alumnos que mostraban una forma distinta de manifestar sus saberes.

El acercamiento y acompañamiento a través de la mediación me ha abierto una gran gama de posibilidades que antes no veía o no conocía. Lo que me ha llevado a abrir y explorar nuevos espacios de la escuela a los que ellos acceden con gusto.

1.4 Plan de Estudios Preescolar 2011.

Durante el lapso presidencial de Felipe Calderón Hinojosa 2006-2012 se mantuvo la postura de adoptar las recomendaciones internacionales planteadas en el

informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO; por el filósofo francés Jack Delors propone en su texto, La Educación Encierra un Tesoro, la necesidad de implementar ...una política pública que impulsa la formación de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión, que se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda el desarrollo de nuevas actitudes y habilidades para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 11).

Esta propuesta fue aterrizada en México con diversas acciones, una de ellas en mayo de 2008 con una reforma llamada “Alianza por la Calidad de la Educación”, en la que la SEP Y el SNTE firman un acuerdo para impulsar una reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica con el propósito de formar ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial. En este acuerdo también se abordó otro aspecto laboral más que educativo, que estipuló que todas las plazas docentes y directivas del sistema educativo serían asignadas mediante concursos de oposición realizados por un nuevo organismo autónomo encargado de evaluar y regular el ingreso y la promoción docente.

Es de vital importancia mencionar que la Reforma de la Educación Básica (RIEB) se definió en el acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial de la federación* en el mes de mayo, tomando como antecedentes las Reformas de la Educación Preescolar de 2004, la Educación Secundaria en 2006 y la Educación Primaria en 2009; cuya finalidad fue fortalecer la calidad del sistema nacional y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, y así mismo cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, esta reforma situó en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes y a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares para favorecer el desarrollo de competencias que les permitirán

alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 11).

Las acciones reformistas en Educación Básica continuaron el sesgo de canalizarse con una propuesta que buscaba centrar la atención en un modelo educativo basado en competencias para responder a las necesidades formativas del siglo XXI, invitando a integrar esfuerzos en los que convergen maestras, maestros y padres de familia. Así, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se mantendría congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del sistema educativo nacional establecidos en los artículos 1º, 2º y 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos.

Características del Plan de Estudios Para Preescolar 2011.

Los nuevos componentes de esta Reforma Educativa son planteados en 2011 y se denominan estándares de logro, los cuales muestran los propósitos y enfoques, además sintetizan y muestran las competencias que se enriquecen y amplían, y son expresadas en los aprendizajes esperados manteniendo su gradualidad y coherencia para que los alumnos progresen en sus diferentes etapas al concluir el nivel prescolar, primaria y secundaria, proponiendo de esta manera la consolidación de la articulación entre la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 14).

Los propósitos de la educación preescolar, proponen abrir espacios para los niños y niñas para que vivan nuevas experiencias y desarrollen todas sus potencialidades.

1. Al tomar en cuenta que no existen patrones estables o típicos respecto al momento en que niños y niñas logran algunas capacidades se proponen que en cada grado la educadora diseñe actividades con distintos niveles de complejidad, para que al finalizar la etapa prescolar se logre llegar al perfil de egreso establecido (SEP, 2011, p. 14).

2. “Los propósitos fundamentales se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar”, mediante la puesta en marcha de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores, y como punto medular se menciona tomar en cuenta que los niños y niñas ingresan a la escuela con un acervo importante de conocimientos que han adquirido en el ámbito familiar lo que le lleva a la posibilidad de desarrollar enormemente sus potencialidades de aprendizaje a través de las experiencias que le habrán de llevar a un mejor desempeño para ser capaces de argumentar o resolver problemas y aprender más sobre el mundo que les rodea.

A través de los desafíos que los han de llevar a pensar, niños y niñas podrán desarrollar la expresión oral y corporal en diversas situaciones que propongan y distingan para que expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas que manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 14).

3. Al tomar en cuenta la diversidad social y cultural, se establece que este programa tiene un carácter abierto, para que la educadora sea la encargada de seleccionar o diseñar situaciones didácticas, así como de temas o problemas de interés para los niños, y el orden de las secuencias detalladas que han de promoverlas competencias y el logro de los aprendizajes (SEP, 2011, p. 15).

Uno de los propósitos de la educación es lograr la articulación de los tres niveles de educación básica que se relacionan con los rasgos de perfil de egreso para que a través del reconocimiento de la diversidad social, lingüística y cultural utilizando las modalidades general, indígena o comunitaria vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Las bases para el trabajo de este programa 2011, proponen a la educadora: reflexionar sobre su práctica docente, tener en cuenta las características de los niños y niñas y los procesos de aprendizaje que han de atender la diversidad y la equidad para se pueda favorecer la intervención educativa y así mejorar las condiciones para el

intercambio de información y coordinación entre las docentes (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 19).

Al ingresar a la escuela, las niñas y los niños tienen conocimientos, creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos, y han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar. A cualquier edad, los seres humanos construyen su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían (SEP, 2011., Guía para la educadora. p. 20).

La naturaleza de los procesos de desarrollo, aprendizaje y la diversidad social y cultural del país dificultan una secuencia didáctica detallada, el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones específicas. Se hace énfasis en que los niños y niñas aprenden en la interacción con sus pares (SEP, 2011, Guía para la educadora. p. 20).

Se propone tomar en cuenta la etapa de desarrollo infantil de los alumnos y retomar planteamientos educativos vigentes; por ejemplo, la teoría del aprendizaje social de Lev S. Vygotsky la cual afirma que los niños aprenden a través de la interacción con sus pares y que el juego potencía el desarrollo de habilidades en ellos. Otro planteamiento para considerar vigente es la teoría cognitiva de Jean Piaget, que fundamenta el enfoque de las cuatro etapas del desarrollo de la mente humana; y en la cual, la educación preescolar se ubica en la etapa preoperacional donde los niños y niñas aprenden a través de la exploración e interacción con el medio que nos rodea (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 21).

“El derecho a la educación es una estrategia para ampliar oportunidades e instrumentar las relaciones culturales”. El respeto hacia la diversidad cultural ha de fortalecer la expresión de las diferentes formas de vida, costumbres, lenguas, vestidos y

tradiciones con la finalidad de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. Teniendo siempre el objetivo de ofrecer una educación pertinente e inclusiva (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 22).

La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones. La escuela debe tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y participación (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 23).

Todos los niños y niñas tienen igual los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades y acceder por igual a las oportunidades en los distintos ámbitos sociales sin importar si es hombre o mujer. “El principio de equidad se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades” (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 24).

Es fundamental tomar en cuenta, que los grupos siempre presentan intereses diferentes, pero la educadora es la encargada de proponer actividades situacionales novedosas y sorprendentes que tengan cierto grado de incertidumbre, buscando siempre identificar los intereses de los niños y niñas para mantener la motivación por aprender (SEP, 2011, Guía para la educadora, p. 24).

El ambiente de trabajo que establezca la educadora ha de ser estabilizador para favorecer la confianza y fortalecer las relaciones entre ella y los alumnos, al proponer espacios para que los niños propongan, experimenten exploren o indaguen sobre algún problema o reto, los niños han de aprender unos de otros al vivir los procesos que les darán cuenta que en el resultado de su trabajo es producto del trabajo individual y colectivo (SEP, 2011, Guía para la educadora, 25).

Otro de los propósitos de la Educación Prescolar 2011, es la intervención educativa que requiere de un diagnóstico inicial, para fundamentar las necesidades e intereses de los alumnos en una planificación flexible en la que se organice y tenga en cuenta los aprendizajes esperados y las competencias, que son el referente para organizar el trabajo docente, así como los recursos didácticos, que han de apoyar en la intervención, que puede ser en algunas ocasiones de mayor presencia y en otras guiara y acompañara. La educadora será quien planificará la actividad (acciones, secuencia, tiempo, medios, recursos y criterios para la evaluación (SEP, 2011, Guía para la educadora, pp. 25-26).

Es imprescindible que el personal directivo y docente promueva la colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia para favorecer el desarrollo de niñas y niños. "Es necesario que las familias conozcan la relevancia de la educación prescolar". Ya que la reflexión y la sensibilización de los padres de familia han de asegurar la asistencia regular de las niñas y los niños, la disposición para leerles en voz alta, conversar con ellos, atender sus preguntas, y apoyarlos en el manejo de dificultades. La participación de la familia es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas (SEP, 2011, p. 26).

La Organización del Plan de Estudios para Preescolar 2011

En el programa de educación prescolar (SEP, 2011, guía para la educadora pp. 27-37), los estándares curriculares son el objetivo a lograr para concluir el primer periodo hasta tercer grado de prescolar entre los 5 y 6 años. Los estándares de español se enfocan en guiar a los niños y niñas en los procesos de lectura a través de la interpretación y producción de textos que les han de llevar la participación en eventos comunicativos orales y escritos a través de los cuales conocerán las funciones del lenguaje en libros, periódicos, instructivos, recetas entre otros, para desarrollar en los niños y niñas el interés por la lectura que les ayudarán a organizar, comunicar ideas y seguir aprendiendo.

Los estándares de matemáticas. Presentan el conjunto de aprendizajes que se espera los niños y niñas alcancen a través del conteo y uso de números en la representación y resolución de problemas a través de la información que poseen, para dar forma a los patrones y a las relaciones numéricas, que han de dar origen a cada una de las explicaciones de sus propios procesos.

A través de la forma, espacio y medida, que los niños y niñas han de desarrollar el significado de estos conceptos para identificar, comparar nombres y propiedades de distintas figuras geométricas, así como la identificación de expresiones de posiciones y desplazamientos y la estimación de instrumentos de medición formales e informales.

Los estándares de ciencias presentan los contenidos que se pretenden alcanzar en una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, al reconocer que entre sus saberes hay aplicación del método científico y uso de las nuevas tecnologías, en los ámbitos de lenguajes, uso y conocimientos de estos, para desarrollar aún más la capacidad de interpretación, representación de procesos naturales. Reconociendo que en el entorno los humanos interactuamos con la naturaleza y los fenómenos naturales.

Se enfatiza en la elaboración de proyectos y situaciones didácticas que favorezcan los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, ya que tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de factores internos tanto biológicos y psicológicos), como externos ya sean sociales o culturales, los cuales se relacionan entre sí para desarrollar sus capacidades de interacción en las relaciones sociales con su entorno través del lenguaje.

El programa de educación prescolar en el apartado de la guía para la educadora nos presenta información práctica y puntual sobre los seis campos, que destacan la relación entre el desarrollo y el aprendizaje y guían la acción de las docentes en el tipo de actividades que han de llevar a los niños y niñas a experiencias educativas en las que construirán su propio aprendizaje. Estos campos se expresan en aprendizajes esperados

enfocados en la formación de actitudes de convivencia asertiva, respeto a las culturas y el trabajo en colaboración.

El primer campo en orden de importancia es el oral, el cual tiene gran relevancia ya que es la herramienta por medio de la cual podrán integrarse primero a la escuela y después a la sociedad facilitando el acceso al conocimiento de otras culturas. se divide en dos aspectos oral y escrito (SEP, 2011, Guía para la educadora Preescolar, p. 51)

El segundo campo es el de Pensamiento Matemático, que ha de propiciar la conexión entre el uso de las matemáticas espontáneas e informales con el proceso de desarrollo de “nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas”. se divide en los aspectos de número, Forma espacio y medida (SEP, Guía para la educadora Preescolar, 2011, 51).

El tercer campo el de exploración y conocimiento del mundo, ha de acercar a los niños y niñas a experiencias en la que conozca más su realidad, en la interacción con seres vivos y no vivos del mundo natural en que se desenvuelve, se enfoca en “favorecer en las niñas y los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social. Se divide en mundo natural y cultura y vida social (SEP, Guía para la educadora Preescolar 2011, p. 60).

El cuarto es el campo de desarrollo físico y salud se divide en coordinación, fuerza y equilibrio y promoción de la salud, el primer aspecto nos muestra como el progreso de las competencias motrices está ligado a la posibilidad de que los niños se mantengan en actividad física, sobre todo mediante el juego al realizar diversas actividades entre pares, ya que se favorece “el intelecto, el movimiento y la comunicación”. y la conciencia del bienestar y los beneficios que se logran al estar en actividad física (SEP, guía para la educadora Preescolar 2011, p. 69).

El segundo aspecto da un espacio medular a la integración cuidados de sí mismo y la creación de estilos de vida saludable lo que implica desarrollar actitudes de cuidado y participación responsables consigo mismo y con su entorno, enfrentando retos que cada vez los hacen sentirse más seguros, asumiendo responsabilidades y acuerdos colectivos que los hacen sentir parte de una comunidad, comprendiendo que el cuidado del medio ambiente se logra actuando (SEP, Guía para la educadora Preescolar 2011, p. 70).

El quinto campo es el de Desarrollo Personal y Social se divide en identidad personal y relaciones interpersonales. La construcción de la identidad personal en las niñas y los niños implica la formación del autoconcepto que han desarrollado sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, a través del reconocimiento de su imaginado su cuerpo y la autoestima a través de la cual realizaran reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades, sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos (SEP, Guía para la educadora Preescolar 2011, pp. 74-75).

El segundo aspecto está relacionado con las competencias emocionales y sociales que están enfocadas en el área de la comprensión y regulación de las emociones que desarrollan la capacidad de ampliar las relaciones interpersonales, sin perder de vista que estas se inician en la familia. Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales. “La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (PEP, 2011, Guía para la educadora Preescolar, p. 75).

El sexto campo es el de Expresión y Apreciación Artísticas, contiene cuatro ámbitos, los cuales son: Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y

apreciación de la danza, Expresión y apreciación visual y Expresión dramática y apreciación teatral. “El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora”, está enfocado en el desarrollo de las competencias que manifiestan esas ideas mediante lenguajes artísticos a través de los cuales expresarán sensaciones, colores, formas, composiciones para transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisaran movimientos, recurrirán a la imaginación y a la fantasía” (SEP, 2011, Guía para la educadora preescolar, p. 79)

El trabajo pedagógico en el campo de Expresión y Apreciación Artísticas está enfocado en la creación de espacios y oportunidades para que los niños y niñas hagan su trabajo y lo enriquezcan a través de observar otras producciones, lo que mejorará sus habilidades y les dará la oportunidad de elegir y expresar sus sentimientos, además de darse cuenta que otros tienen diferentes puntos de vista. También nos da la oportunidad para conocer nuestros orígenes, y da la oportunidad de experimentar las sensaciones de logro al realizar estas producciones artísticas” (SEP, 2011, Guía para la educadora preescolar, p. 80).

Se encuentra un apartado especial para impulsar el conocimiento y desarrollo de las herramientas digitales a través de la creatividad y la innovación que han de favorecer el pensamiento creativo en las aulas y en línea para apoyar los procesos de conocimiento entre el docente los alumnos y las tecnologías (SEP, 2011, Guía para la educadora preescolar, p. 115).

Principios Pedagógicos

Los educadores parten de un cúmulo de referentes teórico-metodológicos que les ayudan a planificar las condiciones esenciales para la implementación del currículo y la continua transformación de la práctica docente. En el programa de estudio 2011, “se plantea la posibilidad de desarrollar capacidades para la vida de manera integral, al trabajar de forma articulada contenidos de aprendizaje referidos a distintos campos formativos” (SEP, 2011, Guía para la educadora Preescolar, p.175) a través de

situaciones de aprendizaje o de proyectos, en los que se propone atender los principios pedagógicos que se mencionan a continuación.

Los principios pedagógicos del Plan de Estudios para Preescolar 2011 proponen:

1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2.- Planificar para potenciar el aprendizaje.
3.- Generar ambientes de aprendizaje.
4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
6.- Enfatizar la obtención de los aprendizajes esperados, el desarrollo de competencias y el logro de los estándares curriculares. .
7.- Utilizar la evaluación como un recurso del aprendizaje.
8.- Favorecer la inclusión educativa para atender la diversidad.
9.- Incorporar al trabajo didáctico temas de relevancia social.
10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11.- Reorientar el liderazgo de maestros y directores.
12.- Fortalecer la tutoría y la asesoría académica a la escuela (SEP, 2011).

Enfoque pedagógico del Plan de Estudios para Preescolar 2011.

Al proponer el lenguaje oral y escrito como eje transversal del aprendizaje, se reconoce que el área comunicativa funcional es la más importante a desarrollar en la etapa en que se encuentran los niños prescolares, por ello se incrementan las horas asignadas a las áreas de español, teniendo como prioridad aumentar las participaciones orales y comunicativas y de escritura con propósitos específicos e interlocutores concretos. La propuesta pedagógica plantea la “formación de alumnos lectores”, para lo cual los maestros deberían realizar una planeación común con actividades diferenciadas en la que son necesarias las adecuaciones curriculares de los contenidos comunes, traduciéndoles en actividades con enfoque intercultural dirigidas a atender las necesidades de algún o algunos alumnos en particular.

Un punto medular propone a los docentes conocer a fondo a través de entrevistas a los niños, niñas y a las familias para conocer más sobre ¿quiénes son mis alumnos?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizaje?, ¿cuáles son las características familiares sociales y culturales de los niños y niñas?, ¿cuáles conocimientos previos poseen?, ¿Cuáles capacidades han desarrollado mis alumnos y en qué grado? ¿Cuáles les han facilitado la interacción con sus familias?

La Evaluación en el Plan de Estudios Para Preescolar 2011.

Se propone una evaluación formativa, a desarrollarse durante todo el ciclo escolar utilizando diferentes estrategias de organización, registro y sistematización de los como instrumentos de evaluación con el propósito fundamental de utilizar esta evaluación para reformular las estrategias de enseñanza y que los niños avancen en sus logros educativos como resultado gradual de cursar los tres grados que constituyen este nivel. Considerando las valoraciones de los distintos docentes que los atienden incluidos educación física, música, inglés, educación especial, entre otros y las familias (Guía para la educadora preescolar, p. 185).

Tomando en cuenta los logros de aprendizaje de cada niño, se considera que esta evaluación sea de carácter cualitativo, la cual muestra la articulación, gradualidad y dosificación a lo largo de la educación básica, con el propósito que los profesores aclaren los aprendizajes esperados previos que ya poseen los niños y niñas, y los que dan cuenta del progreso que van teniendo los educandos.

En el proceso educativo, la evaluación diagnóstica será el punto de partida para que la docente reconozca saberes previos, fortalezas y áreas de oportunidad de los alumnos; y necesidades del mundo actual, posteriormente se refuerza el proceso con una evaluación intermedia, final y permanente, teniendo siempre como finalidad realizar adecuaciones a la planificación para cubrir las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, utilizando diferentes materiales y estableciendo tiempos (Aguilar y Balderas, 2018).

Las diferentes estrategias de evaluación pueden ser a través del diario de trabajo, el portafolio de evidencias y las listas de cotejo, a través de una observación sistematizada de las distintas formas de intervención y su efectividad para el aprendizaje, los aprendizajes esperados fungen como indicadores de logro, permitiendo a su vez el desarrollo de competencias que definen lo que se espera que el estudiante alcance en cuanto a saber conocer, saber hacer, saber vivir y saber ser (UNESCO, 1996).

Para reforzar la comunicación con la comunidad educativa, estos momentos evaluativos se darán a conocer a la dirección de la escuela, la cual será la encargada de mandarlas a la dirección operativa, en una rendición de cuentas elaborada con presentaciones, fichas descriptivas de cada alumno y reportes de evaluación en las plataformas de la SEP. También se darán a conocer a los padres de familia en una rendición de cuentas calendarizada a través de la creación de la cartilla de educación básica la cual es un documento que permite el registro del nivel de desempeño.

Comparación con Otros Programas

Se propone la articulación entre los tres niveles de educación a través del acuerdo 592, con el propósito de dar seguimiento a los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas desde el nivel preescolar, para alcanzar un perfil de egreso al terminar la educación básica del cual nos hablan los cuatro pilares de la educación.

La guía de la educadora es un documento que apoya con orientaciones a las educadoras en el trabajo colaborativo e intercambio de experiencias para enriquecer los aprendizajes, también propone un autodiagnóstico para favorecer la profesionalización docente.

El carácter abierto de este programa da a la educadora la facilidad de elegir temas o problemas de interés para los niños y niñas, así como la flexibilidad para poder organizar el orden de las competencias y el desarrollo de situaciones didácticas, argumentando que esta ha de responder a las necesidades de los alumnos.

Las dimensiones de la intervención docente se organizan en cuatro apartados:

Ambientes de aprendizaje

Planificación

Evaluación

Situaciones de aprendizaje.

Se redujo el número de columnas a través de la reducción del número de competencia en “se favorecen y se manifiestan cuando”, resaltando los aprendizajes esperados para lograr los estándares curriculares. La evaluación se plantea como diagnostica, intermedia y final.

Se habla de que la comunidad educativa formada por académicos y padres de familia son tomados en cuenta para aportar sugerencias en la organización y el desarrollo del proceso educativo 2011.

Se establece la cartilla de educación básica como medio de comunicaciones información a las familias, respecto del progreso de su aprendizaje.

1.5 Plan de Estudios Preescolar 2016-2017.

En 2017 la Secretaría de Educación Pública implementó una Reforma Educativa propuesta por el presidente Enrique Peña Nieto, esta Reforma reafirmaba como objetivo medular el utilizar la escuela como una herramienta para evolucionar a través de la innovación proponiendo nuevas pedagogías para enseñar y aprender, y así llegar a nuevas formas de interpretar y reflexionar sobre la realidad, lo cual llevaría desarrollar nuevos comportamientos que ayudarían a transformar la comunicación e interacción entre la sociedad al desarrollar habilidades sociales como la empatía, el respeto por los demás y la resiliencia; la cual, fortalecería a todos los actores educativos y así abonaría a una transformación positiva del país (SEP, 2017). Tal como lo marca la Ley General de Educación, dicha propuesta se estructuraba en un Plan y programas de estudio que fueron el resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país.

Otro aspecto innovador de esta Reforma fue la propuesta de un cambio gradual en las interacciones de la comunidad escolar buscando una nueva actuación de los padres de familia al incluirlos en los diferentes espacios educativos e involucrarles en relaciones directas con sus hijos dentro del centro escolar y así, buscaba fortalecer de manera sostenida el aprendizaje de los alumnos para desarrollar los procesos de identidad cultural y social de los sujetos de intervención, experiencias pedagógicas, de formación y capacitación de agentes educativos, construcción de modelos educativos alternativos formales, la discusión filosófica, epistemológica y antropológica de las identidades sociales, y del multiculturalismo (Málaga-Villegas, 2019).

La propuesta curricular de esta Reforma se organizaba en tres campos de formación académica, los cuales se definían como: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social. Un aspecto más del planteamiento innovador de la Reforma de 2017 incluía un apartado sobre tres áreas para el fortalecimiento del Desarrollo Personal y Social, las cuales eran: -Artes en preescolar- Educación socioemocional y -Educación física en Preescolar.

Cabe señalar que esta organización buscaba dar énfasis al desarrollo integral de los alumnos mediante una reducción importante del currículo al realizar una selección en los contenidos, y organizarles en un bloque de conocimiento denominado "A*prendizajes clave para la educación integral*", lo cual constituía la concreción del planteamiento pedagógico que proponía el Modelo Educativo para la educación básica con la intención de que los alumnos lograran mejores aprendizajes de manera permanente a través de su abordaje durante la articulación en los diferentes niveles de la Educación Básica (SEP, 2017).

Los procesos de evaluación propuestos para este programa se encaminaban a propiciar una mejora continua a través de una evaluación sumativa para guiar las adecuaciones puntuales luego de la realización del diagnóstico áulico de cada docente, el cual responderá a las necesidades de sus alumnos y de su contexto. La vigencia de este programa se calculaba del 2018-2030, a través del cual egresará una generación

completa de educación básica, diez generaciones de preescolar, siete de educación primaria y diez de secundaria.

La Organización del Plan De Estudios 2017

La organización del Plan De Estudios 2017, guía para la educadora para preescolar presentó seis apartados (SEP, 2017). Los primeros tres correspondían al grupo de Aprendizajes clave; que a su vez se agruparon en tres componentes: el primero, se enfocaba en la formación académica; el segundo se orientó al desarrollo personal y social de los alumnos poniendo especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; y el tercer componente, otorgaba a las escuelas un margen inédito de Autonomía curricular, con base en el cual podrían complementar el currículo oficial adicionando "contenidos situados" (Diaz, 2006) que se identificaban como necesarios para la comunidad, para el centro escolar o vinculados con las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes.

Componentes curriculares del programa 2016-2017

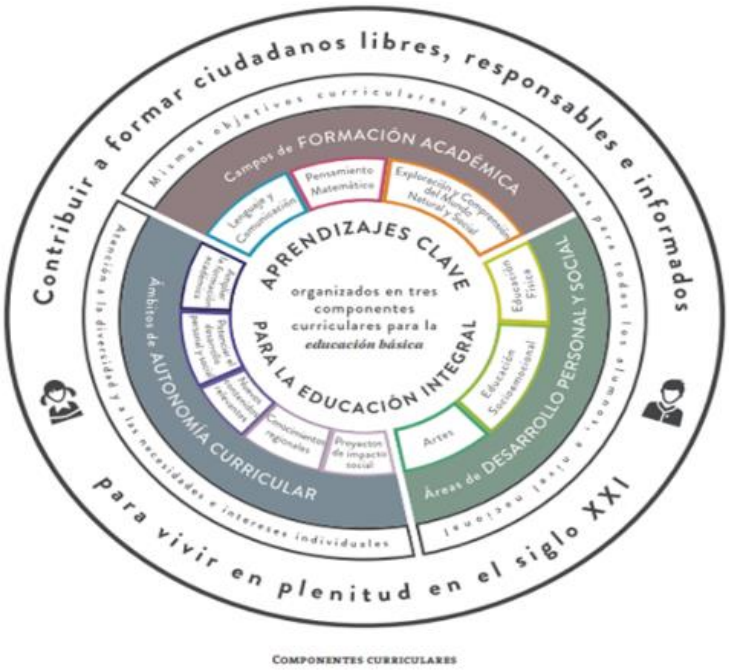


Imagen no. 1. Esquema de los aprendizajes claves para la educación desde el Plan y Programas 2016-2017.

El Plan De Estudios 2017 presentó varios niveles y etapas para trazar la ruta del perfil de egreso, en ésta se consideraban los progresos y aprendizajes logrados eventualmente por los alumnos en los tres apartados mencionados con anterioridad para demostrar lo que sucedía durante el proceso gradual de aprendizaje tanto para el alumno como para los demás actores educativos. El cuarto apartado de este Plan de Estudios explicaba la lógica y los fundamentos de la nueva organización curricular para este nivel educativo.

El quinto apartado contenía el programa de estudio de educación preescolar, con orientaciones didácticas para cada componente curricular. En este Plan de Estudios se propusieron once rasgos que caracterizarían al perfil de egreso y con los que se pretendía abarcar de manera trasversal a los Aprendizajes clave; y con ello, responder a las múltiples demandas formativas desde diversos ámbitos sociales (SEP, 2017).

Rasgos del Perfil de Egreso

1.- Se comunica con confianza y eficacia utilizando su lengua materna, con respeto y seguridad en distintos contextos, múltiples factores e interlocutores (SEP, 2017).

2.- Fortalece su pensamiento matemático, amplía su conocimiento sobre técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemáticas con distinto grado de dificultad, y valora las cualidades del pensamiento matemático (SEP, 2017).

3.- Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social, al observar o descubrir fenómenos, muestra su interés al leer e indagar en distintas fuentes, aprender en una postura crítica, al formular preguntas de complejidad creciente, participar en análisis y experimentos, sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos, comprendiendo así la importancia de las ciencias naturales y sociales (SEP, 2017).

4.- Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento y se apoya en organizadores gráficos para representar sus ideas y evalúa su efectividad (PEP, 2017).

5.- Posee autoconocimiento y regula sus emociones. Cuida su cuerpo, su mente y las relaciones con los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (SEP, 2017).

6.- Tiene iniciativa y favorece la colaboración, reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos (SEP, 2017).

7.- Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley (SEP, 2017).

8.- Aprecia el arte y la cultura Experimenta, analiza y aprecia distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales. Aplica su creatividad de manera intencional para expresarse por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales (SEP, 2017).

9.- Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo, activa sus destrezas motrices y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar, adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener

una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad (SEP, 2017).

10.- Muestra responsabilidad por el ambiente, promueve el cuidado del medioambiente de forma activa, identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad, se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (SEP, 2017).

11.- Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento (SEP, 2017).

El sexto y último apartado de este Programa de estudio incluye la bibliografía consultada*,* un glosario, cuya función es precisar el sentido de términos y conceptos fundamentales, y los créditos utilizados en el desglose del Programa de Estudio.

Esta Reforma se sustentaba en un actuar docente que surge de un planteamiento filosófico y pedagógico humanista (Diaz, 2010), retomado del Modelo Educativo publicado en el DOF el 29 de junio de 2017, en el que se hacía evidente la obligatoriedad y los propósitos comunes, así como la mejora docente a través de la implementación de 14 principios pedagógicos que apoyaran este progreso; y que, por su importancia, fueron considerados como aquellas condiciones que se implementarían en el currículo; y que, permitirían la transformación docente, así como el logro de los aprendizajes esperados y la mejora de la calidad educativa. A continuación, se describen cada uno de ellos.

1. Poner al estudiante y su aprendizaje como eje central del proceso educativo.

El aprendizaje tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su proceso cognitivo al hacer uso de los recursos intelectuales, personales y sociales que les permita participar como ciudadanos activos (SEP, 2017).

2. Tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante.

Como docentes debemos reconocer que el estudiante no llega al aula “en blanco” y que para aprender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes (SEP, 2017).

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.

El aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes. En pocas palabras, necesitamos lograr avances significativos en el aprendizaje como comunidad educativa (SEP, 2017).

4. Conocer los intereses de los estudiantes.

Es importante que como docentes establezcamos una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares para apoyarlos durante su proceso de aprendizaje (SEP, 2017).

5. Estimula la curiosidad.

Se recomienda diseñar estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula, esto favorecerá que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje (SEP, 2017).

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.

La interacción social es fundamental en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes de trabajo colaborativo (SEP, 2017).

7. Aprendizaje en circunstancias reales.

Debemos buscar como docentes que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que se encuentra inmerso (SEP, 2017).

8. La evaluación como proceso de planeación del aprendizaje.

La evaluación forma parte de cuatro fases de la planeación: situaciones didácticas, actividades del estudiante, contenidos y reflexión del docente sobre su práctica (SEP, 2017).

9. Modelar el aprendizaje.

Los maestros somos modelos de conducta para la mayoría de nuestros estudiantes, por lo tanto, hay que desarrollar comportamientos aceptables al momento de compartir las actividades con ellos (SEP, 2017).

10. Valorar el aprendizaje informal.

El aprendizaje podemos adquirirlo en diversos entornos, desde nuestro hogar hasta en sitios culturales (SEP, 2017).

11. Promover la interdisciplinariedad.

La enseñanza promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos (SEP, 2017).

12. Favorecer la cultura del aprendizaje.

Es importante promover que los estudiantes establezcan relaciones de aprendizaje, comunicándose con otros para seguir aprendiendo y contribuir de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos (SEP, 2017).

13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza.

Se reconoce la práctica inclusiva en donde el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas forma parte importante del proceso de aprendizaje en el aula (SEP, 2017).

14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

La escuela permite desarrollar la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo del conocimiento y de la convivencia
(SEP, 2017).

Es importante señalar que la determinación del Plan y programas de estudio de educación básica 2017 correspondió a la Secretaría de Educación Pública, como lo marca la Ley General de Educación (LGE) en sus artículos 12°, fracción I, y 48°, manteniendo su carácter obligatorio y de aplicación nacional. También es importante mencionar que esta Reforma partió de un enfoque humanista, con fundamento en los artículos 7° y 8° de la misma ley y teniendo en cuenta los avances de la investigación educativa.

El sexto y último apartado del Plan incluyó la bibliografía consultada en un glosario, cuya función es precisar el sentido de términos y conceptos fundamentales. Por último, es importante señalar que este Programa Educativo retomó varias teorías del conocimiento como la teoría sociocultural, la cognitiva, la de la modificabilidad estructural cognitiva, la teoría de la interculturalidad, entre otras. Enfatizando siempre la importancia del logro de la educación integral que vinculara todos los ámbitos de la vida del ser humano.

Comparación con otros programas

Las semejanzas que existe entre los Planes y Programas 2011 y 2017 son específicas en cuanto a los referentes para planear, organizar y evaluar el proceso de aprendizaje y estas similitudes puede abordarse también desde las orientaciones didácticas mediante distintos niveles de pertinencia y complejidad.

Cabe señalar que los Planes y Programas 2017 para la Educación Básica, se fortalecieron con un enfoque donde se situaba al niño al centro de la escuela, teniendo una gran importancia la comunidad como participante en los procesos de desarrollo de los aprendizajes. Estos programas pretendían impactar el mapa curricular con ambiciosas estrategias para subsanar las limitantes históricas de cobertura, calidad,

inclusión y equidad en apego a las necesidades del país que se vieron aterrizados desde entonces.

La propuesta de este proyecto planteaba alcanzar el logro de la articulación de aprendizajes a lo largo de 15 años. Tanto en el año 2011 como en 2017 se reiteró que sería el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública quien determinaría los Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica, tomando en cuenta las opiniones de los sectores sociales interesados en la educación, así como de los padres de familia.

Los dos programas; 2011 Y 2017, plantearon la articulación de la educación básica para cursarse en quince grados. El de 2011 con los estándares de logro y, el de 2017 a través de la reducción de los contenidos escolares y su delimitación en los aprendizajes clave. La inclusión de los padres de familia a la dinámica escolar propuesta en el 2011 es otro rasgo que se retoma en el 2017 y que buscaba dar continuidad al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje a través de las competencias, para los alumnos al proponer experiencias compartidas con sus familiares.

La evaluación del programa 2017, se centró en el logro de aprendizajes individuales, los cuales se pretendían que cubrieran los 11 ámbitos del perfil de egreso apoyados por los 14 principios pedagógicos que presentó este programa de educación preescolar.

1.6 Plan de Estudios de Educación Básica 2022

Al continuar con la revisión de los referentes legales que han sustentado mi práctica docente, de nueva cuenta el factor histórico me lleva a ubicarme en el año 2018, cuando el gobierno de “oposición” del Lic. Andrés Manuel López Obrador iniciaba su gestión presidencial. Este Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 propuso un modelo educativo que pretende una transformación en la vida pública nacional mediante la innovación en las diferentes formas de aprender y enseñar, dejando atrás la mirada

homogeneizante y reconociendo que nuestra nación se compone de una amplia pluriculturalidad.

La principal reforma de este gobierno consistió en hacer modificaciones a los artículos de la Constitución Mexicana 3º. 31º y 73º, la cual se difundió a través del Diario Oficial De La Federación (DOF), la cual estableció que *toda persona tiene derecho a la educación*:

> El Estado–Federación, los Estados, la Ciudad de México y Municipios–impartirá y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción decima del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (DOF de México, 2019).

De este planteamiento, surge la propuesta de transformar las practicas educativas y la organización de los planteles tomando como base el marco de lo mandatado en el artículo 23 de la Ley General de Educación (LGE) y en complemento, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desarrolló el "*Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana" (Plan-de-Estudio-ISBN-electronico.pdf 2022, p. 7).

Este Plan de Estudios 2022 presentó una organización curricular definida como una tarea colectiva en proceso, pues promovió la participación de los pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos y reconociendo así la composición pluricultural de la nación.

Otra de sus finalidades es la revalorización de la función docente, resaltando la importancia de la actualización y su retroalimentación con las evaluaciones diagnósticas, desarrollará las herramientas para que, tomando en cuenta el programa sintético se

pueda organizar el desarrollo de un codiseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo establece el artículo 23 de la LGE para la transformación administrativa y de gestión (Plan-de-Estudio-ISBN-electrónico.pdf 2022, p. 8).

Este programa de educación 2022 tiene fundamentalmente dos componentes; el primero denominado Programa sintético, en el que se muestra la educación básica distribuida en seis fases de los contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje para cada grado a través de toda la educación básica. Es importante señalar que la Educación preescolar se ubica en la fase dos de esta organización.

El segundo componente se denomina Plan analítico, y en él se incluye que, llevemos planos de la contextualización que tiene como propósito principal reconocer a manera de diagnóstico, las problemáticas de la comunidad escolar y de la localidad específica en que se encuentra para reconocer los contenidos nacionales que desarrollarán a la par de ciertos contenidos “situados” (Diaz, 2006) desde el codiseño, que surjan de las necesidades específicas de los alumnos y de la comunidad escolar; y que, guíen a los niños y niñas a ir desarrollando gradualmente el logro de los procesos de desarrollo de aprendizaje con base en sus necesidades e intereses.

En este Plan de estudios, podemos identificar que el perfil de egreso para la educación básica establece que todo ser humano tiene derecho a poseer una identidad personal étnica y nacional, la cual se vincula de manera armoniosa con su comunidad y el mundo promoviendo una cultura de paz, asumiendo una responsabilidad social en su actuar personal y colectivo, teniendo presente los derechos humanos, valorando sus potencialidades cognoscitivas, físicas, y emocionales, siendo de medular importancia el desarrollo del pensamiento crítico para tomar decisiones libres conscientes y responsables al ejercer sus derechos en los contextos afectivos, lúdicos, artísticos y deportivos, de alimentación saludable y salud sexual y reproductiva.

Se identifica también que el propósito de este Plan de Estudios se enfoca en construir un proyecto de vida saludable libre de adicciones y violencia, teniendo siempre presente el cuidado de la naturaleza y el respeto por las cosmovisiones.

En este contexto de interculturalidad los maestros en colectivo, haciendo uso de su autonomía profesional llevarán a cabo una valoración a todos los niños y niñas, poniendo especial énfasis en los alumnos con participación intermitente. Este documento tiene la flexibilidad para que el colectivo docente tome decisiones y a través del análisis llegue al diseño de un programa analítico o de atención, a través de un trabajo colectivo e interdisciplinario para lograr la integración curricular, que dará forma al programa analítico que determinará los campos formativos por abordar, los cuales precisan conocimientos habilidades y valores, respetando transversalmente un enfoque humanista y científico.

El abordaje curricular articulado desde los Campos Formativos definidos para la Educación Básica (SEP, 2022), plantea un currículo integrado que coloca al centro el perfil de egreso antes mencionado y tiene la particularidad de presentar siete ejes articuladores que proponen acercar la propuesta curricular a las múltiples realidades del país, al vincular redes coherentes entre los contenidos que se van adquiriendo y la realidad del entorno.

Ejes Articuladores

- Vida saludable. Plantea desarrollar la conciencia del cuidado de sí mismo y de la naturaleza,
- Artes y experiencias estéticas. Desarrolla las herramientas para la comunicación, la reflexión y conexión con la comunidad, reconociendo la diversidad,
- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Desarrolla las diferentes formas de explorar su identidad cultural y el pensamiento crítico,

- Igualdad de género. Promueve la igualdad de género, combatiendo desigualdades,
- Interculturalidad crítica. Favorece el intercambio de saberes reconociendo la coexistencia con el otro y con la naturaleza,
- Pensamiento crítico. Desarrolla capacidades para comprender y analizar su entorno en colaboración, respetando sus puntos de vista,
- Inclusión. Desarrolla una conciencia comunitaria para incluir a todos los individuos en los procesos de aprendizaje.

Estos ejes articuladores han de retomar los conocimientos o saberes del contexto donde está inserta la formación de toda niña, niño y adolescente conectándoles con los contenidos de los campos formativos, su objetivo es que los estudiantes se formen de manera integral y que los contenidos se aborden como parte de un todo para atender transversalmente las diferentes áreas del desarrollo humano.

Estos cuatro campos formativos “ofrecen a las y los estudiantes posibilidades para comprender, explicar, valorar, analizar, describir, argumentar, estructurar o abstraer, sobre temas del mundo natural o de la interacción humana” (SEP, 2022, p. 4) mediante ellos se obtiene una visión de los niños y niñas, como participantes de un proceso inacabado.

La participación de los docentes será involucrarse interpretativamente en la construcción y operación de un currículo flexible y llevar a cabo esa conexión entre los contenidos y los ejes articuladores a partir de propuestas didácticas innovadoras, que sitúan los puntos de la articulación de los contenidos y el saber con situaciones vivenciadas mediante diversos proyectos de aprendizaje, los cuales pueden partir de necesidades o temas de aprendizaje identificadas desde el aula, la escuela o la comunidad, siempre poniendo en práctica las habilidades docentes a través de situaciones aplicadas a la realidad (SEP, 2022, pp. 8-9).

La principal implicación de trabajar un currículo con campos formativos es construir redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad, en conjunto con la construcción de hábitos intelectuales, este proceso llevara a construir un pensamiento crítico, desde diferentes perspectivas (SEP, 2022, p. 11).

Organización del Programa de Educación Preescolar 2022

El primer campo formativo denominado “lenguajes”, incluye construcciones sociales dinámicas que favorecen el desarrollo cognitivo y valoral de las personas. Propicia la sana convivencia y la participación colaborativa, integra saberes del español incluyendo lenguas indígenas, extranjera y la lengua de señas mexicana, así como la expresión corporal a través del arte y las tecnologías digitales. En la fase dos, correspondiente al preescolar se plantea que los alumnos vivan los procesos de aprendizajes en su lengua materna propiciando que, en las fases de la tres a la seis, avancen en la adquisición y el desarrollo de una nueva lengua.

La finalidad de este campo formativo es abonar al desarrollo en los niños y niñas de una formación integral; que les permita comprender, interpretar, reflexionar y entender su realidad, promoviendo la comunicación con otras personas de diversos contextos, para que sean capaces de conversar en situaciones formales e informales y puedan plantear con claridad sus opiniones y dialoguen con base en argumentos. En este campo formativo es de importancia fundamental erradicar la discriminación de las lenguas originarias y propiciar la inclusión sin la pérdida de la identidad (SEP,2022, pp. 14-28).

Saberes y pensamiento científico. Es el segundo Campo formativo el cual, propicia el desarrollo de una actitud científica, encaminada a explorar, cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y los procesos naturales y sociales de su entorno natural y social. También plantea tomar en cuenta los intereses de los niños para conocer aquello que les rodea, impulsando la creatividad, la imaginación, la lógica y la formulación de preguntas y el juego, así como la formulación de hipótesis que pueden someterse a prueba mediante la construcción de modelos abriendo la posibilidad

de comparar, experimentar y argumentar; todo esto en el entendimiento que el conocimiento en general, es una construcción permanente que se enriquecen con los intercambios y las actividades humanas (SEP,2022, pp. 28-34).

La finalidad de este campo formativo es aprovechar el interés y la curiosidad de los niños y niñas para que comprendan los fenómenos y proceso naturales y socioculturales que suceden a su alrededor y así propiciar su participación en la transformación sustentable de su comunidad mientras participan en la toma de decisiones libres, responsables y conscientes (SEP,2022, pp. 42-43).

Ética, naturaleza y sociedades es el tercer campo formativo. Favorece la comprensión histórica de los cambios sociales y culturales que ha tenido las distintas sociedades través del tiempo y el espacio, propicia la creación de principios éticos que garantizan la convivencia entre personas y pueblos, se basa en la dignidad y los derechos humanos, la cultura de paz, los valores fundamentales como el respeto, la libertad, la justicia, la honestidad, la responsabilidad, la reciprocidad, la empatía y los principios democráticos. Está enfocado en desarrollar una serie de conceptos como el pensamiento crítico, habilidades, valores y actitudes para el cuidado y la preservación de las relaciones del ser humano consigo mismo, con las demás personas y con el cuidado y conservación de la naturaleza (SEP,2022, pp. 42-43).

La finalidad de este campo formativo es ofrecer oportunidades de aprendizaje para construir una postura ética que impulse el desarrollo de ciudadanos que participen en la comunidad de forma responsable y democrática. Se espera que niños y niñas desarrollen habilidades para observar, comprender y explicar las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyen su entorno; así como comprender, mediar y resolver conflictos, priorizando la elección de la paz y el rechazo a la violencia en todas sus formas a partir del respeto y la convivencia pacífica.

Este campo formativo enfatiza que desde las primeras etapas de aprendizaje las niñas y niños, sean capaces de reconocer y defender sus derechos y dignidad, independientemente de su origen étnico o nacional, de su género, edad, sexo, condición socioeconómica, identidad o cualquier otra particularidad, lo que fortalecerá su sentido de pertenencia a una familia y una comunidad. Se espera así que los alumnos sean agentes activos de la sociedad (SEP,2022, p. 54).

De lo humano y lo comunitario es el cuarto campo formativo; el cual propone reconocer la vida humana como un proceso continuo de conocimiento y construcción personal, a través de la interacción social y su participación efectiva en la sociedad.

Este campo formativo propone generar situaciones pedagógicas que permitan reconocer, desarrollar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, actitudes y valores, que permitan un mayor bienestar del alumno dentro de la comunidad. Tambien plantea reconocer el desarrollo humano como una conti0nua construccion personal,de interaccion social y participacion afectiva para lograr una vida digna. Se centra en la generación de situaciones pedagógicas que permitan reconocer, desarrollar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la intención de alcanzar un mayor bienestar en la comunidad. Son las experiencias cognitivas, motrices, socio afectivas y creativas que permitirán a niñas, niños y adolescentes favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad.

En este campo formativo se pretende que los alumnos partan del reconocimiento de su realidad con el proposito de intervenir en ella en la medida de sus posibilidades para llevar a cabo pequeñas transfromaciones que abonen a una vida saludable, a la inclusion y la igualdad de género,asi como a una interculturalidad critica que influya en sus acciones inmediatas para el buen vivir.

Desde la óptica de este campo formativo es de suma reelevancia que los niños y niñas aprendan a reconocer y valorar sus potencialidades, asi como a identificar las de otros, esto les ayudará a comprender y regular sus emociones en el entendido de que

es fundamental desarrollar habilidades para construir relaciones respetuosas e incluyentes. Este reconocimento les llevará a una gestión empática de sus emociones, a utilizar el diálogo como herramienta para poder tomar desiciones orientadas a modificar comportamientos, situaciones cotidianas o conflictos que se presenten en su contexto.

Por último, en este campo formativo se plantea que los alumnos obtengan informaciones adecuadas para que sean capaces de evitar situaciones que pongan en riesgo su integridad fisica y emocional, y puedan así, tomar desiciones informadas acerca de como cuidar su salud, mejorarla y preservarla como una responsanbilidad personal y social en un mundo caracterizado por la incertidumbre (SEP, 2022, p. 63).

Modelo educativo 2022 en el cual se muestran la comunidad educativa al centro, los campos formativos y los ejes articuladores.

Imagen no. 2. Esquema de la organización del plan y programas de estudio preescolar 2022.

Los campos formativos abarcan desde la educación inicial, hasta la educación secundaria a partir de fases de aprendizaje que deben estar en sintonía con los procesos de desarrollo y constitución subjetiva de niñas, niños y adolescentes respetando su diversidad, se contemplan procesos de larga duración, propiciados por heterogéneas experiencias de vida, desplazando el criterio de la organización escolar ligada al criterio de las edades cronológicas de los sujetos.

El plan para Educación Preescolar fase 2, presenta una evaluación de carácter formativo, él cual utiliza evidencias concretas para valorar los aspectos cualitativo y cuantitativo durante los cuatro momentos de evaluación presentes en el ciclo escolar. La primera evaluación es la evaluación diagnóstica, que se realizará al iniciar el curso, la segunda se implementará a finales de noviembre, el tercer momento de la evaluación será la intermedia a realizarse en marzo y la evaluación final en el mes de julio, cabe señalar que en los tres momentos de evaluación se dará un informe a los padres de familia, utilizando diversos tipos de herramientas como presentaciones, evidencias, muestra pedagógica entre otras.

El punto de partida será la evaluación diagnóstica, en la que se tomarán en cuenta los resultados del diagnóstico o programa analítico y los contenidos nacionales para la Educación Básica, así como la diversidad de los niños y niñas abriéndose a la flexibilidad para seleccionar los contenidos para el primero, segundo y tercer momento, los cuales definirán propósitos, intenciones y propuestas de trabajo en donde a partir de reconocer las características de niñas y niños se concretará la fase dos que abordará en cada campo formativo, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje correspondientes que mantendrán congruencia con el perfil de egreso y los ejes articuladores, así como niveles de dificultad en los que están organizados.

La información anterior se organizará en un programa sintético, de atención y/o el proyecto de vida en el caso de las y los estudiantes con discapacidad, de manera que maestras y maestros de educación preescolar encuentren insumos y elementos para diseñar y poner en marcha las actividades didácticas pertinentes para niñas y niños.

Evaluación Formativa

En el Plan de estudio 2022, la evaluación formativa ocupa un lugar central pues la evaluación de los aprendizajes obtenidos forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de las y los estudiantes, se va construyendo a través de los tres periodos, desde la evaluación diagnóstica, intermedia y final, modificando y mejorando a través de proyectos, talleres, situaciones didácticas o talleres de trabajo que respondan a las necesidades que presenten los niños y niñas a través de todo el año.

El Consejo Técnico Escolar (CTE), será una herramienta para acompañar a las y los docentes con talleres de inducción a los materiales, estrategias y usos correctos de dicha información, así como el reconocimiento de su contexto escolar y áulico recuperación de aprendizajes, atención al rezago escolar y permanencia y tránsito de las y los estudiantes.

En todo momento la comunidad educativa deberá trabajar en colaboración con alumnos y padres de familia a través de la formación de comités, para determinar actividades congruentes con el logro de los aprendizajes que atiendan las necesidades educativas de la escuela; con lo cual, la Nueva Escuela Mexicana tiene la visión de aportar al logro de una educación intercultural en la que se generen espacios de aprendizaje a través del diálogo asertivo de toda la comunidad escolar.

Este programa promueve la educación inclusiva para todos y todas sin dejar a nadie atrás ni a nadie afuera del proceso de aprendizaje, siempre con un planteamiento acorde a la igualdad de género; lo cual, facilita que la interculturalidad se viva como una oportunidad pedagógica para que el aprendizaje se desarrolle desde el reconocimiento de la diversidad, donde se aprende a intercambiar saberes, culturas, valores y formas de vivir, con la intención de trabajar desde el contexto social, local y regional, para transformar el presente contexto de las comunidades y con ello mejorar la vida de los y las estudiantes.

Comparación con Otros Programas.

El Plan y Programas 2022 plantea una educación que hace énfasis en trabajar prioritariamente a través de la problematización de las situaciones que se detectan en el diagnóstico inicial, para lo cual la metodología a través de proyectos de aprendizaje y/o intervención es fundamental ya sean comunitarios, de indagación, de aprendizaje servicio, o de aprendizaje basado en problemas.

Este planteamiento pedagógico da una nueva oportunidad para trabajar en colegiado para mejorar cada una de las situaciones que se presentan, utilizando la evaluación formativa en cada acción que realizan los niños y niñas, para realizar adecuaciones al plan anual cada consejo técnico en colaboración con directivos y docentes, enfocando prioritariamente la educación socioemocional en los valores, los hábitos para una vida saludable y la autorregulación para promover una sana convivencia y la integración de los conocimientos no formales.

Esta metodología reafirma que la comunidad escolar sea puesta al centro de los procesos educativos, donde el aprendizaje tiene un enfoque que va de lo individual a lo colectivo y social, nos presenta cuatro campos formativos y siete ejes articuladores transversales que podrán elegir los docentes para vincular el trabajo con los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje correspondientes.

La comunicación continua entre los agentes de la escuela es fundamental (docentes, padres de familia, directivos y supervisores) y se fortalece con las rendiciones de cuentas que se realizan cada tres meses ante los padres de familia para valorar la implementación del Plan analítico que se propuso en un principio y para realizarle las modificaciones necesarias cuando sea pertinente.

Es de suma importancia el diario de trabajo como un elemento indispensable en la evaluación formativa, donde se ha de llevar a cabo un registro de los logros y áreas

de oportunidad de los niños y niñas, para poder realizar las adecuaciones necesarias a la planeación.

Capítulo 2. Enfoque Intercultural.

2.1 Modernidad

El proyecto de la modernidad en la educación aparece en diversos contextos nacionales del siglo XVIII, con la intención utópica de homogenizar a la sociedad con un solo concepto de orden y progreso a partir de la creencia de que tal unificación llevaría a la humanidad a un estado de armonía y felicidad en donde todos tendrían derechos y oportunidades equitativamente. La introducción a la sociedad de este movimiento aculturador es denominado “modernidad”, se definió por la rigidez y el disciplinamiento donde la “razón” y la imposición de criterios se utilizaron como un instrumento para jerarquizar lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto.

Es en esta modernidad en donde los instrumentos de adoctrinamiento abonan a la “construcción de la diferencia como elemento discriminatorio” (Conforti, 2017), muestran cómo influyen los discursos y saberes en las instituciones en el pensamiento tal como lo señala Michel Foucault 2001, haciendo más visibles las diferencias individuales entre la homogeneidad que se pretendía establecer, y utiliza la intervención social para promover la exclusión de aquellos a los que se les señalaba como “diferentes”.

Ya superada esa etapa moderna y entrando en la posmodernidad, se observa un refinamiento en los dispositivos de poder y su diversificación entre instituciones políticas, económicas, culturales y científicas dentro del cuerpo social (Foucault, M, 2018). En esta etapa el mundo ya no aspira a la planificación social humanitaria planteada en la postguerra, ahora la utopía igualitaria ha sido sustituida gradualmente por implantes psicológicos enfocados hacia el consumismo exacerbado y la indiferencia ética de sus consecuencias.

Foucault, 2018, hace un análisis sobre el problema central a la crítica como movimiento por medio del cual el sujeto cuestiona las relaciones entre poder y verdad, lo que ayudará a que el sujeto se plantee el problema de la ética, para entender al individuo como un ser constituido por relaciones con uno mismo, siendo el análisis de nosotros mismos la mejor opción para iniciar un proceso en el que se renueven enfoques y lenguajes de los pensadores para dejar de ser sometidos, serviles, clasificados y clasificadores (pp. 1-4).

La escuela preserva su función como institución moderna conservando su función transmisora de la tradición, la cultura y como agente reforzador de las relaciones de poder por medio de la conservación anacrónica de métodos disciplinares y post-disciplinares de instrucción que persiguen la autodisciplina, la autorregulación y el autocontrol (Mignolo, 2013). Este modelo de escuela determina su eficiencia en función de su apego a una concepción nacionalista, en el que su propósito es mantenerse como un instrumento para lograr los fines que responden a los intereses de control social y sometimiento a las mayorías por parte de las clases elitistas; y, justificando desde una simulación humanista la colonialidad del poder (Ibidem, 2013).

Desde esta percepción histórica de la educación se tiene que, en el capitalismo tardío del siglo veinte la posmodernidad concibe como su eje rector una escolaridad homogenizada, en la cual no se visualizan ideales igualitarios, ni se da lugar a la diversidad cultural o su inclusión al tejido social. En complemento con lo anterior, esta educación responde a la reproducción de un modelo específico de ciudadano con una débil formación valoral hacia el humanismo y una creciente carga de antivalores sociales como el individualismo, la apatía y el consumismo.

Es a finales del siglo veinte, cuando la posmodernidad se extiende en el mundo y simultáneamente se abre la posibilidad a la reflexión sobre la validez de movimientos contestatarios y diversas visiones críticas que pretenden dar un equilibrio de justicia e igualdad a las sociedades (González, 2017).

Es en este contexto que resurgen nuevos posicionamientos utópicos de igualdad e inclusión; y se presume que la escuela como elemento aculturador puede llevar tanto al abatimiento del pensamiento constructor de las diferencias, como a la introyección psicológica de esa concepción de igualdad e inclusión que definen al enfoque intercultural. Nace así la Interculturalidad en educación y se vincula con la práctica educativa por considerarse que la escuela es un exitoso agente para la transformación de la cultura y de la sociedad.

Es desde este paradigma intercultural donde tuve la oportunidad de observar la realidad de mi entorno profesional, enfatizando la dinámica de interacción con los menores, así como las relaciones entre ellos mismos y con los docentes. Al reflexionar sobre el tipo de interacciones que ahí ocurrían, percibí que los integrantes de la comunidad escolar provienen de contextos sociales tan diversificados que el concepto de “interculturalidad” toma una dimensión trascendente y tal conceptualización no puede pasarse por alto, dado que está relacionada con diversos aspectos personales y profesionales que son fundamentales en una dinámica de trabajo educativo.

Por consiguiente, la interculturalidad en mi intervención puede entenderse como un proceso vigente y dinámico que genera cuestionamientos diversos tales como: ¿Qué modelo de educación utilizar?, ¿Sobre qué fundamentos debo estructurar mi práctica educativa?, ¿Con que fines?, ¿Qué contenidos, que historias, que identidades reivindicar? (Terren, 1999). Y a la vez, se identifica que en esta construcción de interculturalidad el reto educativo radica en: “construir un diálogo de saberes y de formas de ser diferentes, con matrices culturales derivadas de modos de vida distintos y, sobre todo de construcciones dominantes o dominadas a través de las cuáles se construye la cotidianeidad” (Comboni y Juárez, 2013, p. 20).

Es claro que esta incursión dentro de la noción de interculturalidad nos lleva a relacionarle con otros conceptos de una propuesta didáctica crítica; y también podemos percatarnos de que tanto la elaboración como la operación de esta propuesta educativa denota una alta demanda profesional; pues por tratarse de una construcción social de

alta complejidad, la interculturalidad genera necesidades específicas en la práctica docente y tales necesidades conflictúan constantemente el actuar ético y las capacidades profesionales de los docentes.

Esta ambición por construir un abordaje de la interculturalidad se observa también en ciertos planteamientos oficiales en los que se afirma que:

> “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas […] que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura [que] integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Walsh en Troncoso, 2019, p.12).

En contraste con esta intención se puede observar que en la formación docente; la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica y peor aún, en el aula su aplicación continúa teniendo alcances limitados o de carácter marginal.

Continuando con el análisis del término interculturalidad y al vincularle con el contexto educativo, es posible observar en sus raíces etimológicas lo siguiente: [el término "interculturalidad" tiene un origen latino que significa "interacción entre culturas". Sus componentes léxicos son: el prefijo inter- (entre), cultura (resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos), -alis (relativo a); más el sufijo -dad (cualidad],esta compleja composición léxica nos lleva, por una parte; a comprender mejor la intencionalidad humanitaria del término y en complemento, a validar el sentido social que obligadamente denota para este ámbito formativo.

Para identificar el concepto de interculturalidad dentro de los procesos de aprendizaje implícitos en la educación, resulta de nuestro interés entender que tal

educación es una elaboración cultural basada en las aportaciones de una mayor o menor diversidad, la cual, promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto al proponer modelos de análisis e “imponer una clasificación, un nombre, una designación algo lo poseemos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro”. (Odina, 2009, p. 17).

En complemento, el término de interculturalidad que se quiere construir en el presente trabajo requiere vincular hechos y acciones educativas problematizantes con el concepto de modernidad. A este respecto se puede decir que pese a que los Estados-nación han implementado sistemas educativos que funcionan para aculturar a la población, en la actualidad la mayoría de ellos se orientan hacia diversas políticas internacionales que intentan avanzar hacia la interculturalidad y diseñan Planes y Programas de Estudio para favorecer, o bien para obstruir la comprensión y la difusión de la interculturalidad.

Coloniedad y Decoloniedad

En el concepto práctico e histórico de *coloneidad* los conquistadores descartaban los saberes de los colonizadores en el plano intelectual, lo que permitió naturalizar las condiciones de superioridad, por lo que las diferentes formas de exclusión crecieron con fuerza temeraria y, en nuestras sociedades fragmentadas, es la forma “normal” de excluir. Y al normalizar esta exclusión en nuestra cotidianidad la hacemos invisible mientras la reproducimos no de forma pasiva, sino mediante la aceptación, en gran medida activa de los “incluidos” (Castell en Gentili, 1994, p. 3).

Dado que, al normalizarse estos procesos de exclusión como procesos sociales, “el miedo nos hace ver la exclusión y reconocerla, nos hace temerla, olvidarla y volver este un hábito que invisibiliza a los que la sufren o son violentados; así entonces, con nuestros temores normalizamos lo que no es normal”. (Adorno en Gentili,1994, p. 7), reproducimos incoherentemente acciones opuestas a la escuela democrática a la que nos debemos y; en esa reproducción olvidamos el propósito de contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta.

Así, el colonialismo marcó las diferencias entre colonizadores y colonizados, dio categoría de inferioridad a los colonizados y superioridad a los conquistadores. Las marcadas diferencias en su lengua, sus ritos culturales y su desarrollo económico los llevaron a agruparlos con el nombre discriminatorio de indios, este adjetivo les despojaba de su historia, cultura, identidad histórica y su condición de sujetos.

En contraste, la *decolonialidad* se entiende como una forma de reorganizar la vida de los colonizadores lo que representa el desenganche de la lógica de la modernidad y una alternativa epistémica la cual presenta, según Walter Mignolo (2014) “la necesidad de narrar la parte de la historia que requiere de una transformación en la geografía de la razón y el conocimiento”. Con esta nueva narrativa de constructo crítico se inicia un proceso de resignificación, tanto en la elaboración de comprensión crítica de las diferencias coloniales como en la transformación del mundo moderno.

Paralelamente en América Latina, los procesos educativos que han sido desarrollados y emergen de la coloneidad, han tenido intentos por evolucionar hacia una decoloneidad en la que; desde la década de los sesenta, se da voz a los grupos minoritarios que han estado marginados y que reclaman acciones de inclusión que los lleven a una calidad de vida más digna y equitativa.

El punto idealizado de esta interacción entre diversidades se expresa en la concepción de interculturalidad, en la que el objetivo es cambiar estos esquemas colonizadores para observar a cada persona como un ser único y con características propias de su origen, respetando su lengua, sus costumbres, sus tradiciones y evitando hacer todo tipo de discriminaciones que le denigren. En la interculturalidad, no se señala peyorativamente a la diferencia, sino que se enfoca la atención en la forma de relacionarnos para favorecer la resolución de conflictos, promoviendo un intercambio de conocimientos que nos acerque a una mejor calidad de vida para todos; es decir, a la sana convivencialidad.

En la reflexión de mi práctica he llegado a la conclusión de que es fundamental el diseñar pedagogías innovadoras y reivindicar mi papel como docente activa en la educación de mis alumnos de prescolar, tal como lo plantea Giroux, 1990, para fortalecer las habilidades de una "profesora intelectual" se requiere poder analizar las herramientas, ideologías y materiales que nos han reducido a la categoría de técnicos especializados, para cumplir con una burocracia que pide gestionar y llevar a cabo programas curriculares en lugar de asimilar y desarrollar críticamente los currículos para ajustarlos a preocupaciones pedagógicas.

Los maestros debemos defender a las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica de transformación en las que "los docentes seamos agentes transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos". (Mejía, A., 2011).

Es importante favorecer la creación de espacios que permitan los intercambios del conocimiento entre pares y avanzar en ellas, es indispensable para cuidar los aspectos cognoscitivos e intelectuales de la interacción, también los de carácter relacional, afectivo y emocional, ya que, en esa interacción, el alumno es quien construye su propio conocimiento (Coll, 1998).

Diversidad

La interculturalidad propone un enfoque crítico que lleve al replanteamiento de la educación y así poder lograr una comprensión de esta en el reconocimiento de la diversidad humana que es inagotable y todavía no se ha terminado de construir, ya que la forma de adquirir el conocimiento es diferente en todo el mundo.

La diversidad es inherente al ser humano, actualmente las diferencias biológicas, sociales y culturales son las que marcan nuestras diferencias. Es necesario generar espacios donde esas diversidades nos enriquezcan al aprender unos de otros (Arroyo, 2013, p. 146).

Freire (1970) la llamó educación bancaría o pedagogía tradicional de los opresores puesto que, el educador es el único poseedor de conocimientos y es él quien va a transmitir los conocimientos a los educandos, de tal forma que estos se convierten en sujetos pasivos y por tanto en sujetos oprimidos por su carácter diverso.

Kroch y Lavov, 1972; y Lavov, 1985 (citado por Arroyo 2013, p. 148) mencionan que la teoría de la diferencia surge en el ámbito de la lingüística "derivada del fracaso social que se entiende como consecuencias de los prejuicios lingüísticos y las diferentes valoraciones sociales de las diversidades culturales, así como de la utilización intencionada de esas valoraciones en la formación educativa".

Se tiene entonces que históricamente las diferencias entre los grupos han profundizado las desigualdades; y que éstas, se traducen en diversos aspectos culturales. En la política, por ejemplo, se ha dado más relevancia al poder entre unos y otros, redundando en la marginación social y los prejuicios hacia las culturas dominadas.

Se dice de la educación que puede ser un factor de evolución social, si se enfoca en transformar la diversidad en un factor positivo de mutuo acuerdo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social (UNESCO, 1994). Lo cierto es que en el ámbito educativo históricamente estas diferencias se utilizaron para segregar y señalar algunas problemáticas que limitan a los niños y niñas a tener las mismas oportunidades de participación, o de tener los mismos derechos para integrarse a un sistema educativo que les proporcione la oportunidad de acceder a un mundo laboral y participar de los bienes sociales a los que todos deberíamos tener derecho.

Dentro de la teoría de la diferencia, la desigualdad es un principio generado por el ser humano, al categorizar las estructuras políticas, relaciones económicas y las prácticas culturales que muchas veces crea y recrea la escuela y se traducen en

actitudes que generan la exclusión en la vida en sociedad (Essomba, 2008, citado por Arroyo 2013, p. 149) define a la desigualdad como “la dinámica social que expulsa a algunos ciudadanos o grupos de ellos de los circuitos ordinarios de funcionamiento de una sociedad”.

En un inicio el término de exclusión estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunas alumnas o alumnos, actualmente hay dos principios fundamentales que la escuela debiera promover; el respeto a la diversidad y la igualdad, dado que por su importancia, deberían ser incluidos en el desarrollo de políticas educativas que aseguren no solo la escolarización de los niños y niñas extranjeros para garantizar una educación de calidad basada en la equidad, sino entender la diversidad como un valor y no como un defecto.

La atención a la diversidad se inicia al ver en el alumnado un valor y no un defecto, regenerando el pensamiento que nos lleve a la elaboración de nuevas propuestas en las prácticas y en las metodologías educativas que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.

Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y pueden aprender en la vida normal del mismo, se debe promover el respeto por los derechos de cada miembro del grupo, también es importante apoyar a que los alumnos logren los objetivos curriculares, atendiendo la intervención de los especialistas, formando redes naturales de apoyo, abandonar la idea de ver al docente como responsable del control total del aula y provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona, la flexibilidad debe estar presente en todas las acciones, ya que no existen respuestas simples y universales a los problemas.

La educación intercultural es un modo de hacer escuela, además de ser una forma retórica o política de hablar correctamente, se entiende sin lugar a duda que es una educación para todos y no solo para las minorías o inmigrantes dado que propone una

escuela donde se dé respuesta a las necesidades de la cultura propia y una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales.

> Besalú, 2002, p. 71, citado por Arroyo 2013, p.153, afirma que:
>
> "La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas, particularmente de las que viven en un ambiente determinado. Esta educación intercultural propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos, posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad y no una educación para los culturalmente diferentes".

En este sentido, la interculturalidad nos lleva a la reflexión sobre la intencionalidad y los procesos de la educación, entendida ésta como una elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural misma. Este enfoque crítico promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone modelos de análisis y de actuación que avancen en la resignificación de todas las dimensiones del proceso educativo (Aguado, 2004, p. 40, citado por Arroyo 2013, p.153)

Lo abstracto en la interculturalidad: otredad, alteridad.

El poner-nos atención implica una consideración más allá del coexistir. Es saber que aprendemos del otro y con el otro, es ser conscientes de que esa persona es diferente a mí, que puede ser tratada desigual por ser diferente pero no por eso también yo deba hacer lo mismo. Hay que "ver el mundo como un escenario de diálogo, en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino se complementa" (Domínguez, 2014).

La interculturalidad es una forma de desmenuzar la vida diaria, una forma de ver y prestar atención a eso que se dice a diario sobre lo que gira en torno a lo que se ha definido como bueno, o como correcto, y sobre él por qué debemos “tolerar” a otros cuando no tenemos argumentos válidos ni autoridad para “soportarle o dejarle ser”, puesto que la tolerancia sólo reafirma que en una relación existe un lado de superioridad (Skliar, 2002). Desde la interculturalidad el hacer referencia a “desmenuzar” la vida diaria, va enfocada a ver las historias de las cuales nos hemos formado, a conocer las intenciones con las que nos relacionamos con los demás, a prestar mayor atención al tipo de palabras que usamos para referirnos a alguien que no es de nuestro “agrado”, mismo que debemos limitarnos a respetar porque independientemente de nuestra aceptación, ese otro existe y es parte de nosotros.

Las relaciones sociales cobran sentido y “son” cuando uno sabe mirar, cuando escucha al otro, y cuando se pone atención a las características e intenciones de esa interacción con el otro; y, probablemente también se inicie a percibir características o rasgos que no se veían. Ver las relaciones interpersonales a través de un enfoque intercultural no es incluir a personas o a relaciones que estaban invisibilizadas, tampoco es mimetizarse para ser aceptado, ni hablar o sólo cruzar palabra y hacer pensar que se llevan bien la interacción desde la interculturalidad es también actuar sin perjudicar al otro, siendo conscientes de que está ahí, de que tiene voz y que somos -en parte- gracias a ese otro.

Esta postura igualitaria descarta que el docente es sabio y que es superior ante los demás, pues en un diálogo no hay inferiores o superiores, todo se maneja horizontalmente y las relaciones son recíprocas, pues de otro modo, no estaríamos en un contacto dialógico. Es así que el enfoque de la interculturalidad lleva a la pregunta, ¿Cómo percibo la transformación en el otro mediante mi transformación?, ¿Cómo relacionar las diferencias de una manera dialógica?, no se trata de enfrentar para evidenciar o sobreponer una opinión, sino de conocer para reflexionar sobre lo que hace cada uno para considerar la existencia del otro.

Interculturalidad

La interculturalidad es un proceso de construcción y cuestionamiento de la verdad que se presenta como forma única de explicación en la complejidad de las situaciones sociales y educativas (Malik y Ballesteros, 2015). También se entiende como una forma de pensar lo complejo, de analizar las relaciones de los diferentes grupos humanos, las diferentes formas de relacionarse con los diversos grupos sociales y culturales, así como los factores sociales y económicos (Odina, 2009, p. 14).

De acuerdo con Lunch y Salinas, 2005, desde los principios de igualdad, interacción y transformación social. La interculturalidad Implica el reconocimiento de la diversidad (opción teórica); la defensa de la igualdad (opción ideológica); el fomento de la interacción (opción ética); la dinámica de la trasformación social (opción sociopolítica); y la promoción de procesos educativos que planteen la educación cultural en condiciones de equidad.

Al hablar sobre la arqueología de los sentimientos nos muestra un nuevo descubrimiento, plantea la necesidad de un cambio necesario y urgente para atender la necesidad del desarrollo armónico de los niños y niñas, asumiendo como tarea no solo ocuparse del campo de los conocimientos, sino también de la "parcela ignorada" de la inteligencia emocional social y de la ética donde los estudiantes aprendan a ser y a relacionarse para lograr una sana convivencia (Santos, 2006, pp. 9- 23).

Al hablar de la inclusión es necesario reconocer que se renuncia a cualquier epistemología general, pues han surgido las pedagogías emergentes que nos permiten abrir el pensamiento a un sinfín de posibilidades que nos muestran cómo la ecología de saberes es una nueva forma de mediar las relaciones entre el docente y los estudiantes, ya que el conocimiento manifestado, da cuenta de una realidad que se conoce, dando pie al a construcción del conocimiento a partir de lo que han vivido y aprendido de los recursos disponibles en su contexto y en la interacción de conocimientos científicos y no científicos.

Es importante tomar en cuenta la intersubjetividad de cada niño y niña, teniendo la certeza que la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construir. “Esta ecología de saberes desarrollará una nueva capacidad para la maravilla y la indignación capaz de fundamentar una nueva teoría y práctica, no-conformista, desestabilizadora, y de hecho rebelde” (Santos, 2010, pp. 11- 41).

Walsh, 2012, señala tres corrientes de la interculturalidad, la cual tiene usos múltiples en sus diferentes interpretaciones:

La interculturalidad relacional, se refiere al intercambio y contacto entre culturas: prácticas, saberes, valores y tradiciones; un intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales. No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación.

La interculturalidad funcional, pone énfasis especial en el campo educativo, se hace la distinción de una interculturalidad que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación, que tiene sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con la intención de lograr la inclusión dentro de la estructura social establecida.

Y, por último *la interculturalidad crítica,* entendida como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta. que tiene como objetivo incorporar desde las esferas de poder, retos, propuestas y procesos basados en las diferencias para reestructurar y reconceptualizar, estructuras sociales de las diferentes formas de aprender., muestra las diferentes formas de pensar actuar y vivir. La interculturalidad crítica propone cambiar la forma de ver las diferencias desde lo colonial y lo decolonial, las relaciones, las estructuras, las condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2012, pp.1-4).

Este enfoque intercultural también puede ser visto como una metáfora porque nos permite pensar la diversidad humana y formular vías alternativas de acción y pensamiento en educación, señala que en el enfoque intercultural hay que poner en primer término el análisis del modelo social y cultural donde se desarrollan las relaciones entre grupos culturales (Odina, 2009).

Los movimientos sociales (de comunidades inmigrantes en Europa, comunidades afro estadounidenses y/o chicanas en los Estados Unidos de América, comunidades indígenas en América Latina y en Oceanía), han contribuido al surgimiento de una nueva (sub) disciplina, la pedagogía intercultural y/o la educación intercultural en la que se da un encuentro entre la pedagogía y la antropología.

Al crear un reduccionismo conceptual-terminológico y reflejar una tendencia profundamente arraigada en la pedagogía, muestra una nueva forma de problematizar la existencia de la diversidad y transferir al aula la política de la diferencia, la otredad se convierte en un problema y su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales.

Las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir estos tipos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, tal como lo sugiere la comunicación intercultural, sino también del desarrollo de diálogos reflexivos interactuando en las diversas disciplinas (Dietz, 2012).

Es necesario tener en cuenta la diversidad cultural que se está empleando y definiendo en relación con la variabilidad social y cultural ya que en la interacción de diferentes culturas no pueden separarse, sino que terminan mezclándose e hibridándose entre sí, integrando la dimensión descriptiva que da cuenta de características estructurales y de su heterogeneidad (Osuna, 2012), aquí es donde se debe tomar en cuenta e integrar una visión que señale cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar al interior de sí mismas.

La “colonialidad” de las relaciones sociales contemporáneas, persiste como una forma de dominio racializado y que todavía estructura la percepción de la diversidad (Quijano, 2005), en contraste con una ciudadanía intercultural que nos presenta un régimen de ciudadanía que se basa en las capacidades, interculturalmente especificadas e interculturalmente negociadas, para ejercer los derechos humanos en situaciones donde se presenten desigualdades y asimetrías persistentes e históricamente arraigadas.

En la interculturalidad –lejos de un discurso- se pretende gestar dinámicas de relación para trabajar las diferencias de una manera dialógica –por ejemplo, con los padres de familia-, plantearse preguntas que ayuden a conocer el mundo en el que se vive y con el que se convive y de alguna manera hacer algo diferente para un bienestar común, se evita el demostrar que hemos estado haciendo incorrectamente las cosas, de igual manera se rompe con la idea de que deben existir acuerdos para dialogar: puntos de encuentro o desencuentro es lo que se busca en el diálogo no hay superiores.

El enfoque intercultural nos muestra un medio, un camino para la transformación propia para incidir en la transformación del otro:

> “[…] la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales”. (Walsh, 2005, p. 39).

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Quijano, 2005).

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas y en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Arroyo, 2009, pp. 6-7).

El concepto de interculturalidad puede resaltarse como una noción polisémica dado las acciones sociales igualitarias que deben coexistir en ella, la interculturalidad "es un proceso que remite a la confrontación y el entrelazamiento; es decir, lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios" (García, 2006, p. 15)

La interculturalidad en el siglo veintiuno busca posicionarse como una perspectiva de diversidad inclusiva que reconceptualiza el valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias, dado que "lo realmente importante no radica en desarrollar el principio de igualdad, sino el principio de libertad" (Melero, 2012, p. 139). En complemento con lo anterior, se puede entender que:

> "la interculturalidad no describe sólo a una realidad dada, ni a un atributo casi "natural" de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999), sino que refiere a un proceso dialógico continuo de toda la sociedad (Godenzzi, 2005, p.13) y no solamente de sectores campesinos/indígenas" (Walsh, 2005, p. 4).

Las Nociones Polisémicas.

Al reconocer la existencia de nociones polisémicas en los contextos culturales y su interacción en las aulas, se pide que las escuelas vayan tomando como base la perspectiva intercultural descriptiva para suavizar o mitigar las relaciones, y así mejorar los esquemas que han permanecido desde la colonización en entornos europeos y Latinoamericanos, donde las explicaciones europeas y estadounidenses conciben las

características, patrones o instituciones culturales como expresiones “objetivas” de la diferencia cultural y, consecuentemente, como fuentes de relaciones interculturales.

En complemento, se retoma la perspectiva crítica en la que (Walsh, 2003, en Dietz 2017), profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades imperiales y coloniales, que moldean la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de la diferencia en las relaciones entre grupos.

Derivado de este enfoque se observa también que en los diferentes contextos internacionales se han creado programas para atender a grupos minoritarios, como las comunidades alóctonas en EEUU y Oceanía, los programas dirigidos a grupos minorizados con líderes no indígenas en EEUU e Inglaterra y los programas enfocados hacia las culturas indígenas en América Latina. Se tiene también que en Estados Unidos y Gran Bretaña, los actores luchan por empoderar distintivamente a estudiantes que forman parte de una minoría y que suelen encontrarse en ambientes escolares racializados, post-segregacionales y/o poscoloniales. En tales sociedades la educación multicultural se formula, consecuentemente, como un programa de reconocimiento político y se ofrece trato diferencial para estos grupos *minorizados,* “recurriendo a estrategias de territorialización […] para restaurar, mantener y legitimar fronteras entre nosotros y ellos” (Dietz, 2012, p. 213).

Diálogo

Santos Guerra (2016), señala la necesidad de desarrollar la capacidad de comunicarnos asertivamente en la escuela, para impulsar a los estudiantes reconociendo sus habilidades y tratándolos con respeto y el afecto que nos gustaría que nos dieran a nosotros, previniéndonos sobre las consecuencias negativas que puede llegar a tener el categorizar y etiquetar a los alumnos.

Asimismo, es imperante compartir el espacio, sea físico o virtual para redefinir reglas y objetivos en función de las condiciones, ya que el reconocimiento de la igualdad entre todos los interlocutores implica que no se pueda predecir desde el comienzo el desenlace del diálogo, (Walsh en Rozenn Le Mur, 2020). Para participar en este diálogo intercultural hay que aprender a practicar estas competencias, ya que implican una formación en el ámbito político y educativo, debemos de articularlo con nuestros conocimientos y desarrollar nuestras habilidades en cuanto a la forma de cómo nos informamos y como nos relacionamos con otras culturas de diferentes niveles de la sociedad.

En este sentido, “la interculturalidad es entendida como un proyecto político basado en el diálogo profundo en lo social, lo epistémico y lo ético que va dirigido a la transformación estructural y sociohistórica” (Walsh en Rozenn Le Mur, 2020). El diálogo intercultural significa vivir juntos respetando las diferencias de sexo, raza, lengua, religión y cultura, y difundiendo el respeto universal de la justicia y de los derechos humanos, dos principios sobre los que se basa esta convivencia. La paz no debe darse por conseguida, sino garantizarla a través de un proceso continuo, un objetivo a largo plazo que requiere un trabajo constante, mucho cuidado y una participación de todos los ciudadanos.

Vivir en paz es el resultado de las decisiones que tomamos en las situaciones que afrontamos y de las elecciones que hacemos en nuestra vida cotidiana, que nos comprometen a entablar un diálogo sincero con otras personas y otras comunidades, independientemente de su lugar de residencia.

Es crucial promover y difundir valores, actitudes y comportamientos que propicien el diálogo, la no violencia y el acercamiento entre culturas, de conformidad con los principios de la Declaración Universal de la UNESCO, (2006) sobre la Diversidad Cultural. El diálogo en el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, este pluralismo cultural

es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública" (Artículo 2° de la Diversidad cultural al pluralismo cultural).

En la práctica docente se requiere fomentar un espacio democrático de diálogo en donde los diferentes actores expongamos los puntos de vista con respeto, escuchando a los demás en condiciones de igualdad para abordar el dialogo con la mente abierta y la disposición a prender algo del otro o de la otra, es importante sobre todo evitar restricciones temáticas y generar un intercambio significativo.

2.2 La Educación Intercultural: Un Camino Hacia la Inclusión

Al abordar los procesos relativos a la interculturalidad desde un enfoque crítico, es claro que se busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social, enfatizando especialmente lograr la igualdad de oportunidades (de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas sea cual sea su grupo cultural de referencia; sin perder de vista que en la interculturalidad, se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes.

Desde esta noción de interculturalidad se debe tener presente que al dar atención a los alumnos con alguna diferencia es fundamental, buscar la forma de promover la comunicación entre las personas para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad, evitando dirigir el discurso sólo a las minorías étnicas o culturales puesto que la educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes (Besalú, 2002).

Una propuesta firme para promover la inclusión como aspecto de la interculturalidad tendrá que considerar algunos objetivos básicos para la práctica educativa, entre los que destacan:

Tener en cuenta que la meta última a lograr es una reforma en la educación, de manera que se permita al alumnado de diversos grupos experimentar una educación equitativa y una efectiva igualdad de oportunidades, en la práctica incluir cambios no sólo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso, actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas al centro.

La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales del alumnado y del profesorado. Se trata de desarrollar actitudes y valores democráticos para desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en medios socioculturales diversos (Arroyo, 2013) enfatizando que lo intercultural, como propuesta educativa, estará siempre vinculado a procesos de intercambio de personas y grupos.

Para considerar que una propuesta educativa es inclusiva resulta fundamental alejarnos de las nociones neoliberales de la educación para luego, reconstruir este concepto y observarlo como aquel en el cual la inclusión es un proceso que da atención a todos los alumnos; aquel donde los profesores deben ser capaces de identificar barreras de aprendizaje y de participación en nuestros contextos para analizarles y reconstruir una planeación basada en el reconocimiento de capacidades, necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todo el alumnado.

Educación Intercultural en la infancia.

Al reconocer a la escuela y a la familia, como agentes decisivos e importantes en la transformación de la escuela, la sociedad y la cultura, se hace énfasis en transmitir la información a personas que trabajan con alumnos en la 1ª infancia (del primer año hasta los 6 años), aportando materiales en el contexto y centro del aula que faciliten la adecuación a la tarea educativa.

En esta etapa es conveniente aprovechar la plasticidad y la permeabilidad, que son las herramientas superiores del aparato psíquico, pues cuanto más pequeños son los niños mayores son las oportunidades de aprender, desarrollar habilidades y establecer sus primeros vínculos afectivos, grabar en su mente y en su corazón, los hechos y los significados emocionales que les transmitamos a través de nuestra práctica transformadora, por lo que en la educación intercultural, se plantea que el Estado debe hacer cumplir que los Planes y Programas incorporen la riqueza de la diversidad a sus procesos. Esto implicaría que, en nuestro contexto los docentes tomemos el reto de recuperar los conocimientos, saberes y tecnologías heredados del pasado, junto con los avances de la ciencia y la tecnología modernas. Nos enfrentamos a una relación compleja y creativa y somos agentes decisivos en la calidad y eficacia de los aprendizajes (Abarca, 2015).

El sustento de la educación intercultural, democrática y participativa, que se desarrolla en las escuelas infantiles, los centros de educación infantil y los de atención socioeducativa, facilitan la orientación hacia la investigación/acción en el aula (García, 2006, págs. 11 y 12). Pues sabemos la responsabilidad que conlleva atender a los alumnos especialmente en estas edades, al promover valores de respeto a las demás personas, “a través de una mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas”. (Odina, 2009). Tenemos la gran tarea de enseñar con el ejemplo y poner en práctica la justicia, la libertad, la tolerancia, la cooperación y aceptación crítica de las normas democráticamente establecidas en el reconocimiento de que somos parte de una cultura diversa, sabiendo que es la única vía para llegar a convivir en paz, en la que cada niño y niña es responsable de su futuro.

La Escuela Intercultural.

Desde el enfoque intercultural se propone crear una nueva escuela donde se pueda convivir, respetando nuestras diversidades, entendiendo que es la casa y la escuela donde tenemos la obligación moral de formar personas libres y llenas de

creatividad; capaces de percibir y modificar la injusticia social. La escuela es reflejo de la sociedad y a la vez encierra posibilidades para la transformación social.

La cooperación entre escuela y familia se hace imprescindible; una cooperación que implica participar de forma igualitaria en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan a la vida escolar (Malik y Ballesteros, 2015). También se puede colaborar con asociaciones del barrio, el pueblo o la ciudad, en el desarme y la libertad o la Asociación de Vecinos, y más recientemente el movimiento por la Escuela Pública. También es importante tener presente una incorporación de los avances tecnológicos en forma equitativa, y atenderlos e incorporarlos constantemente, así como considerar los capitales y productos de movimientos migratorios actuales para cambiar el dominio evidente de los poderes económicos y la globalización del mundo económico, social y cultural.

En complemento, Gimeno Sacristán (en Santos, 2010) afirma que “La acción educativa está sometida a cambios de diversa naturaleza y alcance. La sociedad modifica sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y multiplica, las informaciones que recibe el estudiante fuera de la escuela se hacen más plurales, todo ello hace que la función y la tarea de las y los docentes sean a su vez cambiantes. La necesidad de ofrecer conocimiento cede importancia frente a la urgencia de reconstruir ese conocimiento popular que tiene el alumno, de ofrecerle criterios para su interpretación, de brindarle criterios para su uso.

Así pues, como educadores debemos cambiar la forma de ver la realidad a través de conceptos que no la definen objetivamente y revertir las prácticas enajenadas como personas potentes, capaces de llevar a la práctica la forma de representar el mundo. En este sentido (Santos, 2010), afirma que “es de gran trascendencia que en el desarrollo curricular el profesor realice múltiples intercambios de naturaleza cognitiva con los compañeros y los alumnos. Si se realizan estos intercambios desde la apertura y la humildad intelectual será fácil el enriquecimiento personal”.

La mejora de la enseñanza y profesionalización docente exige, nuevas formas de organizar su práctica para facilitar la transformación y ser un autoevaluado que se auto cuestione, interrogue y admita las evidencias que presenta la realidad, dialogando con sus alumnos y los compañeros, al estar abierto a recibir nuevas ideas y estar dispuesto a cambiar (Santos, 2010, p. 194).

Le Mur en 2020, Plantea que el punto medular es crear espacios donde se realicen intercambio de ideas que tengan como objetivo comprender mejor las perspectivas y prácticas culturales de los otros a través del diálogo. Desarrollando el reconocimiento de las estructuras existentes y cuestionando el propio papel del educador, al esforzase por evitar controlar o dirigir la interacción o tratar de convencer en lugar de escuchar, trabajar en la perspectiva de la interpretación de las ideas, al asegurar que todos entiendan lo mismo, ya que el diálogo intercultural favorece el sentido de pertenencia a una comunidad, acepta sus reglas y lleva a valorarla como algo importante, propiciando una mayor participación en la interacción del grupo social.

Principios que Sustentan a la Educación Intercultural

Presentan objetivos de una propuesta educativa basada en un enfoque intercultural (Arroyo, 2013):

- El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, supone evitar la segregación en grupos.
- La defensa de la igualdad, lo cual implica analizar críticamente las desigualdades de partida de todo el alumnado.
- El fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
- La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente.

- La toma de conciencia del propio bagaje cultural de los profesionales implicados, analizándolo críticamente. Mejora el auto concepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado; es un requisito imprescindible, así como su aceptación incondicional.
- Todo el alumnado debe ser considerado como relevante. Se dirige a todos para desarrollar en ellos competencias interculturales.
- Reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad.
- Tener en cuenta las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de niñas y niños. Es la mejor forma de incorporar la diversidad en la escuela.
- Implica metodologías de enseñanza cooperativas, recursos didácticos adecuados y la comunicación activa entre todo el alumnado.
- Planificar estrategias didácticas para aprender más y mejor, que sirvan para mejorar la relación y la convivencia con los demás.
- Supone la revisión del currículo, eliminando el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano, sin limitarse a los producidos por la cultura occidental.
- Favorece la convivencia entre personas y grupos distintos desde el respeto mutuo, la gestión de los conflictos, la simpatía y la compasión.
- Supone cambios profundos que no se limitan a la escuela.
- Necesita la interacción entre la escuela y la comunidad.
- Requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad.
- Reconocer la diversidad implica no buscar una solución única a la problemática de la crisis educativa, sino afianzar tradiciones culturales, rescatar lo mejor de las personas y acogerlas superando la visión de la exclusión, la educación intercultural es una educación de calidad para todos.

2.3 Ventajas de la Interculturalidad en la Educación.

- Cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los niños y niñas.
- Ayudar a nuestros alumnos y alumnas a responder a las necesidades reales de la clase en cualquier área, de esa manera estar disponible para todos ellos: tanto para los que la necesitan constantemente, como aquellos que sólo la necesitan de forma ocasional.
- Se evita etiquetar a los alumnos y alumnas por el hecho de salir fuera, pues siempre mantienen como referencia de su responsabilidad al tutor.
- En el caso del aprendizaje de la lengua vehicular, las necesidades comunicativas de unos se equilibran con las necesidades de los otros.
- La noción de diversidad nos habla de ésta como un derecho cada vez más reconocido a nivel nacional e internacional de derechos colectivos y específicos de los pueblos colonizados. Como reconocimiento a esta diversidad, la Organización de las Naciones Unidas ha establecido acuerdos para defender aspectos tales como: sus lenguas maternas, sus territorios propios, la educación propia por parte de los pueblos, la atención a personas con capacidades diferentes y los derechos de la niñez, entre otros.
- En esta lógica, el enfoque de la interculturalidad en la comunidad es vista desde una perspectiva renovada, reivindicada y encauzada hacia el sentido de pertenencia, identidad y participación en la recuperación de costumbres y tradiciones (Malick,2015).

Capítulo 3. Referente Teórico de la Mediación.

3.1 Experiencias del Aprendizaje Mediado

Es sabido que la realidad actual del gremio educativo es de alta demanda profesional; y esa demanda se acrecienta en las zonas urbanas, en las que la composición multicultural y las necesidades cotidianas de la población complican las formas de interacción y los procesos de entendimiento. Por esta y otras razones, resulta indispensable reflexionar sobre la práctica pedagógica cotidiana y promover cambios en la labor profesional con el fin de ofrecer una educación más contextualizada y significativa para los alumnos, que les ayude a formarse como personas críticas, sensibles y creativas, capaces de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y solidaria (Salas, 2001, p. 59).

Desde este referente, puedo mencionar que en diversas ocasiones he sentido la necesidad de buscar diversos apoyos que me orienten para reflexionar sobre los aspectos problematizantes del nivel educativo en el que trabajo. He experimentado por igual, la necesidad de enriquecer mis referentes teóricos con diversas teorías que me permitan enfocar y reconocer tanto la importancia que tienen la edad y la etapa cognitiva de mis alumnos, como la estructura, procesos mentales y recursos con los cuales propiciar en ellos el aprendizaje duradero y la socialización asertiva e inclusiva. A este respecto Coll y Sole indican, en Salas, (2001). “...necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones sobre la adecuación de todo ello”.

3.2 La Teoría Sociocultural de Lev Semionóvich Vygotsky

Partiendo de la problematización anterior, puedo afirmar que la teoría sociocultural de Lev Semionóvich Vygotsky se constituyó como una guía para mi investigación, pues con base en algunos de sus postulados reflexioné y pude adentrarme en el conocimiento de la conformación de la mente infantil al reconocer cómo el comportamiento del ser humano está íntimamente ligado con su contexto histórico y cultural, desde que se inician los procesos ontogenéticos (Salas, 2001, p. 3).

Uno de los conceptos que adquirió un significado fundamental para mi intervención se relaciona con las implicaciones educativas de esta teoría, pues en ella se priorizan las interrelaciones sociales en las que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizamos en la escuela y en los que es primordial la actividad mediadora del docente para promover en los alumnos procesos de metacognición (capacidad de autorregular los procesos del pensamiento maduro) y de solución de problemas, a través de la autorregulación, autorreflexión, evaluación y monitoreo (Bodrova, 2004).

La teoría de Vygotsky; difundida en la década de los veinte, planteaba que el desarrollo ontogenético del ser humano se basa en la maduración de las funciones inferiores que han llegado a madurar a través de la interacción del menor con su contexto. Se dice que cuando estas funciones inferiores han madurado se les llama funciones superiores del pensamiento y éstas se refieren a las capacidades de: la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento, la solución de problemas y todas ellas son producto de la interacción sociocultural, lo cual me llevó a reflexionar sobre las interacciones que se presentan en la escuela y cómo influyen éstas en la adquisición del aprendizaje de mis alumnos.

Así mismo, Vygotsky indica que para comprender la psique y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la

conciencia es “un reflejo subjetivo de la realidad objetiva” y para analizarla se debe tomar como “un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo” (Morales en Salas, 2001, p. 3).

Fundamento Epistemológico de la Teoría Sociocultural de Lev Semionóvich Vygotsky

Vygotsky Indica que el problema del conocimiento entre el objeto y el sujeto se resuelve a través de la dialéctica Marxista, donde él sujeto (persona) actúa sobre el objeto (la realidad o problema por medio de una actividad práctica transformándolo y transformándose). En este proceso de construcción del conocimiento actúan dos recursos socioculturales: las herramientas y los signos […] Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero en, Salas, 2001, p. 60).

Cuando el ser humano entra en contacto con la cultura a la que pertenece se produce una enculturación (apropiación de la cultura) de las prácticas sociales en las que se vincula la acción sobre los otros y sobre sí mismo; por lo que, al apoyarse en la tecnología y la educación en todas sus formas se desarrollarán los procesos psicológicos superiores.

En complemento, Vygotsky menciona que la internalización de los conocimientos en los niños ocurre primeramente en el plano social y posteriormente en el plano psicológico y lo llamó la “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, donde el principio social, está sobre el principio natural-biológico, por lo tanto las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros y en su actividad colectiva y conjunta con ellos.

Al establecer que la actividad psicológica del niño se forma por la influencia de las personas y cosas que lo rodean y por las relaciones que adquiere por ese medio, las relaciones escolares se tornan sumamente trascendentes para definir los aprendizajes que los menores podrán adquirir. El desarrollo biológico en esta etapa de la vida que va de los tres a los seis años se vuelve socio histórico, por lo que el niño entra y se apropia poco a poco en la cultura desde su vida temprana.

En esta teoría se afirma también que una de la herramienta más importante para el desarrollo cognoscitivo del niño es el lenguaje, al igual que Bruner (1996), Vygotsky ya había explorado la importancia que tienen el lenguaje y la cultura en los seres humanos, afirman que poco a poco se irá transformando en lenguaje racional, puesto que "[...] la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia". (Morales en Salas, 2001, p. 7).

En complemento, se tiene que el lenguaje se desarrolla primeramente en el plano social, para después pasar a la etapa egocéntrica y finalmente se interiorizará (Vygotsky, en Salas, 2001). Cuando el lenguaje sigue a las acciones es provocado y dominado por la actividad que se ha ideado y formado en las funciones superiores, surgiendo una nueva relación entre la palabra y la acción, la cual guiará, determinará y dominará el curso de sus acciones.

Vygotsky también afirma que es fundamental tener en cuenta las relaciones internas del discurso y el pensamiento basados en el significado, ya que éste es una condición necesaria tanto para el pensamiento, como para el discurso (Moll en Salas, 2001).

Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Lev Semionóvich Vygotsky

Vygotsky en Maceres (2007), menciona que las escuelas y otras instituciones resultan ser los lugares ideales para estudiar el pensamiento y transformarlo a través de la acción cooperativa entre los infantes y las personas adultas. Para complementar esta idea Jerome Bruner señala que la concepción de Vygotsky es al mismo tiempo una teoría

de la educación y del desarrollo, en la que es posible utilizar la mediación educativa para potenciar el desarrollo del individuo y el crecimiento histórico de la cultura humana.

Desde la experiencia adquirida durante la intervención pedagógica realizada, puedo afirmar que las acciones de mediación educativa que realicé hacia los alumnos fueron el punto medular para que ellos lograran involucrarse en interacciones asertivas e incluyentes; y a partir de ellas, construir diversos aprendizajes tanto conceptuales como gran parte de los actitudinales y debido a los resultados obtenidos, estos apoyos pueden definirse como acciones educativas de alto éxito.

Con base en esta experiencia coincido en afirmar que desde la teoría Vigotskyana se reconoce al concepto de "*Zona de Desarrollo Próximo*" como el concepto que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo, dado que muestra las acciones que el niño o niña puede realizar exitosamente solo en compañía de sus pares, comunicándose con ellos y recibiendo su ayuda, para posteriormente desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo estas acciones en forma totalmente autónoma y voluntaria (Bodrova y León, 2004).

Al enfocar esta conceptualización Vygotskyana y hacia el rol docente, se puede afirmar que lo acerca en buena medida a esa función de maestro-mediador, pues se refiere a ellos argumentando que deben tomar en cuenta el desarrollo de los estudiantes en sus dos niveles, el real y el potencial, para promover actividades de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración. A este respecto, se precisa que el nivel real nos muestra en donde se encuentra actualmente el alumno y el nivel potencial es la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), al que los niños y niñas pueden aspirar con la ayuda de sus pares. Por lo general este nivel inmediato se encuentra en proceso de desarrollo.

Desde diversas experiencias documentadas en la implementación de mi investigación y dado que la Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) son un diálogo que se

crea entre lo que el alumno puede hacer hoy y lo que podrá lograr en un futuro, en los ambientes escolares se reconocen como necesarias tres características que favorecen la creación de estas Zonas de Desarrollo Próximo (Bodrova y Leong, 2004).

1.-Establecer un nivel de dificultad, desafiante, pero no demasiado difícil.
2.-El adulto proporciona prácticas guiadas al estudiante con un claro sentido del resultado esperado de su desempeño.
3.-Evaluar el desempeño indistintamente, esperando que el alumno se desempeñe de manera independiente.

Para diseñar los proyectos de intervención y las actividades a realizar con mis alumnos fue fundamental reconocer que Vygotsky habla de la a escuela como una fuente de crecimiento, si en ella se introducen contenidos con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo enfocándose en la importancia del uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar la idea que quieren dar a conocer y el sentido que le dan; por lo anterior, la enseñanza escolarizada debe apuntar fundamentalmente hacia los conocimientos que no domina ni conoce el alumno.

Es así que dentro de esta teoría se percibe al infante como un ente social, activo, protagonista de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida (Bodrova, 2004). Se dice que el alumno construye su conocimiento entre los individuos, para luego reconstruirlo en forma interna y usarlo de manera práctica cuando lo necesite en la interacción con los otros.

El Papel Mediador del Educador y la Educadora

Es de fácil reconocimiento que en el ámbito escolar las relaciones sociales entre profesores y estudiantes son fundamentales para el éxito académico, ya que los profesionales de la educación somos los encargados de diseñar situaciones de aprendizaje que partan del nivel de desarrollo real en que se encuentran (conocimientos previos) y que les resulten llamativas para que les acerquen a sus respectivas zonas de desarrollo próximo.

En este paradigma constructivo del aprendizaje, los maestros aparecemos como los facilitadores que diseñan actividades cotidianas, que logren trasladar a los estudiantes de los niveles de pensamiento inferiores a los superiores, dándoles apoyo estratégico a través de preguntas claves (generadoras) y autocuestionamiento para que logren solucionar algún problema que se le presente. El maestro debe también asumir el papel de mediador y guía para que los niños y niñas aprendan activamente en contextos significativos y reales.

En este sentido, la participación del docente en “el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidad y proceso) en un inicio debe ser un poco directivo mediante la creación de un sistema de apoyo que, Jerome Bruner (2010), en Uribe (2010), ha denominado *el andamiaje intelectual* por donde transitan los alumnos; y posteriormente, con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del contenido, se va reduciendo la participación del apoyo docente al nivel de simple espectador empático

Es así que la enseñanza debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar. En complemento se tiene que las herramientas a utilizar en la construcción de los aprendizajes son el lenguaje y la interacción social modulada por la mediación, en la cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo (Onrubia en Salas, 2001).

Desde mi experiencia docente, con alumnos de diversos jardines de niños del área metropolitana puedo reconocer que los aportes teóricos de Lev Vygotsky son propuestas pertinentes para repensar la educación y práctica pedagógica. Reconozco también que estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y

colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas (Salas, 200, p. 63), que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad en este siglo.

Al concebir a los procesos de formación docente como un espiral continuo de fortalecimiento profesional (Mejía, A. 2011) e imbricarlo con la propuesta de intervención pedagógica que diseñé, puedo percatarme de la importancia de que los docentes reflexionemos sobre nuestras creencias, conceptos y acciones de la práctica pedagógica con el propósito de sustentar innovaciones para las situaciones de aprendizaje; y, por último, analizar a profundidad los significados de cada alumno y de cada cultura, teniendo en cuenta que en ellas hay elementos residuales y emergentes que requieren apoyos particulares.

Conservando esta óptica de profesionalización inclusiva estaré en posibilidad de pensar la cultura escolar cotidiana como un cúmulo de culturas plurales con interacción de diversos elementos heterogéneos; y ello me llevará a replantear las dinámicas en el salón de clases, el papel de los estudiantes, mi rol como educadora y la contribución de los padres de familia hacia la educación de sus hijos.

En este proyecto de innovación educativa los docentes debemos de tomar en cuenta que el lenguaje tiene un papel protagónico para modular las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo de los menores. Unir un lenguaje asertivo con ambientes de aprendizaje adecuados alentará el diseño de contextos aptos para la actividad mental y física de las alumnas y los alumnos y fortalecerá diversas habilidades como la reflexión, la crítica, la cooperación, la toma de conciencia y la autorregulación.

Tareas Mediadoras en la Educación

Considerando las condiciones pedagógicas obtenidas en mi diagnóstico puedo afirmar que los menores requerían de amplios apoyos o mediaciones para avanzar en sus aprendizajes y en el desarrollo de habilidades para la socialización. Ante esta necesidad, se requiere de una propuesta educativa innovadora, la cual se base en una docencia comprometida con la mediación pedagógica adecuada y el acompañamiento

individual asertivo, que a su vez propiciarán el desarrollo del potencial colectivo; y esta mediación, será también la columna vertebral para propiciar el surgimiento de cada alumno en su plenitud dado que: “la pedagogía de la mediación aporta elementos valiosos en diversas formas de transmisión e intervención que el adulto puede adoptar ante los niños y las niñas”. (Belmonte, 2017, p. 80).

Y como declara, Jacotot en el maestro ignorante, escrito por Jaque Ranciére en (1987) “todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso”, al verse en una necesidad el hombre aprende sin explicaciones, sin que nadie le presente el proceso de lo más sencillo a lo más complejo. Y esta buena nueva debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre, bastaba con anunciarlo. Establece que se puede enseñar lo que se ignora, se puede aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual p.14

“Se ha enfatizado especial interés por remediar los problemas escolares de los alumnos más débiles y fracasados escolares, como los demás necesitados de un apoyo especial de inclusión escolar” (Belmonte, 2017, p. 82). Con base en lo anterior; a continuación, se reconocen algunas tareas mediadoras que por su trascendencia formativa y su influencia en la población deben considerarse como competencias de la educación escolarizada:

- *Mediar la identidad en una concepción multicultural,* donde nos acompañemos en nuestras diarias vivencias escolares de alegrías, tristezas y diversas situaciones que tengamos que afrontar.
- *Mediar el sentido de la vida*, fortalecer en los alumnos la habilidad de pensar críticamente, de examinarse y de respetar la humanidad y la diversidad de todos.
- *Mediar el sentido de la libertad*. El miedo a la libertad frena a los alumnos para tomar decisiones, este y otros mitos que se convierten en barreras que hay que superar apoyados por la mediación del adulto intelectual que

es una luz que ha de iluminar todo lo que, de alguna manera, les llena de incertidumbre.

- *Mediar el sentido de la responsabilidad.* Enseñar a los alumnos diversas formas de cuidarse a sí mismo para cuidar de los demás y mostrar a los padres que cada alumno debe luchar con todas sus fuerzas por lo que desean, ya que el proporcionarles lo que necesitan en forma gratuita solo le llevaran a la inconciencia y a la ignorancia del verdadero valor de las cosas.
- *Mediar la colaboración solidaria.* nos habla de cómo a través de su programa de *filosofía para niños* promovió el desarrollo del pensamiento "para que desde pequeños aprendamos a vivir en sociedad, asumamos reglas de convivencia y de integración social" (Levinas en Belmonte, 2017. p. 91).
- *Mediar la tolerancia*. Debemos enseñar a los alumnos la tolerancia a través del respeto, la escucha y la aceptación incondicional de los otros y la eliminación de todo adoctrinamiento. La solidaridad es un aprendizaje de cómo dar sin esperar nada a cambio, de cómo donar, de la justicia como pacto social de deberes y derechos, del amor que dar y darse a sí mismo.
- *Mediar la trascendencia*. La esperanza por trascender mediante el trabajo educativo, dado que el educador mediador siempre mantendrá la esperanza de observar los frutos de su labor modificadora, que potencializará la transformación de cada alumno en un ciudadano más preparado para vivir en sociedad y para construir la convivencia desde los valores de la interculturalidad.
- *Mediar en el trabajo innovador*. Este concepto refleja la actitud de apertura del docente y el rol que ha de mantener para generar espacios donde los niños y las niñas tengan oportunidad de pensar para tomar decisiones que den lugar al ejercicio de la libertad a la que tienen derecho. La actitud creativa del docente y el rol que asuma frente a las oportunidades que le pueda brindar al alumno harán la diferencia; es decir, esta investigación

> asegura que el docente no debe limitarse a decidir por el alumno. (Belmonte, 2017, p. 80).

En conclusión, se menciona que cuando un maestro investigador concibe la cotidianidad como un elemento de estudio y reflexión, puede utilizar su capacidad de análisis y su escritura para transformarla a partir de su propia generación de conocimiento (Lopera-Rendón, 2018).

3.3 La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein.

Al preguntarnos ¿qué es la inteligencia o cómo se forma?, cada uno de nosotros contestaremos conforme los conocimientos que tengamos sobre estos procesos o habilidades, siguiendo los argumentos de Feuerstein, se afirma que la inteligencia en los humanos consta de los procesos internos de la mente que nos llevan a la adquisición del conocimiento. La inteligencia entonces se forma a través de un proceso dinámico siempre en desarrollo multifactorial en el que se concibe el desarrollo como algo que sucede siguiendo una serie de estadíos sucesivos y bien ordenados (Piaget en Feuerstein, 1996, p.14).

En estos procesos internos intervienen dos elementos que apoyan al desarrollo cognitivo, los primeros se les llama proximales, por ser las experiencias de aprendizaje mediado (EAM), y las segundas se les llama distantes porque proviene de las emociones, la escuela y la familia.

Según el autor los estímulos recibidos directamente a través de las EAM, llamada modalidad universal de interacción con el mundo que nos rodea se convertirá, en una fuente de cambio de naturaleza estructural. El repertorio de la actividad mental del individuo se enriquecerá de esta manera con nuevas estructuras de comportamientos, que previamente no existían en el repertorio activo ni en el pasivo (Feuerstein, 1996, p.

15). Se tiene también que la teoría de la modificabilidad está integrada por ocho componentes:

- *1er. Componente.* El sujeto está bien definido.

¿Qué es la inteligencia? La respuesta reflejará el desarrollo, la organización, el contenido y el significado que cada uno tiene de los conceptos, contextos y apreciación de las diferentes situaciones.

- *2º. Componente.* El sujeto es inteligente.

¿Cómo llega a existir la inteligencia? La inteligencia existe en todos los seres humanos ya que ésta se evidencía en las diferentes formas de actuar. Se debe tener en cuenta el aspecto cultural del que estamos hablando: formas de vida, costumbres o el contexto en que se encuentre en ese momento; y la adaptabilidad, que se describe como algo que sirve abiertamente, para la supervivencia del organismo, para la supervivencia de otros, y para la supervivencia de ciertos estados mentales (Feuerstein, 1996, p. 18).

- *3er componente*. Condiciones que impiden que la inteligencia comience a existir.

¿Qué hará que las expresiones de la inteligencia varíen ampliamente? (en su apariencia tanto de calidad como de cantidad)

No contar con los esquemas biológicos o culturales que se le proporcionen en la edad temprana, no contar con un mediador que lo guie a través de la EAM, que no haya tenido oportunidad de acceder a la diversidad de contextos para relacionarse directamente en interacciones con los que le rodean (Feuerstein, 1996, p. 19).

¿Que son las EAM? (Experiencia de Aprendizaje Mediado).

Son experiencias proporcionadas por un mediador, que puede ser el padre, la madre, la familia, la educadora, los profesores y los diferentes grupos en que participe y en las que se expone directamente el individuo. Este Mediador explicará, implementará, inventará, tomará caminos alternativos y les mostrará las diferentes formas de representar signos, símbolos y actitudes (Feuerstein, 1996, 20).

El mediador debe tener la capacidad de presentar experiencias intencionadas que sean trascendentes y dejen un significado en los individuos para asegurar la formación de los esquemas flexibles y tener acceso a la consiguiente modificabilidad, en este aspecto influirán las experiencias Intencionadas, Trascendentales y Significativas.

Feuerstein (1996), afirma que, por medio de su propensión a integrar en los esquemas anteriormente formados, los aprendizajes se derivan de las nuevas experiencias; los esquemas previos se modifican y reacomodan para poder adaptarse a la nueva situación que se ha producido por la nueva experiencia. En cierta manera, el concepto de Piaget de asimilación y acomodación se encuentra en consonancia con el punto de vista de que la inteligencia es un proceso y una entidad no concreta (Piaget en Feuerstein, 1970), donde la plasticidad del esquema que permite que la asimilación termine al cambiar el esquema, se acomoda a los nuevos estímulos, información y experiencias, representando un punto de vista dinámico de la inteligencia como proceso (p.5).

- *4º. Componente.* Estabilidad y / o modificabilidad.

  ¿Cuál es la naturaleza de la inteligencia con respecto a su estabilidad?

Las variaciones en las condiciones innatas del organismo pueden tener un origen neuroquímico, o neuro físico, las características específicas que cada individuo presente, algunas favorecerán la modificabilidad, esa habilidad impresionante del ser humano para modificar sus conductas, sus valores, sus capacidades físicas como en el caso de los atletas de alto rendimiento o alumnos destacados. Algunos individuos presentarán características que frenarán la modificabilidad por presentar esquemas biológicos o psicológicos internos diferentes a las otras personas, pueden ser los niños con problemas de aprendizaje (Feuerstein, 1996, 22).

- *5º. Componente.* ¿Cuál es el significado de la inteligencia en el contexto del comportamiento humano? La inteligencia es la facultad mediante la cual el

organismo se adapta a nuevas situaciones, es un proceso dinámico en constante progresión, hacia mayores niveles de adaptación, en los que intervienen diferentes factores que pueden ser físicos, biológicos, sociales y donde el contexto tiene una influencia determinante, esta se desarrollará dependiendo de cada individuo y de las diferentes metas de adaptación (Feuerstein, 1996).

- *6º componente.* ¿Cuáles son algunas determinantes de la diversificación de la inteligencia?

La modificabilidad de la inteligencia en los individuos puede deberse a aspectos que influyen en sus variaciones, tales como: Funciones deficientes (que no tuvieron EAM), ausencia de funciones, diferencias de la naturaleza a la adaptabilidad que manifiesta las deficiencias o evidencia de niveles más altos de funcionamiento, variaciones en la - Intensidad de los estímulos requeridos para producir un cambio y las estructuras innatas del ser humano, las emociones y los procesos cognitivos influyen directamente en la naturaleza de la inteligencia de cada ser humano (Feuerstein, 1996, 24).

- ✓ *7º. Componente.* ¿Cuál es la tecnología más apropiada para operacionalizar algunas de las construcciones mentales en la creación de la teoría de la inteligencia?

En primer lugar, Robert Jeffrey Sternberg, un psicólogo estadounidense nacido el 8 de diciembre de 1949. Profesor de la Universidad de Yale, expresidente de la APA, entre sus principales investigaciones se encuentran las relacionadas con la inteligencia, la creatividad, el amor, el odio, y la sabiduría. Sternberg propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica, cada uno de estos tipos conforman tres subteorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual (Feuerstein, 1996, 26).

A continuación, Howard Gardner (1985), psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples en la cual explica como la inteligencia se manifiesta de manera diferente en

cada individuo o grupos y dice “nadie tiene una sola inteligencia, todos los seres humanos poseemos una combinación única”. Las distintas manifestaciones están ligadas a situaciones específicas, a lo que los profesores hemos llamado “estilos de aprendizaje”

En este concepto triárquico la descripción factorial de la inteligencia, los tres tipos de inteligencia de Robert Sternberg, trata de aclarar como la inteligencia se manifiesta de manera diferente en individuos y grupos a través de sus capacidades.

- ✓ *8º Componente.* ¿Cuáles son Las condiciones que favorecen los procesos de adaptación? (la experiencia conlleva el aprendizaje)

Nos menciona, como la respuesta a una situación que requiere cambios se manifiesta a través de un “proceso dinámico que representa un proceso de cambio de un estado a otro”. Estas “respuestas” pueden cambiar de un estado a otro, de un individuo a otro individuo, de situación a situación (Sternberg en Feuerstein, 1996, p. 28)

Condiciones que favorecen los procesos es estar en contacto directo con una experiencia que se presenta por medio de estímulos (puede ser intencionada o no).

- ✓ Contar con los esquemas que se le proporcionen en la edad temprana.
- ✓ Contar con un mediador que lo guie a través de la EAM.
- ✓ Relacionar a los alumnos directamente y exponerlos a interacciones con los que le rodean, con la mayor parte de contextos que sea posible.
- ✓ Se percibe este cambio, cuando el ritmo de pulsaciones aumenta e indica que hay un cambio interno.
- ✓ -Cuando se han reducido y se han regularizado estas pulsaciones (Indican que el ser humano se ha adaptado a ese nuevo cambio).

En mi experiencia como docente observé que, al estudiar la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, se observan diversos postulados útiles para la enseñanza escolar, por lo que a manera de colofón y con base en esta teoría se puede afirmar que el ser humano a diferencia de los animales se adapta

al medio ambiente, ya que los animales transforman su entorno, pero el ser humano puede transformar su pensamiento y además cambiar su entorno y su realidad.

Dentro del ámbito escolar la inteligencia del ser humano debe considerarse como un proceso constante en el que, por medio de las Experiencias de Aprendizaje Mediado se dará el aprendizaje y éste a su vez, se verá enriquecido con las condiciones biológicas, psicológicas y sociales en que se desenvuelva el individuo.

En complemento con lo anterior; las Experiencias de Aprendizaje Mediado que implementamos en las aulas de manera intencionada, favorecerán la plasticidad de los esquemas mentales que se han adquirido en la infancia temprana y darán flexibilidad a la adaptabilidad cuando se le presenta un nuevo estímulo para el aprendizaje (Feuerstein, 1996).

Es así como, si en las aulas implementamos sistemáticamente experiencias intelectuales desafiantes, se desarrollarán gradualmente los esquemas de aprendizaje y por medio de éstos se favorecerá un cambio en el organismo, en sus actitudes y en la proyección de su yo hacia el entorno, es decir, estará modificándose su forma de pensar, de convivir, hablar y de vivir.

La Educación y su Función Mediadora.

Actualmente los docentes vemos como los cambios tecnológicos, y la innovación escapa a nuestro control, la novedad y la fascinación rara vez nos da oportunidad de asimilar tanta información. En esta nueva realidad el desafío que nos presenta la educación es mantener en la reflexión a los alumnos sobre su presente para desarrollar las inteligencias que han de proveernos de la autorregulación y de un distanciamiento inteligente de los medios que nos deshumanizan y condicionan nuestras vidas (Feuerstein, 1996).

En la mediación desde la educación escolar observamos a los menores que se incorporan a temprana edad a las actividades sociales de aprendizaje como una exigencia en las sociedades urbanizadas. En específico; la escuela de Estado y su modelo educativo, permiten desarrollar el potencial de cada persona a través de una mediación exitosa apoyada por una docencia comprometida y actualizada que aporta valores con sentido y conocimientos (Mejía, A., 2011) que a través de su intervención le han de llevar gradualmente a una sana convivencia.

En este sentido, la mediación socializadora que aporta la educación a las culturas se convierte en una estructura compleja que, mediante una formación integral propicia el surgimiento de la persona en su plenitud. “La pedagogía de la mediación aporta elementos valiosos en diversas formas de transmisión e intervención que el adulto puede adoptar ante el educando” (Belmonte, 2017, p. 80).

Para que la pedagogía de la mediación adopte su real función formativa los educadores debemos de asumir el reto de conocer y manejar las aportaciones del modelo educativo que atiendan las demandas de la sociedad, puesto que esta educación mediadora corresponde a toda la sociedad, pero en especial a los padres como primeros formadores, al docente y a los centros educativos.

Para tener presente cual es el rol de la educación en esta sociedad en turbulencia cargada de informaciones se necesita de expertos analistas y eficaces mediadores (maestros) para transmitir la cultura, la identidad propia y los valores que constituyen su acervo. Si bien es cierto que la escuela debe seguir siendo el motor de la educación, esta institución debe ser activada por profesionales capaces, y ser considerada como un ente con alma y cuerpo de vida desbordante en la que se forjarán ciudadanos que desplieguen su talento con pasión y esperanza.

El Educador Como Mediador.

Todo proyecto educativo, necesita docentes bien formados, vacacionados y entregados a educar, estos profesionales deben ser modelos a seguir en sus conductas,

al respetar a los demás y mostrar con sus actos los valores más altos de un educador. También es claro que en la mente de los educadores deben estar muy claro cuál es su proyecto formativo, para saber qué tipo de persona quieren formar; por lo que el mediador debe de proyectar en su enseñanza su esperanza en el ser humano, su compasión afectiva, su sentido crítico y su sentido de la vida.

En este paradigma, en el que aparece el educador como un mediador entre la cultura y los alumnos, se reconoce también que cada maestro ha de enfocar todos sus esfuerzos hacia la educabilidad como un sistema de creencias, en el que los alumnos son su principal motivación; y con su optimismo, cree en su función modificadora y no acepta los determinismos en educación (Morin en Belmonte, 2017, p. 89). Este educador-mediador cree que todo es modificable mediante el proceso de desarrollo de las cualidades de cada persona y su coherencia lo lleva a ser el primer modificado en su empeño de adaptarse al ritmo, capacidad y estilo protagonista de cada proceso de aprendizaje.

Cuando Martin Buber en Belmonte, (2017, p. 95) menciona que la relación pedagógica de las aulas es el alma de la educación; describe al mediador como un ser lleno de ternura, amor, convencimiento y discreción, con el poder decisivo de influir a través de la cultura y tener la flexibilidad de adaptación con los niños y niñas, estableciendo una pedagogía dialógica. Esta referencia nos lleva a identificar plenamente el carácter apostólico de la docencia y reconocer que lo que debemos enseñar a los alumnos en su condición terrestre es el reconocimiento de las características comunes que lo pueden unir a las otras culturas y la diversidad de las que puede aprender.

Con base en lo anterior, afirmo que como maestra de educación preescolar he podido percatarme de que la sociedad necesita una educación mediada por profesionales capaces, pues el educar a los menores de hoy se ha convertido en una aventura que nos lleva como docentes a enfrentar altas demandas profesionales.

Es evidente que debemos preparar a los alumnos para enfrentar un futuro incierto y para realizar esta mediación de manera exitosa, la educación mediada solo podrá ofrecer lo que se requiere si se trabaja en colaboración con la comunidad y docentes más capacitados.

3.4 Las Tareas Mediadoras que Competen a la Educación.

Para lograr una formación en autonomía y responsabilidad es preciso que desde pequeños en la familia y en la escuela se desarrollen las habilidades de los menores para llegar a ser autónomos, con la libertad de actuar conscientemente para llegar a una cultura de responsabilidad por mí y por los que me rodean, dejando a un lado el narcisismo (que solo nos lleva ver por nosotros mismos) y la cultura del usar y tirar.

Un pacto educativo-social de verdadera trascendencia solo podrá darse a través de una educación abierta, compartida desde la infancia conociéndose y cooperando en las inquietudes y alegrías de cada día, compartiendo metas a través del trabajo en equipos. Buscando siempre lo que nos une, lo que podemos hacer juntos, es aquí donde el maestro-mediador dará propósito y sentido a toda acción pedagógica.

Aportaciones de la Mediación a Través de los Procesos de Enseñanza

Al hablar de la alta eficacia de la mediación pedagógica se hace un reconocimiento a los docentes ya que fungen como pieza clave del sistema educativo, pues sus acciones han de ser medios para conectar a los niños y niñas con la realidad. En la sociedad se les ha asignado como área de trabajo el aula, pero las necesidades detectadas en niños y niñas los han llevado a la diversificación de actividades, espacios, tiempos y materiales como respuesta a las demandas de los nuevos programas educativos 2004-2011 y 2017. Sin dejar de observar sistemáticamente a los niños y niñas para volver a realizar planeaciones flexibles que respondan a las nuevas necesidades concretas y específicas de cada niño o niña estas acciones han de dotar a los alumnos de estrategias habilidades cognitivas afectivas y sociales y de comunicación para aprender a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

“La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el alumno para lograr su plena autonomía” (Belmonte, 2017, pp. 95-96). Las cualidades del docente pondrán en juego su competencia pedagógica al mostrar sus conocimientos, estrategias metodológicas y técnicas que tiene relación con la manera de enseñar, la forma de aprender y los criterios de evaluación.

Se mostrará como un experto que domina los contenidos curriculares, establecerá metas y facilitará el aprendizaje significativo. Propiciará la iniciativa de búsqueda, potenciará el sentimiento de capacidad, empoderamiento y confianza en las propias fortalezas favoreciendo una imagen positiva de sí mismo y el deseo de alcanzar nuevas metas, así como fomentar la empatía en el grupo favoreciendo el pensamiento de que hacer, como hacerlo, cuando hacerlo y al mismo tiempo que diseñará criterios diferenciados que atiendas las necesidades psicológicas de los niños y niñas.

Su madurez y estabilidad emocional darán ejemplo de comportamientos y actitudes a los niños y niñas y le dotarán de habilidades para guiarlos a la exploración y el conocimiento de su entorno social y cultural, tomando en cuenta la diversidad de estilos y formas de aprender de cada uno de los niños y niñas, le apoyarán en la reflexión de la meta sobre qué tipo de ciudadanos queremos formar.

Es fundamental desarrollar capacidades para trabajar en equipo y en colegiado con sus compañeros docentes, así como para mantener un espíritu abierto y dinámico en la búsqueda de una mejora continua que le ha de guiar a la innovación y creatividad que mostrará su compromiso desde la creación del plan anual de trabajo y en cada uno de sus proyectos. Cada docente es responsable de mantener una postura crítica para evaluar su propia práctica docente.

A continuación, se enuncian algunas acciones con fundamento psicopedagógico que son planteadas dese el paradigma de la mediación. Por su implementación exitosa,

se recomienda promoverles dentro de las aulas para crear un entorno modificador y potenciador, en especial con la participación de educadores y padres:

- Se propone dar seguimiento al proceso de construcción de las estructuras del conocimiento de los alumnos (y el grupo) mediante la elaboración de mapas cognitivos.
- Reconocer y enfocar la importancia del profesor mediador, ya que cada estilo didáctico mostrará los criterios asertivos e incluyentes de interacción con los niños y niñas.
- Prestar atención a los procesos cognitivos -afectivos-sociales de los alumnos y enseñar a pensar constructiva e interculturalmente.
- Percibir en todo momento que el educando es el centro de la enseñanza, crear empatía, motivación e implicación en las actividades de aprendizaje.
- Describir y guiar un proceso por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para dar soluciones a sus funciones deficientes y potenciar sus capacidades.
- Reflexionar sobre los logros individuales de los alumnos para desarrollar sus capacidades metacognitivas, el aprendizaje estratégico y la significación de lo aprendido.
- Aportar un modelo de evaluación dinámica en el que se retome la espiral potenciadora del aprendizaje.
- Diseñar diversos proyectos de intervención que le permitan actuar como facilitador de manera activa, generando motivación en los alumnos.
- Proporcionar espacios de escucha donde los niños y niñas, desarrollen un sentido de pertenencia al sintonizar y armonizar los ritmos de aprendizaje con todos.
- Mantener la capacidad de cambiar y ver el conflicto, como una condición natural en la convivencia del ser humano y como una oportunidad para fomentar el diálogo que nos lleve a crear nuevas condiciones, en las que se adapten nuevas imágenes y estructuras educativas que se traduzcan en tareas adecuadas para cada uno y para promover la paz y la cultura de la

no violencia nivelando complejidad y abstracción. Manteniendo una postura crítica e igualitaria.

- Provocar y estimular el potencial de cada alumno mediante criterios sanos y medios atractivos y eficaces que respondan a las necesidades e intereses de niños y niñas, los cuales pueden ser propuestos por ellos mismos.
- Participar en la creación de nuevos saberes, disfrutar de la diversidad, interdisciplinariedad, y el colorido del trabajo con los menores.
- Tener presente el sentimiento de la compasión, ayuda generosa y gratuita

Belmonte, (2003), pretendía encontrar respuestas potenciadoras y modificadoras para mejorar el diálogo que ya existe, para tener nuevas formas de entenderse con los niños y niñas en un acompañamiento que da un nuevo concepto de lo que es el maestro en la mediación.

Capítulo 4. Metodología del Proyecto de Investigación

4.1 Bases Teóricas y Metodológicas de la Estrategia de Intervención de la Investigación-Acción.

Desde el trayecto profesional que he recorrido puedo centrar la atención en dos puntos fundamentales para la investigación; el primer aspecto se refiere a la dimensión institucional en la que desarrollo mi práctica profesional; y el segundo, visualiza una reflexión honesta y profunda sobre mi práctica docente, así como sobre los diversos aspectos que le caracterizan.

Hoy tengo presente que en el aula conviven los alumnos con diferentes saberes, y que esta diversidad me demanda como mediadora entre los niños y niñas y los conocimientos, en los que intervengo como guía de los padres de familia. Reconozco también la necesidad de acompañarlos en la generación de espacios propicios para el diálogo, lo que se reflejará en la elaboración de experiencias educativas, aprendizajes enfocados en la atención a la diversidad, e interacciones significativas de los alumnos con los padres de familia (Terren, 1999).

Reconozco que es necesario tener una clara definición y explicitación de los objetivos a alcanzar. la buena formulación del objetivo principal y de los objetivos específicos (si ello fuere necesario), es garantía (no absoluta, por supuesto) de elaborar un buen proyecto, ya que, en torno a los objetivos, se da coherencia al conjunto de actividades que componen el proyecto, costos, estrategias, tiempos (Ander-Egg y Aguilar, 2010).

En complemento con lo anterior, mi perspectiva problematizadora se dirige hacia la necesidad de superar las prácticas tradicionalistas en las que se llevan a cabo acciones rutinarias y aisladas de mera ejecución mecanizada, que tienen como finalidad el cumplir con un currículo asignado para toda la población y desde esta reflexión honesta, transitar hacia un desempeño docente icónico (Monroy, 2011). con la convicción de mantener altos niveles de responsabilidad conmigo misma.

Ante esta problemática, se tiene que desde la segunda mitad del siglo veinte se observa en diversos enfoques educativos contemporáneos la aparición persistente de una necesidad por desarrollar destrezas investigativas de los profesores (Ruddock y Hopkins en McKernan, 1999).

Se argumenta también que además de ayudar a los profesionales en ejercicio a adquirir destrezas de investigación, la investigación-acción en colaboración interactiva seguramente aumentará la probabilidad de que los profesores utilicen sus propias investigaciones en su trabajo y aprendan de las investigaciones de los otros, al tiempo que permitirá a los profesionales desarrollar una concepción más personal de lo que cuenta como "investigación" legítima (Rosse en McKernan, 1999). Por su parte; Latorre (2005), considera que, la enseñanza se sitúa como investigación; y el docente como investigador para así poder llegar a investigar su práctica profesional a través del currículo (p. 7).

También desde fines del siglo veinte en los Estados Unidos; La Asociación Nacional de Profesores de Ciencias (Nacional Science Teachers´ Asociación) ha emitido el llamamiento titulado: "Todo profesor, un investigador" (Butzowl y Gabel, en McKernan, 1999), esta convicción en su uso parece fundamentarse en el hecho persistente de que la investigación acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas (McKernan, 1999, p. 24).

Ya con una aplicación sistematizada en el ámbito educativo de diversos países, se dice que el propósito de la investigación acción es detectar los problemas diarios e inmediatos en la práctica de quien está en ejercicio de la docencia. Estos actores educativos son los más indicados para poder detectar esas problemáticas debido a que con su cercanía a ellas generan la capacidad de crear, proponer y evaluar diferentes estrategias que buscarán a través de la reflexión y con apoyo de los colegas, para poder repensar nuevas y variadas formas de generar e intercambiar conocimientos.

Dentro de este paradigma investigativo se tiene que los tres pilares de la investigación acción son:

1º. El profesor es el más indicado para reconocer las problemáticas.

2º. El profesor es la persona que está más relacionada con el contexto en que se producen los problemas de la práctica educativa.

3º. Las metodologías cualitativas son las más indicadas para investigar los entornos naturalistas.

Un Modelo Bondadoso Para la Docencia, la Investigación-Acción.

El modelo de investigación acción de McKernan, es un modelo de proceso temporal, ya que da la pauta de reconocer, la evaluación de necesidades, detección de la problemática, proponer una hipótesis, poner en práctica el plan, evaluar la acción y tomar decisiones a través de explicar, reflexionar y comprender la acción y así sucesivamente poder iniciar en el siguiente ciclo de la espiral en la que se redefine el problema, la evaluación de necesidades, las nuevas hipótesis, el poner en práctica el plan revisado, la evaluación de las acciones, la toma de decisiones, y la formulación de explicaciones.

Los rasgos esenciales de este modelo son su método científico-racional de resolución de problemas y la valiosa titularidad democrática o colegial de la comunidad autocrítica de investigador; y en complemento, la investigación acción sitúa a los alumnos participantes no solo como objetos de investigación, sino paralelamente como ciudadanos activos, pensantes, creativos, y capaces de construir conocimientos.

Para Latorre (2005), la investigación tradicional propone crear teorías y la investigación educativa tiene como propósito mejorar la práctica docente, así la enseñanza deja de ser un fenómeno natural, para convertirse en una práctica social y cultural compleja y socialmente construida por el profesorado.

En el paradigma de la investigación acción el profesional docente, se percata de que requiere reconstruir su realidad y desarrollar nuevos conocimientos en relación con

los cambios que hay en su contexto (Latorre, 2005); así, su papel como investigador le permite estar atento a las contingencias del medio, cuestionar las situaciones problemáticas y reflexionar para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Por su naturaleza socializadora el foco de la investigación acción pretende comprender las prácticas sociales (Indagar), para cambiarlas (acción), para mejorarlas y un (propósito) para calificar la investigación acción.

Para Uribe y Martínez, (2010). La investigación acción adquiere un carácter crítico al centrarse en la praxis educativa, profundizándose en la emancipación del profesorado, se encuentra comprometida con la transformación de la práctica educativa. En este sentido, la organización y la práctica social dejan de ser procesos neutrales de comprensión y la práctica se convierte en un proceso crítico de intervención, reflexión y en un proceso de indagación y conocimiento, también en un proceso práctico de acción y cambio unidos a un compromiso ético al servicio de la comunidad.

4.2 Descripción del Problema.

El punto de partida para la elaboración del presente documento surge de la idea inicial del análisis de mi práctica docente, en la cual he reconocido la situación a transformar, a través de la observación, se presentaron en el trascurso de las actividades una serie de actitudes en las que, algunos de los alumnos mostraban dificultad para auto regularse y aceptar algunos acuerdos, que entre todos habíamos establecido. Pues mostraban durante su estancia en la escuela, poca tolerancia ante la frustración y enojo por no llevarse a cabo las cosas como ellos querían.

En determinados momentos estas situaciones llegaban a obstruir la dinámica del aprendizaje propuesta, es de reconocerse que en un inicio pensé que estas actitudes disruptivas se debían a la naturaleza biológica de los menores; o bien, que tenían un origen formativo-familiar y por lo tanto consideraba que la problemática se encontraba fuera de mi alcance profesional.

Al tener un total reconocimiento de que puedo innovar diferentes formas de comunicarme, que me llevarán a tener una mayor flexibilidad para mejorar el entendimiento conmigo misma, con mis alumnos, compañeros docentes y padres de familia he pensado poner en práctica pensamientos y prácticas que apunten hacia la posmodernidad en la que mis reflexiones me guíen hacia el cuestionamiento de las prácticas utilizadas en el pasado, así como de las metas y objetivos a lograr con los niños y niñas, tomando en cuenta la otredad y la alteridad del colectivo en que surgen situaciones o problemáticas que afectan las áreas socioemocionales, valórales y cognitivas de los alumnos. (Lyotard, 1992, p. 1-10).

Siendo mi objetivo medular, la innovación de nuevas formas de comunicación, corporal, oral, escrita y a través de diferentes medios, teniendo la claridad de enfrentar la realidad, con honestidad y la valentía para desprenderme de las presuposiciones, y poder desarrollar una más clara percepción dé las situaciones que han sido barreras para el aprendizaje en mi práctica cotidiana (Wellmer, 2018).

Una propuesta innovadora es planteada por (Ranciére, 1987), para tomar en cuenta las desigualdades como punto de partida, es necesario que el docente se emancipe intelectualmente de todas creencias y prácticas que le impidan adaptarse a las aceleraciones de la nueva modernidad. Fue luego de una fase de fundamentación teórica y de análisis sobre mi práctica, que logré percatarme de que “en esta urdimbre cultural propia de las sociedades capitalistas encontramos que las diferentes formas de pensar han llevado a los padres y a sus hijos a practicar formas poco asertivas de relacionarse con los demás”.

Lo que dificultaba aún más la sana convivencia y el desarrollo de habilidades sociales para reconocer la existencia igualitaria del otro, así como la alteridad que se pudiera dar entre ellos a través del diálogo (Bello-Aguilar, 2015, p. 188, en Diosdado-Ramos, 2015).

Al darme cuenta de que esas habilidades asertivas de socialización dependían de *un desarrollo social y emocional-afectivo* de los alumnos, pude ver que se inscribían en el ámbito de mi competencia profesional, por lo cual ahora me encuentro en posición de afirmar que los dos aspectos arriba aludidos constituyen la base de mi problematización profesional.

Con el análisis realizado a las bitácoras de clase me percaté de que estas situaciones disruptivas se encontraban presentes de manera recurrente en mi práctica docente y fue luego de socializarla con mis compañeros, que me decidí a considerarles como el punto de partida para conceptualizarlas como objeto de estudio de este proyecto, es decir, como la esencia de mi plan de acción. Posteriormente tomé en cuenta los puntos de vista del colegiado y juntos reflexionamos para posteriormente llegar a acuerdos e implementar acciones intencionadas que buscaban resignificar mis habilidades profesionales.

A este respecto, Latorre (2005, p. 43) afirma que el diagnóstico del problema o situación se inicia identificando el problema dado que, “la finalidad de éste -diagnóstico- es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con evidencias posteriores para lograr que se observen los cambios efectuados desde el punto de partida hasta el plan de acción”.

El observar el valor de la comunicación asertiva dentro del aula me llevó a buscar alternativas para cerrar esa brecha que me alejaba de mis alumnos y de los padres de familia. Hoy reconozco la importancia de aceptar a los niños como son, reconstruyendo una nueva mirada ante la diversidad para entender sus formas de comunicarse y ayudarles a generar variadas formas de interactuar durante las actividades escolares. Siempre con el entendimiento de que procedemos de diferentes entidades y entornos

que nos hacen únicos; con la promoción de una interacción respetuosa y honesta, solo así se podrán atender las necesidades de cada uno de los alumnos.

En el marco del desarrollo educativo trazado por los maestros del Jardín de Niños “Carlota De Gortari Carbajal” la cultura escolar está fundamentada en el marco del déficit, las expresiones que se escuchan más en la organización de los docentes son: “Los alumnos no llevan a cabo los acuerdos que hemos establecido juntos”, ante esta situación problematizante surgieron diversas interrogantes entre las que se destacaban:

¿Cuál es la relación de los comportamientos disruptivos de los estudiantes con la convivencia escolar?,

¿Cómo afecta en el logro de los aprendizajes?,

¿Como afecta la relación con los demás compañeros?,

¿Cómo afecta la relación con la docente?,

¿Qué hacer para que estos alumnos no se sientan excluidos?

A este respecto (Gentili, 1994, p. 3), afirma que “la normalización de la exclusión se produce […] al tener una mirada de exclusión con los alumnos que presentan una necesidad diferente la cual puede deberse a características biológicas, físicas sociales o culturales” que llevan a los alumnos a tener otras formas de percepción de la realidad.

Desde este contexto me fue posible identificar que el reto de la escuela radicaba en fortalecer las interacciones para minimizar la exclusión que ya se había normalizado y para reformular el pensamiento de los alumnos a través de acciones creativas para imaginar, pensar y expresar sus cuestionamientos en una nueva forma de construir su conocimiento y reconstruir la convivencia.

Es así que como parte del reconocimiento de mi problematización surgieron algunas interrogantes vinculadas con mi desempeño, algunas se muestran a continuación.

- ✓ ¿Cómo favorecerán mis propuestas didácticas la convivencia al interior del grupo para desarrollar habilidades dialógicas asertivas?

- ✓ ¿Qué actividades propongo para desarrollar la autonomía a través de la confianza que nos lleve a generar nuevas formas de relacionarnos?
- ✓ ¿Qué propuestas favorecen el autoconocimiento y reconocimiento del otro (alteridad)?
- ✓ ¿Tengo presentes las necesidades de los alumnos?
- ✓ ¿Organizo actividades en las que los niños tengan la oportunidad de resolver conflictos?
- ✓ ¿Propongo actividades retadoras en las que los niños enfrenten situaciones que les ayuden a aprender?
- ✓ ¿Propongo actividades en las que ellos sean quienes elijan o aporten ideas para llevar a cabo un proyecto?

Partiendo de estas interrogantes me percaté de que mis acciones necesitaban trascender el espacio del aula, ayudándome a valorar las relaciones interpersonales entre los alumnos y padres de familia; y posteriormente, favorecer aprendizajes y autonomía mediante la convivencia asertiva y el trabajo en equipo. Haciendo a un lado las enseñanzas tradicionalistas que han formado a hombres y mujeres a través de la escuela y desde el conocimiento y el poder que puede ejercer sobre quienes no lo tienen (Conforti, 2017).

Por las evidencias obtenidas, este esfuerzo profesional me convenció desde temprano que podía minimizar la reproducción del control, la imposición, y la desigualdad y así contribuir con mi trabajo a cambiar “la miseria de muchos y los privilegios de pocos” (Foucault, M., 2001. p. 160).

Luchar contra estas relaciones basadas en el uso del poder necesariamente contribuirá a crear otras que recuperen o reconstruyan nuestra confianza en una sociedad basada en criterios de igualdad y justicia, donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos, donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades y no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y

políticas. Es en esa escuela democrática donde se construirá la pedagogía de la esperanza, antídoto necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen los gobiernos-Estado y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo (Gentili, 1994, p. 7).

¿Qué situación educativa queremos comprender, explicar y transformar?

La situación educativa específica a la que deseo llegar es aquella en la que todos los alumnos logren integrarse permanentemente a las actividades académicas de manera simultánea, con el interés y entusiasmo propios de su edad y participando para desarrollar las habilidades que los han de llevar a la zona de desarrollo próximo y potencial. En esta visión de futuro, se pretendió también que los alumnos lograran mejoras en sus habilidades para la convivencia; especialmente en las áreas de autorregulación de las emociones, la comunicación asertiva y la autonomía inclusiva.

Desde esta expectativa que pareciera utópica, diseñé un plan de intervención al cual titulé: “El dialogo intercultural para la convivencia en preescolar, para potenciar el desarrollo del niño”. Esta propuesta, parte de la concepción de que los alumnos provienen de diversos contextos familiares y por tanto cuentan con una formación única y por ello; tienen diferentes formas de percibir su realidad, de experimentar la intensidad de sus emociones y de expresar sus sentimientos, gustos e ideas.

Con esta propuesta de diálogo intercultural pretendía fortalecer los canales de comunicación entre los protagonistas del aula y ésta se diseñó para que los alumnos expresaran, cómo las palabras tienen un efecto positivo o negativo, reconociendo que pueden provocar diferentes emociones y diferentes interacciones en la otredad; es decir, tanto en el hablante como en el oyente.

Esta propuesta de intervención partió de las situaciones disruptivas presentes en el aula, estableciendo como una necesidad el control de diversas manifestaciones impulsivas o agresivas de los alumnos. Ante esta realidad, se visualizaba como

necesaria una intervención desde el primer momento que se presentaban situaciones anómalas o de agresión entre los alumnos, puesto que el favorecer un crecimiento personal desde la resolución pronta y pacífica de los conflictos interpersonales es “una oportunidad que los niños deben vivir” (Gonzáles, M. 1992).

El diagnóstico es una etapa fundamental para la investigación pues es el punto inicial de inflexión, puesto que la información obtenida en él servirá de punto de partida para diseñar y llevar a cabo importantes acciones que han de guiar el rumbo de la investigación.

Así, Latorre, (2005, p. 40), propone un diseño investigativo de cuatro etapas estructuradas en espiral en las que incluye *la revisión del diagnóstico*, que habrá de brindar una idea general de la investigación, la acción posterior se refiere a la *implementación del plan de acción* que nos guiará en la intervención; la tercera etapa es *la observación*, que incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados; y, por último *la reflexión* que tiene un significado importante para, repensar y reflexionar sobre los resultados de la evaluación y sobre el proceso de la investigación en su totalidad, lo que puede llevar a identificar un nuevo problema o problemas y por supuesto a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión .

Hoy reconozco que el elaborar las herramientas del diagnóstico me permitió tener un nuevo contacto con la realidad, reconocer que el tener otro punto de vista, me ayudó a saber más sobre los orígenes, las formas de vida, y costumbres de mis alumnos y sus familias, reconozco también que en este diagnóstico seleccioné técnicas de observación como la entrevista a padres y alumnos, dado que éstas […] son diálogos dirigidos a obtener información relevante y profunda sobre determinados aspectos de la calidad educativa (Fierro y Rosas, 2000, p. 191), que tienen como finalidad mostrarnos la realidad que viven nuestros alumnos.

Entrevistas

Las entrevistas diseñadas sirvieron para realizar el acercamiento a los elementos constituyentes de la comunidad escolar y fue necesario aplicar una serie de cuestionamientos pertinentes enfocados hacia factores inherentes a la convivencia escolar de los alumnos. Los resultados se obtuvieron desde las preguntas diseñadas para padres y alumnos con los conceptos clave de cada una de las siguientes categorías: autonomía, comunicación, autoconocimiento y autoestima.

Los cuestionamientos planteados en estas entrevistas se muestran a continuación.

Entrevista para niños.

¿Qué actividades puedes hacer tu solo?

¿Qué actividades te gusta proponer?

¿Con quién te gusta estar más y por qué?

¿Con quién te gusta trabajar más, con tus amigos o solo y por qué?

Entrevista Para Padres o Familiares.

- ✓ Me puede platicar: ¿En qué espacios su hija (o) se observa más independiente?
- ✓ ¿Qué acciones hace por sí mimo?

-Come por sí mismo -Se baña sin ayuda

-Se viste sin apoyo - Se amarra las agujetas?

- ✓ ¿Cuándo su hijo quiere realizar actividades por él mismo, usted lo apoya?

-Explicándole como haga las cosas, -Haciéndolas por él,

-Haciéndolas entre los dos, -Deja que las haga como pueda.

¿Me podría platicar un ejemplo?

- ✓ ¿Me puede contar como se relaciona el niño en casa con sus padres y hermanos?
- ✓ Señala: ¿Qué juegos prefiere?

--Juegos para armar --Videojuegos --Juegos de mesa

--Jugar en el patio con sus juguetes

- ✓ ¿Me puede contar cómo ha sido la relación de trabajo de su hijo con sus maestros?
- ✓ Usted ha observado cómo se lleva su hijo con sus compañeros de la escuela, ¿me podría contar algo sobre esto?
- ✓ ¿Cómo es su comportamiento en reuniones familiares?
- ✓ ¿Me puede platicar cómo establecen los límites y acuerdos en casa?
- ✓ ¿Qué hacen ustedes como padres con relación a las buenas y malas conductas?
- ✓ ¿Cómo reacciona usted como padre o madre ante una conducta disruptiva?
- ✓ ¿Qué grado de dificultad tuvo al contestar la entrevista?

  Difícil Muy fácil regular

Cabe señalar que las entrevistas a padres de familia se realizaron por medio de un formulario elaborado en https://forms.gle/X8gSRtoDtUQwWErz6.

Imagen 8. Formulario para recabar información de los padres de familia.

Las entrevistas a los niños y niñas se llevaron a cabo a través de una ruleta digital que elaboré en forma lúdica para presentarla a los pequeños en una forma más atractiva https://wordwall.net/es/resource/13024155.

Imagen 9. Ruleta digital para realizar las entrevistas a las niños y niños.

Tríptico de Autodescripción

Para complementar las actividades del diagnóstico, propuse un tríptico en el que los alumnos podrían autodescribirse con un registro acorde a su edad y compartirían sus ideas sobre: ¿cómo son ellos físicamente?, ¿qué les hace sentir felices? y, ¿qué los hace enojar?

Estas acciones me permitieron reconocer las áreas de oportunidad de mis alumnos, registrando los datos por medio de la escritura y tomándola como […] una observación sistemática deliberada y acumulativa (Fierro, 2000, p. 19). Al transcribir las observaciones y realizar el análisis de la información, tomé como base el resultado de las entrevistas y los materiales producidos por los alumnos lo cual me proporcionó elementos que ampliaron mi visión de lo que ocurría en el aula.

El dar estructura a los registros y organizar los datos obtenidos, me orientó para entender poco a poco las diferentes redes de significaciones y el porqué de algunas problemáticas dentro de mi espacio educativo; lo cual fue un punto de partida para que “a través de la marcha de la innovación me permitiera reaccionar con flexibilidad y pericia ante los problemas que se presentarán” (Postic y De Ketele en Fierro, 2000, p.191).

Diario de Campo y Análisis de la Información Obtenida.

Algunas preguntas que orientaron los registros en el Diario de campo fueron:

1.- ¿Qué actividades realiza el alumno de forma independiente?

2.- ¿En qué actividades requiere ayuda?

3.- ¿Tiene iniciativa para hacer cosas por sí mismo?

4.- ¿Cómo favorezco la autonomía de mis alumnos?

El analizar los datos aportados por los instrumentos del diagnóstico me permitió hallar diversas implicaciones entre los distintos hechos áulicos y encontrar la lógica de los actuares cotidianos de alumnos, padres y maestros. Mediante este análisis, también pude reconocer ciertos patrones comunes en las conductas y necesidades pedagógicas presentes en la práctica educativa.

Ya en específico, puedo afirmar que, al llevar a cabo el análisis de la información obtenida seguí una guía establecida que me permitió identificar la expresión de ideas comunes y su periodicidad, luego agrupé las ideas en categorías, asignándoles un nombre, para lo cual realicé paquetes que tuvieran una misma palabra, o varios significantes similares en apego a las cuatro categorías derivadas del área de la convivencia (autorregulación, autonomía, autoestima y comunicación).

Como complemento, el análisis de pautas educativas lo realicé leyendo varias veces los textos, analizando su contenido hasta llegar a encontrar el significado explícito de dichas pautas, teniendo en cuenta que el tiempo de análisis de la información debía ser similar al tiempo de la recolección de datos.

Por último, fue necesario reescribir la explicación sobre la situación educativa inicial de mi aula. Cabe señalar que los datos provenientes de la observación directa fueron un elemento más, que brindaron una visión distinta y más completa de la situación que me ocupó y pretendía modificar. Hoy tengo la certeza de que una fortaleza más en la aplicación de este diagnóstico es que se realizó de manera colaborativa con el grupo de maestros.

Problematización a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Ante la posibilidad de interacción en un lugar común como lo es la escuela, se hace necesaria la reflexión sobre diversas situaciones que vivimos cotidianamente, en

especial sobre aquellas que se requieren para favorecer una sana convivencia; y con ellas, generar interacciones personales y profesionales basadas en valores propios de la interculturalidad.

Es necesaria una reflexión acerca del saber pedagógico donde se cuestione sobre las formas tradicionales y homogenizantes que impiden la convivencia y el reconocimiento de la multiculturalidad, “entendida como la existencia de las diferencias”. y si en verdad la participación docente es activa y consciente en la construcción de la interculturalidad, se propiciará un dialogo entre los diferentes saberes que forman la comunidad... (Diosdado-Ramos, 2015, citan a Bello-Aguilar, 2012, p. 188).

Según el discurso de Illich (2019) en esta construcción de la convivencialidad pedagógica, surge la herramienta convivencial, ampliando el radio de acción del individuo sin degradar su autonomía personal. Y es en este constructo donde ocurren diferentes situaciones cotidianas (problematizantes) que impiden o limitan el desarrollo de la práctica educativa.

En este campo vivencial intencionado se percibió el compromiso de generar un espacio educativo donde la comunicación ayudó a la resolución pacífica de los conflictos. En términos de (Aristegui, 1995, en Diosdado y Ramos, 2015) “la educación es un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso, en una dimensión Crítica–Hermenéutica” que favorece el proceso de transformación continua; y éste a su vez, fortalece la interculturalidad en todas las áreas del quehacer docente.

Así pues, en esta convivencialidad pedagógica “la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica paulatinamente mediante nuevas acciones. Entonces el profesorado al actuar como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas” (Latorre, 2005, p.10).

4.3 Problematización.

Uno de los propósitos educativos en nuestro país, establece “que los actores educativos generen espacios de aprendizaje donde se priorice la comunicación y se usen los recursos adecuados para llegar a una organización armónica y a una resolución pacífica de los conflictos” (SEP, 2017). Con este antecedente, el reto fundamental para mí fue lograr una conceptualización de la convivencialidad pedagógica como una urdimbre de expresiones culturales y así, concebirle como un fenómeno de estudio; y, en consecuencia, plantearlo como un proceso problematizante, que impactara la autorregulación y la autonomía.

Es de reconocerse entonces que en la práctica educativa analizada se adoptan acciones bien planeadas e intencionadas y es de esperarse que en todo momento el docente tenga objetivos claros sobre las acciones necesarias para propiciar el crecimiento académico y personal de cada uno de sus alumnos. Ante esta expectativa de éxito profesional, se identificaron determinadas acciones de los alumnos (generalmente disruptivas) que a su vez generaban interacciones poco favorables para una sana convivencia y por lógica, obstruían constantemente tanto la interacción asertiva como los procesos académicos.

Fue al reconocer la existencia de este *proceso problematizante*, que surgió la necesidad de reflexionar sobre varios aspectos medulares de mi práctica educativa; y de este ejercicio de reflexión surgieron múltiples cuestionamientos relativos tanto al diseño y operación de las acciones educativas, como a las formas de convivencia que adoptan los alumnos en el centro de trabajo en cuestión.

Por consiguiente y al convertirse en el foco de la acción problematizante, la atención docente se dirigió hacia las dinámicas de interacción grupal y de su análisis se generaron diversos cuestionamientos, algunos de ellos se tradujeron en preguntas intencionadas que se registraron en el diario de campo ya descrito con antelación.

Preguntas de Investigación

Una vez realizado el planteamiento consistente en torno a mi problemática y cuando ya había incursionado en el proceso de análisis sobre ésta, pude identificarme con el discurso de Salas (2001), en el que se afirma:

> "[…] se invita a los docentes a repensar su práctica pedagógica y a promover cambios en su labor profesional con el fin de ofrecer una educación más contextualizada y significativa, que abone a la formación de ciudadanos críticos y creativos; y que, con su aportación personal contribuyan a construir una sociedad más democrática y solidaria". (p. 59).

Para impactar positivamente en la finalidad formativa anterior, fue necesario ubicarme en la intervención docente que tenía que realizar; y luego, plantearme algunos cuestionamientos sobre los aspectos a modificar dentro de mi dimensión como docente, las preguntas de investigación resultantes se muestran a continuación:

- ¿Qué nuevas estrategias he de proporcionar a los alumnos para llegar a cubrir esa necesidad de comprensión y reflexión que los lleve a tomar en cuenta a los demás y que generen interés en ellos para integrarse al trabajo con el entusiasmo propio de su edad?
- ¿Cómo establecer límites y acuerdos desde el aula con los alumnos para que los padres de familia acepten ayudarlos y dejen de sobreprotegerlos?
- ¿Qué es lo que debo reestructurar en mi pensamiento profesional?,
- ¿Qué prácticas debo erradicar de mi labor docente?
- ¿Qué estrategias han de dar a los alumnos y padres de familia sentido de pertenencia a la escuela?
- ¿Han sido adecuadas las estrategias para explicar a los alumnos las causas y consecuencias de sus actos?
- ¿Por qué mi comunicación no es efectiva con todos los alumnos, los padres de familia y algunos compañeros?
- ¿Qué puedo hacer para alentar la empatía hacia determinados alumnos, alumnas o padres de familia?

- ¿Qué actividades se requieren para concebir como necesario el acompañamiento y comprensión hacia los otros?

Hipótesis de la Investigación

Debido a las características propias de su edad y a su trayecto escolar, algunos niños o niñas carecen de Experiencias de Aprendizaje Mediado en el que hayan practicado hábitos para la interacción asertiva, el respeto y la sana convivencia con los demás, además de que se les dificulta el reconocimiento del otro.

Causas

Falta de interacción de los alumnos con niños de su edad, poca o nula interacción con sus padres (ambos padres trabajan y por lo tanto, están ausentes largos periodos de tiempo).

El abandono paulatino en el que han dejado al alumno, sin establecer esquemas de actividades enfocadas a atender sus necesidades más apremiantes, en la mayoría de los casos los padres no les dan una estructura conductual ni valoral adecuada a los menores para favorecer su desarrollo y sus aprendizajes. No se han dado cuenta que no muestran respeto hacia los demás, por el poco tiempo que pasan con ellos y compensan su ausencia con elementos materiales, sin reforzar el cumplimiento de acuerdos y reglas establecidos.

Los alumnos no tienen claridad en las reglas y su utilidad social, por lo que es necesario reforzar estrategias para que comprendan la importancia de compartir materiales y espacios, de reconocer al otro y de respetarle. En consecuencia, cuando los alumnos ingresan a preescolar se encuentran con un ambiente diferente, en el que hay acuerdos establecidos para la sana convivencia, como seguir indicaciones, compartir los materiales y los espacios, respetar a los compañeros y respetar el turno de intervención, esto le generan a los pequeños un sentimiento de angustia y enojo al no obtener todo lo que antes era solo para él.

Objetivo General

- A través de los objetivos y metas se pretende generar acuerdos de convivencia asertiva, en el espacio áulico para fortalecer el diálogo a través del intercambio de experiencias personales basadas en Actividades de Aprendizaje Mediado, que potencien la autonomía y el desarrollo integral en las niñas y los niños.

Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta didáctica innovadora con actividades de aprendizaje basadas en acuerdos de convivencia para impulsar la autonomía de los alumnos.
- Generar espacios de intervención pedagógica para alentar en los participantes las concepciones de autonomía y convivencia.

Metas

El primer aspecto de mi problemática se refirió a aumentar mi comprensión de la realidad profesional a través de la mejora en la escucha y la autorreflexión; y paulatinamente, avanzar en la reconstrucción de mi práctica al realizar diversos *micro cambios* en el aula durante la implementación de mi propuesta didáctica sobre la convivencialidad, por lo que la primera meta fue: Que la docente en proceso de maestría adquiera los referentes teórico-metodológicos para que logre diseñar y evaluar el 100% de las planeaciones didácticas en apego al paradigma derivado de la interculturalidad durante todo el trayecto de la intervención pedagógica.

Para abordar el segundo aspecto de mi problemática, debía enfocarme en el diseño de una propuesta didáctica innovadora que alentara el desarrollo de valores característicos de la convivencialidad, por lo que la segunda meta fue: Incluir activamente al 100% de los alumnos en actividades diversificadas que les permitan fortalecer y desarrollar sus concepciones sobre la autonomía y la convivencia, lo que llevaría a mejorar la autoestima y la comunicación durante el trayecto de la intervención pedagógica.

Justificación

Considerando que mi objetivo general busca generar acuerdos de convivencia asertiva con base en las Actividades de Aprendizaje Mediado (EAM),he retomado a (Feuerstein, 1996), que menciona que las niñas y niños de 5 años simultáneamente pueden desarrollar la comunicación con énfasis en la capacidad de escucha desde diferentes elementos que proporciona el diálogo en la interculturalidad; tomando en cuenta este argumento es de medular importancia lograr que todos los alumnos se integren a las actividades de forma natural y entusiasta que los caracteriza, para llegar a una convivencialidad armónica y así lograr la resignificación de mi práctica docente. Desdé este referente, hoy es claro que para validar los cambios en mi proceso profesionalizante es necesario justificar mis acciones desde diversos ámbitos que abarquen los aspectos ético, legal y curricular y con ello estar facultada para realizar acciones dentro de un marco de acción que me permita la diversificación y la innovación.

Justificación Ética.

Dado que todo educador cuenta con el desarrollo de un proceso identitario basado en la capacidad de autoconcepción profesionalizante (Mejía, 2011) y, que las condiciones laborales en México se viven desde diversos desafíos sociales y profesionales cada vez mayores, he podido repensar mi desempeño dentro del jardín de niños percatándome de que requiero mantener un enfoque de innovación y coherencia investigativa en mi práctica educativa, por lo cual decidí diversificar mis estrategias didácticas diseñando nuevas actividades para abordarlas con las niñas y niños de 3-5 años.

Estas actividades se propusieron partiendo de un enfoque didáctico de inclusión interdisciplinar; y simultáneamente para aprovechar los diferentes elementos que proporciona el diálogo desde la interculturalidad y con ello impactar diversas habilidades sociocognitivas de los alumnos entre las que se encuentran: la expresión (oral y corporal), la capacidad de escucha, la convivencia respetuosa hacia sí mismo y con los otros y la convivencia asertiva.

La finalidad de estas actividades es que todos los alumnos a través de decisiones autónomas fueran capaces de llevar a cabo tareas escolares sencillas; y que, a través de éstas, lograran integrarse a la dinámica grupal de forma entusiasta y natural utilizando un diálogo asertivo.

Justificación Legal

Otro aspecto de relevancia para validar la diversificación de mi intervención didáctica se refiere a la justificación desde la legislación vigente en México. Es sabido que en nuestro país lo relativo a la Educación Pública es regulado por el artículo tercero Constitucional, en el que se establece que la educación básica:

> "tenderá al desarrollo armónico de todos los ciudadanos y contribuirá a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global". (Preescolar, 2017, p. 29).

Con base en este referente y después de haber dado un primer paso hacia mejora en mi desempeño, reconocí que la atención a la diversidad es un elemento fundamental en la práctica educativa; por lo mismo, me di a la tarea de indagar, ¿Cómo atender la diversidad presente en mi aula?

Parte de la respuesta que descubrí me llevó a tomar conciencia de que la atención a la diversidad en el aula debe estar encaminada a enriquecer los intercambios de los acontecimientos y experiencias entre los alumnos, padres de familia y comunidad escolar, fortaleciendo los lazos que nos hacen comunes y aceptando cambiar e intercambiar nuestra forma de percibir las cosas, para dar atención a esa alteridad deficiente (Skliar, 2002, p. 18).

Así pues, desde lo planteado en un referente legal como lo es la Constitución Mexicana, mis alumnos irían interiorizando una convivencia inclusiva basada en la aceptación de actividades que les agradan a sí mismos y a los demás. Esta habilidad al incrementarse, impactaría favorablemente el perfil de egreso al posibilitarles el desarrollo de una empatía hacia sus iguales (sentir como sienten sus compañeros y pensar cómo piensan ellos) y su contexto, siempre en una forma respetuosa y motivante para disfrutar la convivencia con el otro, manifestando la alegría y la tristeza que les caracteriza y porque no, trabajando así en una nueva modalidad formativa en la que no hay otros, sino que el aprendizaje se construye dese el interactuar colectivo.

Me percaté por igual de que en esta nueva concepción didáctica debía privilegiar el dialogo y alentar a mis alumnos a expresarse sin inhibiciones y con creatividad. En las sesiones debía preguntarles: ¿Qué movimientos, canciones o juegos proponen?, preguntarles también ¿Por qué les gustaría hacer eso que proponen?, ¿A qué les recuerda? o ¿Qué les hace sentir?

Justificación Curricular

El tercer aspecto que justifica mi intención de reconstruir y fortalecer mi identidad profesional se ubica en el gran reto de la transformación de mi práctica al estar inmersa en un colectivo docente. A este respecto puedo afirmar que una parte importante por superar se refiere a la necesidad de compartir con todos los actores educativos del plantel en cuestión, la idea de que la prioridad en nuestra cotidianidad son los alumnos con su esencia y características de infantes y que, las acciones excluyentes no son las adecuadas.

El proyecto de intervención abordó este argumento con la finalidad de motivar a los compañeros docentes a privilegiar el respeto y la tolerancia para interactuar dentro del aula y dentro de la escuela con una conducta asertiva y motivadora que no limitara el rendimiento escolar, sino que se enfocara en el mejoramiento de las relaciones entre mis alumnos, los maestros y los padres de familia.

Segura de que todos los alumnos son observadores activos de sus maestros y de las actitudes que se tienen para con los niños y de que todos los alumnos aprenden a través de imitar las actitudes que observan (SEP, 2017, p. 326), decidí enriquecer mi propuesta de intervención con actividades que fortalecieran una convivencia armónica y pacífica entre los niños para que aprendieran a través de actitudes respetuosas de escucha, atención, retroalimentación, apoyo y colaboración hacia las opiniones y a la dignidad de los demás.

En este sentido, mi propuesta de intervención pretendía priorizar la heterogeneización de contextos de la educación básica pues “las escuelas deben ser espacios incluyentes en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, creencias religiosas, orientación sexual o cualquier otro motivo” (SEP, 2017, p. 83). En concordancia con lo anterior, el apartado de educación socioemocional muestra que la educación “requiere contenidos que refuercen el planteamiento dialógico del aprendizaje, en el que la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos” adoptando una postura que incluya interacciones armónicas para abordar los aspectos cognitivos, emocionales y éticos.

4.4 Contexto Educativo Local

Dimensiones y problematización a partir de un contexto local en la Ciudad De México. El jardín de niños “Carlota De Gortari Carbajal” con clave 09DJN1114G, se encuentra ubicado en la calle de chicle 179, en la colonia Granjas México, código postal 08400, en la delegación Iztacalco al oriente de la ciudad de México.

Imagen de la ubicación geográfica de la escuela donde se llevó a cabo el proyecto

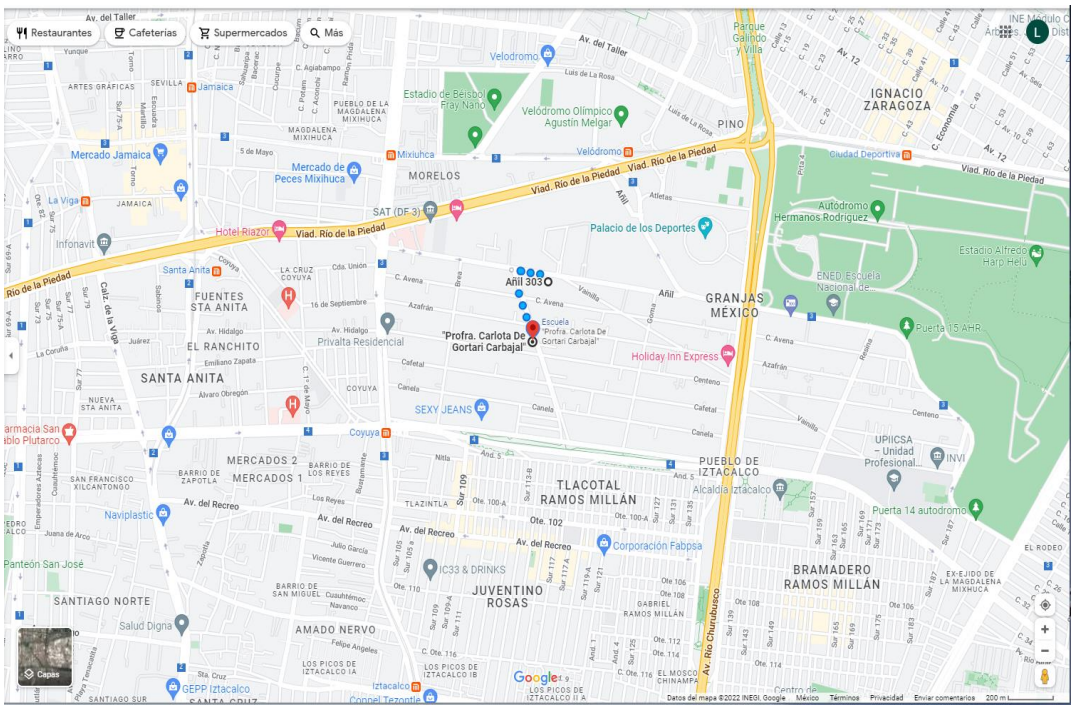


Imagen 1. Ubicación del jardín de niños “Carlota De Gortari Carbajal” en Iztacalco, CDMX

El centro de trabajo de intervención es una escuela de nivel preescolar que labora con una jornada de tiempo completo en un horario de 8:30 am a 16:30 pm, es una dependencia de la Secretaría de Educación Pública. para el presente ciclo escolar 2021-2022; la institución cuenta con 135 alumnos, aunque su población es fluctuante y oscila entre los 120 a los 150 alumnos por ciclo escolar.

Fotografía de la entrada del jardín de niños “Carlota De Gortari Carbajal”

Imagen 2. Fachada del jardín de niños “Carlota De Gortari Carbajal” en la colonia Granjas México.

El personal que labora en el plantel se compone de 20 elementos; los cuales se distribuyen de la siguiente manera: dos maestras en la dirección, una maestra especialista de UDEEI, 9 maestras frente a grupo; 2 de 1er Grado, 2 de 2º grado y 2 de 3er grado y 2 elementos de Apoyo la docencia.

De la composición docente mencionada se desprende que la experiencia profesional (entendida como los años de servicio prestados en la SEP) tiene algunos contrastes y oscila entre los cuatro y los veinte años de servicio. Desde esta perspectiva, se puede hacer alusión a lo mencionado por Arturo Mejía (2011), quien reconoce que a partir de la edad cronológica y de los años de servicio de los docentes se pueden deducir algunos significados de los proyectos de vida personales y profesionales de los enseñantes; y que, en consecuencia, la magnitud de esa experiencia profesional puede al mismo tiempo determinar la recurrencia a unas o a otras prácticas pedagógicas empleadas en su cotidianidad (Servín, en Mejía 2011).

Sumado a lo anterior, se puede decir que en nuestro plantel el promedio de años de experiencia es 14 años, lo que supone la existencia de una plantilla docente

experimentada con posibilidad de utilizar el conocimiento adquirido en favor de una “resignificación” de su intervención educativa (Giroux, 1999), pero se reconoce también que tal experiencia puede utilizarse “como una barrera que se opone a la innovación pedagógica” (Mejía, 2011, pág. 28).

Respecto a su ubicación geográfica-social, se reconoce que la escuela citada se encuentra inmersa en una colonia aledaña a una zona industrial, en la que hay actividad constante de varias fábricas de muebles, colchones, ropa; y talleres de costura en las que trabajan la mayoría de las madres que inscribieron a sus hijos a este jardín de niños.

Sobre el aspecto ocupacional, algunas madres de familia refieren ser comerciantes en el mercado de “Jamaica” que se encuentra cercano al plantel y el cual se caracteriza por ser bullicioso dado que ahí se venden volúmenes considerables de plantas y flores. Otras madres de los alumnos tienen puestos de comida en la calle y algunos de los padres de los menores son taxistas. Sólo una minoría ha referido ser oficinistas y trabajar cerca de la escuela en algunas de las empresas aledañas al plantel.

Respecto a la composición de las familias a las que se les brinda el servicio educativo, se tiene que la mayoría de éstas, mencionan ser monoparentales, en las que la madre es quien trabaja para proveer las necesidades de la casa y los hijos pequeños se quedan a cargo de los abuelos, tíos o tías que les pueden apoyar. Como complemento se observa que sólo una de cada cinco familias se estructura como familias nucleares conformadas por la madre, el padre y los hijos.

4.5 Contexto Áulico

Respecto al grupo en el que se realizó la intervención pedagógica se tiene que está integrado por 32 alumnos, de los cuales 12 son niñas y 20 niños. Las edades de los menores oscilan entre los 5 y los 6 años. De esta totalidad, el 80% de los alumnos (24) refiere que tienen hermanos con los que interactúan en casa de manera habitual, lo cual supondría una mayor experiencia en el seguimiento de normas para la socialización respetuosa.

En complemento, 20% (5) del grupo dice no tener hermanos con los cuales convivir en casa, por lo cual su convivencia está supeditada a la interacción con personas mayores de edad; y esto, haría referencia a una menor habilidad para socializar con sus pares desde una convivencia asertiva. Cabe señalar también que el 20% (5 alumnos) del grupo son hijos únicos por lo que están acostumbrados a un trato preferencial y en extremo sobreprotector de los padres, es visible que esta condición de unicidad en varios casos les genera actitudes similares al “síndrome del príncipe”.

Estado académico del grupo antes de la intervención

A continuación, se muestran algunos gráficos que ilustran los resultados académicos obtenidos en la evaluación diagnóstica luego de la aplicación de los diversos instrumentos:

Cuadro en el que muestra niveles de aprendizajes obtenidos en lenguaje y comunicación.

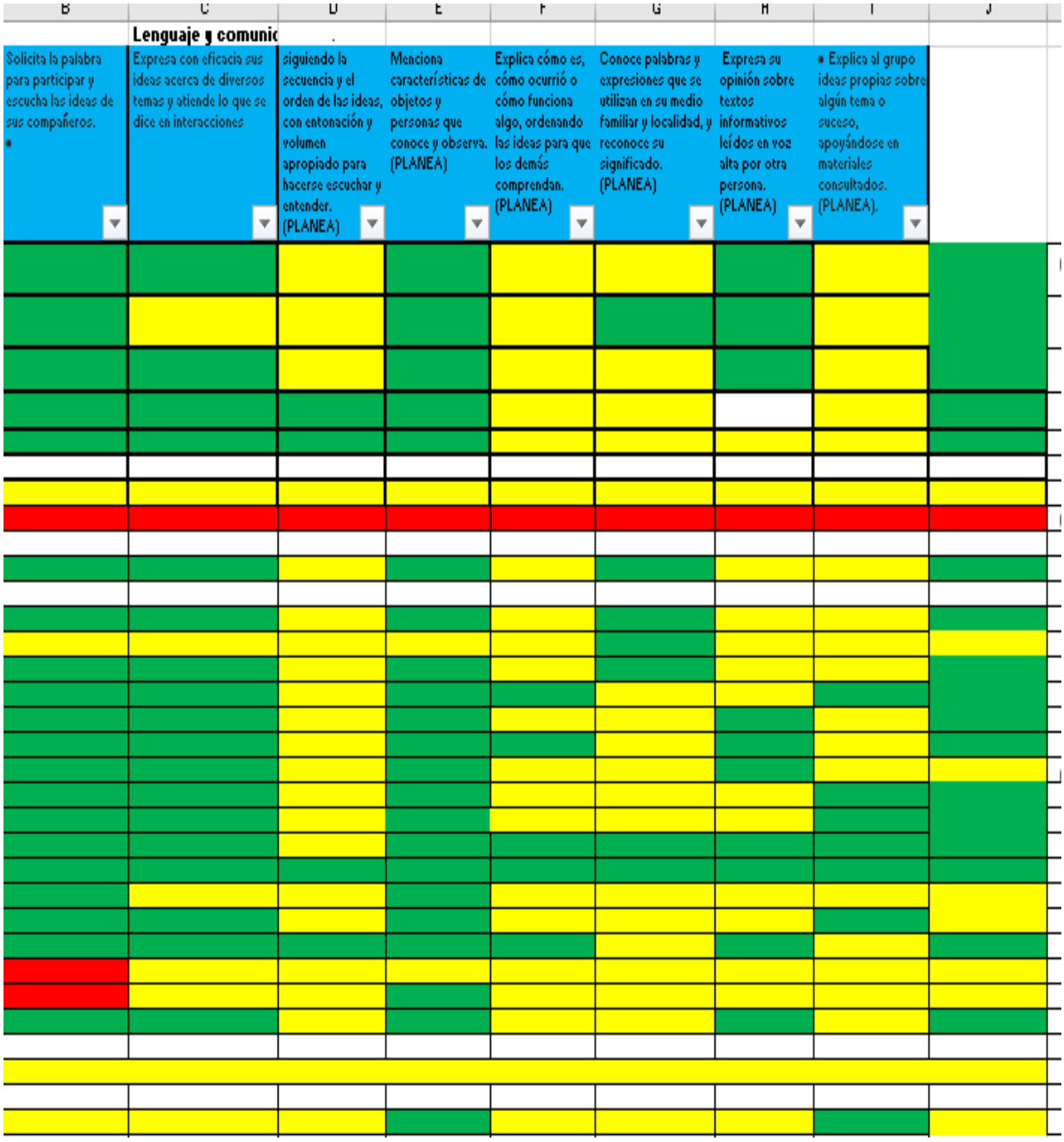


Imagen 3. Cuadro sobre aprendizajes esperados y nivel de logro obtenido por alumno referente al campo formativo de lenguaje.

En la intervención se abordaron contenidos del campo formativo Lenguaje y comunicación debido a su importancia para el desarrollo integral de los alumnos, observándose que se obtuvo un avance significativo del 55.4 % en la mayoría de ellos.

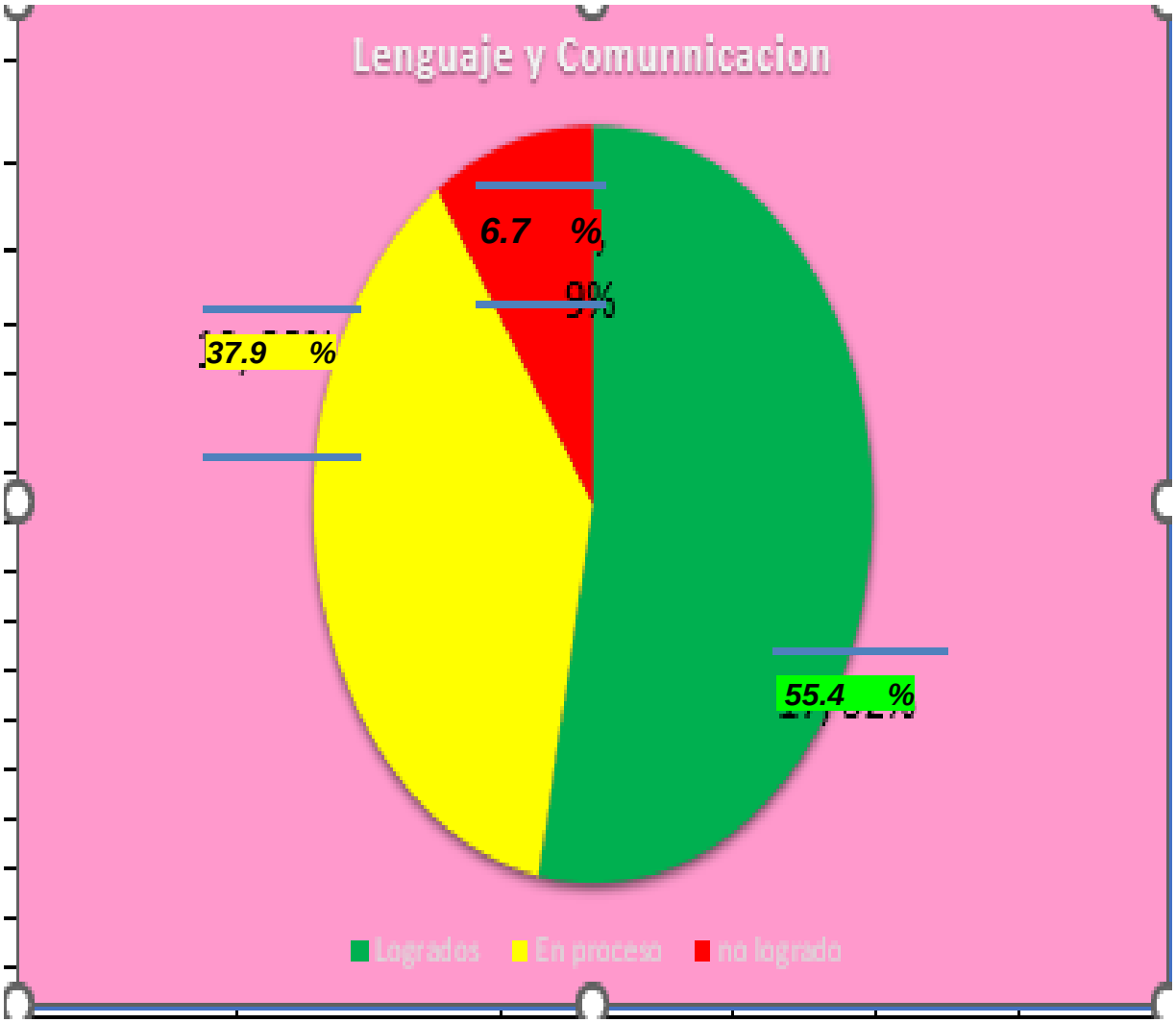


Imagen 4. Gráfica circular sobre el avance en los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación en el primer periodo (antes de la aplicación del proyecto de intervención).

Imagen de aprovechamiento sobre el campo de pensamiento matemático

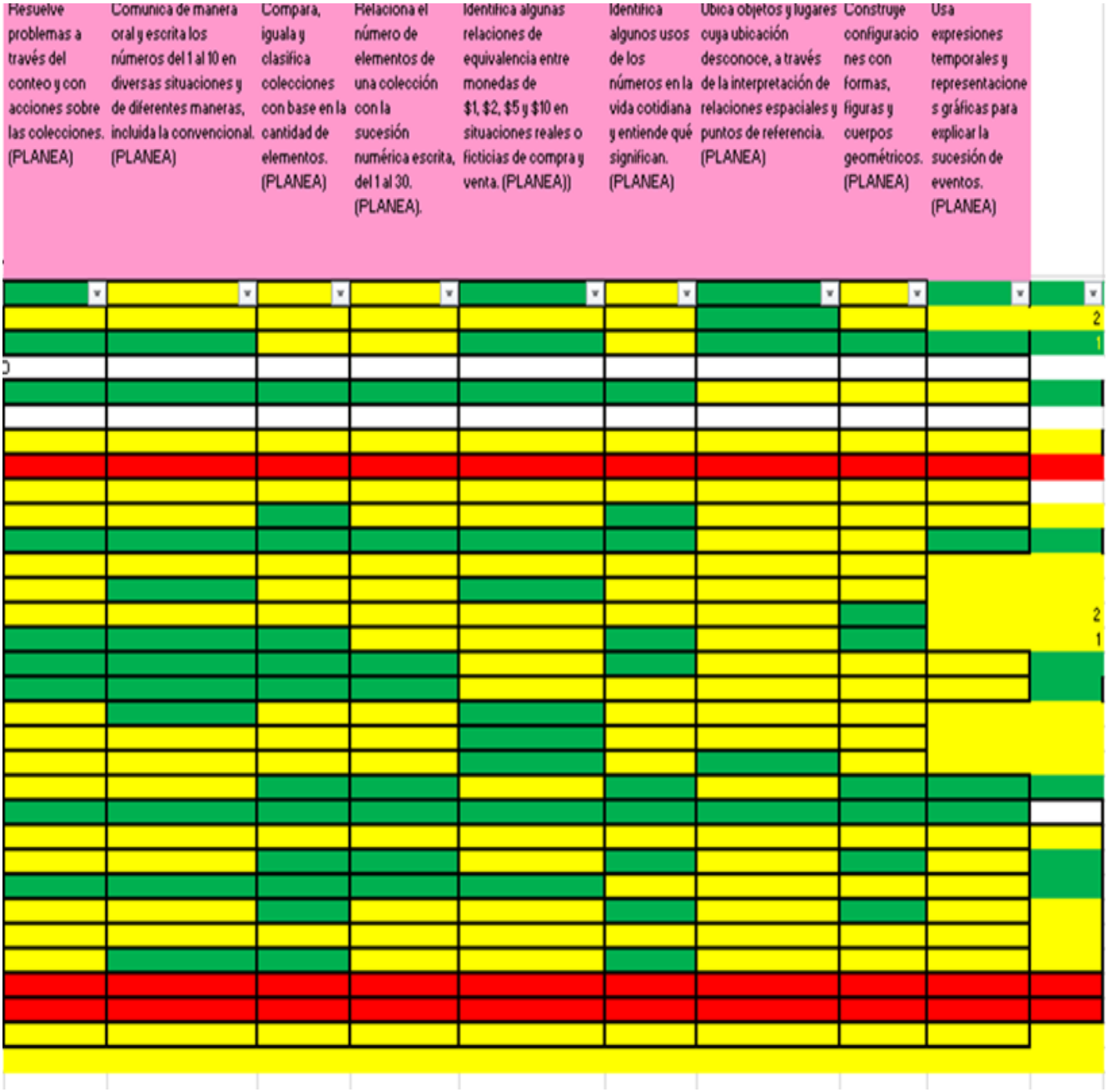


Imagen 5. Cuadro sobre aprendizajes esperados y nivel de logro obtenido por alumno referente al campo formativo de pensamiento matemático.

Grafica circular donde se muestra el número de alumnos que han logrado los aprendizajes de pensamiento matemático, los que aún están en proceso y los que han mostrado dificultad

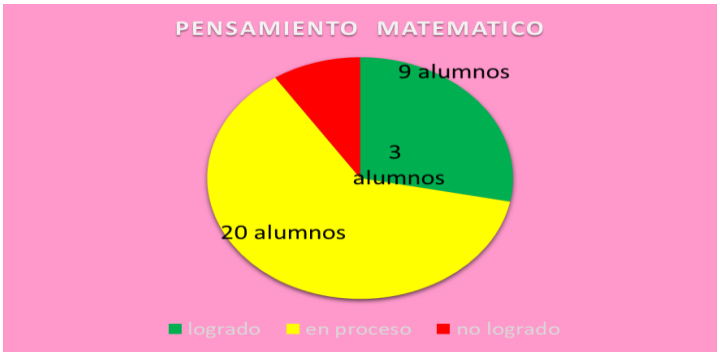


Imagen 6. Gráfica circular sobre el avance en los aprendizajes esperados de pensamiento matemático, en el primer periodo (antes de la aplicación del proyecto de intervención).

Recomendaciones a los padres de familia

Recomendaciones para las familias en los aprendizajes
Seguir apoyando académicamente como hasta ahora, proporcionándole los materiales necesarios para llevar a cabo sus actividade s.
APRENDIZAJES
L y C Dar la posibilidad de interactuar con su entorno para explorar y comunicar sus hallazgos a través de registros hechos por el niño. Seguir trabajando el proceso de lectoescritura con las guías de la docente en casa
P.M. Llevar a cabo actividades en las que trabaje la resolución de problemas sencillos con materiales concretos e impresos.
EY C DEL M NY S Seguir motivando a los alumnos a seguir explorando su entorno, con el apoyo de los padres .
ARTE Continuar involucrando en las actividades de los alumnos en donde se lleve a cabo la expresión oral, musical, artística y dan cística
E. S Participar en las actividades emocionales que genera la escuela para tener un mejor aprovechamiento académico de sus hijos. Participar en actividades que apoyen a la gestión de emociones

Imagen 7. Tabla sobre recomendaciones a los padres de familia de los alumnos para fortalecer los aprendizajes promovidos en la escuela

Valores más Comunes en la Interacción Áulica.

De los datos anteriores obtenidos con el diagnóstico se puede concluir que dentro de la interacción áulica se tiene que algunos de los alumnos, aproximadamente el 50% se relacionan entre sí, utilizando valores como el respeto, el orden, el compañerismo y además saben escuchar y seguir indicaciones. En contraste, aproximadamente el 50% del grupo se relacionan con algunas dificultades, esto muestra la necesidad de aprender a interactuar, con los niños y niñas antes mencionados lo cual limita su capacidad de socialización y aprendizaje (Wertsch, 1984).

Las relaciones que se establecen comúnmente entre los alumnos del grupo de intervención se basan en que 4 alumnos tienen un liderazgo hacia sus compañeros y, por lo tanto, generalmente ellos deciden los juegos, los materiales y los participantes que estarán alrededor. Aquí se hace necesaria la intervención de la docente para mediar y proponer la inclusión respetuosa de los compañeros y la organización de equipos o pequeños grupos con una base más igualitaria. También se observa que la mayoría del grupo han elegido a su líder y tiende a buscarle para la recreación o la realización de las actividades de aprendizaje.

En el grupo se observa también que un alumno opta por excluirse constantemente de las actividades propuestas, esto debido a su condición relativa a cierto grado del espectro autista. En contraste con esta actitud de autoexclusión, se observa que la mayoría de sus compañeros de grupo lo buscan para jugar o realizar actividades de aprendizaje en su compañía.

También se observó que la mayoría de los alumnos del grupo pueden ser solidarios y generosos cuando así se les solicita; e incluso pocos, de manera espontánea.

Capítulo 5 Planeación

5.1 Diseño de la planeación, aplicación y evaluación del proyecto.

Nombre del proyecto: El diálogo intercultural para la convivencia en preescolar, para potenciar el desarrollo del niño

A continuación, se realiza una breve descripción de los programas tomados como referencia para el diseño y la aplicación del proyecto de intervención desde el paradigma pedagógica-intercultural, estos programas fueron elegidos dado que se ha comprobado que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos al fortalecer habilidades de reflexión y pensamiento crítico (Lipman, 2013), desde un ambiente de socialización asertiva que fortalece el aspecto socioemocional en los alumnos. El acercamiento a estos programas me aportó elementos para reconcebirme en lo cotidiano del aula aspirando a un actuar como una docente innovadora y con afán de fortalecer mi proceso profesionalizante a partir de que inicié mis estudios en la maestría en Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad (PDI), que incluía estos referentes teóricos para el diseño de las actividades pedagógicas.

En términos de Ramírez, (2007), como docentes precisamos de una actitud progresista que genere un cambio significativo, “frenando nuestro egoísmo para poder reconocer al otro a través del amor, de un amor que reconoce, valora y mantiene la diferencia y que logra aproximarse al otro no para su destrucción; pero si para conocer, valorar y aprender lo bueno que hay en él”.

Este afán progresista me ha llevado a implementar acciones que me acercan a conocer las necesidades de todos los que en algún momento son mis compañeros, los niños, niñas y sus padres, en especial con la especialista de la UDEEI; con quien he retomado argumentos de varios autores para abordar el área cognitiva, socioemocional y del lenguaje de los alumnos y así reconstruir la realidad pedagógica para potencializar

sus aprendizajes. Con esta nueva visión sobre los procesos de Enseñanza y Aprendizaje intento aludir al argumento de Catherine Walsh, quien sustenta el fortalecimiento de la interculturalidad en la escuela al presentar diversos criterios básicos para su desarrollo dentro de los ejes de enseñanza-aprendizaje.

Esta autora también refiere que sus hallazgos sobre el desarrollo de la interculturalidad necesariamente son el resultado de un trabajo colaborativo del equipo de la UNEBI (Unidad de Educación Bilingüe Intercultural) al abrir espacios de diálogo sobre la realidad educativa actual, las necesidades pedagógicas en relación con la construcción de las diferencias culturales entre grupos y las acciones profesionales que alimentan las concepciones relativas a la interculturalidad (Walsh, 2012, p. 1-2).

Al igual que en el discurso de Walsh, al realizar la intervención en nuestro centro educativo, se pudo realizar un análisis de diversos aspectos contextualizados desde lo urbano y lo rural, para reconocer y respetar las diferencias entre estos dos contextos, diferenciando enfáticamente la aplicación didáctica que favorece los aprendizajes en cada uno de ellos y teniendo como objetivo central el desarrollo de las competencias interculturales. Con la intención de retomar esas diferencias culturales para fortalecer el desarrollo de nociones interculturales en el aula; a continuación, presento los diferentes programas educativos que me sirvieron como punto de partida.

Para diseñar y abordar el proyecto de intervención pedagógica-intercultural.

1.- *El programa de "Filosofía para Niños.* "(F p N) en México se desarrolla en el marco de un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación Pública y La Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña" de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, firmado el 25 de noviembre de 2013.

La principal intención del programa es guiar a los alumnos a generar cuestionamientos en un orden lógico, creando un diálogo intencionado en el que los alumnos, maestros y todos los participantes lleguemos a un dialogo que nos permita en forma critica, analizar las situaciones que nos presentan las historias principalmente de

los libros que ellos tienen a su alcance, y posteriormente en su contexto, llevándolos a fortalecer sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales, para un mejor entendimiento al interior de la comunidad (Madrigal, 2020). Así es como partiendo de que la innovación docente que guía la formación de individuos libres y críticos; Utilice este programa que me intereso y me llevo a sensibilizarme para ser más analítica en las a situaciones que a diario vivimos.

El filósofo estadounidense, propuso revolucionar la enseñanza al proponer un método educativo que les enseñara a pensar a los niños desde la infancia, para que:

> Se "formen a individuos que respetan. los intereses, deseos, necesidades e ideas de todas las personas que integran nuestras sociedades, pero individuos que no sólo hayan desarrollado y mejorado sus conocimientos y habilidades para el juicio y el razonamiento sino, igualmente, para el diálogo, así como sus actitudes críticas, creativas. y responsables". (Mathew Lipman 2013 en Rastrojo, 2022).

(Tébar Belmonte,2005), también enfatizo este aspecto en concordancia con Feuristen para lograr la construcción de la mente de los alumnos, enseñándoles a aprender a aprender en el aula y a lo largo de su vida con autonomía y eficacia. Utilizando métodos y estrategias a través de la lectura, para desarrollar el pensamiento crítico y la libertad de expresión autónoma la que dan pie al contraste de otras metodologías utilizadas.

Con este enfoque de cambio pude definir diversas estrategias didácticas de innovación y experimenté la producción colectiva del conocimiento a través de comunidades que indagaron e incorporaron el diálogo y la reflexión filosóficas a través del método de la mayéutica, para acompañar a los alumnos en la reflexión de sus propias prácticas y conductas en el aula y así desarrollar habilidades emocionales, sociales y cognitivas (Ezcurdia, 2020, p. 12).

Al utilizar esta estrategia en el aula pude descubrir que es útil para desarrollar el respeto a las reglas para un diálogo asertivo el respeto a los turnos de participación e ir introduciendo a los alumnos en una discusión en la que aprendimos a escuchar, a dialogar y a discutir temas de interés común en una forma ordenada y respetuosa.

2.- *El proyecto "Jugar a pensar."* En años recientes se ha hecho la propuesta de cambio curricular en México, invirtiendo recursos importantes en infraestructura y equipos para atender de manera diferenciada a la enorme diversidad de entornos que tiene el país, se han publicado textos que fortalecen la actualización de los profesionales de la educación en los tres niveles de la Educación Básica.

El Programa de Filosofía 3/18, es presentado por (Puig,1887), es un libro de cuentos, compuesto por seis libros, ilustrado por la artista Regina Miranda. El propósito de este proyecto es enseñar a los niños a pensar por sí mismos, desarrollando habilidades de, conceptualización y análisis, formulación de hipótesis y comprobación de esta, también propone des-cubrir a través de dibujos que insinúan, pero nunca muestran un total, predisponiendo al niño o niña a a crear su propia des- velación. En el manual del educador o la educadora este programa justifica la propuesta, ofreciendo actividades en las que cada maestra o maestro tendrá que aplicar y adaptar actividades al contexto de su grupo (pp. 12-13).

En este proyecto la SEP pone a la disposición, de manera gratuita, la colección "Reforma Integral de La Educación Básica", la cual tiene tres series: Preescolar, Primaria y Secundaria. Estos libros son de autores considerados clásicos o bien, que están en la vanguardia de la investigación educativa.

Puig y Sátiro (2011), afirman sobre este proyecto: "se trabajan particularmente las áreas de comprensión, análisis del discurso escrito y también la solución de problemas a través de la filosofía como disciplina mediante un método particular de aprendizaje que denominamos comunidad de investigación".

Con la aplicación de tareas derivadas de este proyecto pude percatarme de que la comprensión escolar es un proceso gracias al cual un hecho o situación desconocidos pasan a ser conocidos para los alumnos y, por tanto, desarrollan la habilidad para reaccionar ante él. Pude constatar en algunos casos que esta transformación mental se efectúa mediante diversas conexiones, relacionando una idea con otra y comparando conocimientos entre ellos hasta que la situación conocida encaja con alguna situaciones/que les es significativa de mi intervención puedo afirmar que cuando queremos aplicar estos procesos reflexivos en la escuela, nos encontramos con que no se pueden “enseñar”, no se pueden ofrecer como una fruta tangible; es necesario que cada uno de los alumnos los descubra, que cada uno los capte pues no pueden ser "dados”.

Lo que sí podemos hacer los profesores es crear las condiciones que permitan a nuestros niños ganar las claves de la interpretación para "captar” sentido a las cosas y a las explicaciones sobre las cosas (Puig y Sátiro, 2011).

3.- *El proyecto “FILOSOFÍA 3/18”* educativo, plantea como objetivo fundamental ayudar a los estudiantes de cualquier nivel a pensar mejor por sí mismos. Una de las finalidades principales de este proyecto es convertir al alumno en un ser más atento al discurso, más reflexivo y razonable; es decir: proporcionarle las herramientas para mejorar su capacidad de juicio. No se pretende formar pequeños filósofos, sino formar ciudadanos que puedan hablar y pensar razonablemente; y que, en consecuencia, sean más creativos y quizás más libres (Montañez, 2021).

Para abordar este proyecto durante mi intervención investigativa con los niños y niñas, llevé a cabo actividades basadas en la observación y análisis de imágenes de alguna obra de arte, el contenido de libros sobre valores adaptados para niños, obras filosóficas también adaptadas para el nivel preescolar y juegos en los que se proponía al alumno pensar y hacer cuestionamientos para seguir el juego de una manera creativa.

Cabe señalar que para estas actividades fue necesario analizar previamente los materiales (visuales, textos y audios) antes de presentarlos a los alumnos, y así establecer la intención del diálogo, las preguntas generadoras a plantearse y la posible dinámica que guiaría la participación de los participantes. Para utilizar este proyecto educativo se aprovecharon los diversos espacios de la escuela, como el área designada a la lectura en el aula, la biblioteca escolar, el jardín y la ludoteca.

Es importante aclarar que en alguna de las actividades se pudo interactuar con otros grupos, presentándoles obras de teatro guiñol y representaciones de algunos cuentos, en los que los niñas y niños establecieron interacciones y diálogos bien estructurados. También se invitó a los padres de familia a participar en las lecturas grupales, representaciones breves y exposición de “sus obras de arte”

4.- *El proyecto “Roma”* se considera una forma de aculturación en la que el alumno y el profesor se educan juntos, en el encuentro democrático a través del diálogo, para aprender a pensar y a convivir en armonía. Es sabido que en el ambiente educativo para hablar de la democracia, los educadores debemos considerar un contexto de múltiples realidades en el que se precisa de interacciones respetuosas que no repriman las diferencias; sino que en comunidad, se haga saber a los niños y niñas que tienen la facultad para aprender a pensar, a actuar y a expresarse con autonomía a través del lenguaje asertivo que les lleva a aprender diversas normas y valores fortaleciendo así su formación integral (Álvaro, 2015, pp. 12-15)

En esta línea de intervención pedagógica, se mantuvo la intención de fortalecer el desarrollo cognitivo y los conocimientos actitudinales de los menores desarrollando un plan de acción; en el que surgieron diversos proyectos de indagación que planteaban un modo de aprender a pensar a través de una situación problemática.

En esta intervención pude corroborar que aún a temprana edad escolar los niños aprenden a pensar y a convivir a través de la experiencia social tal como lo mencionan

Ezequiel Ander-Egg y Aguilar (1989). Pues mediante ella se valían del proceso de reflexión y autocorrección de sus conductas e iban incluyendo valores (libertad, generosidad, bondad, respeto y compañerismo) que modificaban sus juicios y actitudes hacia el colectivo.

Al trabajar con proyectos fue evidente que la construcción de los aprendizajes en alumnos y docente se dio de manera cooperativa y solidaria, potenciando la inteligencia, estableciendo el principio de confianza y generando un cambio de mentalidad en mí, respecto a las competencias cognitivas y culturales (Giménez, G. K. 2009) a través de un proceso que iniciaba con la imaginación, pues las actividades abordadas nos inducían a pensar para posteriormente expresar lo que estábamos imaginando.

Por lo antes descrito puedo afirmar que los aprendizajes de los alumnos se fortalecieron dado que algunas bondades obtenidas durante la aplicación de estas estrategias por proyectos son: la adquisición del conocimiento, que se dio fundamentalmente desde la interacción social y a través de la conversación, la cual nos permitió establecer medios para conocernos y vivir experiencias en conjunto. Al relacionarnos nos conocimos mejor, alumnos y docente, sus formas de comportarse, también llegamos a reconocer que ellos son capaces de respetar las normas de clase y cómo actúan ante diferentes situaciones que les generaban aprendizajes.

Yo como docente realicé las clases colaborativas con los alumnos y en la concepción de esa otredad; y aunque es complicado ponerlo en evidencia, se puede afirmar que los alumnos aprendieron utilizando el cerebro como referente de su contexto dividiéndolo en 4 zonas de desarrollo de aprendizaje: 1ª. zona del pensamiento de desarrollo de cognición y metacognición, 2ª. zona de comunicación, 3ª zona de amor y 4ª. zona de autonomía.

Los educadores tenemos que enseñar a los menores a pensar por ellos mismos pues al cultivar el pensamiento divergente y en la intervención se observó que los

alumnos utilizaron sus pensamientos instantáneos para captar diversos significados y esos referentes los expresaban mediante un lenguaje cada vez más enriquecido.

Uno de los grandes desafíos actuales para la educación en México es la evolución hacia una verdadera escuela pública que se fortalezca con el laicismo, la inclusión y la interculturalidad.

5.2 Propósitos de la interculturalidad para los planes de la intervención

Plan de intervención Proyecto: El Diálogo Intercultural Para la Convivencia en Preescolar, Para Potenciar el Desarrollo del Niño						
3. La identificación y el reconocimiento de las 5 y la otredad Otredad / Alteridad	3.1 Distingue los elementos que construyen las identidades culturales y las condiciones que contribuyen a la “otredad “en el contexto. CDMX.	3.1.1 Comprender elementos sociales, étnicos, raciales, culturales y lingüísticos, religiosos, geográficos, económicos, generacionales, políticos, etc. que distinguen las identidades culturales, marcan las diferencias si construyen la otredad, dentro del contexto CDMX.	3.1.2 Listar con los alumnos todos los otros (las personas diferentes que nosotros) que ellos conocen o no conocen pero que han visto en el ámbito local, regional nacional o en espacios de carácter étnico y cultural, y las características y condiciones que les hacen diferentes, explorando si la importancia de la persona cambió cuando llegan a conocerlas personalmente	3.1.3 Es consciente de las condiciones que contribuyen a la “otredad”, dentro del espacio local / cultural y En el contexto nacional CDMX. Identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros “dentro y fuera de la comunidad.	Preguntas clave: ¿Cuál es mi nombre? ¿En qué escuelas he estudiad? ¿Que se me facilita hacer y que se me dificulta? Escribe una lista de amigos dentro y fuera de la escuela, y dibuja que te gusta hacer con cada uno de ellos ¿Cómo es el lugar en donde vivo y como se llama?	Aprendizajes esperados: Pensamiento matemático Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. (PLANEA) Educación socioemocional Reconoce y expresa características personales: como es físicamente, que le gusta, que no le gusta, que se facilita y que se le dificulta.

..

Plan de intervención Proyecto: El Diálogo Intercultural Para la Convivencia en Preescolar, Para Potenciar el Desarrollo del Niño				
4.La autoestima y reconocimiento cultural de lo propio Otredad Alteridad Unicidad	4.1.2 Por medio de dibujos o trabajos escritos, describir quien uno es, como persona, los elementos y personas que han contribuido a formar esta persona y la relación como persona con la familia, la comunidad u otros agrupamientos colectivos.	4.2.3 Valorar las múltiples formas de identificación y lo que comparte con diferentes personas y grupos.	Preguntas clave: ¿Quién soy yo? ¿Quiénes viven conmigo? ¿Cómo me han poyado a desarrollar mis habilidades y destrezas, desde mi nacimiento? ¿De dónde son originarios mis padres? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿A qué se dedican mis familiares?	Aprendizajes esperados: Exploración y comprensión del mundo natural y social Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.

.

Propósito General de la Intervención.

Que los niños y niñas utilicen diferentes espacios de aprendizaje para potenciar sus habilidades de comunicación, expresión y escucha como medio para reconocerse a sí mismos, a sus compañeros y a las personas que le rodean.

Cronograma de Actividades.

La intervención se dividió en dos etapas, la primera realizada durante el mes de marzo del 2021, en el que se realizaron las gestiones para llevar a cabo el proyecto. La segunda etapa consistió en el trabajo con el grupo, las sesiones de esta última se propusieron una vez a la semana los días jueves en un horario de 9:00 - 10:00. cabe señalar que la aplicación de éste se ha extendido por la situación de pandemia de covid que se vive y varias fechas se tuvieron que cambiar por las diversas situaciones de contagio de docentes y padres de familia.

La organización y realización del trabajo en general se muestra en el siguiente cronograma de actividades.

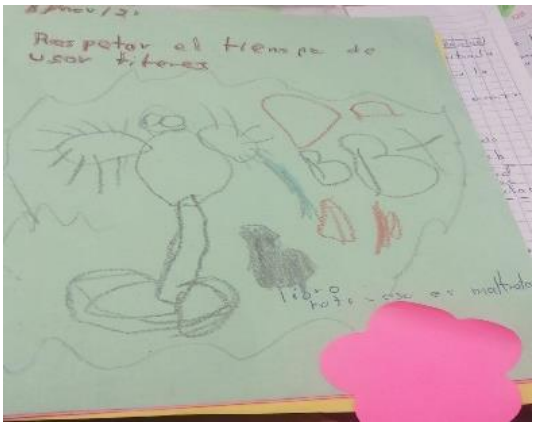
5.3 Cronograma de actividades

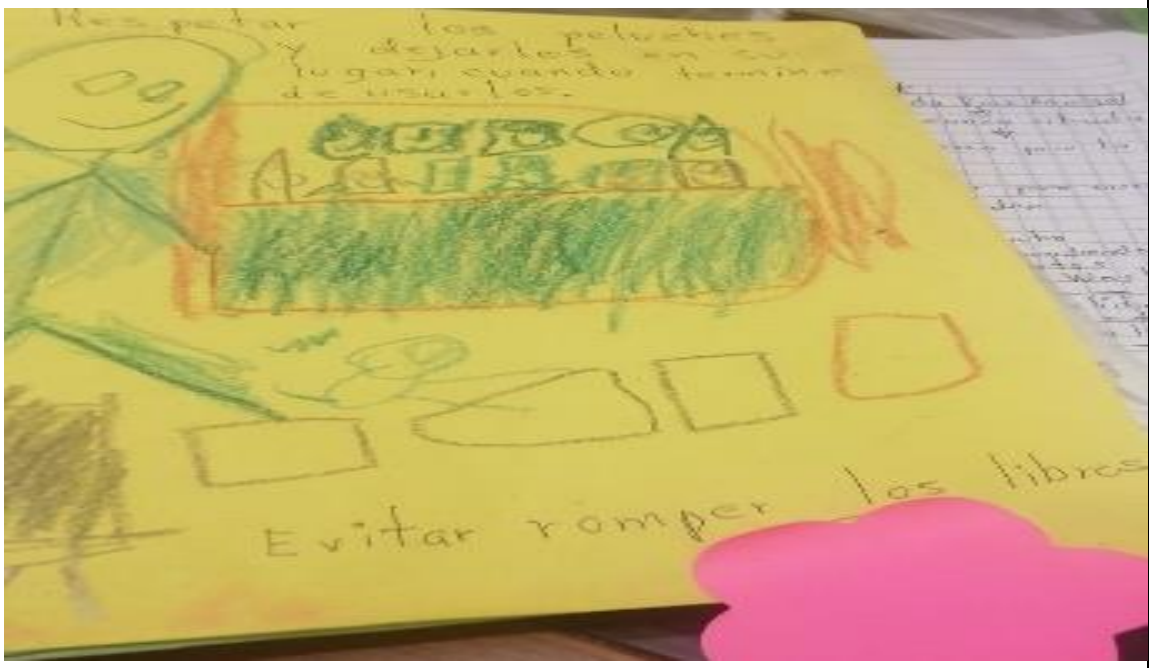
Cronograma de Actividades	
Puesta en marcha del proyecto	Fecha: marzo 2021
Entrevista con el director	15-mar-2021
Presentación del proyecto	17-mar-2021
Obtención del permiso	22-mar-2021
Entrevistas con los padres	15 de agosto-2021
Entrevista con los alumnos	30 de agosto-2021
Diagnóstico	30 de septiembre 2021
Inicio de la aplicación de la intervención	Noviembre 2021
Sesiones de trabajo: 1. Categoría intercultural: Diálogo Categoría de procesos de desarrollo: Autonomía y convivencia. 2. Categoría intercultural: Comunidad Interacción diálogo Categoría de procesos de desarrollo: Autonomía, convivencia y comunicación 3.Categoría intercultural: Otredad / Alteridad Categoría de los procesos de desarrollo: Autonomía autoconocimiento autoestima 4. Categoría intercultural: Otredad Alteridad Unicidad Categoría de los procesos de desarrollo: Autonomía, comunicación, autoconocimiento, autoestima y convivencia.	Docente 08 de nov-2021 1.Reglas y función de la biblioteca a través del diálogo .....22 de nov 2021 2. Elección del tema a exponer 2.1 Exposiciones de diferentes temas elegidos por los alumnos. Elección de tema. 26 de nov-2021 N……...26 de nov-2021 J ……07 de dic-2021 M……08 de dic-2021 I……..09 de dic-2021 D……21 de feb-2021 3. Identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros “dentro y fuera de la comunidad……18 de marzo 2022 3.1. Niños y niñas se reconocen como seres individuales y colectivos…19 de marzo del 2022. 4. Reconocen al otro como parte de su vida y de sí mismos, al descubrir las interacciones que ha tenido directamente con los niños o las niñas al conocer de donde son originarios.26 de abril del 2022
Fin de la aplicación del proyecto	30 de abril del 2022

5.4 Planeación didáctica primera Sesión

<table>
<tr><td colspan="2">Primera Sesión.
Planeación didáctica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito: Que los niños y niñas utilicen los materiales de la biblioteca para potenciar sus capacidades de comunicación, expresión y escucha como medio para conocer y reconocer a sus compañeros.</td></tr>
<tr><td>Categoría intercultural: Diálogo</td><td>Duración aproximada: 45 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio: La docente invitará a los alumnos para dirigirse a la biblioteca escolar donde ya en asamblea y moderando los turnos se invitará a los alumnos a platicar sobre lo que es la biblioteca.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollo: Se les planteará las siguientes preguntas: ¿alguien de ustedes sabe que es una biblioteca?, ¿Para qué utilizamos la biblioteca?, ¿cómo es una biblioteca?
La maestra escribirá en el pizarrón las preguntas y respuestas utilizando letras e imágenes que faciliten la lectura de los alumnos, dando tiempo para escuchar a niños y niñas con respeto.
Se les proporcionarán hojas y colores invitándolos a registrar cómo es la biblioteca y ¿que observan que hay en los estantes ?, ¿quiénes estamos en la biblioteca?
La docente cuestionará a los alumnos para que expresen ¿qué es lo que registraron?, ¿Qué pueden hacer para mantener la biblioteca limpia, ordenada y que los libros, títeres, y caballetes se mantengan en buen estado?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cierre: La docente transcribirá lo que le mencionen en cada registro y apoyará a quienes observe que se les dificulta hacer su registro.
Los niños y niñas que terminen el registro podrán elegir un libro, explorarlo y leerlo, ya sea en forma individual o con sus compañeros.
Cuando todos terminen de registrar, niños y niñas mencionarán como se sintieron al realizar esta actividad, se pegarán los registros en la pared y cada alumno pasará a compartir la idea que propone para el uso y cuidado de la biblioteca.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales: biblioteca escolar, hojas y lápices de colores, cinta adhesiva. Actividades cotidianas (aculturadores): Saludo, revisión de temperatura, activación, educación física, desayuno, actividad, descanso y recreo didáctico en el aula con diferentes materiales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evaluación formativa: Guía de observación, reflexión de la práctica docente y análisis.</td></tr>
</table>

Evidencias primera sesión. En sus gráficos y expresiones verbales, los niños mencionaron el conocimiento que tenían sobre el cuidado de los libros y guiñoles que hay en la biblioteca





Guía de observación Reglas y función de la biblioteca a través del diálogo	**Sesión 1** 22 de nov 2021
Ámbito: Lenguaje y Comunicación Aprendizajes esperados: Explica ¿cómo es, ¿cómo ocurrió o cómo funciona algo? ordenando las ideas para que los demás comprendan. (PLANEA)	
Aspectos a observar	Registro personalizado
¿Mencionan en sus saberes previos, que es una biblioteca?	J- Menciona es un lugar donde hay libros y los puedes leer.
¿Mencionan cómo funciona?	M-Te pueden prestar libros para llevártelos a tu casa.
¿Mencionan en sus saberes previos como estar y de qué manera conducirse en la biblioteca?	Z-cuidar los títeres y los libros I-No romper los libros. D-Respetar el tiempo de usar los títeres -Si rompo un libro, eso es maltratarlo. N-No romper los materiales. A-Respetar los peluches y dejarlos en su lugar cuando termine de usarlos. Evitar romper los libros. M.A. No romper los libros
¿Alguien menciona los beneficios que nos aporta la biblioteca escolar?	
¿Reconoce sitios o acciones de riesgo para él o ella y para los demás?	

Reflexión sobre la práctica docente. Sesión 1.

Acciones tradicionalistas.

Trabajar siempre dentro del aula

Organizar las actividades siguiendo un orden lógico en el que se llevan los procesos

Establecer de qué manera se realizan las exposiciones y los temas, utilizar siempre hojas blancas.

Nuevas acciones implementadas

En este día asistieron 6 alumnos, por lo cual se puede favorecer aún más el aprendizaje en grupos pequeños. La docente escucha a los alumnos, toma en cuenta sus saberes previos y lo que quieren compartir y como lo quieren hacer. Los niños y niñas han manifestado tener interés por estar en biblioteca, la ludoteca y el jardín de juegos.

Se abren espacios en la escuela que son del interés de los alumnos y atienden a su estilo de aprendizaje kinestésico, en los que los niños y niñas tienen oportunidad de dialogar para expresar sentimientos y emociones, compartiendo lo que saben, identificándose con sus compañeros, y proponiendo nuevas formas de participación.

Se proporcionaron hojas de color para tener oportunidad de manifestar sus preferencias,

Al tener la libertad de elegir el libro que desean explorar manifiestan su disposición, sus conocimientos previos, su Autocontrol emocional muestra su alegría, lo que refleja su diversidad al compartir sus preferencias con sus compañeros y con la docente.

Reflexión.

La docente generó espacios, en los que guio un diálogo que surgió voluntariamente al ser motivados para expresar lo que les gustaba, lo que sabían o lo que pensaban. Se observó que niñas y niños han avanzado en las categorías de la convivencia con más disposición y entusiasmo y sobre todo en la autonomía. Han iniciado el proceso de regularse a sí mismos, al interactuar en espacios en los que se sienten cómodos, tomados en cuenta y muestran disposición para escuchar y ser escuchados por sus compañeros y docentes, lo que les ha generado la confianza para expresar sus opiniones y compartir sus conocimientos con sus compañeros.

Reflexión sobre la práctica docente. Sesión 1.
Los alumnos se mostraron interesados en el tema. respondieron registrando la idea que tenían de las diferentes formas de estar y actuar en la biblioteca. Tiempo aproximado 45 minutos. La docente pensó en emanciparse para poder emancipar a sus alumnos, respondiendo a las necesidades y el interés por trabajar en un área diferente, tuvo la voluntad de guiar a niñas y niños para generar un espacio donde se priorizó el diálogo y propuso una nueva forma de interactuar donde, sintieron la confianza del reconocimiento del otro al ser escuchados, pudieron expresar y compartir lo que saben con disposición y entusiasmo, la mayoría se regulan a sí mismos interactuando con sus compañeros que se mostraron interesados en el tema. Con la conciencia y la certeza de dejar de ser una maestra de base discursiva (explicadora) enfocando como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos, al reconocer su inteligencia y su autonomía, para expresar lo que pensaban o lo que sabían (Ranciére, J. 1987). Solo M. A. (Alumno de UDEEI) tenía la inquietud de ir a tomar los libros, le propuso la docente, que realizara su registro, se mantuvo acompañándolo en su lugar y le preguntó ¿qué es lo que vas a registrar? Contestó: – una mano que diga que no rompa los libros - para esto ya había tomado un plumín de color y estaba marcando su mano alrededor de los dedos. Entonces le pregunté: ¿Qué más pueden hacer nuestras manos con los libros? - dijo- cuidar los libros y los títeres – preguntó la docente ¿por qué no debemos romper los libros? - contestó- porque se destruyen (utilizando un tono de tristeza). M. A. Dijo -ya terminé – la docente preguntó- ¿Cómo te sentiste al realizar esta actividad? – contestó - es que ya me quiero ir por un libro - ya solo dibuja tu carita de cómo te sentiste y vas por tu libro, le propuso la docente - hizo un corazón con carita feliz y entrego su trabajo, La docente observó su trabajo y le dijo: - muy bien me da gusto que te hayas sentido feliz, ve a elegir tu libro y le guio la profesora de UDEEI, que se encontraba acompañando en ese momento. Las bases para la convivencia en la biblioteca, las han planteado los alumnos y se generaron acuerdos propuestos por ellos mismos, para el respeto de los materiales y uso de estos, se ha manifestado una parte de su autonomía al expresar lo que saben sobre la biblioteca, pudieron centrar la atención en la exploración de libros en forma respetuosa y responsable.

Tuvieron la confianza de compartir sus libros con algún o algunos compañeros, y se sorprendieron al descubrir que otros niños o niñas eligieron otros temas que también son interesantes

.

Categorías de análisis desde la interculturalidad

Sesión 1			
Categorías de la interculturalidad Reglas y función de la biblioteca a través del diálogo 22 de nov 2021			
Propósitos.	COGNITIVO (Conocimientos)	PROCEDIMENTAL (Habilidades)	ACTITUDINAL (Actitudes y valores)
Participa activamente compartiendo sus saberes respecto a la biblioteca y sus funciones.	J-. A, Z, N y M.A.		
Comprende el funcionamiento de la biblioteca escolar.	M, J Y J*		
Respeta las normas acordadas al utilizar los materiales de la biblioteca	Z, I, D, N y A		
¿Mencionan los beneficios que nos aporta trabajar en la biblioteca?			
¿Reconoce lugares de riesgo para cuidarse y cuidar a los demás?			

Observaciones: Los niños y las niñas hacen mención del cuidado de los diferentes materiales y el respeto de estos, pero no indican alguna acción que enfoque el cuidado de ellos mismos y de sus compañeros, así como el de las docentes que los acompañan. Aún no han reconocido los beneficios de trabajar en la biblioteca.

Propondré actividades en las que se desarrolle la sensibilización emocional a través de lecturas y cortometrajes para reconocerse a sí mismo, los lugares que representen un riesgo, en el que es necesario aprender a prevenir accidentes para cuidarse a sí mismo y cuidar a los demás, teniendo como prioridad el respeto a sí mismo, a sus compañeros y sus docentes. Es notable que las bases para el trabajo y la convivencia en la biblioteca, las han planteado los alumnos generando acuerdos que buscan el respeto y buen uso de los materiales, con lo cual hacen evidente el fortalecimiento de su autonomía.

5.5 Planeación Didáctica Segunda Sesión.

<table>
<tr><td colspan="2">Segunda Sesión
Planeación Didáctica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito: Facilitar el diálogo entre pares, reflexionando sobre cómo lo pueden estructurar a partir de la consulta del material de la biblioteca escolar.</td></tr>
<tr><td>Categoría intercultural: Comunidad, interacción y diálogo</td><td>Duración aproximada: 45 minutos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio: La docente invitará a los alumnos a dirigirse al aula de la biblioteca escolar, donde elegirán su lugar libremente, tomando la silla del color que más les agrade, para retomar el tema de la biblioteca se evocarán los registros que han hecho y que han quedado establecidas como acuerdos que regulan la forma de usar los materiales, los cuales ya tenemos presentes en el muro de la biblioteca.
Les pedirá que cada uno de los niños y niñas imaginen, de qué manera pueden o como les gustaría compartir con sus compañeros algo de lo que les gusta hablar y si quisieran utilizar algún elemento de la biblioteca como un títere, un libro, los caballetes etc., para realizar su exposición.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollo: La docente preguntará ¿Qué tema les gusta a ustedes y como quieren platicarles a sus compañeros para compartirles lo que saben? ¿Qué elementos podemos utilizar?
En una lluvia de ideas, escucharé sus propuestas e iré anotando las actividades que mencionen, les pediré que mencionen con que elementos lo podemos hacer.
La docente invitará a niños y niñas a elegir y explorar un libro que hable del tema que quieren exponer, le proporcionará un librito hecho de hojas de color, colores y plumines para que en el registre lo que quiere exponer apoyándose en su libro que eligió.
La docente, preguntará a cada niño o niña el tema que eligió y la forma que realizara su exposición, la cual quedara plasmada en un rotafolio
Realizará una calendarización y pedirán apoyo a sus familias para llevar a cabo este intercambio de experiencias.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cierre: Participación de niños y niñas explicando sus producciones a la docente para que esta las transcriba.
Exploración de libros en binas.
Socialización de propuestas sobre los temas a exponer.
Debate grupal durante toda la sesión.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales y recursos: Biblioteca, sillas, mesas libros, librito hecho con hojas de colores, colores y o plumines</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades cotidianas: Saludo, revisión de temperatura, activación, educación física, desayuno, actividad, descanso y recreo didáctico en el aula con diferentes materiales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evaluación formativa: Guía de observación, reflexión de la práctica docente y análisis.</td></tr>
</table>

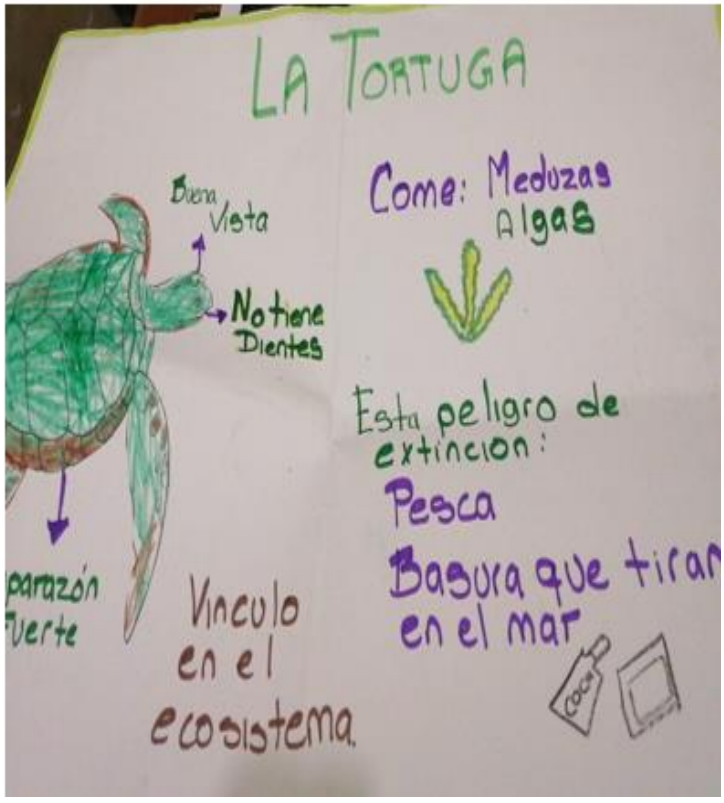
Guía de observación. Expresión de elección del tema	**Sesión 2.** 26 de nov-2021
Ámbito: Educación socioemocional Aprendizaje esperado: Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.	
Aspectos a observar	Registro personalizado
¿Mencionan en sus saberes previos, información sobre algo o alguien y propone alguna estrategia para realizarlo?	J* Menciona que el mar hay criaturas marinas y que le gustaría hablar de las ballenas, les voy a leer un libro. J-Yo voy a hablar de la contaminación de los ríos, indagaré que es lo que contaminan los ríos y expondré en una cartulina. M-Yo voy a contarles sobre el tiburón tigre que vive en el mar, voy a traer fotografías de un video. I -Basura (solo mencionó una palabra) Le explique a su mamá como tendría que elegir una forma de realizar la exposición y tomaron la alternativa de una cartulina D - Mencionó querer hablar de las tortugas (no expreso que técnica utilizaría). N- Yo quiero hablar de que hay que poner la basura en su lugar para evitar que mueran los osos polares, (Realizaré un video).

.

Reflexión sobre la práctica docente, Sesión dos.
Acciones tradicionalistas. Pensar y vencer la resistencia al cambiar el orden de organizar las actividades, iniciando el proyecto por las áreas de interés de los niños y niñas en vez de hacerlo tradicionalmente. Nuevas actividades que se han generado Se generó un espacio de diálogo efectivo entre alumno y docente. La organización del proyecto tiene un orden de interés para escuchar a los niños y niñas donde se ha hecho el reconocimiento de los saberes previos, que nos apoyarán posteriormente para enriquecer otros temas, proponiendo nuevas formas de participación y exposición a partir de los conocimientos previos, donde elijan libremente la forma en que lo quieren hacer y los materiales que desean utilizar y que los alumnos han manifestado sentirse bien. Reflexión. El tomar en cuenta las opiniones de los niños y niñas y escuchar que también ellos pueden elegir su forma particular para compartir sus conocimientos, les ha dado la confianza para expresar lo que saben y pensar una nueva forma de compartir. El mostrar flexibilidad en la organización para abrir espacios de diálogo en los que elijan libremente algún tema les ha hecho sentirse cómodos en ese espacio. “No hay cambio profundo en la educación que no pase por los profesionales” (Giroux, 1997, p. 65). Al intervenir la docente en una educación inicial de calidad, facilitará la mejora de la práctica posterior. ya que, si se proponen espacios para acceder al conocimiento en forma voluntaria y no forzada, si se vive y se recibe una formación coherente racional y positiva, será más fácil tener profesionales con una preparación diferente, una actitud distinta con una capacidad de enfrentarse a la práctica de manera abierta y enriquecedora.

.

Evidencias segunda sesión. Los niños y niñas expresaron lo que sabían, sobre diferentes temas, con técnicas y estrategias innovadoras que ellos mismos propusieron, y prepararon el material con apoyo de sus familias.



Categorías de la interculturalidad. Sesión 2 Expresión de elección del tema... 26 de nov-2021			
Propósito.	COGNITIVO (Conocimientos)	PROCEDIMENTAL (Habilidades)	ACTITUDINAL (Actitudes y valores)
Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.	N, J, M, D, I y J*	J, M,	J, D
Tiene ideas y las propone para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.	N J, M, D, I y J*	J, M y N	J y N
Observación. Los alumnos tienen conocimientos que aún no han desarrollado las habilidades para compartir de una manera plena y enriquecedora, ya que sus actitudes y valores aún no se han desarrollado plenamente para manifestar a través de estos lo que saben. Es necesario seguir trabajando en el reconocimiento de actitudes y valores a través de diversas estrategias, como escenificaciones, lecturas, videos, reflexiones, asambleas y círculos mágicos.			

..

Guía de observación. Sesión 2.1. Exposiciones de diferentes temas elegidos por los alumnos.	
Exploración y comprensión del mundo natural y social Expresará lo que sabe sobre los animales en extinción y realizar un reportaje en donde se propongan acciones para prevenir este problema de la naturaleza	
Aspectos a observar	Registro personalizado
Utiliza materiales para apoyarse en la exposición y muestra entusiasmo al compartir sus indagaciones	J- (Utilizó cartulina con paisajes de un rio e imágenes con velcro que pegaba en la cartulina conforme exponía) Su exposición fue muy versátil, acaparó nuestra atención al ir pegando las imágenes que llevaba y que nadie sabíamos que es lo que nos iba a mostrar, (sin duda sigo aprendiendo de mis alumnos). M- Propuso una exposición sobre un video que ha visto de los tiburones (realizó su exposición con fotografías) - Su exposición, fue breve pero muy nutrida de información, pudo contestar a lo que le preguntaban los niños y niñas y tuvo la disposición de explicar algo que no entendían o que estaban confundidos. I -Propuso hablar de la basura. (expuso con apoyo de su mamá, alumno de UDEEI, por situación del lenguaje) Su mamá le apoyó a exponer, el lenguaje lo limita, pero en la medida que pudo expuso sobre la importancia de no tirar basura, la docente observó que el lenguaje, en algunas ocasiones es limitado por la misma familia, ya que no se le da la oportunidad de manifestar sus propias ideas en la medida que puedan o que se les anime a que se esfuercen a hacerlo. D - Llevo su dibujo de las tortugas en una cartulina muy colorido. Su exposición fue muy breve, pero en el último momento mencionó que se le olvidó y tuvo la idea de pedir a sus compañeros ayuda, reconociendo que ellos también saben, (me sorprendió que no pidió ayuda a la docente) N -Expresó que quiere compartir con sus compañeros como afecta la basura a los osos polares a través de un video que le tomarán. Su video que mandó fue breve y conciso, ya que ella se encontraba sentada en una silla en su casa donde le pusieron un pizarrón con una imagen de oso polar y nos hablaba de la importancia de poner la basura en su lugar, ya que si no lo hacemos se corre el riesgo de que llegue al mar y se puedan ahogar los seres vivos que viven ahí, como son los osos polares y para concluir, dijo así “amigos les invito a que pongamos la basura en su lugar para evitar que mueran los seres que viven en el mar”
¿Contesta a preguntas que	M- Contesta a las preguntas y explica las causas de que mueran los tiburones a causa de la contaminación.

le hacen sus compañeros?	J-Contesta a lo que se pregunta y les explica que el agua de ese rio ya no se podrá tomar por estar contaminada. N- Menciona que tirar basura afecta los osos polares.
¿Reconoce los saberes y cuali-dades de otros?	D-Menciona que ya no recuerda más, que si alguien le puede ayudar. Todos los alumnos hacen preguntas a sus compañeros, no a la docente
Apoya a quien percibe que lo necesita	J-expresa lo que sabe sobre las tortugas M-Relaciona que los tiburones también viven en el mar con las tortugas J-Retoma el tema y menciona que las tortugas son criaturas marinas que viven en el mar al igual que los tiburones y se pueden morir si llegan a comer las bolsas de basura.
Proponen acciones para tratar esta problemática	J, M, I y D al igual que N. Coinciden en que debemos evitar tirar la basura al gua y depositarla en los botes de basura, para evitar que se puedan ahogar al comerla.

.

. Sesión 2. Reflexión sobre la práctica docente
Nuevas propuestas Se generó confianza en los niños y niñas al poder responder preguntas y explicar las causas sobre lo que les indagaban sus compañeros y en especial D, tuvo la confianza de decir que ya no recordaba que si alguien podía apoyarle (situación que no esperaba la docente). La mayoría de los niños que asistieron a estas sesiones escucharon las indicaciones, participaron diciendo como debían de comportarse y en general se mostraron tranquilos y regulados al hablar sobre un problema que afecta a nuestros mares, ríos y lagos, pero también a nuestro planeta como lo expresó N. Las sesiones fueron aproximadamente de 45 minutos, algunos querían seguir haciendo registros sobre las criaturas que viven en el mar y los ríos. La docente tuvo presente la forma de aprender a través del manejo de la información de su entorno, propuso que quién terminara podría elegir un libro de la biblioteca, ya que algunos se mostraban impacientes por saber más sobre el mundo marino o encontrar su libro preferido para compartirlo con algún amigo o amiga. Al hacerlo se dieron cuenta que no había suficientes libros del mundo marino y de manera acertada se agruparon de dos o tres compañeros y exploraban los libros compartiéndolos en forma autónoma, expresando lo que sabían y asombrándose al descubrir juntos nuevos conocimientos. Otros eligieron otros temas como dinosaurios, princesas o de la profesión enfocada a cuidar de los animales. Hubo algunos niños y niños que se les dificultó compartir sus libros, pero después de ver a los demás cómo trabajaban, la mayoría accedieron a compartir. Solo M. A. (alumno de UDEEI, por cuestión de atención) no quiso compartir

su libro, la docente le pidió que lo compartiera con ella, se mantuvo cerca y constantemente le preguntaba, ¿qué te gusta del libro?, ¿quiénes están aquí?, ¿qué están haciendo?, ¿cuáles son sus colores? A lo que contestaba con tranquilidad y feliz de hablar sobre el tema de los peces que tanto le gustan.

Ya avanzada la sesión los alumnos hicieron preguntas a sus compañeros enfocadas en lo que compartían los niños y niñas, por esta razón se alargó la clase hasta que se agotaron las preguntas, todos se mantenían escuchando con atención a los demás.

La dificultad que se presentó es que se han enfermado bastante los niños y niñas y se han retrasado las exposiciones.

Reflexión sobre las exposiciones

La exposición de diferentes temas ha dado pauta para que los niños y niñas, se reconozcan entre ellos mismos como diferentes al observar que algunos hablan de otros temas que quizá no conocían o no habían escuchado. Es importante señalar que el respeto por la escucha y el interés hacia lo que dicen los compañeros se ha incrementado en los propios alumnos, en consecuencia, se percibe que van reconociendo al otro como un ser que tienen conocimientos.

Reflexión general

La docente se encuentra en transición de una concepción homogénea de los niños y niñas a una concepción heterogénea en la que necesariamente hubo una reorganización donde se manifestó la empatía (y lo más asombroso sin pedirlo textualmente), fueron mostrando sus habilidades sociales que han desarrollado al trabajar en forma cooperativa.

Han pasado por diversos periodos de trabajo en los que se han logrado varios objetivos propuestos por los propios alumnos teniendo una meta común, lo que favoreció las interacciones en las diferentes exposiciones, como se menciona:

> "las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitivo e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda". En Pujolas, 2002, p. 6

Los niños y niñas han mostrado diferentes grados de autonomía al elegir su forma de exponer y las herramientas que les apoyaron para llevar a cabo sus exposiciones, y todos coincidieron en hablar sobre el cuidado del agua en los mares y ríos, para preservar los seres vivos que habitan en ellos, mencionando que es importante evitar tirar basura para que no se lleguen a extinguir las criaturas marinas especialmente.

Mostraron confianza al hacer preguntas y dar explicaciones, uno de ellos fue capaz de pedir apoyo, reconociendo que sus compañeros tienen conocimientos, mencionando que ya no recordaba más y dijo ¿quién me puede apoyar?, a lo que respondieron tres de sus compañeros y se amplió la información.

Varios niños y niñas tomaron la iniciativa de trabajar en forma cooperativa, sin que nadie se los sugiriera para llevar a cabo la exploración de libros.

Algunos otros mostraron resistencia a cooperar y compartir materiales.

Al proponer actividades en las que han tenido oportunidad de desarrollar habilidades de las funciones mentales inferiores que le permiten adaptarse a su medio ambiente, como la memoria, atención e inteligencia, les han facilitado la

interacción social con sus compañeros y como consecuencia natural el desarrollo cerebral, que les permitirá gradualmente avanzar hacia el desarrollo de las funciones mentales superiores que son la atención, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje y concentración

La mayoría de los alumnos se han apropiado de las herramientas que han reconocido les ayudan a resolver sus situaciones cotidianas,

> “Cuando los niños tienen herramientas de la mente pueden aprender por su cuenta porque el aprendizaje se convierte en una actividad autodirigida. El maestro deja de tener la responsabilidad de todos los aspectos del proceso de aprendizaje, las herramientas lo liberan de esa carga y lo que es más importante, éstas pueden aplicarse en todo el currículo, desde lectura hasta matemáticas, actividades de manipulación y dramatización”. (Bodrova, 2004, p. 4).

5.6 Planeación Didáctica Tercera sesión: 16-03-2022

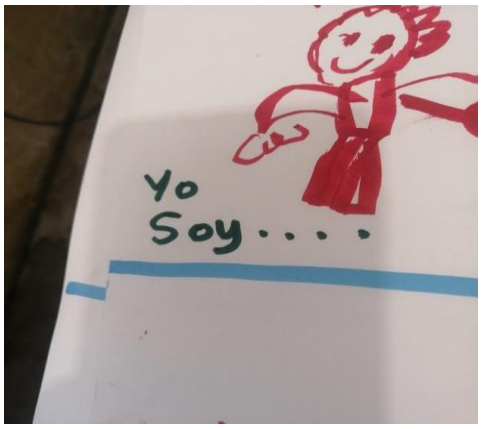
3ª sesión Planeación Didáctica	
Propósito. Reconocimiento de sí mismo, de sus amigos y del lugar donde vive y otros donde ha Interactuado	
Tercera categoría intercultural: Otredad / Alteridad	Tiempo aprox. 45 minutos
Inicio: La docente les proporcionará por medio de imágenes la orden del día en la que observarán las acciones a realizar. Irán mencionando conforme se señalen para tener presente que es lo que realizarán en sus registros, cada imagen guiará una pregunta, las cuales estarán numeradas	
Desarrollo: Preguntaré a los niños y niñas ¿cuál es tu nombre? ¿En qué escuelas has estudiado?, Los animaré a que expresen si alguno ha estado en alguna otra escuela y les preguntaré ¿cómo te sentiste en esa escuela y por qué? Al exaltar la docente la importancia de reconocerse como una persona única y con características propias, les preguntará ¿Que se les facilita y que se les dificulta hacer? Reconociéndose a sí mismo, surge la oportunidad de mirar al que está frente al niño o niña, mencionan que les gusta hacer con cada uno de sus amigos dentro y fuera de la escuela. La docente les invitará a que cada uno de ellos haga un registro de sus amigos y junto a ellos registre lo que le gusta hacer con ellos	
Cierre. Al terminar cada uno sus registros, los niños y niñas trabajarán en la transcripción de sus trabajos con la docente Después se socializarán en el muro de la biblioteca, La importancia de reconocer nuestro lugar de procedencia da lugar a la pregunta ¿Cómo es el lugar en donde vives y como se llama? Terminaremos con el registro de sus respuestas y la complementación de la socialización de éstas.	
Materiales: biblioteca escolar, cartulinas plumines y lápices de colores, cinta adhesiva. Actividades cotidianas: Saludo, revisión de temperatura, activación, educación física, desayuno, descanso y recreo didáctico en el aula con diferentes materiales.	
Evaluación Guía de observación, análisis de la práctica docente y reflexión sobre la sesión	

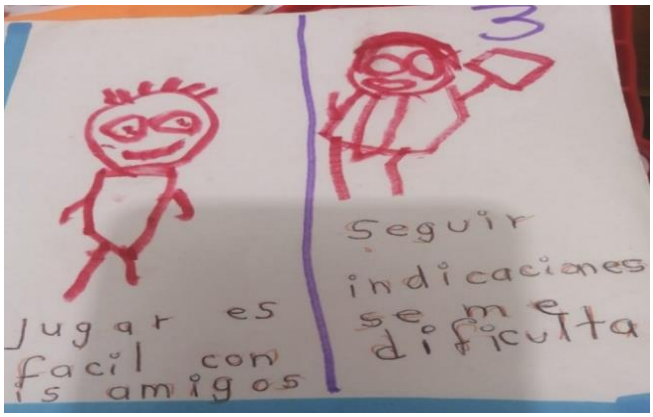
Categorías de la interculturalidad. Sesión 2.1 Exposición de diferentes temas elegidos por los alumnos.			
Propósito.	COGNITIVO (Conocimientos)	PROCEDIMENTAL (Habilidades)	ACTITUDINAL (Actitudes y valores)
Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.	N J, M, D, I y J*	J, M, N	J, N
Tiene ideas y las propone para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.	N J, M, D, I y J*	J, M y N	J, N

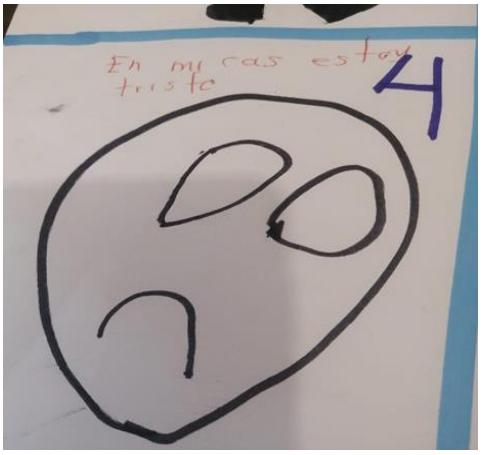
Observaciones: Seguiré trabajando sobre el cuidado del medio ambiente, tomando en cuenta el interés que manifiestan los niños y niñas al realizar sus exposiciones.

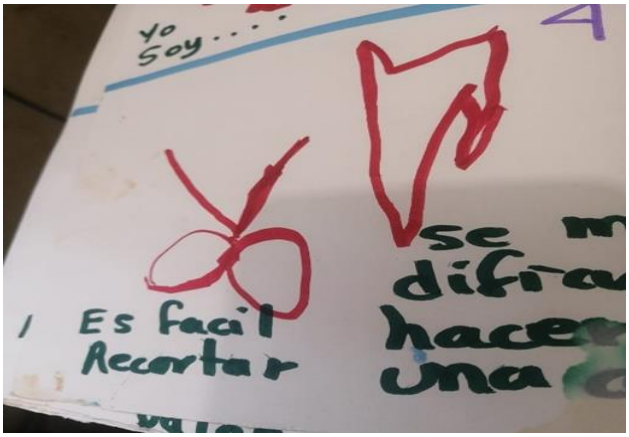
Teniendo presentes los acuerdos y reglas que han propuesto para seguir desarrollando las habilidades de respeto en la convivencia al interactuar en la biblioteca.

Evidencias Tercera Sesión. Los niños y niñas pudieron expresar, como se sienten en la escuela, que se les facilita, que se les dificulta y porqué. Algunos tuvieron la confianza de mencionar como se sienten en su casa, y porque.









Evidencias Tercera Sesión. También pudieron identificar con quien se sienten bien, al estar realizando diferentes actividades, dibujaron a sus compañeros, hermanos, mamá, papá y alguno dibujo a toda su familia y se fueron numerando para identificar que turno les tocaba.

Tercera sesión

Propósito: Identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros “dentro y fuera de la comunidad 16 de marzo 2022

Aprendizajes esperados

Pensamiento matemático

Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana y entiende qué significan. (PLANEA)

Educación socioemocional

Reconoce y expresa características personales: como es físicamente, que le gusta que no le gusta que se facilita y que se le dificulta

Aspectos a observar	Registro personalizado
Se reconoce como niña o niño, registra su imagen y su nombre.	J, M, D, N y J*, Se dibujaron y registraron su nombre I Registró utilizando marcas graficas M. A. Se le dificulta centrar su atención, si lo ha escrito en otras ocasiones.
Expresa como se han sentido en esta escuela	. J, M, D, N, J*, e I Expresaron que se han sentido felices. M.A. No mencionó nada.
Reconoce que se le facilita y que se le dificulta	A -Reconoce que se le dificulta inflar un globo y que puede vestirse sola J * -Es fácil querer a mis amigos, me da temor el agua. M- Es fácil jugar con mis amigos y cortar las cosas, pero es difícil inflar un globo y seguir las indicaciones. D Es fácil estar con mis amigos, se me dificulta correr rápido N - Es fácil estar en el columpio y cuidar a un pez. Estoy triste porque mi papá ya está en el cielo. J - Me gusta jugar con mis amigos, eso es fácil, jugar al memorama de puntos es difícil.
Señala que le gusta hacer con sus amigos	J- Jugar con materiales para construir con mis amigos M- Jugar a las atrapadas y en los juegos D Jugar al futbol con mis amigos y el juego de constructores N – Dibujar y compartir mi libro de colorear J* Jugar a correr con mis amigos y jugar futbol. I - Jugar en los juegos
Describe cómo es el lugar donde vive y como se llama.	Ningún niña o niño pudo describir su casa, ni mencionar donde vivía.
Registra a una persona con la que se identifica, ya sea dentro o fuera de la escuela y numera su participación.	J – Dibujo a su hermano, y lo numero con el 2 M- Dibujo a Jorge y lo numero con el número 3 J*- Dibujo a su papá y lo numero con el número 11 M.A. – Se dibujó a el mismo y se número con el numero 15

Sesión 3. Reflexión sobre la práctica docente.
Acciones tradicionalistas: Trabajar siempre dentro del aula, ser la maestra explicadora Descripción: A la sesión de hoy asistieron 22 niños La docente proporciona plumones a los niños y niñas, que les motivó a registrar con más detalle, ya que su estilo de aprendizaje es kinestésico. Logró animar a la mayoría de los niños y niñas a identificarse ellos mismos y a algunos de sus compañeros con los que conviven a diario y realizaron sus registros. utilizando similetras y algunos todavía marcas gráficas. La docente observo que…. I- Pudo dibujarse y registra su nombre utilizando marcas graficas M.A. Se le dificulta centrar la atención, sin embargo, si ha escrito su nombre en otras ocasiones. M.A. Se le mostraron diferentes caritas en una hoja y se le pregunto cómo se sentía en la escuela, a lo que no contestó. Niñas y niños sintieron confianza al expresar que les gusta hacer y que se les dificulta mencionando situaciones que no se sabían y las registraron, lo que da elementos para trabajar el área socioemocional, en el ámbito que ellos lo están manifestando. M.A. No contestó, que se le facilita y que se le dificulta M.A. Registró su casa y mencionó “mi casita” Otra tensión que se vive es que hay otras clases programadas, en esta ocasión ya no dio tiempo para preguntar dónde vivían y cuál es el lugar de procedencia, ya que hoy fue la primera vez que asistieron 22 niños y niñas, en forma presencial en total. Es necesario planear en dos sesiones cuando se considera que el número de niñas y niños será mayor al esperado.
Reflexión. En la categoría intercultural de otredad se reconoce que un 80% de los niños y niñas lograrón reconocer al otro en sus compañeros, y un 20% tienen dificultad para reconocer las necesidades y derechos del otro en su entorno inmediato. Al afirmar Emmanuel Levinas (2000, p. 47), “Yo soy yo mismo […] por lo que puedo identificar cada objeto, cada característica y cada ser” guía a la docente a pensar que este 20% aún no se ha reconocido a sí mismo y por ello, es necesario realizar actividades en las que se reconozcan ellos mismos en los entornos que se desarrollan y sus similitudes y diferencias con los demás. Cuando la docente se enfrentó a la contradicción de pensar que todos los niñas y niños son homogéneos y deberían reaccionar igual ante las propuestas tradicionalistas, la docente se inicia en un proceso de reflexión autocrítica de la práctica docente, a través el enfoque intercultural se enrola en una dinámica en la que se posiciona con una mirada diferente y se abre un campo de nuevas y amplias posibilidades para proponer una nueva organización de trabajo, en donde la formación de grupos heterogéneos seria la alternativa para enfrentar el riesgo al cambio y transitar a través de la resistencia a una nueva visión de lo que es la práctica docente.

También observé que es necesario tener presente que al analizar la convivencia como parte de la gestión del conflicto y de la diferencia, tendremos la alternativa de “mostrar el conflicto escolar como una oportunidad pedagógica” (Salazar, J. H. T., & Acevedo, J. A. R. 2018).

En la reflexión, la docente se pregunta ¿porque no dio tiempo de terminar la actividad?, hay varias respuestas en las que se puede pensar que los niños y niñas, el docente o a la institución, influyeron de alguna manera, pero la realidad es que vivimos en situaciones de conflicto constante en las que se dan las tensiones y los imprevistos que afectan el logro de los aprendizajes, ya que “las condiciones organizativas determinan el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del curricular, las técnicas disponibles, la información recibida y la cultura organizativa”. (Santos, M.A. 2016, p. 71).

Y si alguno de estos factores falla seguramente se presentarán imprevistos y situaciones que es necesario enfrentar y encontrar la mejor manera de obtener la información que faltó. Como en este caso la docente buscó al siguiente día una oportunidad para terminar de cuestionarles sobre ¿cómo es el lugar en donde viven y como se llama?

Sesión tres Categorías de la interculturalidad.			
Propósito: Identificar las asociaciones y relaciones que existen con “otros “dentro y fuera de la comunidad.	COGNITIVO (Conocimientos)	PROCEDIMENTAL (Habilidades)	ACTITUDINAL (Actitudes y valores)
Identifica algunas de sus cualidades y sus áreas de oportunidad.	J, M, D, N, J*, e I	N, M	J, N
Reconoce las relaciones que tiene con sus compañeros y sus familiares.	J, M, D N	M, J, N Y D	
Reconoce sus asociaciones con otras escuelas.	J, D		
Registra a una persona con la que se identifica, ya sea dentro o fuera de la escuela y numera su participación.	J, M, D, I y M. A		

Observaciones: Los niños y niñas poseen conocimientos, pero les hace falta la mediación que los lleve a desarrollar y potencializar las habilidades y sus áreas de oportunidad, así como reconocer las ventajas de las relaciones que tiene con sus pares. Algunos han ido a otras escuelas, pero falta reconocer que se pueden apoyar en esos conocimientos para potencializar las habilidades qué aún les hace falta.

La docente ha de tener presentes estos conocimientos previos para proponer actividades que le ayuden a desarrollar esas habilidades que llevarán a los niños y niñas a tener relaciones basadas en la confianza al saber que ellos pueden aportar conocimientos, al tener la facilidad de relacionarse y buscar soluciones a situaciones que ya han vivido.

Se ha planteado el desarrollo integral de los niños y niñas con el fin fundamental de la escuela, en el que se solía dejar al margen la reocupación de la educación sentimental. Curiosamente porque la vida emocional es la base de la felicidad humana, porque una buena relación afectiva constituye un medio sine qua non para el aprendizaje. Y porque, a fin de cuentas, el conocimiento adquirido es un arma peligrosa. Sin una disposición positiva hacia el aprendizaje no se aprende. Sin una relación positiva con los otros es fácil utilizar el conocimiento adquirido contra ellos “la hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parte afectiva” (Santos, M. A. ,2016, p.15).

También se observa que con la cultura del consumismo exacerbado se van silenciado los sentimientos, se le ha confinado a la esfera privada y son controlados y castigados. Nadie ha sido considerado excesivamente inteligente, pero se ha calificado a las personas especialmente afectivas con el adjetivo peyorativo de “sentimentaloides “de “sensibleras”, es claro que estos estigmas afectan o limita el desarrollo integral de los menores tanto en casa como en la escuela.

La docente al darse cuenta de esta área de oportunidad en el desarrollo de los niños y niñas, puede proponer actividades encaminadas a desarrollar esas habilidades emocionales y afectivas que potenciarán esas actitudes de

respeto hacia ellos mismos y hacia los demás, proporcionándoles herramientas para integrarse con más facilidad en la cultura escolar que le ha de presentar toda clase de obstáculos y que los niños y niñas podrán percibirlos como retos que ya antes han manejado, o que tiene la posibilidad y la capacidad de buscar alguna solución y ponerla en práctica.

5.7 Planeación Didáctica Cuarta sesión

Cuarta sesión Planeación Didáctica	
Propósito. Reconocimiento de quienes le han apoyado a construir su identidad, las costumbres y tradiciones que practican, así como las actividades a las que se dedican.	
Tercera categoría intercultural: otredad y alteridad y unicidad. Categoría de los procesos de desarrollo: Autonomía, comunicación, autoconocimiento, autoestima y convivencia.	*Tiempo aprox. 45 minutos*
Inicio: Para iniciar la docente les planteará las primeras tres preguntas generadoras con la intención de reconocer quién es él o ella y quiénes y cómo han contribuido a construir su identidad.	
Desarrollo: La docente preguntará a los niños y niñas ¿Quién soy yo?, ¿Quiénes viven conmigo?, ¿Quiénes y cómo me han apoyado a desarrollar mis habilidades y destrezas, desde mi nacimiento? Escuchará la docente a los niños y las niñas y les pedirá que plasmen en una cartulina blanca con pintura, las respuestas a las preguntas que se plantearon. Se apoyará constantemente a los alumnos personalizando el apoyo y reiterando las indicaciones cuando así se requiera. Los niños y niñas pedirán apoyo a los padres de familia para que realicen un trenecito que se puede formar con fotografías, imágenes o dibujos en cada vagón deberá organizar una imagen que conteste a cada una de las preguntas	
Cierre. La docente animará a los alumnos registrar a las personas que han influido en la formación de su identidad, pueden tomar la alternativa de pintar con los dedos o con el pincel. Los alumnos explicarán al grupo sus procedimientos a la mañana siguiente, enfatizando, ¿De dónde son originarios mis padres?, ¿Cuáles son sus costumbres?, ¿a qué se dedican mis familiares.	
Recursos y materiales: biblioteca escolar, hojas de colores y lápices de colores, cinta adhesiva, mesas, cartulinas, pinturas, batas, fotografías, imágenes y dibujos.	
Actividades cotidianas: Saludo, revisión de temperatura, activación, educación física, desayuno, actividad, descanso y recreo didáctico en el aula con diferentes materiales.	
Evaluación: *Guía de observación, autoevaluación y análisis*	

Guía de observación. Cuarta Sesion.

Competencia: Reconocen al otro como parte de su vida y de sí mismos, al descubrir las interacciones que ha tenido directamente con los niños o los niños al conocer de donde son originarios. 26 de abril del 2022

Campos formativos: Lenguaje y Comunicación y Conocimiento del Medio Natural y Social

Competencia 2: Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad 26 de abril 2022

Aspectos a observar	Registro personalizado
Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.	N, yo les voy a platicar de mi familia M amigos, me toca hablar de mis abuelos J mi familia es muy grande
Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos	N ya pasé a contar la historia de mi familia M yo les platique de mi abuelita y del pescado que comemos cuando vamos a visitarla J Me gusto contar la historia de mi familia
Reconoce las interacciones que ha tenido con sus compañeros, al saber que son originarios de diferentes partes	N M J
¿Cuáles son sus costumbres familiares?,	J, nos reunimos en navidad M nos juntamos en los cumpleaños N en el día de muertos ponemos comida en el altar
¿Reconoce a que se dedican sus familiares?	J, M y N

,

Reflexión sobre la práctica docente. Sesión 4

Al escuchar a los niños y niñas, se ha generado un espacio para realizar intercambios de saberes y una riqueza impresiónate, para conocer más sobre sus orígenes y sus historias familiares, observo que los niños y niñas se muestran con iniciativa de apoyar a sus compañeros para sostener su cartulina en la exposición sin que estos lo pidan, alguien se levanta y le dice yo te ayudo.

En esta ocasión expusieron dos niños y una niña, los demás no expusieron por que se enfermaron o porque no fue posible que le apoyaran en sus familias. También ha influido la comunicación entre docentes ya que a veces no llega a los padres de familia, en tiempo y forma.

Es necesario que se trabaje este aspecto para que la participación de los niños y niñas sea más abundante y dinámica, ya que los niños saben que van a exponer y es una meta que no llegan a lograr, al preguntarles porque no hicieron su exposición un 90 % menciona que no saben porque no llevaron su exposición y un 10% menciona que se enfermaron ellos o alguien de su familia.

Nuevamente se enfatiza a los padres de familia que es necesario reconocer los saberes de los niños y niñas, para impulsar sus habilidades, dando la importancia que tienen sus tareas.

A este respecto, Santos Guerra (2016), señala la necesidad fundamental de desarrollar la capacidad de comunicarnos asertivamente en la escuela para impulsar a los estudiantes reconociendo sus habilidades y tratándolos con el respeto y el afecto que nos gustaría que nos dieran a nosotros y las consecuencias que puede llegar tener el categorizar negativamente y etiquetar a los alumnos.

Lista de cotejo personalizada							
Criterios						*	OBSERVACIONES
1.Muestra disposición para realizar la exposición							
2.Utiliza recursos de apoyo en su exposición							
3.Muestra dominio en el desarrollo del tema							Apoyo con preguntas
4.Expone con claridad							Se les apoyó en los textos de la biografía
5. Resuelve dudas a sus compañeros, atendiendo a sus preguntas							
6. el tono de voz es adecuado para que todo auditorio escuche							Mantenían un tono bajo de voz
7. Mantiene contacto visual con el auditorio.							
8. Centra su atención en el tema.							
9. Establece relación entre las personas que le han apoyado a formarse en la vida cotidiana							

Categorías de la interculturalidad. Sesión cuatro. 17,18 y 22 de marzo del 2022			
Propósito: Niños y niñas se reconocen como seres individuales y colectivos.	COGNITIVO (Conocimientos)	PROCEDIMENTAL (Habilidades)	ACTITUDINAL (Actitudes y valores)
Reconoce que es parte de una familia.	J, M, N,	J, M, N	J, N
Reconoce algunas costumbres que tiene con sus familiares.	J, M, N	J, M, N,	J, N
Reconoce que sus familias provienen de diferentes contextos.			

Capítulo 6. Resignificación.

6.1 Formulación de interrogantes al inicio, durante la implementación y al término del proyecto.

Al iniciar las observaciones y la reflexión sobre mi práctica docente, logré establecer varias interrogantes que me sirvieron como eje para orientar mi investigación y que ahora puedo contestar a través de lo que observé, indagué y experimenté con los niños y niñas, dichas cuestiones se muestran a continuación.

¿Qué situaciones detecté al observar conductas disruptivas durante algunas actividades de aprendizaje que yo diseñaba?

Al principio de mi intervención percibía que los niños eran los que originaban la problemática disruptiva; pero luego, al profundizar en la reflexión sobre mi práctica, pude observar que, por mi escasa actualización profesional, llevaba a cabo actividades tradicionalistas basadas en un enfoque de pensamiento homogeneizador; y además, estas actividades eran realizadas en forma rutinaria y fragmentada.

¿Qué modelo innovador de enseñanza- aprendizaje se requería utilizar para reconstruir mis concepciones y mi práctica sobre la enseñanza?

Desde temprano en la intervención, pude percatarme que el modelo pedagógico a utilizar debía ser aquel que abordara diversas áreas en las que los niños y niñas pudieran desarrollar una gama amplia de habilidades que cubrieran sus necesidades; y simultáneamente les posibilitaran una integración armónica y exitosa a la sociedad.

¿Sobre qué fundamentos debía estructurar mi nueva práctica educativa?

El enfoque intercultural de la propuesta educativa diseñada, se fundamentó en aspectos medulares de los diferentes Planes de Estudios y sus modificaciones a través de las reformas históricas para la Educación Preescolar (2004, 2011, 2017 y el más reciente propuesto en 2022), en las que se han tenido como objetivos históricos: poner al centro al estudiante, mejorar la calidad de la educación a través de la transformación

del currículo, tomar en cuenta los saberes de los niños y niñas para que, partiendo de las características propias de cada alumno se pudieran desarrollar todas las habilidades del ser humano, colocar a la comunidad escolar al centro y, responder a un perfil de egreso integral para los niños y niñas; (Delors, 1996), a través de un enfoque crítico en el que se articulan los diferentes niveles de la educación básica: preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior.

El punto de partida de la propuesta educativa consideró que los estudiantes provenían de diversos contextos sociofamiliares y culturales, también que poseían diferentes intereses y diversos saberes previos; y que, con este enfoque inclusivo, avanzarían mediante diversos estilos de aprendizaje que atendieran a sus necesidades, enfatizando a aquellos que mostraban alguna vulnerabilidad, marginalidad o exclusión social.

Estas habilidades les apoyarían a integrarse en un contexto con demandas educativas en la que la globalización apunta hacia una era digital en comunidades cada vez más diversas y demandantes. En este planteamiento resultó fundamental la integración de los padres de familia en la comunidad educativa para que participaran en actividades integradoras que favorecieran el logro de los fines que marca el perfil de egreso para los niños y niñas; y simultáneamente, mantuvieran su participación desde el inicio, durante y al finalizar el ciclo escolar.

¿Con que fines se diseñó la propuesta pedagógica basada en proyectos? (Resignificación)

Esta propuesta de innovación necesariamente se fundamentaría en un proceso profesionalizante de actualización continua, el cual me llevaría a la resignificación de mi práctica educativa y; paralelamente, me permitiría contar con los elementos teórico-metodológicos para diseñar y proponer diferentes ambientes de aprendizaje en los que se vivenciaran y reconocieran diversas problemáticas a resolver en la vida diaria; y con ello, los estudiantes lograrían desarrollar habilidades para una formación integral; es decir, los niños y niñas estarían en posibilidad de acercarse de manera plena al perfil de

egreso mencionado en los Planes y Programas vigentes, en sintonía con el artículo tercero constitucional.

¿Qué contenidos, que historias y qué identidades reivindicar con el abordaje didáctico basado en proyectos?

Los contenidos se definieron con las propuestas de los niños y niñas, padres de familia y docentes. Las historias fueron adecuadas a las etapas pedagógica, psicomotriz y emocional de los pequeños. La dinámica de socialización se plantearía tomando en cuenta a los niños y niñas y asignándoles distintos roles con pequeñas responsabilidades que les despertaran el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

¿Qué tipo de actividades debía proponer para que se mostraran interesados a participar en los proyectos de aprendizaje?

Actividades innovadoras que partieran de considerar los referentes del alumnado; y que, posteriormente se desarrollarían en espacios creativos y lúdicos donde los alumnos pudieran explorar e intercambiar asertivamente sus conocimientos.

Preguntas que hice a los niños y niñas durante el proyecto de intervención

¿Qué actividades, canciones, juegos o movimientos proponen para realizar en el desarrollo del proyecto?

Ante esta interrogante, los alumnos manifestaron curiosidad sobre temas diversos, entre los que destacaron: ¿Cómo utilizar la biblioteca?, ¿Cómo evitar la contaminación en los ríos?, ¿Cómo viven los tiburones blancos y el tiburón tigre?, ¿Cómo evitar la contaminación en el polo norte?, ¿Cómo viven, nacen y crecen las tortugas?

En la dinámica de interacción participativa que surgió en el aula, ellos mismos propusieron la forma en que explorarían y abordarían los conocimientos para después realizar su exposición con apoyo de sus padres.

Es así que en esta experiencia de la expresión inclusiva los alumnos propusieron movimientos para bailar diferentes ritmos que les han llamado la atención; y posteriormente, realizamos una lista de juegos que propusieron y poco a poco fuimos realizando en el grupo.

Las estrategias del proyecto se enriquecieron con el enfoque inclusivo en el que participaron de manera entusiasta los padres de familia, proponiendo diversos temas a tratar, como recetas deliciosas y las características y formas de vida de los dinosaurios. Cabe mencionar que estas estrategias al alentar la participación de los padres de familia favorecieron en incremento en la asistencia e interés de los alumnos.

¿Por qué les gustaría hacer esas actividades que proponen?

- Las respuestas de los alumnos refirieron que querían participar en las actividades: “porque me hace feliz, estar en la biblioteca y ver los libros
- Porque no me gusta que se contaminen los ríos, (quiero exponer la contaminación de los ríos, pegando dibujitos en una cartulina, utilizando velcro)
- Porque me encanta ver videos sobre los tiburones y las criaturas del mar, (quiero exponer como son los tiburones y como es el tiburón blanco y el tiburón tigre, utilizando fotografías)
- Porque no quiero que se extingan los osos polares, (quiero hacer un video donde yo hable de cómo evitar la contaminación)
- Porque me gustan las tortugas (quiero hablar de cómo son, como nacen y donde viven)
- Porque me gusta bailar y/o me gusta hablar de esos temas que ya conozco”.

¿A qué les recuerdan esas actividades? o, ¿Qué emociones les hace sentir?

Los alumnos mencionaron: “me recuerda los videos que me gustan y que me interesan, me hace pensar sobre el porqué: ¿la contaminación es mala? y también me hace pensar que los animales pueden extinguirse”.

Entrevista con los Padres al Finalizar el Proyecto

¿Qué cambios ha observado en su hijo o hija luego de su participación en el proyecto? Algunas respuestas de los padres mencionaron: “ahora mi hijo escucha con más atención y es más participativo, y ya no menciona tanto la frase: “es que no puedo hacerlo”, la plática de mi hijo es más animada y siempre está proponiendo que hagamos algo, se muestra más seguro al hablar sobre lo que sabe y le gusta compartirlo”.

¿Cómo es la conducta de su hijo después de su participación en el proyecto?

La mayoría de los alumnos mostraron una actitud más participativa, con mayor entusiasmo, más regulada y enfocada a cumplir los propósitos del proyecto. También se notó un aumento en las actitudes asertivas y frases de cortesía que utilizaban de manera habitual, tales como: por favor, gracias, discúlpame, entre otras.

¿Qué comentan los alumnos a sus padres sobre lo que viven en la escuela?

Los padres refieren que sus hijos mencionaban con más confianza que les gusta ir a la escuela, estar con sus compañeros y jugar todos juntos. Puede decirse también que derivado del trabajo del proyecto los alumnos desarrollaron cierta confianza para expresar lo que no les gusta o se les dificulta realizar.

¿Cómo se siente usted con las nuevas conductas y actitudes que ha observado en su hijo(a)?. Los padres contestaron diversas respuestas entre las que se encuentran. “me siento bien de que mi hijo se muestre con más confianza en sí mismo y también al hablar con los demás, me gusta que mi hijo hable de lo que quiere llegar a lograr, me agrada la forma en que ahora pide las cosas y puede resolver algunas situaciones sencillas tales como: si tengo frio…, si tengo hambre…, si tengo sueño…, si tengo sed…,si me siento molesto….,si tengo miedo….,si quiero pedir un juguete…,si me siento enfermo”.

Entrevista a Compañera Docente

¿Qué podrías decirme sobre la observación que realizaste a mi práctica docente antes, durante y después de la intervención realizada durante la maestría?

Antes de la maestría; tu práctica era buena, estaba enfocada en atender y cuidar a los niños, siempre mostrabas interés por la actualización y la investigación.

Durante la maestría; se nota que tu panorama sobre ser maestra se ha ido ampliando y esto se reflejó en tu práctica docente, tanto en el diseño de tus estrategias didácticas y la reconstrucción de tu planeación, así como en diversas actividades que realizaste con los alumnos.

Después de la maestría; además de que ahora realizas actividades diferentes y novedosas con tus alumnos, también se observa un mejor desempeño y mayor confianza al hablar y exponer tus puntos de vista, al compartir con las compañeras los conocimientos que has adquirido ya que has manejado conceptos que nos ayudan a ampliar nuestro conocimiento como docentes, lo que ha generado un ambiente educativo más amplio en cuanto al conocimiento y propuesta de enseñanza por parte del colectivo (Lic. Eva Rocío Loyola ,2022).

¿Que se planteó con esta propuesta?

Al tener una visión integral de mi trabajo; donde visualizo el contexto cotidiano en el que lo realizaba, estoy planteando la ruptura con el paradigma tradicionalista y partiendo de ahí, reconozco otra forma de entender mi realidad profesional, en la cual me involucro para actuar y tomo distancia para analizar. Al término de la intervención estoy convencida de que el concebir este cambio de paradigma generó otra forma de fundamentar la mediación pedagógica; y con ello, se fueron implementando algunos micro cambios en mi práctica docente.

Es satisfactorio mencionar que luego de la intervención inicial, los alumnos han demandado una dinámica de trabajo participativa e incluyente, en la que se han generado dos nuevos proyectos que rompen el paradigma de los viejos esquemas y presentan una propuesta pedagógica intencionada que promueve buenas posibilidades

para su desarrollo integral, tales como el potencializar sus habilidades de lenguaje, competencias socioemocionales y el pensamiento matemático.

Cabe señalar que el análisis constante de mi práctica docente me involucró en un proceso para comprender la importancia de vincular la Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad, con una adecuada mediación pedagógica; y también, a vencer la resistencia de los estigmas y prejuicios sobre las actitudes inclusivas y con ello, entender que, aunque todos somos diferentes, se puede utilizar esa diversidad para articular una propuesta pedagógica progresista, que proponga acciones que alienten el fortalecimiento de valores para la sana convivencia tales como el diálogo, la confianza y la autonomía en mis alumnos.

¿Cómo Realicé la Propuesta Pedagógica que Considerara las Diferencias y la Interculturalidad?

Para diseñar la propuesta pedagógica inclusiva, se partió de diversas necesidades e inquietudes de los alumnos y en consecuencia, se consideraron actividades propuestas por ellos, identificando aquellas que potenciarían la socialización asertiva, la autoconfianza y el sentido de pertenencia al grupo, esto para romper con antiguos esquemas individualistas y reflejar el dinamismo y la inclusión que fueron tomando las sesiones de trabajo tanto en el aula como en los diversos espacios de aprendizaje.

Es importante señalar que para el desarrollo de las sesiones se realizó un arduo trabajo coordinado en el que se fueron articulando actividades de manera colaborativa, planeando con la profesora Angeles, de la UDEEI en el área socioemocional, con la Profesora Wendy y Mónica del área de asesoría pedagógica para los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

Se tiene evidencia de que al iniciar el proyecto de “la amistad” varios niños expusieron y establecieron ante el grupo nociones para la interrelación asertiva en las que se contestaron cuestionamientos como: ¿qué te gusta hacer en la escuela?, por qué

te gusta jugar con tus compañeros?, ¿cuáles son las formas correctas para jugar?, entre otras. Fue por medio de estos ejercicios de reflexión y expresión de sus ideas y necesidades que se llegó al establecimiento de las reglas para la interacción adecuada entre ellos mismos y; en consecuencia, para una adecuada regulación de los juegos.

¿Qué resultados se observaron con la implementación de la propuesta pedagógica inclusiva?

Al finalizar la intervención y luego del análisis de las dinámicas sociales ocurridas en ésta, se puede afirmar que el trabajo académico con los proyectos dio resultados favorables para el desarrollo integral de los alumnos en tanto que se han desarrollado en ellos la autoconfianza, la apertura al diálogo, el sentido de pertenencia, el reconocimiento de unos con otros y el fortalecimiento de la autonomía. Es evidente también, que estos valores constituyen la base de las habilidades que los han llevado a convivir cada día mejor, teniendo como prioridad el respeto por sí mismos y por los demás, dando como resultado una convivencia más afectiva y empática, donde se ayudan unos a otros sin necesidad de que se dé una consigna; y lo más importante, muestran interés por escuchar a los demás para conocerse mejor.

¿Cuáles fueron los logros obtenidos con la implementación de la estrategia pedagógica inclusiva?

Respecto a la inclusión de los padres de familia en las actividades de aprendizaje, se tiene que fueron un gran apoyo que propició el desarrollo de varias habilidades de socialización formativa en los alumnos. En complemento, algunos padres de familia se integraron al grupo y se documentaron (logrando hacer a un lado la visión de prácticas, métodos y acciones tradicionalistas), con lo cual pudieron participar y acompañar a sus hijos o hijas en forma itinerante y así, lograron conocer más a fondo las formas en que ellos se interesan, conviven y trabajan para aprender.

Aunque hubo grandes logros en la participación de los padres en el trabajo escolarizado, se tiene que todavía hay algunos que mantienen la postura (prejuiciosa) de sobreproteger a sus hijos e inhibir con ello su interacción plena con el colectivo grupal, lo cual continúa limitando el crecimiento emocional y la formación integral de los alumnos.

6.2 Conclusión.

La reflexión profesional derivada de la intervención realizada me ha llevado a reconocer que el conocimiento no solo lo puede aportar la docente; sino que, los niños y niñas pueden contribuir con sus conocimientos previos para enriquecer la dinámica de aprendizaje. En complemento, resulta evidente que el salir del aula para explorar otros espacios de aprendizaje, así como el tener disposición para escuchar a los alumnos, me llevó a lograr micro cambios en mi práctica educativa.

Al cambiar paulatinamente las actitudes exclusivas para con los niños y niñas que se les dificultaba integrarse, se abrió un diálogo interesante en la comunidad educativa, logrando con ello la disminución de la resistencia para participar; y posteriormente, cada sesión era esperada con curiosidad; y paralelamente, aumentó el interés y la disposición hacia las actividades de aprendizaje sugeridas por el colectivo.

Se observó también que la mayoría de los padres de familia mostraron habilidad para realizar nuevas acciones que apoyaban a sus hijos; y su pensamiento se enfocaba en los logros que mostraban, dejando atrás la idea de que un docente es el único que posee el conocimiento y que la mejor forma de aprender es llevando a cabo rutinas tradicionalistas en las que ellos se mantienen solo como observadores.

El haber acompañado a los niños y niñas en este proceso me dio la oportunidad de descubrir que hay diferentes formas de enseñar y aprender, ya que los alumnos mostraron que son capaces de llevar al plano de la realidad, las ideas que expresan, también me sorprendió que ellos saben técnicas y estrategias que propusieron, mostrando así su **autonomía y autorregulación** lo que mejoró la **convivencia**.

Fue increíblemente maravilloso el día que me sorprendí a mí misma como observadora, paralizada deleitándome en la interacción que ellos ya habían entretejido en la exposición de sus temas, observando como el cambio de ánimo de los niños y niñas, les llevaron a tener un cambio de actitudes, que aumentó su sentido de pertenencia, su forma de

comunicarse a través de pedir ayuda a los demás y sentirse importante para los otros, eso aumentó su seguridad, su confianza y su autoestima.

Y por supuesto me di cuenta de que, quien más había aprendido fui yo, hoy me siento satisfecha con esos pequeños cambios que me llevaron a tener una mejor comunicación y una mejor convivencia con los niños y niñas, con los padres de familia y con mis compañeras.

Me agrada y me hace sentir más segura, reconocer que puedo mejorar mi práctica docente y que puedo llegar a ser más empática con los niños y niñas, qué mi comunicación con los padres puede ser más enriquecedora, me hace sentir bien, que cada día puedo seguir aprendiendo y mejorando en todos los aspectos de mi vida.

En cuanto a mis compañeras y compañeros de trabajo, es duro reconocer que varias practicas tradicionalistas no me dejaban interactuar, ni reconocer que yo no tengo la razón en todo, ya que todos somos diferentes, y es valido el punto de vista de todos, he aprendido a aceptar que cada uno tenemos diferentes formas de enseñar y de aprender.

Referencias.

ABARCA, G., (2015*). Educación Intercultural Bilingüe*: Educación y diversidad. N. 9.

AGUADO. M. (2009). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*, 15.

ALVARO, L. (2015). *El método por proyectos de Kilpatrick, en: segundo objetivo de desarrollo del milenio*: la educación, páginas 12-30, Universidad de Colima, México, septiembre de 2015.

ANDER-EGG, E. y Aguilar Ma. J. (2010). *Como elaborar un proyecto*. Guía para elaborar proyectos sociales y culturales. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas (ICSA), Argentina.

ARROYO, M. (2009). *Mediaciones y mediadores*: una aproximación a la comunicación mediada por tecnologías. Revista Latina de Comunicación Social, (64), p. 6-7.

ARROYO, M., (2013). *La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa.* Universidad de Valladolid Páginas 144-159, España.

AGUILAR, N., (2017). *Los Planes de Estudio en Educación Básica, enfoque formativo en*, Hacia una complexión del discurso intercultural en planes de estudio de educación básica, p.69-113, México.

AGUILAR, Balderas, L. A., (2018).. *Cultura política y democracia* (doctoral disertación). Universidad Autónoma de Nuevo León).

BALLESTEROS, B., Aguado, T., Malick, B., (2014). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México.* Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.

BALLESTEROS, C. G. Et, al (2012). *Mediación en una empresa familiar.* Revista de mediación, (10), 42-49.

BELMONTE, L. T. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro educacional*, (28), 79-98.

BESALÚ, (2002). *El discurso intercultural hacia las minorías*, Comisión internacional pro-Educación, UNESCO.

BRUNER, (1996). *La psicología cultural post-Vygotskiana*. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.

BRIALES, M. A. (2009). *Froebel. La pelota como primer juguete del niño.* Temas y perspectivas sobre educación. la infancia ayer y hoy, 97*.*

BODROVA, E., & Leong, D. (2004). *La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores*. Herramientas de la mente, 16-24.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2019). *Reforma 2019 a los artículos 3°, 31 y 73.* Perfiles Educativos | vol. XLI, núm. 165, 2019 | IISUE-UNAM | DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59496 208.

COLL, C. Sole., (1998). *El constructivismo en el aula*.www.Academia.edu/137109.

CONFORTI, M.C. (2017). *Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Michel Foucault.* Universitas Philosophica, 34(69), pp. 105-119. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi: 10.11144/Javeriana.uph34-69.disf.

COMBONI. S. Y JUÁREZ J. (2013). *Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes*. Reencuentro, núm. 66, abril, 2013.

DIAZ, B.F.A., (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc. Graw Hill, 2006. p. 13-17.

DIAZ, B.F.A., (2006). Cap. 2, *La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados*. *En: Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida.* Mc. Graw Hill, 2006. p vínculo entre la escuela y la vida. Mc. Graw Hill, 2006. P. 13-17

DIAZ, B.F.A., 2010. "*Los profesores ante las innovaciones curriculares*", en: Revista Iberoamericana de Educación (RIES). México. IISUE-UNAM/ Universidad, vol. 1,núm. 1, p. 37-57. Consultado en: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35., consultado en agosto de 2023.

DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.

DIOSDADO, y Ramos, (2015). *citan a Bello-Aguilar, 2012,* p. 188.

DIOSDADO-RAMOS, A. B. (2015). Relevancia de las voces docentes en la construcción ética de convivencialidad en la escuela como espacio para la interculturalidad. Ra Ximhai, 11(1), 187-208.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, (1981). *Programa de educación preescolar: Planificación general del programa; v. 2: Planificación por unidades; v. 3: Apoyos metodológicos*. Dirección General de Educación Preescolar, Subsecretaría de Educación Elemental. Secretaría de Educación Pública., 1981.Mexico.

ESTÉVEZ, A. (2018). *Biopolítica y necro política*: ¿constitutivos u opuestos? Espiral. (Guadalajara), 25(73), 9-43

ESTRADA, D., (1992). *La educación en la historia de México*. El colegio de México. México D.F.

SKINNER, B. F., & Ardila, R. (1975). *Sobre el conductismo* (pp. 158-159). Barcelona: Fontanela.

EZCURDIA, J. A., Et. al., (2020*). Filosofía para niños: fundamentación y sentido.* En: Un horizonte de diálogo, libertad y paz. Editorial Torres Asociados.

FEUERSTEIN, R. (1996). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. S. Molina y M. Fandos (Coord.), Educación Cognitiva I, 31-75

FIERRO, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente.* Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 4(14), 100-102.

SEP y UMSNH, (2013) "*Filosofía para Niños.* "Convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación Pública y La Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos Magaña", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, firmado el 25 de noviembre de 2013.

FOCAULT, M., (2001*). Microfísica del poder*. págs. 139-168. Las ediciones de la piqueta.

FREIRE, P., (1970) *Pedagogia del oprimido.* México, Siglo XXI Editores, S, A, de C.V. págs. 129-154.

GARCÍA, P., Et. al., (2006). *Educación Infantil e Interculturalidad. Observatorio de la infancia*. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

GENTILI, P. A. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Centro Editor de América Latina.

GIMÉNEZ, G. K. (2009). *Propuesta estratégica y metodológica para la gestión del trabajo colaborativo*, consultado el 03 de diciembre de 2021 en: http://redalyc.uaemex.mx/srcincinio/ArtPdfRed.jsp?¡Cve=44012058007.

GIROUX, H., A., (1990). *Los profesores como intelectuales.* Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. 1ª reimpresión 1997.p.6-7

GONZÁLEZ. M., Y TOURÓN. J., (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar Sus Implicaciones En La Motivación Y En La Autorregulación Del Aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, España.

GONZÁLEZ, L., Servín, A., (2017). *Métodos cualitativos digitales:* Un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación online.

GODENZZI, J. C., *Diversidad histórica y diálogo intercultural.* Perspectiva latinoamericana, en: TINKUY, *Revista de estudios hispánicos*, No, 1, Universidad de Montreal, Canadá, 2005, páginas 7-14.

HERNÁNDEZ, S.R., (2012). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, México. Consultado EL 29 de mayo de 2021 en: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html.

ILLICH, I., (2019). *La convivencialidad, vida y obra de Ivan Illich*. actualidad de una propuesta radicalmente realista. Primera edición en Virus editorial: enero de 2012.

LATORRE, A. (2005). *La investigación-acción,* conocer y cambiar la práctica educativa. 179, Serie investigación educativa.

LÉVINAS, E. (2000*). La realidad y su sombra.* Revista de Filosofía (Chile*), 181-194.*

LIPMAN, M. (2013)., en Rastrojo, J. B. (2022). *Filosofía para niños* para Niños y Jóvenes como prevención y antídoto frente a los discursos de odio. *Isegoría*, (67), e02-e02.2022.67.02.

LLUCH, X. (2005). *Educación intercultural y currículum*: una oportunidad de repensar la cultura escolar. Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas, Madrid, Alianza, 179-216.

MARTÍNEZ, B. R. (2008). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad.* Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. Revista mexicana de pediatría, 75(1), 29-3

MACERES, A. P. (2007). *La teoría histórico-cultural de Vygotsky:* algunas acotaciones a su origen y su alcance. Revista de Historia de la Psicología, 28 (2), 19-25.

MALIK, B. Y BALLESTEROS, B. (2015). *La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural*. Diálogo Andino no. 47 Arica jun. 2015. Consultada el 30 de marzo de 2021 en: http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003.

MARÍA, E.Q.L. (2002). *La metodología de proyectos del 92 y su influencia en la práctica docente*. UPN. Oaxaca.

MARTINEZ, J., (2016). *Las características de las escuelas lancasteriana en México.* Buenos Aires: Prometeo Libros y Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 342 páginas. ISN: 978-987-574-660-2

MARTÍNEZ, F., (2001). *Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001*. Revista Iberoamericana de Educación, 27, 35-56.

MEJÍA, A., (2011), *La formación de la identidad docente.* Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

MEJIA, M., R, (2011), *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Editorial Magisterio, Pedagogías Criticas.

MELERO, M. L. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos.* Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 26(2), páginas 131-160.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación -acción y currículo*. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.

MIGNOLO, W. (2013). *Pensamiento decolonial en Walter Mignolo*: América Latina. ¿Transformación de la geopolítica del pensamiento? (2014). Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos, 30(56), 45- 56. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/6417.

MONROY, D. F. (2011). Voces y miradas docentes en la investigación educativa. Prólogo: Hermenéutica y pedagogía para la formación humana en una época incierta. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Editorial Torres asociados, Red Internacional de Hermenéutica Educativa, México. Pp. 9-10.

ODINA, T. A., y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

ONU, (1990), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en atención a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). UNESCO

ONU (1994). El marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. UNESDOC.

OSUNA, C., (2012). En torno a la revisión crítica intercultural, una revisión crítica 1. Revista de educación.

PÉREZ, R., (2009). Evaluación de la calidad de la investigación: el caso de la investigación cualitativa y su aporte para la construcción de un modelo general. Instituto de investigaciones Psicológicas.

PIAGET, J. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. *Obtenido de UNIVERSIDAD MARISTA DE GUADALAJARA–DOCTORADO PSICOLOGÍA–EDUCACIÓN*:researchgate.net/profile/Armando_Valdes_Velazquez/publication/327219 51 5_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd130 7d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget. pdf Andina, 9(1), 89.

PODER EJECUTIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* Ciudad de México, D.F. 18 de mayo de 1992. Págs. 6-12.

POSMODERNIDAD: *Características y principales autores y obras* - Cultura Genial s/f.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN (2001-2006). *La educación y el desarrollo Nacional*. Acciones hoy para el México del futuro.

PUIG, I., (1987). *Jugar a pensar.* Recursos para aprender a pensar en educación infantil. (4-5) "*FILOSOFÍA 3/18".*

PUJOLAS, P. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo*. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula documento de trabajo. Laboratorio de psicopedagogía. universidad de Vic. zaragoza.

QUIJANO, A. (2005). *El Movimiento indígena' y las cuestiones pendientes en América latina*. Tareas, núm. 119, enero-abril, 2005, pp. 31-61 Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena" Panamá, Panamá.

RAMÍREZ, M., (2007). *Estadios de la otredad en la filosofía*. En: Luis Villoro, Dianola, vol. 58.

RAMOS, S., (2014). *Reseña de historia de la filosofía en México*. Consejo Nacional para La Cultura y Las Artes.

RANCIÈRE, J. (1987). El maestro ignorante, Cap. 1. Ediciones Laertes, 2003. URI http://hdl.handle.net/20.500.11912/4879. ISBN 978-958-764-621-4

ROZENN, L. (2020). *Un lugar creado por y para el diálogo intercultural.* Literatura y Civilización de América Latina por la Universidad de Rennes 2.

SALAS, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *revista educación*, *25*(2), 59-65.
SANTOS.B.D.S., (2010). Para descolonizar Occidente; más allá del pensamiento abismal. CLACSO, Prometeo Libros.
SANTOS, M. Á. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Editorial Bonum.
SANTOS, M., (2010). *La formación del profesorado en las instituciones que aprenden*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, vol. 24,núm.2, agosto, pp. 175-200.Ediciones Morata, S.L.
SANTOS, M., (2016). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.* Programa CAM, encuentro, obras sociales.
SEP, (2004). *Programa de Educación Preescolar.* D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2004 Argentina 28 Centro, C. P. 06020 México, D. F.
SEP (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica en México*. D. R. © Secretaría de educación Pública 2011, Argentina 28, Centro, 06020 Cuauhtémoc, México, D. F
SEP., (2011). *Programa de Estudio 2011. / Guía para la Educadora Preescolar.* El 19 de agosto se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
SEP, (2017). *Hacia una comprensión del discurso intercultural en Planes de Estudio en Educación Básica*. Actualidades investigativas en Educación, vol. 19, no. 1., México.
SEP, (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica.
SEP, (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022.* Primera edición, 2024 D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2024 Argentina 28, Centro, 06020 Ciudad de México ISBN: 978-607-8824-73-1.
SEP, (2022). *Características generales del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022.* Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. [video] http://youtu.be/CXF3Vko-AcU.
SKLIAR. C., (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Para una pedagogía improbable de la diferencia. SBN: 9786124126499.
SCHMELKES, S., (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa ISSN: 1405-6666 revista@comie.org.mx Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
TÉBAR L. BELMONTE, (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana, Madrid.
TÉBAR l. Belmonte, (2017) *la función mediadora de la educación.* Foro Educacional N.º 28, 2017 • ISSN 0718-0772 • pp. 79-98.
TERREN, E. (1999). *Educación y modernidad*. Entre la utopía y la burocracia. Átropos/Universidad da Coruña, Barcelona.
TORRES, J. (2008). *Revoluciones educativas,* en: La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar, Madrid, Morata.
UNESCO (2015), *Foro mundial de la educación en Incheon, Corea*. Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015: programa.
UNESCO.(1994)*Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, 1994 [1]*. Ministerio de educación y ciencia España. Textos UNESCO. Paris
UNESCO, (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.

UNESCO, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. ED.2006/WS/59. UNESCO.7 place Fontenoy 75352.París 07SP, Francia.

UNESCO (2015). *Foro mundial de la educación en Incheon, Corea*. ED/WEF2015/MD/1. Coorganizadores: Organización para la Educación de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura. Ministerio de educación. República de Corea

WALSH, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo y pensamiento, 24(46), 39-50.

WALSH, C (2003), en Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos*, *39*(156), 192-207.

WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y revivirá. *UMSA Revista (entre palabras)*, *3*(30), 1-29.

WALSH, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación Intercultural.* (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18).

WALSH en Troncoso, G. O. M., y Millán, S. Q. (2019). *Escolarización sociohistórica en contexto mapuche:* implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. Educación & Sociedades, 40, e0190756.

WERTSCH, JAMES V., (1984). *La formación social de la mente*. Ediciones Paidós, EU.

ZAVALA, A., (2007). *Como aprender y enseñar competencias.* Antoni Zabala, Laia Arnau © de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tàrrega, 32-34, 08027 Barcelona www.grao.com 1.ª edición: septiembre 2007 ISBN: 978-84-9980-621-1 D.L.: B-36.463-2007.