

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Estudio del Ambiente Didáctico en Educación Primaria
en el Marco de la Formación para la Creatividad”***

Tesis para obtener el Grado de
Maestra en desarrollo educativo

Presenta

Mirna Zepeda Torres

Directora de tesis:

Dra. Rosa Virginia Aguilar García

Ciudad de México

Enero 2019

You taught me precious secrets
Of a true love
I love you in a place
Where there's no space or time
I love you for my life
You're a friend of mine
And when my life is over
We will be together

Heidi

Índice	Página
Introducción	9
Capítulo 1. Problematización y objetivos de la investigación	11
1.1 Problematización	13
1.2 Delimitación del proyecto	15
1.3 Justificación del proyecto	16
1.4 Fines y pregunta de investigación	16
1.5 Etapas de la investigación	17
1.6 Aproximación metodológica	18
Capítulo 2. El papel de la creatividad en la educación	19
2.1 Comprender la creatividad	21
2.1.1 La experiencia y la imaginación como fundamento de la creatividad	22
2.2 La creatividad como principio educativo	24
2.3 La creatividad en la educación primaria	25
2.4 Referentes básicos de la creatividad	30
2.4.1 Sujeto creativo	32
2.4.2 Proceso creativo	33
2.4.3 Entorno creativo	36
2.4.4 Producto creativo	38
2.5 Aproximación teórica a la creatividad desde una perspectiva psicosocial	39

Capítulo 3. Aproximación metodológica	43
3.1 Acercamiento al campo empírico	46
3.2 Construcción metodológica <i>in situ</i>	48
3.3 Herramientas etnográficas como apoyo para la recopilación de la información	51
3.3.1 La observación participante	53
3.3.2 La entrevista etnográfica	58
3.4 Proceso de recolección, selección, organización y documentación de la información	60
3.5 Codificación y categorización de la información	62
3.6 Análisis de las entrevistas narrativas para reconstruir acontecimientos	64
3.7 Delimitación del referente empírico	65
3.7.1 Contexto socio-económico mediato	66
3.7.2 Contexto socio-económico inmediato	67
3.7.3 Contexto institucional	71
Capítulo 4. Sistematización y análisis de la información	81
4.1 Dimensión didáctica de la práctica docente	84
4.1.1 La demostración y la imitación como recurso didáctico	86
4.1.2 La ejemplificación para orientar el aprendizaje	91
4.1.3 Ejercitación, repetición y elaboración en el aprendizaje	92
4.1.4 Preguntas abiertas	97
4.1.5 Preguntas cerradas	100
4.1.6 La actividad lúdica para favorecer el aprendizaje	104

4.1.7 La interrelación pedagógica docente-alumno	108
4.1.8 Organización de la interrelación pedagógica alumno-alumno	114
4.1.9 Las prácticas evaluativas para garantizar la apropiación del saber	115
4.1.10 Los recursos didácticos	118
4.2 Dimensión creativa en el entorno áulico	121
4.2.1 Perfil formativo y laboral de las profesoras	122
4.2.2 El significado de la creatividad escolar para las profesoras	126
4.2.3 La expresión creativa de los estudiantes	128
4.2.4 Intención didáctica de formar en creatividad	133
4.2.5 Expresión creativa de las docentes.	138
4.3 Integración de los análisis	140
Capítulo 5. Propuesta de intervención	145
La Reflexión en la práctica docente para la construcción de ambientes de formación creativa	
5.1 Planteamiento del problema	147
5.2 Justificación de la propuesta	148
5.3 Finalidades de la propuesta	150
5.4 Perfil del coordinador del proyecto	151
5.5 Destinatarios	151
5.6 Contenidos	152
5.7 Organización y fases de la propuesta	153
5.8 Enfoque teórico de la Propuesta de Intervención	153
5.9 Enfoque metodológico de la Propuesta de Intervención	159

5.10 Evaluación y seguimiento	161
5.11 Desarrollo de la propuesta	162
Reflexiones finales	167
Fuentes consultadas	171
Anexo 1. Figuras	
Figura 1. Ubicación de la colonia Un Hogar para Nosotros	177
Figura 2. Ubicación de la colonia Un Hogar para Nosotros	177
Figura 3. Clasificación de la colonia Un Hogar para Nosotros	177
Figura 4. Auditorio al aire libre Maestro Lauro Aguirre	179
Figura 5. Diagrama del salón de clases	179
Anexo 2. Secuencias didácticas	181
Anexo 3. Registros de observación	195
Anexo 4. Entrevistas	225

“Educar en creatividad es educar para el futuro”
R. Marín

Introducción

Actualmente las instituciones escolares atraviesan por procesos de adaptabilidad a las condiciones culturales, económicas, sociales, políticas, con el propósito de garantizar la pertinencia de su intervención; en esta lógica, surgen reflexiones sobre la realidad educativa y su implicación en los procesos formativos. El presente proyecto parte de la premisa de que orientar la mirada al desarrollo de la creatividad es una necesidad fundamental de la educación del siglo XXI.

La intención de la investigación es lograr una aproximación cualitativa al tema contextualizada en el contexto escolar. En el primer capítulo se expone el proyecto que enmarca el desarrollo del trabajo, el cual fungió como referente para transformarlo y acotarlo gradualmente conforme a los hallazgos derivados del campo de estudio.

El segundo capítulo, se construyó con el fin de ofrecer información concisa para comprender el fenómeno de la creatividad en el escenario de la educación actual y se expone la perspectiva bajo la que se entiende el objeto de estudio y que guía el trabajo de análisis.

En el tercer apartado, se describe el trabajo metodológico realizado desde el inicio del proyecto hacia el final, recuperando el proceso de recolección de información empírica, organización y sistematización; además, se presenta un escrito introductorio a la institución escolar. El fin es tener un referente sobre el proceso de realización de la investigación y apuntar hacia procesos de autoevaluación y reflexión.

En el cuarto capítulo, se presentan los análisis desarrollados a partir de la información obtenida en los grupos de primer y segundo grado en torno a dos dimensiones: la didáctica y la de formación creativa, que en conjunto constituyen una imagen más o menos completa de lo que acontece en el aula en razón del objeto de estudio y se analizan las posibilidades de generar ambientes creativos en el contexto escolar.

Por último, en el quinto capítulo, se reconocen las posibilidades de la acción docente en torno a la construcción de ambientes de formación para la creatividad y se rescata la propuesta de Reflexión En y Sobre la Práctica de Donald Schön por su potencialidad para la mejora de los procesos de enseñanza y la conformación de entornos de aprendizaje propicio para el desarrollo creativo de los estudiantes.

Capítulo 1

Problematización y objetivos de la investigación

- 1.1 Problematización
- 1.2 Delimitación del proyecto
- 1.3 Justificación del proyecto
- 1.4 Fines y pregunta de investigación
- 1.5 Etapas de la investigación
- 1.6 Aproximación metodológica

“Una pila de rocas deja de ser una pila de rocas
en el momento en que un hombre cualquiera
la contempla, llevando dentro de sí
la imagen de una catedral.”
Antoine de Saint-Exupery

1.1 Problematización

La inquietud de investigar el tema de la creatividad se genera a lo largo de mi experiencia profesional en el campo educativo como profesora de grupo, situación que me permitió reflexionar sobre las prácticas cotidianas que acontecen en el espacio áulico y reconocer la necesidad de investigar elementos con poca visibilidad en el transcurso de la jornada escolar que, sin embargo, fueran relevantes para la formación.

La vida en las aulas comprende un entramado complejo de interacciones, intervenciones e intenciones que desembocan en un conjunto basto de elementos potenciales a ser estudiados por lo que resulta imprescindible focalizar la mirada en fenómenos que se difuminan al paso de los días en la escuela y que pueden ser importantes para comprender tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje.

En este plano, las potencialidades del ser humano relacionadas con la creatividad, la imaginación, la curiosidad, la espontaneidad, el pensamiento divergente, entre otros, son elementos de gran riqueza en razón de su estudio formal, sin embargo, éstas poco a poco se ven limitadas y rebasadas por planteamientos con tendencia homogeneizadora

...la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también están perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.

(Nussbaum, 2012, pág. 20)

Luna Scott (2015), apunta sobre la necesidad de considerar un nuevo modelo educativo derivado de los cambios globales que acontecen; la literatura en el tema ofrece argumentos interesantes para hacer uso de la pedagogía en beneficio de la adquisición de habilidades para el siglo XXI, sin embargo, sigue abierta la pregunta sobre cómo se impulsa una enseñanza apropiada que responda a las necesidades emergentes.

Desde una visión pedagógica progresista se pretende:

que las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social, tanto en lo cultural y en lo científico, como en los valores humanos, éticos y espirituales, basados en la confianza, en la cooperación y en la creatividad. (Cabrera, 2015, p. 508)

Necesitamos cuestionar nuestro sistema, sus políticas, adoptar nuevas perspectivas y examinar los valores que están inmersos en las bases educativas; además, repensar las prácticas en los primeros años de escolarización es fundamental, pues:

En vez de añadir nuevas cosas a un currículo ya saturado, los maestros de hoy deberían considerar aquellos aspectos de éste que son fundamentales para garantizar que los niños no sean sólo escolarizados sino también educados en el sentido más amplio posible. Sólo entonces podremos empezar a determinar qué cosas son vitales, cuáles nos gustaría hacer, y cuáles sería beneficioso considerar. (Bleetlestone, 2004, P. 14)

Herbert Read en su libro Educación por el arte (1982) afirma que la educación ha padecido una tendencia total e inconveniente hacia el pensamiento lógico, “incapaz de actividad imaginativa y pensamiento sensorial” (P. 17). La propuesta curricular está volcada excesivamente en los contenidos y pasa por alto la variedad de posibilidades de sus aplicaciones, Al respecto pueden configurarse políticas destinadas al desarrollo de aprendices independientes y creativos.

Un reto fundamental del sistema educativo, por tanto, lo constituye el encontrar formas de situar el aprendizaje en una serie de contextos significativos en los que los alumnos puedan utilizar sus conocimientos y habilidades de una forma creativa con el fin de causar un cierto impacto en el mundo que les rodea. (Seltzer, 1999)

1.2 Delimitación del proyecto

Existe un amplio acervo que justifica la presencia del proceso creativo como elemento indiscutible en el aprendizaje desde nivel preescolar hasta universitario pues se considera como un “recurso social prioritario para el desarrollo íntegro de la sociedad.” (Hervitz, 2013, p. 2).

Trabajar la creatividad en la educación primaria se vuelve relevante porque es principalmente en la infancia cuando las experiencias que nutren la vida animan a mayores posibilidades de expandir las habilidades creativas y la escuela es un lugar nodal donde se pueden generar las condiciones para su desarrollo, por esta razón el trabajo centra su mirada en lo que ocurre en los primeros grados de educación primaria, que representan una transición importante del preescolar un nivel predominantemente lúdico a uno tradicionalmente:

hablar de creatividad como valor educativo en primaria es hablar de *espíritu creativo*. Significa que está presente como un bien a promover en la política educativa, en el proyecto educativo...en el currículum escolar, actividades formativas...en la docencia como estrategia y en el aprendizaje como descubrimiento... (De la Torre, 2006 (1), p.36).

Formar a los sujetos desde esta perspectiva requiere, no colmar de contenidos, sino de favorecer procesos donde se desarrollen aptitudes y actitudes proclives a fomentar la consecución de las metas de los estudiantes. El entorno es un elemento de suma importancia en este sentido, pues se entiende como el espacio que media las interacciones sociales y culturales y que aproxima al sujeto a experiencias en pro de su desarrollo. En esta investigación se busca explorar los entornos

pedagógicos del espacio áulico y su vinculación con los procesos de formación creativa con el fin de realizar una propuesta orientada a incidir en un aspecto de relevancia para el tema.

El estudio se desarrolla en grupos de primer grado de una escuela primaria de organización completa de la Ciudad de México, durante el periodo que comprende del 2016 al 2018.

1.3 Justificación del proyecto

Considerar a la creatividad como parte de los proyectos educativos implica reconocer la inevitable tendencia de que la sociedad del siglo XXI estará volcada en ella.

Investigar la creatividad al interior de los ambientes didácticos es importante porque éstos son el contexto que circunda a los estudiantes en la estimulación de sus potencialidades creativas, incluso Tedesco (2014) afirma que vivimos en una sociedad donde el conocimiento es el eje de la estructura y organización social y que su producción “requiere de un ambiente de creatividad y libertad, opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control de poder” (p. 54)

El trabajo busca explorar los ambientes escolares como construcción y “contexto organizativo, como condicionante, estímulo, freno y objetivo de cambio” (Sancho, s.f., pág. 9). La bibliografía seleccionada alude continuamente al valor de los ambientes como condición que fomenta o inhibe las potencialidades creativas, por lo que indagar sobre el tema en el espacio del aula se torna inexorable al no haber investigaciones que se centraran directamente en el tópico.

1.4 Fines y pregunta de investigación

El principal fin que se persigue con la investigación es aproximar el estudio de la creatividad al campo escolar; se busca constituir una exploración que articule análisis y reflexiones en torno al tema para dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador de los hallazgos.

Explorar los ambientes pedagógicos que se construyen al interior de un aula de educación primaria, las características y elementos que lo componen para identificar las circunstancias que

dificultan o estimulan el desarrollo de la creatividad en un grupo de estudiantes de primer grado, con el fin de construir una propuesta de intervención que favorezca la construcción de ambientes creativos en el contexto escolar. Con base en lo anterior, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo se incorpora la creatividad desde una dimensión didáctica en los ambientes de formación escolar de primer ciclo de educación primaria?

Objetivos particulares

- Analizar la dimensión didáctica de un ambiente educativo de primer grado de educación primaria en virtud de las potencialidades de formación creativa que estimula o inhibe.
- Construir una propuesta pedagógica dirigida a profesores de educación primaria, centrada en un elemento relevante para la consecución de ambientes que favorezcan procesos de formación creativa en los estudiantes.
- Reunir un conjunto de herramientas teórico-metodológicas útiles para reflexionar sobre mi propia práctica profesional.

1.5 Etapas de la investigación

Este proyecto de investigación se desarrolla en cinco etapas interactivas:

1. Conceptualización de la creatividad y localización de los principales autores y planteamientos teóricos sobre el tema.
2. Definición de la metodología de investigación que se empleará para conocer cómo se favorece la creatividad dentro de un aula de educación primaria.
3. Recolección de información del campo de estudio.
4. Caracterización de los principales elementos que impactan la formación creativa y que se incorporan a los ambientes didácticos.

5. Análisis de la información obtenida en virtud del tema de la creatividad.
6. Propuesta de intervención con profesores para fomentar dinámicas pedagógicas de la creatividad en educación primaria.

1.6 Aproximación metodológica

El trabajo de investigación se realiza en una escuela primaria con el fin de obtener información sobre los ambientes que se construyen en el aula como espacios que favorecen procesos formativos en el ser humano, para identificar las posibilidades de estimular la creatividad en los estudiantes.

Conocer cómo se construyen los ambientes de aprendizaje implica que incorporarse a la realidad escolar con una mirada abierta a los elementos que se manifiestan en el aula, la realización del trabajo se adhiere al paradigma ecosistémico, en tanto al reconocimiento de la influencia de múltiples elementos constitutivos de las dinámicas educativas.

La investigación de este tipo tiene un marcado énfasis ecológico Baker (1968) en donde el investigador observa a los sujetos en su medio natural, la experiencia fenomenológica se desarrolla *in situ* y las teorías emergen de los datos empíricos, evitando a toda costa la construcción de conocimiento de manera alejada y distorsionada de la realidad. Desde el enfoque mencionado es necesario el uso de estrategias que permitan aproximarse al objeto de estudio:

- La observación es imprescindible durante todo el proceso para conocer la formación de los ambientes.
- La entrevista, como complemento a la observación, con el fin de profundizar y recoger información apropiada y concreta para categorizarla oportunamente para el trabajo de investigación.
- Registro de datos, que incluya información enfocada al objeto de estudio que retome datos de la institución educativa que pudiesen condicionar la configuración de los ambientes.

Capítulo 2

El papel de la creatividad en la educación

2.1 Comprender la creatividad

2.1.1 La experiencia y la imaginación

2.2 La creatividad como principio educativo

2.3 La creatividad en la educación primaria

2.4 Referentes básicos de la creatividad

2.4.1 Sujeto creativo

2.4.2 Proceso creativo

2.4.3 Entorno creativo

2.4.4 Producto creativo

2.5 Aproximación teórica a la creatividad desde una perspectiva psicosocial

"La creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro.
Por ello, formar en creatividad es apostar por un futuro de progreso,
de justicia, de tolerancia y de convivencia.
Creatividad es hacer algo nuevo para bien de los demás"
Saturnino de la Torre

2.1 Comprender la creatividad

La creatividad es un tema que se aborda desde diversas disciplinas y posturas debido a la inquietud permanente por comprenderla, consecuentemente, es definida de múltiples formas dependiendo de la aproximación que se haga a ella.

De la Torre (2006, vol.2) explica que la creatividad se ve atravesada por elementos históricos, culturales, institucionales, sociales, económicos; además, tiene connotaciones neurobiológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, organizativas, artísticas, técnicas, entre otras. Debido a que posee un carácter polisémico y multidimensional, muchas veces lleva a consideraciones de equivocidad, indefinición, relativismo e incertidumbre. Explicarla desde una vertiente única sería reduccionista, en este sentido, reclama acercamientos inter y transdisciplinarios.

Vygotsky (1996), concibe como creatividad a "toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano" (p.4). Surge de una función mental creadora o *combinatoria*, que da paso a la reelaboración de las experiencias anteriores para la creación otras. "Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente." (Vygotsky, 1996, p. 4).

Para Csikszentmihalyi (1998) “La creatividad es todo acto, idea o producto que cambia un dominio preexistente o lo transforma en uno nuevo” (p. 27). Los dominios son entendidos como los escenarios donde se resuelven problemas, el acto creativo recibe un reconocimiento al tener un impacto en un campo específico. Esta definición es relevante porque es frecuentemente retomada por especialistas en el tema; para fines de este trabajo resulta preciso una conceptualización estratégica orientada al campo escolar, abierta a la vida y a lo cotidiano.

Desde esta perspectiva, la creatividad puede interpretarse como la posibilidad de ser distinto; de concebir formas innovadoras de existir y cristalizarlas; del potencial humano que hace trascender al propio individuo. El progreso social tiene sentido cuando lo significamos a partir de la creatividad, por lo que su valor es indiscutible.

2.1.1 La experiencia y la imaginación como fundamento de la creatividad

Continuando con el fin de comprender el proceso creativo es imprescindible rescatar las aportaciones de Vigostsky (1996) en el campo; habla de ésta como una cualidad netamente humana dada por una condición de integración entre la actividad reproductora y la combinatoria. Afirma que la creación es el resultado del encuentro entre la realidad y la actividad imaginativa, esta última, considerada una función vital del ser humano. Apunta que existen cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginativa con la realidad:

- 1) La imaginación se compone de elementos tomados de la realidad y extraídos de experiencias anteriores, ya que la actividad creadora se encuentra directamente relacionada con los antecedentes acumulados son material para el desarrollo de fantasías. “Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación.” (p.18) De aquí surge la necesidad de que el proceso educativo se centre en

ampliar las experiencias de los niños, con el fin de proporcionar bases sólidas para su actividad creadora.

- 2) La experiencia con la que se tiene contacto puede ser directa o indirecta, es decir a través de medios que permitan conocer experiencias ajenas y que amplían la propia. Las narraciones, las descripciones, los relatos son herramientas que pueden expandir los límites de la imaginación. En este punto la experiencia se apoya de la fantasía para volver asequibles la comprensión de eventos ocurridos más allá de la experiencia del sujeto.
- 3) El aspecto emocional permite enganchar la función cognitiva con la imaginativa, pone al sujeto en una posición propicia para crear imágenes e ideas. Vigotsky lo explica diciendo que la influencia implícita y explícita del factor emocional propicia el surgimiento de agrupaciones de idea totalmente inesperadas, un campo casi ilimitado para nuevas combinaciones, ya que las imágenes que surgen de un estímulo emocional son amplias.
- 4) Por último, la cristalización de las imágenes o ideas concebidas a partir del proceso de la imaginación y la realidad es el modo en el que cobra realidad el proceso creativo. Se integran elementos tomados de la realidad y se convierten en semilla de la imaginación, a través de un proceso intelectual sufren una reelaboración que se materializa volcándose de nuevo a la realidad, pero trayendo consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar la misma realidad.

Los apuntes que desarrolló Vigotsky sobre el tema son importantes porque a través de ellos es posible ampliar el conocimiento del proceso de la creatividad y direccionarlo al campo educativo, en especial por la posibilidad rescatar el valor de la imaginación y las experiencias como elementos irreductibles de la condición creadora del ser humano, además brinda algunas pautas para su exploración en el campo escolar.

2.2 La creatividad como principio educativo

En el apartado anterior se insertó la idea de la creatividad como la cualidad de la plasticidad del ser humano para proyectar diversas formas actuar a partir de la comprensión de un fenómeno. La relación de la creatividad con la educación puede considerarse ineludible, que se destaca de manera clara a través de Piaget cuando expresó que “el objetivo principal de la educación es formar hombres que sean capaces crear de cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores.” (Piaget, 1980, p. 110)

El centro educativo es un espacio potencialmente creativo, pues a través de los componentes organizativos de funciones, espacios, tiempos, recursos, currículo y gestión se constituye como un espacio rector de procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacción, convivencia y flujo de conocimientos, emociones y motivaciones, sustento de la creatividad en la escuela. Profesorado y alumnado creativo son una meta irrenunciable en toda propuesta educativa para la sociedad del siglo XXI, que no puede ser otra que la sociedad de la creatividad (De la Torre, 2006, vol.1). La creatividad se torna “semilla de cambio, progreso y bienestar social que debiera polinizarse dentro y fuera del entorno educativo... en el modo de pensar, sentir, decidir, actuar y vivir. Educar en la creatividad es generar un estilo de vida.” (De la Torre, 2006 (1), p.317)

Vigotsky (1996) reconoce ampliamente la necesidad de una educación para la creatividad al argumentar que “debemos poner de relieve la particular importancia de cultivar la creatividad de los niños en edad escolar. Todo el futuro de la humanidad se conseguirá a través del desarrollo de la imaginación creativa y el ejercicio de la imaginación debe ser una las fuerzas principales reclutadas para el logro de esa meta” (s.p)

2.3 La creatividad en la educación primaria

En la educación primaria es menester incentivar metodologías que faciliten y promuevan cambios intersubjetivos y toma de conciencia a partir de procesos reflexivos y creativos, esto al impulsar una energía transformadora que fluye a través de los ambientes de aprendizaje constituidos en los espacios escolares.

La transición del concepto de la creatividad al plano escolar se ve altamente influido por posturas socio-constructivistas que rescatan el papel de la interacción social como elemento fundamental para la generación de procesos imaginativos, la diseminación de ideas y que permite a partir de experiencias diversas, combinar conocimientos previos con nuevos planteamientos y generar actividades creadoras.

En el contexto de la educación primaria, los procesos de creación operan a través de elementos rescatados de la experiencia y se ancla directamente con el aspecto social y emocional como condiciones que permiten vincular la fantasía y la realidad. (SEP, 2011).

- Creatividad en el Modelo Educativo

La concepción real de la educación se refleja en el *currículum*, en el cual se toma una postura educativa a partir de una concepción sociocultural, ideológica y política que se aprecia claramente en los fines para los que se educa. El currículo es una herramienta previa que piensa la práctica y sus orientaciones y que está presente de manera paralela a la ejecución del hecho educativo, funge como un “mediador entre la teoría y la práctica” (De la Torre, 2006 (1), p. 314).

A continuación, se expone el planteamiento curricular a *grosso modo*, para explorar cómo se desarrolla la propuesta de la creatividad en educación primaria y tener un referente sobre éste elemento que subyace a las prácticas didácticas en la escuela.

Un *curriculum* creativo posee características que muestran una a una la tendencia hacia la formación creativa, en esencia, se considera flexible, diversificado y gradual en su aplicación; se adapta a los contextos y a los sujetos, parte de situaciones reales y orienta su trabajo hacia ellas; tiene como prioridad el desarrollo integral y más que colmar de conocimientos, busca lograr el desenvolvimiento activo del estudiantado en relación con su entorno y sus propias necesidades; por último, entiende la evaluación como un proceso que abre caminos hacia la mejora y el cambio, de ninguna manera es una medida homogeneizadora o coercitiva.

Busca estimular las habilidades cognitivas y sociales, se despliega a partir de experiencias enriquecedoras, de interacción social, lenguaje, toma de decisiones, autonomía, libertad, observación, cuestionamiento, descubrimiento, búsqueda de soluciones, apertura al pensamiento crítico, imaginación y, por supuesto, a la creatividad, por lo que precisa el papel del juego como condición necesaria para el desarrollo de estos procesos. Es un *curriculum* derivado del contexto y accesible a los cambios socio-culturales, “abierto a la vida, a lo que acontece en el mundo, en el entorno y dirigido a la solución creativa y crítica de los problemas.” (De la Torre, 2006, vol.1)

Las consideraciones anteriores sobre el *curriculum* sirven como elemento para comprender la intencionalidad y las orientaciones de un programa orientado a la formación creativa y tener un referente útil para la aproximación general a nuestro propio currículum. El Sistema Educativo Nacional está normado por el marco jurídico relativo a la educación asentado en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. El artículo 3º Constitucional como fundamento legal de la educación en México especifica que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Orden Jurídico, 2018) y que el Estado, integrado por la federación, los estados y los municipios, están encargados de impartir educación preescolar, primaria y secundaria con carácter obligatorio. Además, define los fines de la educación al

determinar que ésta tenderá a “...desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria, el respeto de los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Orden Jurídico, 2018). Se especifica su condición:

- *Laica*, que implica alejamiento a cualquier doctrina religiosa.
- *Democrática*, entendida desde una amplia visión como un sistema de vida que incluye, entre otros elementos, a la estructura jurídica y al régimen político con miras al mejoramiento económico, social y cultural.
- *Nacional*, que es capaz de comprender las situaciones de mayor relevancia de nuestro país.
- De contribución a la mejor convivencia humanos, comenzando desde la dignidad de la persona y extendiéndose hasta el interés por los ideales y valores de la sociedad.
- *Gratuita*, para toda aquella educación que imparta el Estado.

El Artículo 3º Constitucional fracción III, detalla que el Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Educación Pública “...determinará los Planes y Programas de Estudio de la educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal para toda la República” (Orden Jurídico, 2018)

De la Torre (2006, vol. 2) reflexiona ampliamente sobre la creatividad como elemento en lo educativo y explica que ésta debe verse reflejada en el currículo escolar a través del sustento pedagógico lo que conlleva cambios progresivos en las concepciones y valores educativos que impactan en el contexto ideológico, político y social más allá de la escuela. “Estos nuevos valores se expresan mediante los principios, la finalidad y declaración de intenciones” (p. 313).

El Nuevo Modelo Educativo (SEP(d), 2017) surge en un contexto cambios sociales, económicos, culturales y políticos del país, éste representa la concreción de diversas

transformaciones e integra nociones esenciales de los planteamientos pedagógicos actuales. Los fines de la educación reconocen que hoy en día “...la sociedad del conocimiento exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de información en entornos cambiantes.” (SEP (b), 2017, pp. 12-13)

Se muestra una postura socio-educativa que reconoce que la escuela no es el único espacio de formación del sujeto, pues puede obtener información de diversas fuentes. La función de la escuela se centra en las capacidades que para el individuo son prioritarias para desarrollar en su paso por la Educación Básica por su relevancia en situaciones que pudieran acontecer durante la vida, el verdadero sentido de la educación busca “contribuir al pleno desarrollo personal y social de los individuos.” (SEP (b), 2017, p. 13)

Un elemento particular de este Modelo Educativo es que organiza las Asignaturas, los Contenidos y los Aprendizajes Clave en tres Componentes Curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de Autonomía Curricular. Señala que el propósito de esta división es lograr una formación integral y acorde con el contexto actual.

La asignatura de Artes inserta en el Área de Desarrollo Personal y Social tiene la intención de brindar oportunidades de aprendizaje para la creatividad, la apreciación y la expresión artística, así como el despliegue de procesos creativos a través de retos, desafíos y estímulos que potencien la curiosidad, imaginación, espontaneidad y disfrute de las manifestaciones artísticas (SEP, 2016, pp. 155, 157).

Para lograr estos y otros propósitos educativos, el modelo se construye en torno catorce principios pedagógicos. De manera general, estos principios parten del reconocimiento de elementos socioculturales que se insertan en la vida escolar y se incorporan a planteamientos propios de propuestas educativas orientadas al aprendizaje activo, situado y por descubrimiento,

al desarrollo del potencial socioemocional, cognitivo y metacognitivo y al trabajo colaborativo. Pone énfasis en recuperar los conocimientos previos, los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

El docente se considera un miembro esencial en el acompañamiento didáctico, que genera ambientes colaborativos y espacios propicios para el desarrollo y la autorregulación emocional, intelectual y moral; además pone esfuerzos conscientes e intencionados para abatir las barreras para el aprendizaje y la participación.

Como parte de los Rasgos del Perfil de Egreso se define, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas al “analizar situaciones, argumentar y razonar, identificar problemas matemáticos y de otra índole, formular preguntas, fundamentar juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones. Buscar información en diversas fuentes, saber seleccionarla, analizarla y evaluarla. Elaborar, definir, analizar y evaluar sus propias ideas con el fin de mejorar y maximizar sus esfuerzos creativos” (SEP, 2016, p. 38). Agrega que al finalizar la Educación Primaria el estudiante “explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos musicales, dancísticos, teatrales y visuales” (SEP (a), 2017, p. 26).

Se observa una tendencia a ubicar a la creatividad en área artística como experiencia donde las obras u objetos artísticos son relatos abiertos que permiten imaginar, pensar, explorar y experimentar una multiplicidad de posibilidades expresivas y apreciativas. En otro sentido, la creatividad denota una postura basada en la línea teórica de la solución de problemas considerados como situaciones bien definidas que se resuelven a través de un proceso racional y cognitivo basado en la experiencia (Kozbelt, *et al.*, 2010).

La función de la escuela es entendida dentro del contexto de la globalización como espacio que demanda enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento con propuestas que respondan a requerimientos reales de formación, a partir de esto cobra sentido que el Modelo Educativo 2017 busque el desarrollo de habilidades socioemocionales, metacognitivas, de aprendizaje permanente, de uso de TIC, de comprensión del mundo, de razonamiento analítico crítico y creativo, entre otras. En suma, rescata la visión humanista que se instituye en el Artículo 3° Constitucional, para remarcar la importancia del desarrollo armónico del ser humano, y se observa una tentativa por integrar el desarrollo de habilidades críticas y creativas en razón de las necesidades reales de formación para enfrentar con éxito los retos actuales y el porvenir.

2.4 Referentes básicos de la creatividad

Avance y progreso surgen del espíritu creativo y su verdadera relevancia se plasma en la vida cotidiana. La búsqueda de una definición abarcable resultaría una labor perenne, no obstante, la comprensión del fenómeno de la creatividad se puede generar a partir de tener claridad sobre algunas propiedades que brindan orientaciones consistentes. A continuación, se presentan cinco cualidades cardinales de la creatividad que lo dotan de sentido y valor en el contexto social y educativo (De la Torre, 2006, vol.1):

- 1) *Carácter autotélico*, así como la democracia, el pensamiento crítico o la libertad, la creatividad encuentra su finalidad en sí misma, no es necesario buscar un fin más allá de ella.
- 2) *Condición aloéctrica*. La creatividad no es para nada un hecho egocéntrico que busque el beneficio sólo del sujeto, cobra valor cuando tiene un alcance real y positivo en la sociedad que inevitablemente se verá reflejado también en el individuo. La energía psicosocial es la

que impulsa la creatividad, mejorando el medio social con algo nuevo y valioso.

- 3) *Cualidad poliédrica*. Se refiere al carácter interdisciplinar de la creatividad y a las perspectivas que confluyen en ésta.
- 4) *Estado ético y constructivo*. Al ver a la creatividad como un proceso que se identifica por medio de lo social, se reconoce su carácter ético. Cualquier creación por novedosa que sea si es contraria a los valores sociales, no puede considerarse creativa, puede resultar original, ingeniosa, innovadora, pero no creativa. El contexto social determina qué es lo creativo y qué valor tiene para la sociedad. Por lo tanto, es necesaria la formación de la consciencia ética en el proceso de la creatividad.
- 5) *Potencialidad resolutive de problemas*. La creatividad es el arma con la que se pueden combatir todos aquellos problemas con los que la humanidad se enfrenta en la vida diaria. La creatividad entonces tendría que fortalecerse en todos los que conformamos la sociedad: maestros, investigadores, estudiantes, gobernantes, etc.
- 6) *Orientación paradójica*. La trascendencia de la creatividad se refiere a la posibilidad del ser humano de encontrar caminos alternativos para salir adelante de los acontecimientos adversos de su vida. “La creatividad paradójica es el potencial creativo que emerge en estados carenciales o situaciones límite de la vida”. (De la Torre, 2006, vol.1).

Dada la complejidad del fenómeno de la creatividad las aproximaciones teóricas la han trabajado en términos de los aspectos que enfatizan en su estudio. Existen cuatro directrices principales que describen un elemento importante, que profundizan y amplían la comprensión del tema. Estos son: el sujeto, el proceso, el entorno, el producto. Algunos teóricos agregan la persuasión y el potencial, los cuales no se desarrollan en este momento porque carecen de relevancia para el trabajo por la intención de éste.

2.4.1 Sujeto creativo

Todos somos sujetos creativos pues poseemos potencialidad de poder generar, inventar y comunicar nuevas ideas y producciones. A la persona creativa se le ha definido a partir de un modelo de rasgos y facultades relacionadas con la fluidez, la flexibilidad, la elaboración, la originalidad, la sensibilidad a los problemas y la redefinición, en adición un sujeto considerado como creativo se caracteriza por tener la capacidad para la construcción de significados activos, es un individuo con percepciones particulares del mundo y del lugar que ocupa dentro de éste, suele ser observador y captar detalles que otros no ven, puede reflexionar sobre su propio aprendizaje y por esta razón puede potenciarlo de manera independiente; es una persona interactiva que aprende cooperando (Bleetlestone, 2004).

Seltzer (1999) especifica cuatro habilidades fundamentales del sujeto creativo, éste logra:

- Identificar nuevos problemas de manera autónoma.
- Transferir los conocimientos de un contexto a otro.
- Reconocer que el aprendizaje es un proceso incremental.
- Empeñarse en la persecución de un objetivo.

Además es sensible a las problemáticas sociales; es curioso, se interesa por temas diversos; se mueve por metas planteadas por él mismo y es perseverante en la consecución de las mismas a través de una motivación intrínseca; asume riesgos con base en la confianza en sí mismo; toma decisiones; entiende el aprendizaje como un proceso incremental y el error como un paso natural para el progreso, es tenaz en sus metas; logra adaptarse a las dinámicas cambiantes; muestra tolerancia al cambio; anticipa problemas a través de continuo cuestionamiento y ofrece soluciones diversas; tiene iniciativa e integra la imaginación y la fantasía a su vida diaria.

2.4.2 Proceso creativo

Es el conjunto de acciones que permiten modificar lo conocido o generar nuevas ideas a partir de las asociaciones con cosas ya existentes. Las estructuras se desmontan y regeneran en razón de la nueva información integrada. Los componentes del proceso creativo se encuentran permanentemente interrelacionados, son interdependientes e inseparables y siguen un trayecto helicoidal.

Es la búsqueda de una solución a un problema a través de la reformulación de las ideas se sigue un plan de acción que consta de un conjunto de fases sucesivas y simultáneas, no es un proceso lineal, sino recurrente, constantemente interrumpido por periodos de incubación y salpicado por pequeñas epifanías (Csikszentmihalyi, 1998) de toma de decisiones, de retrocesos, entre otros. Las etapas del proceso creativo no son excluyentes entre sí, sino que se superponen y reiteran antes de que el proceso quede completo. Estas etapas son definidas por algunos autores de forma diversa, aquí se presenta una de ellas (Csikszentmihalyi, 1998):

1. Aparición o identificación de un problema.
2. Incubación
3. Intuición o experiencia, se da la conexión inconsciente de ideas.
4. Aplicación
5. Evaluación
6. Elaboración

Para fines didácticos, estos momentos pueden traducirse en: problematización, climatización, estimulación, orientación y evaluación.

- Momento de problematizar.

Es la toma de consciencia respecto a la necesidad de resolver, cambiar, alterar o mejorar algo, lo que no quiere decir que la consciencia sea exclusiva de este momento, pues está presente en todas las etapas, sin embargo, “problematizar comporta despertar la curiosidad intelectual, motivar, buscar alternativas” (De la Torre, 2006 (2) p.191)

Plantear terrenos de diversa naturaleza expande los límites de conocimiento del proceso creativo hacia la resolución progresiva de problemas de distinto índole. Este desplazamiento de los límites de un campo a otro tipo es denominado “resolución progresiva de problemas” (Seltzer, 1999, p. 39)

El sujeto creativo es capaz no sólo de resolver los problemas que se le presentan, sino de problematizar en donde los demás ni siquiera se han planteado interrogantes, posee la capacidad de formular preguntas que les conducen al camino del aprendizaje, el descubrimiento y la invención. “En definitiva, hay personas que han aprendido a aplicar conocimientos y habilidades entre diversos contextos con el fin de resolver problemas, pero lo más importante de todo es que saben cómo utilizar su reserva de conocimientos y habilidades para identificar nuevos problemas” (Seltzer, 1999, p. 40)

- Momento de climatizar.

Este es el momento de concretizar el problema en preguntas definidas y crear ambientes propicios a la imaginación y la expresión, para que germinen las condiciones de desinhibición y espontaneidad. En este momento se realiza la búsqueda de información, se identifican conexiones para favorecer la transferencia o asociación de los conocimientos a otros contextos y se definen las metas. Se trata de estimular las condiciones de apertura y desinhibición para que prosperen las

ideas. “Constatar la existencia de un clima de comunicación y confianza que favorezca incursiones imaginativas que vayan más allá del problema o tema explorado. Dejar volar la imaginación y la fantasía” (De la Torre, 2006 (2), p.103)

- Momento de estimular

Desde una perspectiva didáctica, es importante provocar las condiciones necesarias para que emerjan nuevas ideas, soluciones a problemas, etc. “Tres son las consideraciones para tomar en cuenta en este momento: motivar la tarea, incitar a la comunicación, retrasar el juicio crítico.” (De la Torre, 2006 (2), p.103). El profesor creativo recurre a estrategias impactantes, integradoras, desestabilizadoras y de autoaprendizaje.

Durante la educación infantil, la riqueza de estímulos sensoriales, el espacio y la afectividad representan la materia prima para el pensamiento creativo, posteriormente el juego, el lenguaje cargado de elementos simbólicos, de imágenes, de pluralidad de significados y fantasía es el elemento que abre camino a esta aventura “de una fase receptiva y sensorial se pasa a otra dominada por la imaginación y la fantasía” (De la Torre, 2006 (1), p.316).

- Momento de orientar

El proceso no se acaba cuando el producto se obtiene, al ser un proceso cíclico, el final es a su vez principio, de esta forma sigue avanzando, se relativizan los errores para aprender de ellos y construir logros mucho más sólidos. Csikszentmihalyi (1998) señala que el proceso creativo posee características heurísticas, que lejos de ser una secuencia lineal y racional posee un carácter cambiante y de yuxtaposición por lo que el apoyo de orientación debe ser permanente durante todas las etapas.

- Momento de valorar y estimar

En este momento es necesario seleccionar ideas o aportaciones útiles y adecuadas, es la toma de decisiones y contraste entre lo obtenido y lo esperado. El juicio crítico, la capacidad de reorganizar, sistematizar y la búsqueda del logro de las metas planteadas son elementos valiosos. El profesor transmite la convicción de que es el propio estudiante el que aprende por sí mismo y quien puede realizar una autoevaluación de sus ideas.

2.4.3 Entorno creativo

Se puede definir al ambiente de formación como “conjunto de circunstancias que rodea a una persona y la mediatizan en su desarrollo” (Gervilla, 2003, p. 35) éste puede ser escolar, físico, social, familiar, etc.

La creatividad desde el planteamiento ecosistémico reconoce que “la presencia de entornos y condicionantes contribuyen a su expresión y expansión, a estimular, impulsar, frenar, inhibir o matar la creatividad.” (De la Torre, 2006 (2), p.113). Espacios que generen confianza, libertad de acción y apoyo; en donde se integran una variedad de contextos significativos para los estudiantes que incrementen las posibilidades de establecer conexiones; donde las actividades se cimienten sobre situaciones reales; que exista apertura al intercambio de conocimientos e ideas, retroalimentación y evaluación.

Los entornos creativos “son ambientes de libertad y reconocimiento, de recursos y estímulos abundantes, de intercambio fácil de ideas y de posibilidades de expresarlas y compartirlas con otras personas.” (De la Torre, 2006 (2), p.118) La atmósfera creativa, propicia un estado óptimo para pensar y expresar, según Seltzer (1999) un entorno que impulsa la creatividad logra que los estudiantes se sientan cómodos y con expectativas altas y positivas, de

modo que las personas se involucren cognitivamente y afectivamente en el proceso de aprendizaje, pues un entorno que estimula la confianza integra a las personas y favorece el enraizamiento de la creatividad. “Es importante generar ambientes familiares y educativos llenos de estímulos creativos, de satisfacción y alegría, de colaboración y apoyo, de respeto a la vida y a la naturaleza, porque estaremos formando a los ciudadanos del futuro que queremos. Educar para la vida es educar desde la alegría y para la felicidad” (De la Torre, 2006 (2), p.108)

La libertad de acción es un elemento esencial en un entorno creativo pues una vez que los niños confían en el entorno, desarrollan “un violento deseo de tomar decisiones” (Erikson, 1963, p. 252). Este sentimiento de autocontrol y de posibilidad de acción anima el autoestima y orgullo, sin embargo como Erikson afirma la ausencia de autocontrol y autoestima deriva en la propensión a la duda e incertidumbre propio.

Una forma de inspirar la creatividad es creando entornos donde se facilite la adquisición y distribución de las ideas entre los integrantes de un grupo. Es importante plantear situaciones donde las personas se sientan motivadas para realizar actividades que tendrán una relevancia en la realidad, de forma que sus límites de aprendizaje se expandan y logren vislumbrar posibilidades para poner en marcha sus habilidades y conocimientos.

Los espacios de aprendizaje interactivo potencian la creatividad, trabajar en grupos con proyectos o tareas compartidas y metas en común, permiten abordar cuestiones complejas y llegar más lejos en los contenidos. Desde el pensamiento complejo las interrelaciones y el intercambio de los aprendizajes a través de la socialización es un elemento esencial. Se debe buscar una educación sin prejuicios, flexible y basada en la estimulación de las potencialidades. (Güell, 2008).

2.4.4 Producto creativo

Los criterios de originalidad y utilidad son principales elementos bajo los cuales se valora si un producto es o no creativo. Al respecto Csikszentmihalyi (1998) habla de tres elementos que a través de su interacción constituyen un producto creativo, estos son el sujeto que lleva a cabo la actividad creativa; el campo dentro del cual se inscribe el producto y los reglas, conocimientos y símbolos propios de cada campo; y el ámbito, en el que se encuentran los expertos del campo que reconocen y validan desde una mirada socio-histórica si un producto puede considerarse creativo en relación a lo ya existente y a los nuevos valores que aporta, con base en el carácter ético que todo producto creativo debe poseer.

En razón de lo anterior, Csikszentmihalyi (1998), plantea que existen dos tipos, la creatividad (con “c” minúscula) o *Little C* que se ve reflejada en la vida cotidiana de las personas y la Creatividad (con “C” mayúscula) o *Big-C* que se refiere a los procesos y productos creativos que abonan a la construcción de conocimiento y entendimiento dentro de un campo determinado, por ejemplo en el dominio científico o de las artes. Las aportaciones a este nivel son eminentes y figuran como un parteaguas para el área en la que se insertan. Explica que un producto creativo logra modificar los memes insertándose en lo colectivo como nuevas formas de sentir, pensar y actuar, por lo tanto el acto creativo, deja atrás el dominio personal para verse poco a poco reflejado en lo cultural.

Estudios más recientes (Kozbetl et al., 2010) proponen la consideración de dos niveles más, intermedios a los anteriores. *Mini-c* que se ubica en un plano de tipo personal e incluso subjetivo y *Pro-c* que tiene un impacto directo en el campo profesional en el que se inserta la creatividad, mejoran la implementación de procesos o la respuesta a situaciones propias del área. Estas acciones

diferenciadas tienen resultados inmediatos en la transformación de dinámicas directamente relacionadas.

Cada teoría de la creatividad estudia el tema desde una mirada distinta dependiendo del énfasis que se pone a cada uno de los componentes. Esta orientación se encuentra dada por el área o la disciplina de estudio. En el trabajo desarrollado se recupera de manera especial el elemento del entorno didáctico y su potencialidad formativa en el marco de la creatividad.

Para fines del presente trabajo se recuperan planteamientos que coinciden en una visión socioeducativa y que ponen el acento en las potencialidades de los ambientes como espacios generadores de intercambios y experiencias propicias para la formación creativa.

2.5 Aproximación teórica a la creatividad desde una postura psicosocial

El estudio de la creatividad ha progresado a lo largo del tiempo, hoy la creatividad se entiende como un bien ligado al entorno, donde individuo y sociedad están imbricados en una relación inseparable, que se va construyendo y reconstruyendo. En contraposición con el paradigma positivista, que resulta ineficiente para comprenderla ya que carece de sentido en cuanto a que en toda acción humana confluyen múltiples causas y efectos que se implican entre sí en una especie de espiral, el enfoque ecosistémico tiene potentes referentes epistemológicos, metodológicos y prácticos para las aplicaciones en contextos sociales y de intervención didáctica (Cabrera, 2015)

Es un proceso tanto social, como cultural y psicológico (Csikszentmihalyi, 1998), que se desarrolla en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto socio-cultural. Como hecho psicosocial, supone no sólo la integración del entorno y el sujeto como ente capaz de comprender una situación, implica también la acción en la solución de problemas sociales. Ningún espacio escapa de la creatividad, desde lo personal hasta lo profesional pueden verse imbuidos en

ella; se entiende como “el potencial humano para transformar y transformarse, con base en el flujo de interacciones ante las influencias internas y externas” (De la Torre, 2006 (1), p.127).

El aspecto social es un componente dual en la creatividad, ya que determina el desarrollo creativo en tanto la apertura y estimulación del fenómeno y, es determinado por la producción creativa.

La creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Formar en creatividad es apostar por un futuro de convivencia y tolerancia. Aquellas sociedades y organizaciones que descuiden el estudio y desarrollo de la creatividad, que no promueven la iniciativa y la cultura emprendedora entre las jóvenes generaciones, se verán sometidas a países de mayor potencial creador. (De la Torre, 2006 (1), p.137).

Desde esta postura, la indeterminación, la incertidumbre, la autoorganización, la interdependencia y la no-linealidad constituyen elementos inherentes al conocimiento, evitando entenderlo como algo dado o inamovible; por el contrario, se construye y reconstruye en relación con su entorno, incluso se incorpora la intuición, la imaginación, la sensibilidad y el cuerpo como medios de aproximación a la realidad. Una de las novedades que aporta este pensamiento a la concepción de la creatividad es que se reafirma “su carácter interactivo, dinámico, sistémico, en el que la persona, ambiente, proceso y comunicación se entretajan formando un todo inextricable y complejo.” (De la Torre, 2006 (1), p.126)

- *El concepto de autoorganización*

Es pieza clave en el pensamiento ecosistémico de la creatividad, se refiere a la autoconstrucción y reconstrucción del propio sujeto en las esferas en las que se desenvuelve, a su vez permite la interacción y transformación de su entorno. Es en la interacción del sujeto con su medio amplía las posibilidades de esta reconstrucción:

Toda creación es un proceso de reorganización permanente entre el orden-desorden-reordenación... La autoorganización realiza el papel del sujeto en la generación de algo nuevo. El mayor acto de creación humano es la construcción de la realidad, y lo hacemos de acuerdo con nuestra estructura mental y nuestras relaciones con el medio. (De la Torre, 2006 (1), p.129)

- *Las estructuras disipativas:*

De la Torre (2006, vol.1) señala que este término se adopta de la química para explicar cómo el mundo es un sistema dinámico que no sigue un modelo determinado y donde el caos da pie a nuevas situaciones sucesivamente más ordenadas provocando cambios en las estructuras.

Son sistemas dinámicos que están sujetos a transformaciones de lo que es aparentemente caótico para situaciones progresivamente más ordenadas a partir de un momento donde ocurre una *bifurcación* o desvío de lo esperado o conocido. Y así todo el sistema se organiza en otro nivel... El sistema se autoorganiza espontáneamente como resultado de una situación de desorden seguida de orden, o de desorganizaciones seguidas de reorganizaciones en niveles de complejidad más elevados” (p. 130)

Desde una mirada psicopedagógica se diría que una determinada información cuando va cargada de elementos atractivos, emotivos o impactantes puede generar cambios personales o transformaciones creativas que en un principio pueden mostrarse como caóticos pero que eventualmente se organizan para dotarlos de sentido.

En adición, la emergencia como expresión la creatividad pues implica ir más allá de lo previsto en donde los procesos y los resultados pueden ser impredecibles. “La emergencia es una cualidad propia de los seres vivos, caracterizados por el indeterminismo, la espontaneidad, la flexibilidad, la auto-organización, la vitalidad” (De la Torre, 2006 (1), p.132).

- *Enfoque relacional e interactivo:*

Los cambios en razón del conocimiento y la comunicación en el mundo contemporáneo dan paso a nuevas formas de interacción. El ser humano, en este enfoque no es un ente aislado, por el contrario, se encuentra en permanente relación con los otros y con la naturaleza misma, siendo partícipe de la transformación de nuestras realidades. Desde un enfoque orientado a las relaciones ...el pensamiento-emoción-acción es visto como como una totalidad en red, por lo tanto, se reconoce la conexión entre lo cognitivo, emocional y corporal como sustento en la educación. “Aprender no es únicamente una operación mental, sino que comporta toda una activación de pensamientos, raciocinios que tiene por base las emociones y sentimientos vividos en determinadas circunstancias” (De la Torre, 2006 (1), p.131)

Capítulo 3

Aproximación metodológica

- 3.1 Acercamiento al campo empírico
- 3.2 Construcción metodológica *in situ*
- 3.3 Herramientas etnográficas como apoyo para la recopilación de la información
 - 3.3.1 La observación participante
 - 3.3.2 La entrevista etnográfica
- 3.4 Proceso de recolección, selección, organización y documentación de la información
- 3.5 Codificación y categorización de la información
- 3.6 Análisis de las entrevistas narrativas para reconstruir acontecimientos
- 3.7 Delimitación del referente empírico
 - 3.7.1 Contexto socioeconómico mediato
 - 3.7.2 Contexto socioeconómico inmediato
 - 3.7.3 Contexto institucional

“Para ver las cosas bien de cerca hay que tomar distancia.”

Eduardo Galeano

Introducción

El interés del presente trabajo es comprender la conformación de los ambientes de aprendizaje a través de la aproximación a la vida cotidiana de un aula de educación primaria para explorar sobre fines educativos que se persiguen con las prácticas consuetudinarias del aula en razón de la formación creativa.

La propuesta parte de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo en el que se hace uso de registros de observación y audio, notas de campo y entrevistas para desarrollar una caracterización, no exhaustiva, de las posibles relaciones entre los elementos que intervienen en la configuración del ambiente educativo desde una mirada ecosistémica determinada a “evitar la localización de un problema en el individuo o en el grupo en quienes se manifiesta, para localizarlo en la esfera situada entre el área del problema y el sistema que lo contiene” (Sancho, s.f., p. 21).

El núcleo del trabajo de investigación y las actividades emprendidas para la recolección y análisis de datos se organizan desde la mirada de la perspectiva curricular de la cultura escolar señalada por Bertely y Corestein (1994) en tanto que se busca reflexionar sobre los conocimientos que se construyen al interior de un par de grupos respecto a la organización de las estrategias didácticas incorporando experiencias de aprendizaje de los propios alumnos y reflexiones de los profesores sobre su práctica pedagógica.

3.1 Acercamiento al campo empírico

Blumer (1979, p. 55) explica que cada faceta de la investigación científica... está sujeta a la prueba del mundo empírico, que debe dotarla de validez, por esta razón, cada uno de mis acercamientos al aula se encaminan a explorar el problema de estudio desde el contexto escolar; por un método de investigación; revisar de manera continua el marco teórico-conceptual; y encontrar un significado apropiado a lo que acontece en el espacio escolar en relación con el tema de estudio.

Las Escuelas Primarias Anexas a la Normal desarrollan su labor educativa bajo características particulares que la colocan como una institución con alto grado de reconocimiento en el contexto socio-institucional. La atención a las necesidades de salud, de alimentación y de financiamiento educativo; los elevados resultados en programas de evaluación académica; la agenda cultural, deportiva, lúdico-recreativa y artística; los programas de acompañamiento pedagógico a la comunidad escolar; y la permanente incorporación de propuestas educativas de diversas instituciones, entre otros, son fundamento del proyecto de educabilidad integral y constituyen elementos que brindan asequibilidad al desarrollo de la investigación.

El acercamiento al mundo empírico se vivió como un proceso de inmersión paulatina a la vida cotidiana de los individuos que interactúan al interior de la escuela durante el desarrollo de acciones conjuntas, construcciones de significados y resolución de problemas circunstanciales; de esta forma, el trabajo de campo se organizó a través de diversas etapas.

El primer contacto se inició en el área administrativa de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), espacio que regula el ingreso a las Primarias Anexas, en esta fase, como señala Flick (2007) el investigador expresa su interés por estudiar en el espacio y hace su petición en términos formales. Se hizo entrega del anteproyecto, se explicitaron los motivos, los métodos y

los tiempos de estudio a los responsables de autorizarlo. A su vez, los profesores encargados realizaron los trámites correspondientes para la admisión a la escuela y me brindaron orientaciones pertinentes para el desarrollo oportuno del trabajo.

En la segunda etapa, una vez aprobada la incorporación al centro escolar, el Coordinador de las Escuelas Primarias Anexas a la Normal me dio un breve recorrido por las instalaciones, me introdujo con la directora quien, a grandes rasgos, estaba enterada del trabajo por realizar; desde este momento en adelante, el trato fue directo con ella. Aquí fue importante explicitar y detallar el proyecto, la temática, las preguntas de investigación y la metodología.

De acuerdo con las características de los grupos y la apertura para apoyar en la investigación, se acordaron los grupos participantes. En este punto, el criterio de la directora fue decisivo pues con amplio conocimiento del perfil del personal docente identificó posibles candidatos para que se integraran al proyecto. Los grupos elegidos tenían la cualidad de contar con profesoras participativas, atentas, accesibles, de buen ánimo e interesadas en la mejora de los procesos de enseñanza, elementos indispensables para el desarrollo oportuno de la investigación.

Una vez establecido el primer contacto con la Directora recibí la invitación de integrarme en la junta de Consejo Técnico Escolar (CTE) en la que fui presentada con la comunidad docente y de manera particular con las profesoras colaboradoras. Este acercamiento fue útil para exponer de manera sucinta el sentido de mi intervención y el motivo de elección de la escuela. Éste, fue un momento decisivo para establecer un primer vínculo y negociar los tiempos y formas de recolección de información.

La relación interpersonal con la directora y las profesoras de grupo fue siempre accesible, facilitaron el ingreso a todos los espacios escolares, por lo que me incorporé a las dinámicas habituales de la escuela, tanto dentro, como fuera del aula; existió completa disposición para la

aplicación de cuestionarios, desarrollo de entrevistas, registros de observación y diálogo con los estudiantes. Esta disposición me permitió ser parte de la comunidad y participar como observadora de diversas actividades como ceremonias, festivales, espacios de recreación, CTE, juntas con padres de familia, que me ayudaron a conocer la cultura institucional con mayor amplitud y comprender algunas decisiones educativas al interior de los grupos. Es importante enfatizar que formar parte de este CTE me brindó una primera mirada sobre los fines y orientaciones del trabajo pedagógico, las relaciones interpersonales e interinstitucionales, la organización, la participación, los temas de relevancia, las inquietudes, los conocimientos, entre otros.

El trabajo de campo se prolongó un año debido a la complejidad que implican las prácticas de un grupo escolar y al interés por entender el sentido de las decisiones didácticas, en este tiempo se ampliaron los registros de observación y se participó en diversos espacios relevantes para la organización del profesorado.

3.2 Construcción Metodológica *In Situ*

Woods (1998) señala que “la investigación educativa tiene poca incidencia sobre la política gubernamental; se usa con más frecuencia de forma selectiva para fomentar el discurso político” (p. 25) lo cual termina por alejar aún más la práctica profesional y la vida cotidiana escolar de la investigación del campo. Bajo este señalamiento, el enfoque etnográfico, acorta las brechas entre la parte teórica y la práctica en la investigación educativa.

La construcción metodológica del trabajo sigue un procedimiento de circularidad en tanto que no se desarrolló de manera lineal conforme a un modelo preestablecido, por el contrario, cada etapa se enriqueció de manera recurrente con los avances logrados en otras secciones, esto debido a que relación entre el problema de estudio y el método fue evolucionando mientras me adentraba al campo empírico, conocía con mayor profundidad lo que acontecía en las prácticas pedagógicas

y descubriría diversas formas de investigar el tema en el espacio escolar. La interdependencia mutua entre las partes del proceso permitía que existiera una construcción exponencial de la investigación en general.

La primera decisión en el posicionamiento metodológico corresponde al enfoque cualitativo debido a que éste vuelve su mirada a lo particular al recuperar problemas concretos en situaciones específicas, y a lo local respecto a los sistemas de conocimientos, prácticas y experiencias en contextos precisos. De esta forma, el enfoque rescata aquellos problemas que son oportunos de investigar, manifestados en la necesidad de dar cuenta de situaciones relevantes de estudio en un contexto temporal (Flick, 2007). Por estas características, consideré apropiado el enfoque etnográfico para explorar los ambientes de aprendizaje y, de manera concreta, las prácticas didácticas, por ser construcciones de los individuos que interaccionan en acontecimientos comunes y delimitados.

Dado que Flick (2007) afirma que en los trabajos cualitativos “las teorías se desarrollan a partir de estudios empíricos” (p.15) la tesis surge de la exploración de una realidad escolar con el fin de descubrir las expresiones, intenciones, propuestas y significaciones que se otorgan en el espacio áulico a la creatividad, por este motivo se pone el acento en la relación pedagógica entre el alumno, el docente y los contenidos, elementos que encierran una riqueza informativa sobre las prácticas didácticas y generan posibilidades de reflexión en esta área.

Flick (2007) señala que una investigación de tipo cualitativa posee, como rasgos esenciales, la elección de un enfoque y método apropiado; la identificación de teorías que han trabajado en el campo y que brindan una mirada amplia al fenómeno; el reconocimiento y análisis de las diferentes perspectivas de los participantes; y reflexiones propias del investigador sobre el trabajo en el entendido de que es quien media la comunicación entre el campo y el estudio. Además recupera

la idea de que en la investigación cualitativa, especialmente cuando el objeto de estudio es complejo la elección de métodos abiertos es esencial. “Aquí, el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés” (p. 19). Las prácticas didácticas se estudian en su complejidad, integrando su contexto cotidiano y las interacciones de los sujetos.

El núcleo del trabajo se ubica en los conceptos sensibilizadores (Blumer, 1979) que permiten enfocar el contexto de investigación en torno al objeto de estudio. Surgen, en un primer momento, de la revisión documental de la temática abordada y se van nutriendo inductivamente con apoyo de la información empírica. El marco teórico inicial se compone, por lo tanto, de conceptos básicos y sustantivos que orientan el estudio y sensibilizan el proceso de indagación, y además sirven de fundamento para el proceso analítico y la progresiva modificación o generación de conceptos emergentes.

“La perspectiva teórica (...) se construye en los estudios cualitativos inicialmente sobre teorías existentes y se termina de elaborar inductivamente durante el proceso de investigación, articulando teorías y conceptos existentes con conceptos e hipótesis emergentes”. (Freidin, *et.al.*, 2011, p. 54).

Los supuestos teóricos con los que se trabajó fungieron como elementos orientadores en la construcción del entramado conceptual que enmarca el proyecto, no obstante, fue el trabajo empírico al que se le dio mayor representatividad.

Woods (1998) señala que “la investigación educativa tiene poca incidencia sobre la política gubernamental; se usa con más frecuencia de forma selectiva para fomentar el discurso político” (p. 25) lo cual termina por alejar aún más la práctica profesional de la educación y los asuntos de la vida cotidiana de la escuela de la investigación del campo. Bajo este señalamiento, el enfoque etnográfico, acorta las brechas entre la parte teórica y la práctica en la investigación educativa.

Una necesidad planteada de manera recurrente en la literatura y en los artículos científicos hace referencia al vínculo necesario entre la teoría y la práctica, por lo que considere importante plantear como uno de los objetivos generales de la investigación contribuir al conocimiento y ayudar en la comprensión del tema de la creatividad escolar, iluminar las prácticas educativas en razón de la temática. Me interesó por estudiar el tema directamente en las aulas se relacionó con la búsqueda de construir un vínculo entre la actividad docente y la investigación académica. A partir de esto tomé la segunda decisión de tipo metodológico. Trabajar con una orientación etnográfica por ser abierta, no predeterminada, mayormente inductiva, con planteamientos generados por y basados en los datos.

El conocimiento teórico *a priori* se suspende en el momento en que se ingresa al campo por el principio de apertura que “supone que la estructuración teórica del problema en estudio se pospone hasta que haya surgido la estructuración de dicho problema por las personas estudiadas” (Flick, 2007, p. 56). El trabajo de campo es la principal fuente de información y aunque la labor inicial fue sumamente complicada y caótica, eventualmente los temas centrales empezaron a surgir (Woods, 1998).

3.3 Herramientas etnográficas como apoyo para la recopilación de información

La investigación entendida desde la orientación etnográfica, situacional y cualitativa, caracteriza la vida del aula en términos de los intercambios socioculturales que se gestan en el espacio escolar. En esta metodología fragmentar la vida del aula distorsiona el significado de las prácticas y merma el análisis riguroso de los que ocurre en ella.

El presente proyecto se construye en torno a conformar un cuerpo consistente de información que nos aproxime a conocer cómo se surgen los ambientes de enseñanza y aprendizaje dentro de un aula; para esto, se recuperan herramientas de corte etnográfico, las cuales constituyen un recurso

metodológico básico para comprender la vida cotidiana escolar (Ibarrola, 200, p. 19). La etnografía educativa aporta posibilidades para “documentar la vida cotidiana de las escuelas y salones de clases [abarcando] el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación.” (Rockwell, 1987, p. 32) de esta forma, las herramientas etnográficas no sólo poseen cualidades descriptivas en razón de documentar lo no documentado sino que nos amplía la posibilidad de instaurar formas alternativas de pensar y decidir sobre las prácticas educativas de la escuela.

Considero importante precisar que el trabajo de investigación desarrollado no es un trabajo etnográfico, sin embargo, se apoya de los métodos utilizados por los etnógrafos para recoger información, entre ellas la observación participante, las anotaciones de campo tomadas *in situ* y entrevistas semiestructuradas que permiten realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado.

Para Bertely y Corestein (1994), los referentes teórico-metodológicos basado en la etnografía recuperan técnicas apoyadas en el uso del diario de campo, la descripción a partir de la observación participante, la realización de entrevistas e investigación documental; a través de esta metodología describo y analizo los procesos que tienen lugar en el aula: a través de las palabras, las imágenes, los comportamientos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos recuperados, los discursos recurrentes, los intereses de los estudiantes, los requerimientos escolares e institucionales, los hábitos y rituales, la metodología de enseñanza, la resolución de problemas, entre otros, con el fin de dar cuenta de cuál es el lugar que ocupa la creatividad en el aula de educación primaria.

3.3.1 La observación participante

En educación, el trabajo etnográfico privilegia la observación participante como la técnica por excelencia para el desarrollo de la investigación. El aula es entendida como un medio social y culturalmente organizado en donde los miembros contribuyen a la organización y a la definición de significados. La observación es el medio por excelencia para integrarse en esta realidad y comprenderla desde adentro.

El fin de participar como observadora en los grupos fue recuperar información contextualizada, confiable y de alta calidad para el desarrollo del trabajo “los observadores participantes...llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida” (Taylor, 1983, p. 50). La observación de tipo participante involucra la inmersión en el campo de investigación para conocer el fenómeno de estudio desde el interior. El investigador se ve implicado en la acción y en el discurso como parte del fenómeno estudiado, recupera la información que arroja la experiencia *in situ*, por lo que se contrapone a forzar la generación de evidencia. La meta de ser testigos de las acciones humanas en contexto es que posibilite analizarlas, interpretarlas y atribuir significados congruentes (Vogt, 2012, p. 72).

La confiabilidad se apoya en múltiples observaciones realizadas a lo largo de un periodo de tiempo y se enriquece de información adicional relacionada al fenómeno. La triangulación de los datos extraídos durante el proceso de observación se suma a otras fuentes en pro de la confiabilidad de la información recogida, se combinan simultáneamente el análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas.

Flick (2007) apunta que existen dos fases fundamentales en el proceso de la observación participante. En la primera, el investigador debe conseguir el acceso y convertirse paulatinamente en un miembro activo; y la segunda, se centra en transitar por un camino que permita concretar los

aspectos esenciales para resolver las preguntas de investigación.

El método de la observación se llevó a cabo a través de transcripciones de las interacciones registradas y de descripciones verbales de los acontecimientos ocurridos, lo cual culminó en la producción de textos como material empírico. “La observación... intenta comprender las prácticas, las interacciones y los acontecimientos que se producen en un contexto específico, desde el interior como participante o desde el exterior como simple observador” (Flick, 2007, p. 174)

Las observaciones realizadas en los primeros acercamientos al campo son de tipo descriptivo en tanto que proporcionan una presentación general e inicial del campo, estas observaciones fueron relevantes para conocer el entorno y para definir las situaciones que era importante documentar, son generales y procuran captar la complejidad del campo para ajustar las preguntas de investigación.

En concordancia, la primera serie de registros de observación que realicé me permitió, entrenarme en el desarrollo de la técnica, desarrollar mecanismos funcionales sobre la claridad, profundidad y amplitud de la información recuperada; seleccionar la orientación y los elementos que serían focalizados en relación con la pregunta de investigación; identificar la forma de incorporarme en las aulas y ubicarme en el espacio y en el tiempo para rescatar diferentes perspectivas y reconstruir las dinámicas con la mayor profundidad y amplitud posible respecto al objeto de estudio.

En esta fase se recuperaron elementos de primer orden (Flick, 2007): el espacio o lugares físicos; los objetos físicos; los actores o personas implicadas; el listado de las actividades generales; las acciones particulares de los individuos; los acontecimientos, o el conjunto de actividades relacionadas que llevaban a cabo las personas; los tiempos y la secuenciación de actividades durante el horario escolar; las metas que se intentan lograr; y algunos sentimientos o

ideas expresadas por las personas. Una vez lograda la integración de los elementos metodológicos con el problema de estudio fue posible elaborar un instrumento para la sistematización de la experiencia educativa que diera cuenta de lo que acontecía en el espacio escolar respecto al tema de investigación, en este sentido, la integración del trabajo teórico-práctico posibilitó avances en diversos núcleos de la investigación.

La negociación de los horarios de observación fue cambiando con base en el conocimiento que adquirí, progresivamente, sobre los hábitos y rutinas de cada grupo, así como de mis habilidades para registrar una sesión didáctica.

La elección de observar las primeras horas del día surgió al identificar que después del recreo la intencionalidad formativa se diluía en actividades de conclusión de los ejercicios, en revisión de tareas y trabajos, entre otras, lo cual provocaba que la atención de todos los miembros se dispersara y que se disipara la claridad y la contundencia educativa de las prácticas pedagógicas; las actividades didácticas se construían más de forma espontánea y se centraban los esfuerzos en la terminar los trabajos y en lograr un cierre adecuado del día con tareas calificadas y actividades para la casa debidamente anotadas, recados enviados, evaluación del trabajo y de la actitud de cada alumno; y, aunque estas actividades por sí mismas tienen una potencialidad importante para el trabajo de investigación, el registro de observaciones se volvía monótono y se saturaba de información similar día tras día.

De manera distinta ocurría al inicio de las sesiones cuando las profesoras mostraban mayor claridad y propósito en las indicaciones, se manifestaba una mayor diversidad en las estrategias de aprendizaje y mayor encauzamiento de la atención por parte de todos los actores, por este motivo, considere más relevante para el estudio registrar las primeras clases del día.

La observación de tipo localizada se desarrollo en la segunda serie de registros en donde la perspectiva se circunscribió a los procesos y problemas esencialmente conectados con la pregunta de investigación (Flick, 2007). La complejidad de la experiencia áulica y el trabajo directo con ella generó la necesidad de acotar la intención de las observaciones y demarcar el objeto de estudio, que resultó en la identificación de los procesos didácticos como elementos constitutivos y fundamentales de los ambientes de aprendizaje.

Por último, en la tercera serie de escritos, la observación fue mucho más selectiva, orientada a recuperar datos adicionales que sirvieran *exprofeso* para profundizar en la información empírica.

El instrumento elaborado para registrar la información de las observaciones tenía por objetivo facilitar el trabajo de sistematización a través de ejes organizativos que fueran útiles para captar aspectos relevantes, sin embargo, esta intención de estructuración más que tener una mirada rígida y restringida, se realizaron bajo un criterio de flexibilidad por el reconocimiento de la imprevisibilidad como característica esencial del hecho educativo y para incorporar elementos suficientes para la comprensión de lo acontecido.

Es posible que como investigadores el ingreso al campo lleve consigo una serie de expectativas y preconcepciones de lo que se encontrará, sin embargo, la observación como estrategia de investigación es tan potente que amplía la mirada y permite reconocer elementos relevantes mientras se progresa en el estudio; gradualmente, las preguntas se complejizan y la estudio se orienta de manera precisa al objeto de estudio. La observación participante da paso a que la investigación evolucione conforme se comprenden los sentidos que se construyen en el espacio que estudiamos.

En la observación la perspectiva interna que se logra del campo estudiado conduce a naturalizar lo cotidiano, a “perder la perspectiva externa crítica y adoptar incondicionalmente los puntos de vista compartidos en el campo” (Flick, p. 157), convivir en espacios por periodos prolongados implica adentrarse en las relaciones de significados e incluso vincularse con ellos. La metodología abierta y participante influyó en la relación entre proximidad y distancia con la comunidad escolar que se evidencia en los registros descriptivos y analíticos.

Mi incorporación a los grupos implicó la apropiación de un rol que influyó en la relación con los miembros y aunque como investigador no se es participe de manera directa en el desarrollo de los hechos, es sabido que interviene al modificar lo que sucede en el espacio debido a que su presencia puede influir en la transformación longitudinal de las situaciones durante la interacción.

El movimiento oscilatorio entre la naturalidad de mi presencia en el campo y la distancia para conservar una mirada de descubrimiento fue de sumo valor. Observé que la presentación que la directora hizo sobre mi trabajo ante el cuerpo de profesores fue un hecho cardinal para incorporarme en la escuela de manera franca y accesible; este momento también fue clave para que las docentes me reconocieran como una colega en el campo magisterial, este aspecto me abrió las puertas para incorporarme a los grupos de manera afable.

Procure que mi contemplación llevara el estandarte de descubrimiento, para evitar normalizar las prácticas y encontrar en ellas elementos valiosos para recuperar en los análisis; continuamente preguntaba a profesoras o a estudiantes sobre el sentido de sus acciones y evitar presuponer o dar por hecho. Los comentarios expresados siempre complementaron mis observaciones y me permitieron identificar que muchas de las decisiones didácticas se basan en la experiencia en la docencia y en los conocimientos del grupo.

El proceso adaptación de las profesoras fue paulatino; en un inicio, se expresaba un ligero desconcierto en las indicaciones, interacciones y acciones en el desarrollo de las clases, no obstante, dada la apertura a la investigación y al acercamiento cotidiano al aula, la sensación de extrañeza se diluyó hasta el punto en el que las formas de interacción se vivieron de manera natural. Cabe aclarar, que en el proceso de incorporación a la dinámica escolar, participamos todas las partes, pues de manera paralela, la novedad la vivimos todos los actores involucrados.

Una vez finalizado el trabajo reflexioné sobre el proceso de relación con las docentes, identifiqué que las constantes conversaciones, el interés genuino por sus inquietudes y necesidades, y ofrecer mi apoyo en medida de lo posible me abrió las puertas a integrarme ampliamente en las jornadas escolares; mientras esto ocurría yo no fui consciente de cómo desembocarían estas situaciones, aunque siempre tuve claro mi interés por construir una relación estrecha y basada en el respeto con cada uno de los miembros por lo que me esforcé en mostrar mi compromiso y agradecimiento con el apoyo.

Debido a la que observación describe acciones e interacciones de situaciones concretas es importante extender la participación de las personas involucradas en el campo para afrontar las perspectivas subjetivas (Flick, 2007), por esta razón, en adición a la observación se hizo uso de la entrevista semiestructurada.

3.3.2 Entrevista etnográfica

Para conocer sobre la vida dentro de una escuela, no basta con aquello que se observa de mera explícita, existen aspectos discretos a la vista que son importantes en la conformación de los procesos educativos; muchas veces lo que se ve no se explica por sí mismo y tiene un sustento relevante cuando nos damos oportunidad de conocerlo.

La entrevista es otra herramienta esencial en el trabajo de indagación en los estudios cualitativos, tiene la característica de ser flexible y dinámica, al contrario de aquellas que sirven a propósitos cuantitativos que se caracterizan por ser tener un alto grado de estructuración y estandarización. Establecer esta diferencia es esencial ya que por tradición cuando pensamos en una entrevista la asociamos con un proceso directivo y predeterminado más parecido a la segunda caracterización, que para fines de este trabajo no es el recomendable.

Se consideran reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor S. y Bogdan, R., 1983, p. 195).

La finalidad principal de la entrevista sería aprender sobre los conocimientos y actividades que no se pueden observar directamente o que tienen un significado difuso en las acciones, los interlocutores son verdaderos informantes, actúan como ojos y oídos en el campo.

La principal razón por la que la entrevista es útil en este tipo de trabajo es porque permite esclarecer el significado de algunas prácticas cotidianas dentro del aula y conocer las posturas del docente sobre aspectos educativos relevantes para la investigación.

La entrevista se asocia con la expectativa de que a través ésta se cuidan las perspectivas subjetivas que se pueden generar al hacer observación. Surgió de la necesidad de conocer las razones de las decisiones didácticas de las profesoras y aunque se trabajó a partir de un guión la entrevista se desarrolló de manera abierta respecto a los temas que emergían por su relevancia para los informantes lo cual implica sensibilidad para reconocerlos, recuperarlos y continuar con la secuencia de la entrevista.

Previo a esto se hizo una petición específica a cada profesora, posteriormente se explicó que el objetivo era profundizar sobre su experiencia en el campo, aclarar algunas dudas particulares y explorar sus ideas sobre la temática trabajada. Además, se acordó que el audio sería grabado para la posterior transcripción de la información.

Al inicio se realizaron preguntas generadoras a manera de conversación para recoger algunos datos biográficos como antecedente sobre su recorrido académico y experiencia profesional. Posteriormente, las preguntas se orientaron hacia las principales problemáticas identificadas en el ámbito de trabajo para arribar al objeto de la investigación. La guía de entrevista se diseñó con el fin de “dar continuidad en el hilo narrativo desarrollado por el entrevistado y para evitar un estancamiento en la conversación” (Flick, 2007, p. 101); de forma progresiva se introdujo el tema de interés a través de preguntas dirigidas que dieran notoriedad al tema. Las preguntas en cuestión son de tipo descriptivo y muestran cómo las profesoras organizan su conocimiento sobre el tema en cuestión, no obstante, al no ser de tipo restrictivo, la misma dinámica de la entrevista permitió identificar que las profesoras poseen un caudal de conocimientos sobre la experiencia escolar que expresan tanto de manera explícita e inmediata como a partir de supuestos de tipo más implícito.

El rol del entrevistador y del entrevistado se desvanecen y el espacio que distancia al uno del otro se acorta para desarrollar un “modelo de una conversación entre iguales” (Taylor S. y Bogdan, R., 1983, p. 196), para este propósito resultó importante generar un espacio de confianza, en donde las ideas e intereses fluyeran de manera libre.

3.4 Proceso de recolección, selección, organización y documentación de la información

Una etapa esencial en la investigación cualitativa se concentra en documentar la información, parte importante del proceso es registrar las acciones e interacciones observadas y transcribir las entrevistas, de esta forma la realidad se convierte en texto asequible de ser analizado. Como se

explica en el apartado anterior, el registro de las observaciones se apoyó del uso de un esquema elaborado durante aproximaciones al campo y de la reformulación del objeto de estudio, con el objetivo de revelar <estructuras del material empírico y exponer información legible capaz de ser analizada desde diversas perspectivas.

Los hechos sociales se vuelven relevantes para la investigación cuando estos pasan por un proceso de selección e interpretación que los enfatiza en torno a la indagación y los dota de significado.

Estrictamente hablando, no existen cosas como los hechos, puros y simples. Todos los hechos son desde el principio hechos seleccionados a partir de un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Por lo tanto, son siempre hechos interpretados, hechos examinados separados de su contexto por una abstracción artificial o hechos considerados en su entorno particular (Flick, 2007, p. 45).

La documentación de los datos comprende principalmente tres pasos: registrar los datos, transcribirlos y editarlos para que sean comprensibles y construir una nueva realidad a partir del texto producido. El diario de investigación documenta el proceso de acercamiento al campo, las experiencias en el contacto con el mismo y con los participantes; se incorporan los hechos relevantes y las cuestiones que parecerían de menos importancia, los acontecimientos confusos e incluso las situaciones problemáticas o difíciles para el desarrollo del trabajo.

Para la redacción del diario de campo se retomó la regla de economía (Flick, 2007) que recomienda registrar únicamente aquello que sea claramente necesario para responder a la pregunta de investigación y evitar la referencia a términos técnicos que circunscriban la realidad descrita a algún planteamiento teórico y que levante presupuestos infundados. Se realizaron durante los acontecimientos didácticos de manera inmediata con el fin de recuperar la mayor

cantidad de datos posibles a fin de realizar una descripción más o menos completa de lo ocurrido

Las notas de campo se realizaron al margen del diario durante y posterior a las observaciones como un elemento adicional para completar la información y explicitar mis impresiones de los hechos ocurridos, ideas, supuestos, confusiones, avances, expectativas, reflexiones, entre otros. Estos escritos son el medio que hace accesible, tanto al investigador como al lector, acercarse a la realidad una vez tras otra para comprender qué ocurre, dar notoriedad al objeto de estudio y posibilitar su exploración. “La anotación únicamente es lo que eleva un suceso fuera de su curso y transitoriedad cotidianos y lo convierte en un acontecimiento al que el investigador, intérprete y lector pueden dirigir su atención repetidas veces” (Flick, 2007, p. 186)

3.5 Codificación y categorización de la información

El proceso de desglose de la información empírica, su conceptualización y su integración en redes de significado propios del estudio fue un proceso central para la delimitación y la exploración del objeto de estudio.

En un primer momento se asignan códigos al material empírico, lo más próximos a la información recuperada. La categorización es un ejercicio que busca integrar los conceptos particulares en conceptos genéricos que hacen alusión a ideas que enmarcaran relaciones y formular un acercamiento específico de un fenómeno observado.

Desde esta racionalidad interpretativa investigar “significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir del proceso de interpretación donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador”.

En un ejercicio inicial se construyeron ejes temáticos que fungieron como líneas orientadoras para guiar la construcción del trabajo a partir de los principales elementos documentados en los registros de observación. En una tabla se integraron los aspectos clave estructurantes del fenómeno

observado y se ordenaron de tal forma que tuvieran una secuencia lógica y que fuera posible trabajar con el material en un segundo momento. Esta primera aproximación permitió decidir qué aspectos valía la pena escoger y dar cuenta de aquellos que era importante recuperar de manera asidua en el trabajo de campo.

El proceso analítico se desarrolló a partir de una codificación de la información que se focaliza en momentos o información particularmente relevante. El primer paso procura diferenciar los elementos presentes lo más cerca del texto, es decir, evitar teorizar los datos empíricos; comprender, identificar y clasificar los acontecimientos didácticos requiere estar presente de manera continua en la dinámica escolar para tener un antecedente que apoye el proceso de análisis y acercarse de manera continua a las profesoras y a los estudiantes para preguntar sobre los motivos que impulsan sus acciones.

Este proceso permite organizar el cúmulo de información empírica en códigos accesibles y paulatinamente agruparlos en torno a fenómenos descubiertos y relevantes para la pregunta de investigación que a su vez generan nuevos códigos gradualmente más abstractos (Flick, 2007). Estos códigos permiten representar un contenido a trabajar en los análisis y ofrecen ayuda para recordar los conceptos agrupados en cada uno. En un primer momento se privilegia la construcción de códigos *in vivo*, próximos al material empírico; en un segundo momento, los códigos construidos, toman como referencia conceptualizaciones teóricas que aportan mayor entendimiento.

Comprender lo que ocurre en un salón de clases implica introducirse en el fenómeno didáctico con una mirada amplia que integra el contexto social, familiar e institucional, las particularidades de aprendizaje de los estudiantes, los planteamientos de los programas de estudio y condiciones propias de la dinámica de aula para la interpretación apropiada de un hecho.

El tejido de la información fue un proceso complejo, se construyó con base en preguntas generadoras de relaciones que vincularon el material empírico y el teórico de manera que se hallaran fundamentos explicativos y comprensivos de la realidad observada. “El investigador se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo (examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto)” (Flick, 2007, p. 198).

El nivel de abstracción va aumentando conforme el trabajo con la información progresa, la mirada se hace más selectiva en torno a una dimensión central de análisis que sirve como elemento central para el entramado narrativo. Estas dimensiones surgen de la localización de un conjunto de conceptos coincidentes en el continuo de tiempo.

3.6 Análisis de las entrevistas narrativas para reconstruir acontecimientos

El trabajo analítico con las entrevistas fue un proceso de abstracción progresiva, que comenzó con la purificación del texto, tematizando los contenidos abordados para separar los fragmentos que incluían información relacionada con el tema de investigación de los que no, ninguna información se eliminó, toda aporta en función de la construcción de una imagen completa y clara de las situaciones educativas que acontecen en el aula; incluso identificar algunos patrones narrativos por parte de ambas profesoras es relevante pues expresa inquietudes e intereses que se manifiestan en el aula.

La construcción del hilo analítico se realizó a partir de las temáticas que las propias profesoras sugirieron en la entrevista, se procuró recuperar la secuencia intercalándolas con la literatura especializada en el tema y con citas extraídas del documento. La focalización del trabajo se ubica en los temas propiamente relacionados con la pregunta de investigación, sin embargo, los aspectos colindantes permitieron consumir el análisis.

Las entrevistas son un instrumento esencial debido a que amplían las posibilidades de análisis del material obtenido de las observaciones y contribuyen a rescatar el sistema apreciativo de las profesoras, elemento clave en la propuesta.

3.7 Delimitación del referente empírico

Trabajar con el contexto escolar sirve para conocer las condiciones en las que se realiza el trabajo del profesor y advertir la presencia, directa o indirecta, de factores que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los retos de la práctica y las competencias docentes necesarias.

Jornet y otros (2014) explican que es necesario contextualizar la acción del profesorado partiendo de modelos globales y sistémicos, en los que se integren los elementos que concurren en el entorno inmediato y mediato como factores de trascendencia en los procesos de educativos.

En un estudio realizado por este autor se presenta una clasificación útil para desarrollar la caracterización del contexto educativo, en ésta se identifican cuatro rubros dinámicos de carácter interno y externo que impactan en la conducción del docente y los estudiantes. En primer lugar, el contexto social hace referencia a las características poblacionales de los sujetos a los que atiende directamente el profesorado y a las condiciones socioeconómicas y culturales actuales de la educación; en segundo lugar, de manera particular, se desarrolla el contexto institucional y el salón de clases para focalizar en el entorno específico. Esta perspectiva permite diferenciar niveles de contextualización.

Para fines del presente escrito se retoma la información que enmarca de manera precisa las características contextuales en las que se desarrolla el proceso de escolarización.

3.7.1 Contexto socio-económico mediato

El contexto social mediato, hace referencia a los elementos socioeconómicos, culturales e incluso históricos que hoy en día modelan los proyectos educativos de una región e incluso del país y que a su vez tienen impacto en las concepciones y las metas de la educación.

Modernización, posmodernidad, neoliberalismo y globalización son cuatro ideas rectoras que dotan de sentido la configuración educativa de nuestro país y que muestran su influencia de manera concreta a través de políticas educativas, al ser elementos inherentes a la Sistema Educativo se entretajan de manera dinámica con el acontecer diario de lo que ocurre en las escuelas.

El Sistema Educativo Mexicano (SME) es resultado de una construcción histórica de la que podemos encontrar antecedentes en el modernismo del siglo XX, momento “concebido como positivista, tecnocéntrico y racionalista, identificado con la creencia en el progreso lineal, las verdades absolutas, la planificación racional de regímenes sociales y la uniformización del conocimiento y la producción” (Harvey, 1990, p. 23) directrices ideológicas que dieron y siguen dando sentido al proceso de escolarización e incluso a las propuestas educativas.

Los proyectos de educación que se han erguido en nuestro país son elocuentes respecto a los postulados ideológicos de una época determinada, por esta razón, comprendemos que el proyecto Vasconcelista (1921), el Socialista (1934-1946), el de Unidad Nacional (1942-1970), el Técnico, el de Modernización Educativa (1992) (Latapí, 1994) y más contemporáneo el de las Reformas Estructurales, han evolucionado en correlación con los sucesos acaecidos en el país y el mundo que a su vez han configurado la identidad actual del sistema educativo nacional.

Hoy, es posible reconocer la introducción de organismos internacionales en el seguimiento, administración y organización educativa; en el impulso a proyectos de compensación para los

sectores con desventaja; en los procesos de descentralización educativa; en la revisión y actualización del currículum; el impulso a la formación docente; la extensión en la obligatoriedad de la educación básica; y el interés en la calidad educativa, entre otros.

El siglo XX fue una época de importantes transformaciones, la educación fue entendida como el principal medio “para el crecimiento económico, el desarrollo social y afianzamiento de las instituciones democráticas” (Ander-Egg, 1999, p. 52). Cuando el neoliberalismo toma parte en el sistema educativo, las transformaciones quedan circunscritas en gran medida a la disposición y a los objetivos de los aparatos internacionales que tienen como esencia movilizadora la mejora de la productividad en pro del crecimiento económico. Las demandas y necesidades del mercado laboral se vuelven en gran parte orientadoras de las propuestas educativas. Más tarde se vive una paulatina incorporación de planteamientos de la posmodernidad que se insertan en el campo.

En este contexto se desarrolla la actual Reforma Educativa que señala que “es responsabilidad de la escuela facilitar aprendizajes que permitan a niñas, niños y jóvenes ser parte de las sociedades actuales, además de participar en sus transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas y científicas...La función de la escuela ya no es enseñar... lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender...” (SEP(b), 2017, pág. 64). Retomar lo educativo desde un planteamiento histórico permite dar cuenta de cómo se ha transformado nuestro sistema educativo, comprender las razones de lo que acontece en la escuela y, a su vez concebir posibilidades.

3.7.2 Contexto socio-económico inmediato

Hace referencia a “las características poblacionales de la zona más próxima en la que opera la Escuela” (Jornet, 2014, p.190) como el barrio, la colonia o la localidad, en relación con la estructura social, económica y de convivencia de los estudiantes.

Para conocer el contexto inmediato de la población estudiantil al inicio del ciclo escolar las profesoras se dan a la tarea de realizar un ejercicio diagnóstico que arroja algunos datos generales sobre la población a la que atienden.

El contexto inmediato se presenta a partir de dos indicadores que permiten organizar y tener claridad sobre los elementos que se incorporan al aula como contexto.

- Socio-económico y cultural

El aspecto socio-económico familiar tiene impacto a nivel áulico pues influye en las oportunidades a las que acceden los estudiantes en el tiempo extraescolar y en las experiencias que enriquecen sus procesos de formación.

El 65% de los estudiantes viven en las colonias aledañas a la escuela, el porcentaje restante vive en lugares más alejados, sin embargo, muchos de ellos asisten a esta institución debido a que sus padres laboran en las zonas próximas.

La escuela se ubica en la colonia Un Hogar para Nosotros (Figura 1 y 2) que forma parte de la Alcaldía Miguel Hidalgo de la Ciudad de México. Con base en datos del INEGI¹, la colonia se ubica en un Nivel de Bienestar² 6 y 7 (Figura 3), lo cual supone que, de manera general, las condiciones de vida de las personas que residen en esta delegación permiten tener una calidad de vida óptima que se traduce en satisfacción personal y social.

La ubicación de la escuela le permite tener una disponibilidad adecuada a servicios básicos de infraestructura como agua potable, alcantarillado, alumbrado público, energía eléctrica, recolección de residuos, seguridad pública, de salud, vías y transporte público, así como acceso a

¹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía

² Los niveles de bienestar están determinados por 35 indicadores desarrollados por la OCDE y retomados por la INEGI en relación con las siguientes dimensiones: Accesibilidad a servicios, Comunidad y Relaciones Sociales, Educación, Balance de Vida y Trabajo, Ingresos, Medio Ambiente, Compromiso cívico y Gobernanza, Salud, Satisfacción con la Vida, Seguridad, Empleo y Vivienda. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/bienestar/?ag=09>

las telecomunicaciones y eventos de tipo cultural y deportivos, permitiendo a la comunidad tener una vida saludable y posibilidades de desarrollo integral.

Con base en los diagnósticos de las profesoras, dentro del grupo el 55% del alumnado posee un equipo de cómputo y el 60% tiene acceso a internet en su casa lo que aumenta las posibilidades de que los estudiantes tiendan a procesos autodidáctas y que las TIC sea posicionen como un medio propicio para aprender.

Las actividades económicas y la empleabilidad forman parte del contexto próximo al influir en el marco la estructuración social y en el proceso educativo pues configuran las expectativas e idiosincrasia de la comunidad respecto a las funciones que de la escuela.

Las actividades laborales de los padres de familia son principalmente de dos tipos, aquellos que trabajan en alguna instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Benemérita Escuela Nacional de maestros (BENM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) Unidad Santo Tomás o en alguna institución educativa próxima; la segunda línea de empleabilidad está relacionada con comercio formal o informal en el área. “La existencia de estructuras de actividad económica, configuran expectativas concretas que, si se dan en un entorno cercano cobran una especial relevancia” (Jornet, 2014, p.191) por ejemplo, las preferencias laborales marcan la idiosincrasia de las comunidades respecto al deber escolar.

La mayor proporción de estudio de las madres se concentra en el nivel superior con un 36%; a continuación, el nivel medio superior con un 34%; el 15% con una formación técnica; el 10% con secundaria; y el 5% con maestría. Respecto a los padres de familia, el 45% concluyó la educación media superior; el 30% se tituló de la licenciatura; el 15% es egresado de secundaria; el 5% cursó una carrera técnica; y el 5% restante tiene un grado de maestría.

En los cuestionarios aplicados todos los padres coinciden en que la escuela es esencial para la formación de sus hijos y que desean que su trayectoria sea exitosa, probablemente por la edad de los niños y niñas no ahondan en las expectativas laborales que visualizan como ideales, sin embargo, dejan claro que la educación es el medio para tener una buena calidad de vida, lo que nos permite deducir que las familias otorgan una consideración positiva a la escuela.

- Estructura social y de convivencia

El valor social que se le da a la educación está enmarcado por las condiciones de tipo externo en las que se desarrolla la población estudiantil.

“La vida en las aulas es entendida como una función no sólo de los significados locales conjuntamente producidos de determinado grupo escolar, sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura.” (Wittrock, 1997, p.51)

La familia es el contexto social primario en el que se desenvuelven los niños y niñas del grupo por lo que es importante conocer cómo es la conformación de ésta. El 55% de los niños provienen de familias nucleares, el 28% de familias extensas, donde los abuelos, los tíos y primos conviven en la misma vivienda y el 17% de familias monoparentales. La diversidad en la conformación familiar y las relaciones que se establecen se entiende que los procesos de socialización y los vínculos construidos entre los alumnos se expresa de manera diversa. En algunos casos, las profesoras refieren que los estudiantes que tienden más a ser cooperativos, trabajar en equipo y compartir con sus compañeros provienen de familias que, a su vez, muestran estas actitudes en sus relaciones con las labores escolares.

En un cuestionario aplicado a los padres de familia resaltan la formación en valores y la socialización como funciones escolares altamente estimadas aún por encima del aprendizaje de contenidos disciplinares, elemento que es interesante pues denota una visión y una expectativa del quehacer educativo de la escuela.

Las profesoras comentan que en el grupo la mayoría de los padres apoyan en el acompañamiento desde casa a la educación de sus hijas e hijos, sin embargo, también identifican que conforme el ciclo avanza el apoyo disminuye. Además, enfatizan que la esfera familiar es un componente de suma importancia que se ve reflejado en el logro de los estudiantes y las dificultades de aprendizaje o desenvolvimiento dentro del aula.

3.7.3 Contexto Institucional

- El sistema educativo

El sistema educativo es un ente histórico que atiende a los cambios acontecidos en un momento particular. En el actual mundo globalizado el Sistema Educativo Mexicano se incorpora a las tendencias educativas y laborales de escala internacional, por esta razón las decisiones en el campo educativo tienen correlación con los planteamientos de orden mundial. El Modelo Educativo 2017, en este sentido, toma como planteamiento central a la Sociedad del Conocimiento, entendida como una sociedad orientada al desarrollo económico donde el conocimiento es el valor agregado a la producción “si bien en la sociedad del conocimiento actual la transformación de la información y la producción de nuevos saberes ocurren desde ámbitos diversos, la escuela debe garantizar la organización de dicha información... y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información...” (SEP(b), 2017, pág. 63)

El sistema educativo actual, pone en la mira la incorporación de elementos novedosos que tienden a la transformación de las prácticas escolares. En el 2017 se presentó un modelo que “reorganiza el sistema educativo en cinco ejes que contribuirán a que las niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI” (SEP(b), 2017, p. 29)

1. *El planteamiento curricular* en él se plasma el perfil de egreso de la educación obligatoria; se establecen los aprendizajes clave para el desarrollo integral del estudiante y se incorporan las habilidades socioemocionales en función del desarrollo personal y social; además se destina un espacio de autonomía curricular en el que sea posible adaptar los contextos y necesidades específicas de cada contexto a los contenidos educativos.
2. *La escuela al Centro del Sistema Educativo* implica que la escuela es entendida como la unidad básica de organización del sistema educativo con una relación horizontal en sus partes lo que permite tener mayor autonomía de gestión escolar.
3. *Formación y desarrollo profesional docente* es el sistema de desarrollo profesional docente basado en un proceso de evaluación, que orienta a los docentes a la formación continua, incorporando un proyecto de formación inicial.
4. *Inclusión y equidad* son los principios transversales que conducen el funcionamiento y las medidas tomadas por el sistema educativo.
5. *La gobernanza del sistema educativo* define la organización y las facultades de gobernanza de cada sector del sistema educativo.

Conocer los ejes de acción que se proponen habla de factores que se ven reflejados en las prácticas escolares y que especialmente tienen presencia en los CTE pues son espacios en los que los profesores trabajan, entre otras cosas, por conocer la operatividad que tendrán en las dinámicas de la escuela y en el desarrollo de la propia profesión como se verá en el siguiente apartado.

- El centro escolar

Tradicionalmente de la institución educativa pone hincapié en el patrimonio artístico e histórico y en los elementos encomiables que históricamente la han conformado a lo largo del tiempo (Viñao, 2008) a su vez, éstos elementos poseen un reconocimiento vigente que dotan a la escuela de características particulares y constituyen la continua construcción de significados que la comunidad escolar adquiere y reconfigura durante su paso por la institución. El trabajo de campo se desarrolla en la Escuela Primaria Anexa a la Normal, ubicada al interior de las instalaciones de la BENM.

Las Primarias Anexas a la BENM son uno de los espacios más importantes y mejor conservados de la obra arquitectónica de Mario Pani, cuenta con un auditorio al aire libre en cuyo escenario José Clemente Orozco realizó el mural “Alegoría Nacional” en el que integró la puerta de estilo barroco que dio acceso a la primera Escuela de Maestros (Figura 4) en esta obra “Orozco decide usar la puerta como eje de la composición, integrando elementos prehispánicos, virreinales y contemporáneos, además de una abstracción del escudo nacional.” (Molina Palestina, 2012, p. 24). Actualmente el edificio alberga cuatro escuelas primarias.

La Escuela Nacional de Maestros fue inaugurada -en el edificio que hoy ocupa- en noviembre de 1947, junto con las Escuelas Primarias Anexas, siendo la sede de la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO, en la cual se expusieron las siguientes palabras “...el soberbio edificio de la Escuela Nacional de Maestros, edificio que por sus proporciones y cupo constituye un alarde gigantesco de técnica arquitectónica, por sus objetivos grandiosos viene a llenar un vacío en el pavoroso e ingente problema de la educación en México [...] la inmediata formación de miles y miles de maestros que las necesidades educativas del país reclaman urgentemente. (Morales Cuauhtémoc, s.f., p. 7)

La Escuela Primaria Anexa a la Normal surge como una alternativa innovadora en el que los estudiantes normalistas ponían en práctica los preceptos pedagógicos en auge. Durante los dos primeros años de formación, los estudiantes se dedicaban a la observación en la escuela primaria; en tercer y cuarto grado, adquirirían experiencia y familiaridad ante los grupos de niños llevando a cabo prácticas docentes. (Anónimo, 2012)

El sustento pedagógico con el que dio impulsó a la Primaria Anexa fue la escuela activa que se trabajó con ahínco desde la Escuela Normal bajo la dirección de maestros como Guadalupe Cejudo, Eloy Suárez, Manuel Acosta y Luis Hidalgo Monroy. El trabajo por proyectos apelaba a que el niño se desarrollara como “un elemento activo que observe, investigue, compare y dé forma real y concreta a los motivos del trabajo escolar... tendiente a buscar su mejoramiento y el de la comunidad” (Anónimo, 2012, pág. 143)

- Las Escuelas Primarias Anexas a la BENM, el contexto actual

La institución escolar es un espacio determinado por la función social de ofrecer un servicio educativo a través de un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por sistemas horizontales y verticales, que enmarca su labor a través normas y valores que pautan el comportamiento de los individuos. Está inmersa en un mundo simbólico en el que los sujetos entienden y decodifican los mensajes y responden a ellos a través de acciones conscientes o inconscientes. Su creación legitima la necesidad de garantizar la transmisión cultural (Fernández, 1998).

Hoy día, las Escuelas Anexas a las Normales se incorporan a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), comprenden un Jardín de Niños, anexo a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños; cuatro Primarias anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; y una Secundaria anexa a la Escuela Normal

Superior, esta característica las dota de mayor autonomía organizativa.

El ingreso a la institución se dio de manera situada atendiendo a los niveles de organización propios del centro escolar. El primer acercamiento se dio con el Coordinador de las escuelas quien tiene la facultad de dirigir y organizar de manera general las actividades que se dan al interior de éstas. Posteriormente, tuve contacto con la comunidad docente de la escuela primaria.

El trabajo que se lleva de manera concreta a la escuela, a las aulas y con los padres de familia, surge de las actividades que se realizan en el CTE, que es el eje de la gestión educativa y escolar, considerado como el “órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de Educación Básica, se encarga de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos...” (SEP (c), 2017). Al interior de los CTE, la directora del plantel organiza las actividades en cinco espacios focalizados:

- Técnico-Pedagógico, encargado de hacer un seguimiento a la información sobre los avances educativos del cuerpo estudiantil, se toman decisiones para hacer frente a las necesidades persistentes de aprendizaje.
- Administrativo, enfocado en la información relevante para el cumplimiento de los requisitos relacionados con la organización escolar y la entrega oportuna de trámites académicos.
- De Participación Docente, se explicita la organización de las actividades que se realizan durante el mes en curso.
- De Formación Continua, es el espacio formativo para los docentes, que busca ofrecer herramientas y estrategias para el ejercicio de la profesión. Estos espacios se generan a partir de propuestas de la DGENAM o de necesidades particulares que el cuerpo docente identifica.

- Cívico, Social y Cultural, tiene como fin ordenar las actividades de carácter cívico, social y cultural que se desarrollan al interior de la institución y en la que tienen presencia los padres y madres de familia.

En el CTE, los docentes intervienen de manera colegiada para organizar y formalizar acciones que competen a la escuela, así como tratar temas de interés general para la comunidad escolar. A través del liderazgo compartido, los docentes participan de manera activa y cooperativa en la gestión de cursos de formación continua; selección, coordinación y seguimiento de actividades académicas y culturales; establecimiento de criterios de evaluación; programación de espacios y tiempos escolares; organización del estudiantado; diagnóstico y formulación de estrategias de focalización para reducir las necesidades educativas; y construcción de la Ruta De Mejora Escolar (RME). Esta forma de trabajo posibilita arribar a acuerdos de manera colectiva, configurar rutas de acción, establecer expectativas claras y distribuir responsabilidades.

El inicio del ciclo escolar es un momento importante para la escuela, ya que con base en un proceso de autoevaluación la plantilla docente identifica las áreas de oportunidad, establece fines, prioridades de trabajo y directrices organizativas. La RME que ordena, focaliza y sistematiza las decisiones con miras a ofrecer un óptimo servicio educativo. Esta elaboración implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. (SEP (c), 2017)

Durante la semana intensiva con docentes, la evaluación diagnóstica se trabaja en torno a la obtención de información respecto a la Normalidad Mínima, la Mejora de los Aprendizajes, la Atención al Rezago y la Deserción y la Convivencia Escolar; se recuperan las experiencias, reflexiones docentes y datos obtenidos del ejercicio de evaluación como Planea y la Olimpiada del Conocimiento que son un referente para la construcción de la RME en la que se identifican problemáticas, se plantean acciones, responsables, recursos, costos y tiempos para abatirlas.

Martinic (2008) plantea que la evaluación de las instituciones educativas es útil cuando tiene un carácter globalizador e integral que analiza el funcionamiento de la organización a partir de las dimensiones de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia que ofrecen vías que definen una educación de calidad para todos.

La evaluación interna retoma estos principios para la toma de decisiones. Es una actividad continua de carácter formativo que tiende al mejoramiento de la calidad del servicio que se presta el plantel; se vive como un proceso permanente, cíclico, sistemático y flexible; que se expresa en diversos niveles y momentos del ciclo escolar. Se lleva a cabo bajo la organización de la directora con apoyo de la coordinación escolar y considera la revisión de los logros de aprendizaje de los alumnos y la práctica profesional docente y directiva (SEP (b), 2017).

Durante las sesiones ordinarias del ciclo escolar, la evaluación continua tiene como referente los objetivos y metas planteados en la RME, la cualidad flexible de la misma permite a los docentes hacer las modificaciones necesarias durante el proceso.

Por otro lado, la evaluación tiene como referente las evaluaciones que se realizan en la escuela. Los resultados obtenidos en estos ejercicios tienen un alto valor para la comunidad escolar, ya que las escuelas anexas son consideradas un modelo educativo. Instrumentos como Planea³ enfatizan los resultados de las áreas de matemáticas y comprensión lectora, razón por la cual se le da seguimiento durante todo el ciclo escolar a estas habilidades a través de ejercicios de reforzamiento y evaluación interna. Los resultados son retomados como una medida que reflejan el aprendizaje de los estudiantes y se comprenden en relación con la efectividad docente⁴

³ Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, aplicado desde el 2015 a estudiantes de sexto y cuarto de primaria, tercer grado de secundaria y último grado de Educación Media Superior. Diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en términos de conocer logro de aprendizaje de los estudiantes, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas

⁴ Durante el CTE del mes de julio la Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio la Mtra. María Luisa Gordillo Díaz expresa una felicitación a la escuela Secundaria Anexa y a los Laboratorios Pedagógicos Anexos a la Normal por sus destacados resultados. (Tomado del CTE, julio 2017, realizada en la Escuela Secundaria Anexa a la Normal.)

Como parte de estas decisiones contextuales, se llevan a cabo actividades semanales para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, debido a que las docentes titulares identificaron que es un aspecto que requiere atención y que es de relevancia para lograr resultados positivos.

Durante el ciclo escolar se programan CTE en los que se integran todas las Escuelas Anexas a las Normales (preescolar, primarias y secundarias). Se pone especial énfasis en fortalecer la comunicación e identidad entre los docentes como miembros de una comunidad escolar, se intercambian estrategias de trabajo y se ofrece información sobre temas de relevancia actual, por ejemplo, el Modelo Educativo 2017, la Normalidad Mínima y las prioridades educativas, la cultura de la legalidad escolar, el *bullying*, la violencia, el acoso sexual, los Derechos Humanos, el proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente, entre otras temáticas, para impulsar el desempeño de Escuelas Anexas, por esta razón los CTE operan también, como ambientes de formación docente.

En estos espacios, se crean redes de trabajo intercolegiado, se comparten problemáticas, experiencias y estrategias y se reconocen los conocimientos construidos en la práctica escolar con base en las situaciones particulares que viven en las escuelas. La plantilla docente, sabe que su experiencia y sus necesidades son consideradas valiosas en la conformación del conocimiento escolar.

La plantilla docente está conformada por un gran número de profesoras con prioridades, expectativas, motivaciones, personalidad y experiencia laboral disímiles. Estos factores abonan a la consideración de diversos puntos de vista sobre una misma situación y torna la participación y la toma de decisiones como un proceso complejo que exige comunicación asertiva.

La comunicación entre docentes y directivos se da a través dos vías:

- La formal, por medio de los CTE, por ser el espacio destinado a la toma de decisiones de carácter organizacional y pedagógico de manera colectiva; y a través de oficios en los que se informa de situaciones específicas de carácter normativo, laboral, administrativo, organizacional o pedagógico.
- La informal, a través del diálogo espontáneo entre docentes y cuerpo directivo, se da de manera directa y abierta y permite dar solución a situaciones relevantes que requieren ser atendidas con inmediatez y exigen algún tipo de apoyo u orientación. Este tipo de intercambio se da de manera en el espacio escolar de manera indiferente, sin embargo, también se observa cuando el docente acude directamente a la dirección o cuando algún elemento del cuerpo directivo se dirige a las aulas.

Los CTE son una oportunidad para las docentes de expresar dudas, incertidumbres, inconformidades, problemáticas, opiniones, ideas, etc. en estos momentos, la directora interviene como mediadora cuando alguna situación se torna complicada y pone énfasis en la importancia de llegar a acuerdos a través de los canales adecuados de comunicación.

En los proyectos que están a cargo de las propias docentes se observa un alto grado de implicación desde la planeación hasta la ejecución y evaluación, es importante resaltar que en estos momentos se pone juego su habilidad creativa al realizar propuestas de trabajo novedosas que involucran a estudiantes y padres de familia. La directora es receptiva de estas propuestas y abre caminos a las aportaciones y participación en actividades de tipo formativo, cultural y recreativo.

La escuela primaria desarrolla su trabajo de acuerdo al currículum oficial, sin embargo, tiene elementos diferenciadores de otras escuelas de este nivel, que hacen de ella una institución es altamente valorada por la comunidad y un referente para otras escuelas primarias, por ejemplo:

- Presencia permanente de docentes en formación de la escuela BENM, de la Escuela Normal de Especialización y de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”
- Pláticas y talleres para padres de CECOSAM (Centro Comunitario de Salud Mental) Cuauhtémoc.
- Actividades de prevención del abuso sexual por parte de la Asociación Guardianes del Museo de Memoria y Tolerancia.
- Incorporación en actividades infantiles del Museo del Chopo y la Biblioteca Vasconcelos.
- Canalización al área de apoyo psicológico del Instituto Politécnico Nacional.
- Actividades complementarias de formación, como pintura mural, Taekwondo Banda de Guerra, Coro y Artes Plásticas.
- Participación en actividades de la BENM como la Semana de Expresión Normalista, la Semana de la Ciencia, la Verbena, entre otras.

La concepción de educabilidad en la escuela es bastante y se expresa en todos los elementos que se incorporan en la dinámica escolar como medios para favorecer el desarrollo integral de la comunidad estudiantil. El centro escolar se posiciona como “el marco idóneo donde se plantean y desarrollan propuestas de innovación y mejora” (Gimeno Sacristan, 2012, pág. 16) del que emanan experiencias educativas que merecen ser retomadas en las decisiones constitutivas del currículum como puente entre la teoría y la práctica.

Capítulo 4

Sistematización y análisis de la información

- 4.1 Dimensión didáctica de la práctica docente
 - 4.1.1 La demostración y la imitación como recurso didáctico
 - 4.1.2 La ejemplificación para orientar el aprendizaje
 - 4.1.3 Ejercitación, repetición y elaboración en el aprendizaje
 - 4.1.4 Preguntas abiertas
 - 4.1.5 Preguntas cerradas
 - 4.1.6 La actividad lúdica para favorecer el aprendizaje
 - 4.1.7 La interrelación pedagógica docente-alumno
 - 4.1.8 Organización de la interrelación pedagógica alumno-alumno
 - 4.1.9 Las prácticas evaluativas para garantizar la apropiación del saber
 - 4.1.10 Los recursos didácticos
- 4.2 Dimensión creativa en el entorno áulico
 - 4.2.1 Perfil formativo y laboral de las profesoras
 - 4.2.2 El significado de la creatividad escolar para las profesoras
 - 4.2.3 La expresión creativa de los estudiantes
 - 4.2.4 Intención didáctica de formar en creatividad
 - 4.2.5 Expresión creativa de las docentes.
- 4.3 Integración de los análisis

“Ayudar a los niños a desarrollar una variedad de procesos involucrados en la creatividad durante la niñez aumentará la probabilidad de que hagan contribuciones creativas genuinas cuando sean adultos.”
Sandra Russ y Julie Fiorelli

Introducción

Las preguntas de investigación son el eje en torno a las que giran las dimensiones de análisis que delimitan el referente empírico y orientan el trabajo de campo, además permiten definir el cuerpo teórico que enmarca el trabajo interpretativo. “A partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícitas sus prenociones” (Bertely, 2000, pág. 45)

En el presente capítulo se presenta la organización, análisis e interpretación de la información recopilada sobre las decisiones que toman los profesores al organizar el aula para facilitar el aprendizaje; éste se desarrolla en torno a los ambientes educativos y a los elementos que los constituyen desde una perspectiva didáctica vinculados al tema de la creatividad.

Como se indicó en el apartado anterior la información fue recuperada mediante observaciones de tipo participante, realizadas en grupos de primer y segundo grado de educación primaria. Los ejes analíticos surgen de la información recabada en el campo escolar y se constituyen a partir de su intención pedagógica y de la relación que se establece con el objeto de estudio.

La propuesta analítica se despliega en dos sentidos, el primero orientado hacia la construcción descriptiva de los ambientes de aprendizaje desde una dimensión didáctica y, el segundo, fija su atención en la creatividad al recuperar elementos que se expresan desde las aulas.

4.1 Dimensión didáctica de la práctica docente

El trabajo de análisis de la dimensión se despliega con base en el planteamiento didáctico que Aebli (2000) desarrolla en torno a la metodología de enseñanza respecto a los procesos de aprendizaje en el contexto áulico, surge con el propósito de lograr un primer acercamiento al aula. Su estudio es útil para los fines de la investigación porque brinda orientaciones pertinentes para organizar, clasificar y dotar de sentido a la información con el fin de conocer cómo se constituye un ambiente de aprendizaje en el aula y comprender las decisiones de instrucción y los fines a los que tiende la metodología de enseñanza.

Malet (2015, p. 13) explica que la didáctica es el proceso que vincula categorías tales como objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos y evaluación de manera que los componentes se interrelacionan como un sistema en espacios sociales donde tienen lugar las prácticas y las situaciones de enseñanza.

La didáctica, según Zabalza (1997) “constituye ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje...Es ciencia, es técnica, es arte, es teoría, es norma, es estudio, es dirección, es doctrina y es procedimiento” (p. 36). En este sentido, la Didáctica es una ciencia práctica cuyos espacios de estudio están constituidos por la enseñanza, el currículum, las técnicas de instrucción, los medios educativos e incluso los programas de formación del profesorado.

La dimensión didáctica en este trabajo va más allá de la concepción de normas o principios prescriptivos y metódicos sobre el proceso de enseñanza ya que este planteamiento situaría al profesor en una postura bastante reducida en la que la labor docente se limitaría a aplicar la teoría como las técnicas de manera sistemática para resolver problemas instrumentales, esta postura de racionalidad técnica no permite dar cuenta del papel activo del docente, de su capacidad de

problematizar, de adaptar los insumos de enseñanza a las necesidades del grupo y de generar cambios en su práctica adecuados a los requerimientos del contexto escolar.

La didáctica se ocupa de las situaciones de enseñanza y las teorías pedagógicas implicadas. Se entiende que posee un carácter general, por lo que ciertas nociones son aplicables a una gran cantidad de casos, sin embargo, en este planteamiento es interesante descubrir qué es lo que pasa en un escenario particular. En esta dimensión se extraen los componentes didácticos registrados durante las observaciones y se desarrollan poniendo énfasis en los medios de enseñanza que tienen una presencia constante en la dinámica educativa.

Los medios de enseñanza y el aprendizaje son aquellos que establecen una relación entre el profesor, el estudiante y la asignatura. para la formación de una experiencia de formación (Aebli, 2000, p. 28). A continuación, se describen los principales medios desplegados en los grupos observados por su relevancia en la dinámica educativa.

- La demostración y la imitación. Hace referencia al primer medio didáctico, donde el rol del docente es central para el acercamiento al conocimiento.
- La ejemplificación. El establecimiento de modelos de acción a través del ejemplo como estrategia para guiar el proceso de aprendizaje.
- La ejercitación, la elaboración y la repetición. Tres procesos esenciales para incentivar la participación del alumno en su aprendizaje a través de la realización de ejercicios concretos orientados a la comprensión de los contenidos.
- Preguntas abiertas y cerradas. Gran parte del diálogo didáctico entre docente y alumno se despliega a través de la interrogación.
- La actividad lúdica. Elemento de ineludible presencia en el nivel educativo básico que se rescata como medio para favorecer y reforzar los aprendizajes de los estudiantes.

- Las relaciones sociales: El proceso didáctico se desarrolla a través de la relación docente-alumno y alumno-alumno.
- La evaluación. Proceso inexorable en el acto educativo como medio que busca garantizar la progresión de los aprendizajes y mejorar las prácticas de enseñanza.
- Recursos didácticos. El uso de recursos didácticos es fundamental para el desarrollo de las clases debido a sus potencialidades para impulsar el aprendizaje de los contenidos.

4.1.1 La demostración y la imitación como recurso didáctico

En el proceso educativo, la guía del maestro es fundamental, de hecho, la demostración, de acuerdo con el trabajo desarrollado por Aebli (2000) se plantea como el medio más sencillo y directo entre la enseñanza y el aprendizaje. Mostrar, “desempeña un papel fundamental en todas aquellas materias en las que se trata de adquirir habilidades, y hasta la vida adulta los modelos troquelan el quehacer y los juicios de las personas” (p. 61)

En la vida escolar la demostración y la imitación son dos facetas complementarias del proceso educativo que cumplen una función específica; para los estudiantes, la emulación es un proceso que emerge de la exposición del profesor; y para el docente, la demostración permite orientar el aprendizaje teniendo como referente las acciones del alumno. Este proceso se observa permanentemente en el desarrollo de las sesiones, como se ejemplifica en el siguiente registro:

[La profesora organiza al grupo en equipos y entrega un juego de regletas a cada uno, para trabajar la resolución de problemas de multiplicación a través de arreglos rectangulares. Ella comenta:]

Profesora. Ya le entregué a todos los equipos el juego de regletas, sáquenlas y acomódenlas de mayor a menor valor. Les voy a poner un enseñar cómo se realiza el ejercicio, no quiero ver que están distraídos jugando con las regletas mientras explico. Las dejan en medio de la banca y hasta que yo diga las pueden tomar. Ok, ustedes ya conocen las regletas (...)

Profesora. Yo les voy a poner una multiplicación aquí en el pizarrón, por ejemplo, 5×3 entonces ¿qué regletas voy a tomar?

Estudiantes. ¡la roja!

Profesora. ¿cuántas de la roja voy a tomar?

Estudiantes. ¡5!

Profesora. Porque cada regleta roja vale 3, tomo 5. [Señala el dibujo en el pizarrón que hizo para representar la operación.]

Estudiantes. ¡5x3!

Profesora. Ya dibujé las 5 regletas rojas. Las pongo juntitas y cuento los cuadritos que tengo. [La profesora procede a contar, llama con la voz a que todos la acompañen en la numeración en voz alta hasta llegar al 15.]

Profesora. Muy bien, entonces $5 \times 3 \dots$ Estudiantes. ¡15!

Profesora. Este ejercicio ya lo habíamos hecho en el cuaderno, es como el de los cuadritos que coloreaban, ¿se acuerdan?

Estudiantes. ¡si!

[Después de tres demostraciones en las que la docente explica de manera similar cómo se resuelven las multiplicaciones con el uso de regletas la profesora destina un tiempo para el trabajo de los niños.]

Profesora. A ver, les voy a poner otro ejemplo, pero ese ya lo van a hacer ustedes por equipos. Ya no les voy a explicar, ya lo van a hacer ustedes solos porque ya saben. Ahora 6×3 .

[Mientras los equipos resuelven el ejercicio, la profesora pasa a cada equipo a observar los procedimientos que llevan a cabo, en algunos hace algunas precisiones y en otros los deja desarrollar su proceso de manera autónoma. Una vez que pasó por todos los equipos, vuelve al frente del salón y sigue el mismo modelo antes descrito, a la explicación se suman las participaciones de los alumnos basadas en el ejercicio desarrollado en cada equipo.]

Profesora. A ver entonces, 6×3 ¿cuántas regletas verdes tomamos?

Estudiantes. ¡6!

Profesora. 6 regletas verdes. ¿y cuánto nos da de resultado?

Estudiantes. ¡18! Profesora. Vamos a contar.

[Mientras la profesora pregunta a los estudiantes realiza en el pizarrón el dibujo de las regletas. Y cuentan al unísono hasta llegar al número 18. Posteriormente agrega:]

Profesora. Por ahí vi un equipo que se equivocó en el resultado. Vi a unos niños que estaban contando con los dedos, no sé por qué cuentan con los dedos si pueden contar los cuadritos si no se las saben. Abusados para las siguientes.

[El ejercicio continúa de forma análoga, diferenciándose por las cantidades que se trabajan.]

(Registro No.8: 2° C/10.04.17)

En este tipo de ejercicios la profesora utiliza el pizarrón como principal recurso para explicar el procedimiento de resolución de los ejercicios, dibujando las regletas, contando y escribiendo las operaciones correspondientes. A través de las preguntas cerradas, construye una dinámica de participación grupal, donde los niños responden de manera inmediata. Los estudiantes están sentados en su lugar observando a la maestra explicar la actividad.

La demostración en este caso posee una dimensión operacional trabaja con procedimientos mentales de tipo abstracto (Aebli, 2000). El material concreto se usa como recurso para desarrollar el concepto de la multiplicación a través de los arreglos rectangulares; gran parte de los contenidos trabajados en la asignatura de matemáticas se desarrollan con el uso de material concreto.

Se observa que la maestra tiene la noción de que el uso de la demostración y el uso de material es importante debido a que los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas (Sigelman, 2012). La demostración se da en un nivel general y en uno particular. De manera general, el pizarrón es el principal recurso que se utiliza para explicar a todo el grupo cómo realizar los procedimientos de resolución. En este nivel la maestra les solicita de manera explícita a los estudiantes que estén concentrados, que observen y escuchen de manera atenta. La observación es un elemento fundamental tanto para el enseñante como para el aprendiz, éste último imita interiormente el procedimiento que se le muestra (Aebli, 2000) y al docente le permite reconocer la Zona de Desarrollo Real y Próxima de los estudiantes.

De la Torre (2003) también rescata el valor de la observación pues señala que implica fijar la atención, discriminar elementos, relacionarlos, interpretarlos a la luz de un determinado propósito; enseñar a observar significa despertar la conciencia de las múltiples significaciones de cuanto nos rodea.

La profesora explica detalladamente cómo se desarrolla el ejercicio, retomando conceptos ya conocidos como el conteo, la suma iterada, el valor numérico, entre otros. En este sentido, Ausubel plantea que “la exposición verbal correcta y bien organizada es la forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje de contenidos amplios y complejos” (Martín, 2005, p.98). La demostración y la imitación es el primer paso que permite acercar a los niños a este nuevo conocimiento.

En este mismo nivel se incorpora la participación del estudiante como interlocutor del profesor, se establece un proceso de interacción bidireccional profesor-estudiante basado en el lenguaje verbal, esta dinámica permite a la profesora crear un diálogo con los alumnos que se encadena de manera paralela con la demostración que presenta.

Posteriormente, la demostración se da de manera particular. La profesora se acerca a los equipos para observar cómo resuelven el ejercicio y cuando lo considera oportuno hace precisiones para que corrijan o pongan énfasis en algún aspecto. Cuando identifica un error valora si interviene para que modifiquen algún elemento del procedimiento o si da espacio para la reflexión. La demostración y la imitación se entrelazan de manera continua, permiten a la docente identificar aquello que el alumno no tiene claro y ofrece las aclaraciones pertinentes.

El canal de comunicación que se privilegia es estudiante-estudiante, se traslada el papel protagónico de la docente a los alumnos que juegan el rol de demostradores e imitadores entre ellos mismos, el diálogo que establecen genera procesos de reflexión y metacognición (Aebli, 2000). Lo anterior se observa de manera puntual en un equipo en el que una niña orienta a un compañero en una de las multiplicaciones.

Estudiante. No, así no. Tienes que agarrar 6 las rosas porque dice 6×4 y luego cuentas todos los cuadritos. (*Registro No.8: 2° C/10.04.17*)

La demostración e imitación como medios de enseñanza y aprendizaje se observan en cada una de las actividades escolares por su potencialidad educativa. Es fundamental la guía de un maestro competente que posea los conocimientos propios de la disciplina que enseña, que conozca las posibilidades didácticas que ésta posee y las características cognitivas y aprendizajes previos de los estudiantes para desarrollar nuevos aprendizajes. El mostrar y el imitar son una “forma básica de la enseñanza” (Aebli, 2000, p.62).

La docente, a través de la demostración, ofrece una ayuda estructurada al aprendiz que posee menos habilidades, pero gradualmente la reduce con el fin de que progresivamente sea más competente (Sigelman, 2012). El profesor que en un inicio tiende a explicar extensivamente el contenido, poco a poco delega el papel activo al estudiante, que gracias a la ayuda ofrecida previamente, se vuelve independiente y seguro de sus conocimientos y habilidades, por este motivo la profesora expresa “ya lo van a hacer ustedes solos porque ya saben”. (*Registro No.8: 2°C/10.04.17*)

Encaminando el análisis al campo de estudio es importante resaltar y reflexionar sobre los momentos en que se privilegia un único procedimiento, por ejemplo, cuando la profesora sugiere contar con los dedos como medida de unificación de los procesos de aprendizaje. Russ y Fiorelli (2010, p. 239) señalan que cuando los niños se involucran en la resolución de problemas a través de actividades de tipo convergente se desaniman los procesos de pensar fuera de los límites y buscar solucionar las situaciones problemáticas. Si a un niño no se le dan las oportunidades de encontrar soluciones creativas a los problemas o implicarse en actividades que tienen más de una solución, es probable que se reprima el completo desarrollo de los procesos.

La construcción de significados y el desarrollo de habilidades cognitivas es un proceso que se dan a través de diversas vías, la comunicación oral, la demostración, la observación, la imitación, la acción, la solución de problemas, etc. No obstante, cada uno de estos procesos

necesitan ser recíprocos y reflexivos por ejemplo “cuando tutor y alumno coordinan el demostrar y el imitar, es decir el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro. Las demostraciones y descripciones del tutor, los esfuerzos del estudiante en su tarea y las auto-descripciones, las comparaciones del proceso y del producto proporcionan material para la mutua reflexión en la acción” (Díaz Barriga, 2006, p. 10)

4.1.2 La ejemplificación para orientar el aprendizaje

Para continuar sobre la línea de la conducción de una clase, se identificó que una estrategia bastante recurrida en el ámbito escolar es la ejemplificación, a través de ésta se presenta un modelo ideal acerca de los procesos y productos convenientes al finalizar una secuencia didáctica para valorar un aprendizaje.

[La profesora enfatiza en el equipo que termine primero y con letra bonita será el ganador; de manera paralela pasa entre los equipos y comenta al grupo los avances y logros, se percibe un interés para motivar a los alumnos a concluir el trabajo de acuerdo con los criterios comentados, la respuesta de los estudiantes es diversa, algunos muestran interés por hacerlo mejor y ser premiados con comentarios positivos, mientras que para otros equipos no es algo relevante.]

Profesora. El equipo de Pedro ya casi acaba y todos lo están haciendo bien.

[Se dirige a un equipo] ¿Ya, ese equipo de Lucía? No los veo trabajando. Recuerden, premio para las letras más bonitas, ya les dije, si quieren ganarse su premio.

[Se refiere a un estudiante concreto] ¿Ya Raúl? Ya te atrasaste en esta línea. (...)

[Después de recorrer varios equipos toma el cuaderno de una niña y solicita a todos que atiendan.]

Profesora. A ver, todos para acá, ya les pedí que quiero letras bonitas, trabajos bien hechos y limpios, miren el trabajo de allá. Está derecho, todas las letras como las puse en el pizarrón, no se baja ni se sube de la rayita, [señala el cuaderno y posteriormente el pizarrón] ya ven derecho como en el pizarrón, no hizo letras de todos los tamaños, las mayúsculas de dos cuadritos, las minúsculas de uno y ya no hay letrotas que se salen del renglón, quiero que vean, así es como se hace. Con calma, sin apresurarse, porque entonces no queda bien. ¿Ya vieron por allá, equipo de Juan? No quiero ver ejercicios todos al aventón o se borra y se repite. Si necesitan ayuda pues levantan la mano y voy a su lugar. (Registro No.1: 1ºB/08.08.17)

En una de las sesiones la profesora entrega un ejercicio y explica cuál es el procedimiento desde la resolución hasta la presentación, se apoya del pizarrón o incluso de trabajos ya concluidos para mostrar cómo deben ser y cómo no, sin embargo, algunos estudiantes se equivocan y recortan por las líneas incorrectas, pero buscan alternativas de presentación. La profesora al darse cuenta de que muchos niños no realizan el trabajo como lo solicitó hace el siguiente comentario.

¿Quién más lo recortó así? quien lo haya hecho de esa forma, está mal por no poner atención. Nadie tenía que recortar así, muy mal porque no les dije que no recortaran en medio. (*Registro No.3: 1° B/04.08.17*)

La ejemplificación se vuelve parte esencial del proceso formativo; la profesora al explicar una actividad o contenido se auxilia de ésta como medio para construir un puente que aproxime a los estudiantes con los aprendizajes esperados, por esta razón, se pone énfasis en que los niños atiendan a las instrucciones. La comprensión de los procesos es esencial y se despliegan con apoyo de diálogo y de recursos que faciliten la comprensión del niño.

4.1.3 Ejercitación, repetición y elaboración en el aprendizaje

En el desarrollo de la propuesta educativa del aula observada, la demostración es el elemento inicial de aproximación a los contenidos, sin embargo, es la realización de actividades concretas el aspecto generador de las experiencias de aprendizaje. El valor de la acción es indudable, pues le otorga sentido al proceso escolar. El saber en activo señalado por Bruner (Aebli, 2000) permite, a través de la acción, comprender que muchos significados no se transmiten directamente de manera abstracta y pura a través del lenguaje verbal. La demostración, la observación y la imitación se vuelven elementos inherentes de un ciclo para la construcción del saber basado en la acción.

La ejecución de tareas orientadoras al aprendizaje son un elemento de innegable presencia en el aula; a continuación, se observa cómo la maestra pone una atención especial al guiar la realización de actividades de aprendizaje:

[El grupo se encuentra organizado en 8 equipos de 4 ó 5 integrantes. La profesora reparte un ejercicio en copia de la vocal “I”.]

Profesora. Ok, comienzo con mi ejercicio de la letra “I” Tienes en tu hoja una letra “I” mayúscula, vas a tomar tu color...rojo (los niños repiten) (...) observa que de este lado tienes una bolita [la señala] ahí vas a empezar y nos vamos hacia la derecha, después nos vamos a ir hacia abajo y luego izquierda.

Estudiante. Siguiendo las fechitas

Profesora. Muy bien, siguiendo las fechitas y hacemos la letra “I” mayúscula de color rojo, vamos remarcándola. Ahora a un lado tengo a su hijita, la “i” minúscula, con mi lápiz voy a seguir la línea y solo un puntito.

[Los estudiantes remarcan todas las letras “I” que van encontrando en el ejercicio, mientras repiten en voz alta el sonido de la vocal. La maestra espera un par de minutos en lo que todos terminan y continúa.]

Profesora. Ahora, de las palabras que tenemos ¿cuál de los dibujos empieza con “I”? levantando tu mano.

Estudiantes. “Iglú, iglesia, isla” [responden algunos niños participando de manera espontánea.]

[La profesora retoma las respuestas para repetir las y hacer hincapié en cuáles son las palabras que tienen que encerrar y colorear.]

Estudiante. Isla

Profesora. La isla, sí. Encierra la isla

Estudiantes. ¿Con lápiz?

Profesora. Sí, con lápiz. Encierra la isla. Levantando mano si quieres participar, levantando mano si quieres participar. ¿Qué otra empieza con “I”?

Estudiantes. Iglesia

Profesora. Iglesia, encerramos la iglesia, con lápiz. Ramón levantó su mano. ¿Cuál palabra?

Estudiante. Iglú.

Profesora. Isla, iglesia, iglú. Levantando manos. Gema.

Estudiante. Indio

Profesora. Indio [repite las palabras para que todos escuchen y atiendan al trabajo que se está realizando] Ok, todas esas me las vas a colorear, solamente las que encerramos las vas a colorear. Las demás no. ¿Quién me repite las cuatro que encerramos?

Estudiantes. ¿Yo! Indio, iglú, isla e iglesia.

Profesora. Indio, iglú, isla e iglesia. Tenemos tres minutos para terminar de colorear. (...). Recuerden al terminar de colorear vamos a hacer cada palabra una vez en el cuadrado que está

debajo de cada dibujo, yo ya les puse en el pizarrón cómo se escribe cada palabra para que la pongan en el lugar correcto, cada que escriban una palabra díganla en voz baja, no gritándola, pero repítanla para recordar cómo suena la “T” al inicio de las palabras [Los niños escriben las palabras observando el pizarrón y se escucha que algunos dicen las palabras al escribirlas]

Profesora. Ok, vamos a lo que sigue. Nos vamos a la página siguiente. Hacemos el ejercicio que está en el pizarrón. Dos renglones de mayúsculas y dos de minúsculas de la “T”.

[Se observa a la profesora pasar entre los lugares para ver cómo trabajan los niños y apoya a aquellos que muestran dificultades en la escritura.] (*Registro No.1: 1° B/08.09.17*)

La acción se organiza en torno a una secuencia que dirige la profesora con la intención de que la actividad externa de los estudiantes tenga derivaciones en la actividad cognitiva. La demostración y la imitación subyacen el trabajo, sin embargo, es la acción el elemento central bajo la cual se concreta la actividad intelectual, en este caso para aprender la grafía e internalizar el valor sonoro convencional de la letra “T”. Estas acciones dan sentido al proceso educativo y a través de ellas la docente objetiva los aprendizajes, esclarece dudas, reconoce dificultades y evalúa progresos.

Las profesoras prevén sus clases teniendo presente que los procesos de aprendizaje implican actividades de elaboración, ejercitación y repetición para lograr que los estudiantes se apropien del conocimiento y lo extrapolen a diversas situaciones, por esta razón estos tres procesos ocupan gran parte del tiempo de la jornada escolar. Tanto la ejercitación como la repetición se manifiestan como procesos permanentes en el desarrollo de las sesiones didácticas.

El papel de la actividad en el aula es relevante porque faculta al individuo para dominar nuevos problemas con base en los aprendizajes de tipo operacional, conceptual, actitudinal o procedimental que ha desarrollado en el contexto escolar. “Cuando es correctamente comprendido el aprendizaje escolar, proporciona al hombre un repertorio de medios de acción y de pensamiento

con cuya ayuda resuelve problemas y situaciones que de lo contrario lo dejan perplejo y desorientado” (Aebli, 2000, p. 303).

Como se observa en el registro de una clase de segundo grado:

Profesora. Ok, pues ahora vamos a trabajar el ejercicio de multiplicaciones de...

Estudiantes. ¡Colores!

Profesora. Colores, muy bien. El primer recuadro ¿qué dice?

Estudiantes. ¡ 2×6 !

Profesora. Bien, 2×6 y tienes una cuadrícula. (...)

Profesora. Cómo pondrían en la cuadrícula 2×6

Estudiante. Colorear 12 cuadritos.

[La profesora se posiciona al frente del salón, explica mientras realiza el ejercicio en una hoja cuadrículada que muestra a todos.]

Profesora. Colorear 2 por 6. ¿Estamos de acuerdo?

Estudiantes. No...

Profesora. Cómo de que no. Haber vamos a contar juntos 2 por 6. ¿Cuánto me da de resultado?

Estudiantes. ¡12!

Profesora. Ah verdad, no que no.

[La maestra cuenta en voz alta los doce cuadritos.]

Profesora. Ahora observa, qué es lo que no se vale. Que tú tengas tu cuadrícula y digas “ah pues 2×6 igual a 12” y colorea los cuadritos “Ahí como caiga”

[La profesora. colorea 12 cuadritos sin orden y representa un diálogo con un estudiante.]

Profesora. No se vale que diga “Ya maestra, ahí están los doce cuadritos, 2×6 son 12 y usted nos dijo que coloreáramos los 12” No, abusados. La regla es que lo tenemos que acomodar. ¿Se acuerdan cómo lo hemos hecho con el material con los cuadritos y los acomodábamos y formábamos rectángulos o cuadrados, que a unos les quedaban verticales y a otros les quedaban?

Estudiantes. Horizontales

Profesora Recuerda que esto también lo hicimos en el libro de texto, cuando hicimos los mosaicos, ¿se acuerdan? Pues es así, igual, observamos la multiplicación y contamos columnas y filas.

[Se observa que los Estudiantes ya conocen este tipo de ejercicio pues la mayoría lo resuelve sin problema y sin que la profesora se detenga mucho a explicar de hecho, durante la explicación se escucha que una niña encuentra que el trabajo propuesto es similar al trabajo del libro de texto.]

(Registro No.4: 2° B/04-07-17)

La ejercitación, la elaboración y la repetición se trabajan a través de un contenido procedimental en el que es necesaria la resolución de operaciones multiplicativas a través arreglos rectangulares, la profesora prolonga la actividad propuesta en el libro de texto hasta el punto en que se haya logrado la finalidad de la sesión.

La elaboración de actividades cumple una meta fundamental en el aprendizaje: proporcionar a los alumnos una imagen comprensiva del contenido y, conjuntamente, construir un saber que les haga capaces de actuar. De acuerdo con (Aebli, 2000, p. 267) “después de una primera elaboración es como si los conceptos estuviesen aún adheridos a los ejemplos concretos a partir de los que habían sido elaborados.” De este modo las siguientes etapas de aprendizaje tendrían la finalidad de despegar paulatinamente los conocimientos con mayor autonomía del aprendiz.

Se sabe que el ejercicio es conocido por los estudiantes porque la profesora comenta que es similar a un trabajo anterior, al revisar el libro de texto se observa que los procedimientos de resolución se duplican sin que haya un elemento diferenciador. Con esto se expresa lo que Aebli (2000) señala en torno a que el libro de texto y la guía del profesor son medios de enseñanza que apoyan en la elaboración y ejercitación para incorporar y movilizar los aprendizajes.

Posteriormente, de manera informal, la profesora me explica la razón por la que los niños resuelven una gran cantidad de ejercicios similares, ésta es la necesidad de aprender bien un contenido.

El conocimiento práctico construido por la profesora denota que a través de la ejercitación y repetición se consolida lo aprendido (Aebli, 2000, p.280) pues los menciona en la entrevista como parte de su propio aprendizaje.

[...] pues yo misma para saber cómo dar un contenido he tenido que buscar mis formas, experimentar e intentar de una forma, de otra, de otra e ir perfeccionando poco a poco, hasta que un día llega un niño y me dice “maestra ya me salió” (...) al fin es producto de tu trabajo y de no dejar intentar. (*Entrevista 2*)

Es importante el proceso de la ejercitación que aspira al perfeccionamiento del acto, ya que “se puede ejercitar una actividad porque se sabe que es útil dominarla de modo fluido y seguro, y se puede practicar porque en ello se experimenta placer y satisfacción” (Aebli, 2000, 288) Sin embargo, la ejercitación no necesariamente implica la elaboración, ya que ésta tiene un sentido más amplio, el de la transformación de los aprendizajes para su traslado a diversas situaciones. En las sesiones observadas no fue posible registrar un ejemplo de elaboración en el que se identificara la transferencia de un aprendizaje a situaciones novedosas, pues generalmente las situaciones planteadas en un contenido se concentraban en el perfeccionamiento a través de la ejercitación y la repetición de actividades semejantes entre ellas, pero se desatendía la parte de la recuperación de los contenidos en diversas formas de resolución o aplicación.

4.1.4 Preguntas abiertas

Las preguntas como medio de intercambio entre los alumnos y la profesora son parte del diálogo que fluye permanentemente en la escuela, los canales de comunicación amplios dan mayor posibilidad a que los estudiantes expresen sus conocimientos e intereses.

La finalidad de la profesora es construir un ambiente de exploración y generación libre de ideas, para lo cual pone en la mesa preguntas abiertas que no tienen una respuesta única, por el contrario, las posibilidades son múltiples y la divergencia en este sentido se vuelve un elemento enriquecedor para el proceso, ya que amplía la fluidez de las ideas a través del diálogo como

elemento propicio para el alumno para conocer qué es lo que piensan sus compañeros, qué me aportan y qué pueden proponer.

A continuación, se expone una sesión en la que los alumnos presentan iniciativas para ser electos como presidentes de clase, este proyecto se desarrolla como parte del contenido de La consulta o la votación para la toma de decisiones colectivas de la asignatura de Formación Cívica y Ética:

Estudiante. Buenos días compañeros, nosotros somos el equipo de “Los vengadores” somos Miguel, Sam y yo. Bueno, lo que nosotros queremos es que la maestra ya no nos deje mucha tarea, es nuestra primera propuesta y después, que cuando no venga la maestra de Educación Física nos deje salir al patio a tener tiempo libre. Esa es nuestra propuesta, ya se las escribimos en las hojas que hicimos. Esperamos que voten por nosotros, recuerden somos “Los Vengadores”, aquí está nuestro cartel.

[La dinámica permite a los estudiantes hacer preguntas a sus compañeros relacionadas las propuestas, algunas preguntas fueron las siguientes.]

Estudiantes. ¿Nos dejarías jugar en el salón? ¿Qué harías cuando se fuera la maestra y nosotros nos levantemos de nuestro lugar? ¿Cómo vas a hacer todo lo que dijiste de darnos tiempo para terminar de comer en el salón después del recreo? ¿Por qué quieres ser presidente?

Algunas de las respuestas de los aspirantes fueron estas:

- Mi propuesta es que la maestra quiera sacarnos al patio un rato y que nos traiga las regletas para jugar.
- A mí me gustaría ser presidente porque haría muchas cosas buenas para nosotros.
- Yo le diría a la maestra que mande recado sólo si te portas muy mal.
- Yo ayudaría a que la maestra nos deje terminar de comer, pero ustedes también se tienen que apurar, o que nos deje jugar un tiempo en el día si todos acabamos.
- Mis propuestas son: Concurso de spinner, trabajos al aire libre, 10 minutos más de recreo y sólo una tarea a la semana.

[Por su parte la profesora también construye un diálogo con los estudiantes sobre las propuestas que hacen y su compromiso con la presidencia de la clase. Al tiempo que introduce información sobre el contenido de la democracia recordando que es un derecho de los mexicanos, que es secreto y libre, que es importante pensar bien a quién vamos a elegir porque sólo se vota una vez, entre otras apuntaciones. Una de las interacciones de la profesora con algunos estudiantes es la siguiente:]

Profesora. ¿Qué harías con tus compañeros para que se pudiera lograr salir a jugar?

Estudiante. Pues les diría a todos que nos pusiéramos a trabajar.

Profesora. ¿Cómo me ayudarías a mí a organizar a la clase?”

Estudiante. Les diría que se porten bien, que se sienten y no estén platicando y que ya afuera sigan las reglas del juego y que no se enojen.

Profesora. Tú eres de uno de los niños que más problemas tiene cuando salgo del salón, ¿en qué cambiarías tu forma de trabajo cuando me salgo?

Estudiante. Ya no me levantaría y apuntaría a quien se porte mal.

[Posteriormente les recuerda:]

Profesora. Acuérdense que el voto es libre y secreto y que no deben decirles a sus amigos que voten por ustedes, ni enojarse si pierden. Piensen bien por quién van a votar, tienen toda la tarde porque ya mañana hacemos la votación. Esos niños que ya no pasaron pues muy mal porque no se organizaron y ya no pudieron presentarse, deben ser responsables con la escuela y con lo que les pido. No quiero que se repita. En su casa pegan de tarea los volantes que les dieron sus compañeros en el cuaderno de Formación y mañana se los reviso. (...) (*Registro No.11: 2° C/13-06.17*)

Como se observa, las preguntas generaron la participación no sólo de la profesora, lo hicieron mayormente y de manera activa de los estudiantes acerca de los temas que les llamaban la atención, esto les permitió prever e idear opciones de respuestas para el momento en el que presentarían su proyecto.

El trabajo en equipos precedente a la votación fue productivo respecto a la integración y creatividad que mostraron los estudiantes en la generación de ideas. La relación entre los grupos fue diversa, algunos tuvieron un líder que fue organizando las tareas de cada uno, otros se dividieron las actividades, mientras otros presentaron más dificultades y no lograron concretar el trabajo. Además, se observaron los materiales realizados por los propios alumnos, en estos expresaron sus propuestas de formas novedosas y al presentarlos se mostraban orgullosos y comprometidos con su equipo. Durante la clase la profesora mostró sensibilidad de reconocer quiénes querían participar, por lo que procuró escuchar a todos.

4.1.5 Preguntas cerradas

Un elemento importante que media la triada didáctica es la pregunta, en la construcción del diálogo entre el profesor, el estudiante y el contenido está presente como herramienta que orienta al aprendizaje.

En el siguiente registro se observa la relación que se establece entre el docente y el alumno con el fin de generar un mapa mental. A través de preguntas guiadas la profesora orienta la actividad, resuelve dudas, focaliza la atención, genera unificación en los trabajos en relación con los criterios considerados para la evaluación y enfatiza en aspectos puntuales de los contenidos del cuarto bloque de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad para reforzar el aprendizaje.

Profesora. ¿Qué es lo que tienes en tu hoja? Un mapa qué....

Estudiantes. ¡Mental!

Profesora. Y recuerdan que un mapa mental tiene pocas palabras con mucho...

Estudiantes. ¡Dibujo!

Profesora. Y el dibujo me tiene que ayudar a acordarme de lo que estoy poniendo en mi mapa. En el centro qué es lo que voy a poner.

Estudiantes. El título

Profesora. El título o el tema del que estoy hablando. Siguiendo, ¿cuál va a ser la primera flecha que vamos a ocupar? La que señala a qué número del reloj.

Estudiantes. Al uno

Profesora. Al uno, es decir el que dice: Recursos naturales, bien. Necesito un ejemplo de un recurso natural.

Estudiante. ¡Miss, miss, miss! El agua

Profesora. El agua

Estudiante. El árbol

Profesora. El árbol, también. Yo voy a dibujar uno aquí (señala al pizarrón), pero tú lo vas a hacer bonito. Tienes la flecha y hago un dibujo que me recuerde que el agua es un recurso natural. ¿Qué puedo dibujar?

Estudiante. Una botella de agua

Profesora. Puede ser una gotita de agua, qué otra cosa puede ser.

Estudiante. Una regadera.

Profesora. Ahora, ¿qué cuidado debes tener con los recursos naturales? ¿Cómo los puedes cuidar?

Estudiante. No tirar basura

Profesora. ¿Cómo harías un dibujo de no tirar basura?

Estudiante. Con un bote con basura

Estudiante. Podría ser un niño que está tirando una manzana sin acabársela a la basura.

Profesora. Muy bien, dice Guille que también cuidas los recursos naturales si no desperdicias agua.

A lo mejor puedo dibujar a un niño cerrando la llave, ¿estamos de acuerdo? No solamente la basura.

Bueno, el que sigue, “Antes y ahora”. Elaboración de un producto, ¿cómo se hacía antes? y ¿cómo se hace ahora? Pensemos en un ejemplo que vimos mucho.

Estudiantes. ¡Las tortillas!

Profesora. Ajá, el de las tortillas, ¿cómo se hacían las tortillas antes?

Estudiantes. A mano

Profesora. A mano, entonces se me ocurre dibujar...

Estudiantes. ¡Unas manos!

Profesora. ...una señora con su comal haciendo unas tortillitas. ¿Cómo se hacen ahora?

Estudiantes. Con una máquina

Profesora. Con una máquina de tortillas, ¿se acuerdan? como la que tenemos en el libro de texto.

Ok, antes se hacían a mano, las calentaban en un comal. Ahora las hacemos con una máquina. Bien, ahora ¿Cuál es una consecuencia, de todo el desarrollo tecnológico, de tantas máquinas y fábricas que tenemos en nuestra ciudad, ¿cuál ha sido la consecuencia negativa?

[Una niña interviene con sus ideas propias sobre la contaminación. Identifiqué que este tema les llamó la atención pues se escuchó un cambio en el volumen de voz y movimientos en el salón en el que la mayoría participó de manera espontánea agregando algo sobre el tema, además se mostró una cantidad mayor de alumnos que querían participar.]

Estudiantes. La contaminación

Estudiantes. Maestra, pero sí, sí contaminaban antes porque antes también había humo...

Profesora. ...pero no era tanto, y por eso no era tanta la contaminación como ahora. Bueno, al final, en el último cuadrado vas a poner un dibujo de lo que más te gustó estudiar en el bloque. Lo quiero bien presentado, bonito porque va a estar en su cuaderno.

[La mayor parte del grupo respondía a las preguntas planteadas por la profesora, aunque había algunos alumnos en los equipos que se distraían y aunque no respondían iban realizando el ejercicio con lo que la profesora y sus compañeros comentaban. Los estudiantes terminan su mapa mental, mientras platican entre ellos. La profesora los deja trabajar de esta forma y después de algunos minutos les pide su cuaderno para calificar.] (*Registro No.4: 2ºB/07.04.17*)

Existe una multiplicidad de tipologías de la pregunta, sin embargo, las preguntas que tiene mayor presencia en los grupos observados son de tipo informativo ya que la interrogación tiene el propósito de regular y evaluar los avances de los estudiantes; el profesor adelanta las respuestas e invita al alumno a comprobar sus afirmaciones, este proceso comunicativo se ve enriquecido por elementos ilustrativos del contenido, en este caso el mapa mental apoya para el despliegue de la estrategia. Aebli (2000) señala que “hay una tendencia natural –por parte de los profesores- a repetir, variar, completar y explicar aquellas preguntas que no reciben inmediatamente respuesta. -Agrega que- eso no sólo es inútil si la pregunta está bien planteada, sino que incluso confunde a los alumnos, en lugar de ayudarles. Así que cuando se trata de una pregunta difícil, basta con dejarles tiempo para que piensen” (p.259). Más allá de insistir en que las respuestas sean ajustadas a las expectativas es importante poner énfasis en que sean construidas adecuadamente para favorecer procesos cognitivos complejos en los estudiantes.:

Profesora. Ok, pues yo les voy a poner una multiplicación aquí en el pizarrón, por ejemplo, 5×3 , ¿qué regletas voy a tomar?

Estudiantes. ¡Yo, yo!

Profesora. A ver tú Ernesto

Estudiante. ¡La roja!

Profesora. ¿Cuántas de la roja voy a tomar?

Estudiante. ¡5!

Profesora. ¡Ajá! Muy bien, 5. Entonces tomamos 5 rojas y ¿cuánto da de resultado?

Observadora. Levantan la mano

Profesora. Juan

Estudiante. ¡15!

Profesora. Exacto, 15. (*Registro N° 8: 2° C/10.04.17*)

Como se observa en este y en otros ejemplos presentados anteriormente, la pregunta didáctica funge como medio idóneo para guiar la acción y la atención hacia aspectos relevantes de los contenidos, así como para conducir al grupo hacia la realización de actividades particulares y reforzar los aprendizajes. Los estudiantes del grupo conocen la dinámica de manera que responden de forma atinada a los cuestionamientos que plantea el profesor. La propia construcción de las preguntas orienta a los alumnos a dar una respuesta correcta que se recupera si es acorde a los aprendizajes esperados, de lo contrario se apoya completándola o reformulándola.

Beghetto (2013) explica que en este tipo de preguntas la dinámica suele ser similar, primero el estudiante espera a que el profesor plantee una pregunta, rápidamente levanta la mano, espera tranquilamente hasta que el profesor nombra a alguien y éste comparte tu respuesta, usualmente tratando de igualarla con lo que piensa que el profesor espera escuchar, al final sólo espera a que el éste diga si la respuesta es apropiada, correcta o aceptable.

La enseñanza se convierte en un juego parecido a las “escondidas intelectuales” (intelectual hide-and-seek) donde los docentes tienen todas las respuestas y el éxito de los estudiantes está en adivinar correctamente lo que tienen en mente los profesores (Beghetto, 2010)

Saturnino de la Torre (2003) explica que la interrogación es una estrategia didáctica próxima al profesor con múltiples propósitos educativos, que posee la cualidad de inducir la curiosidad a través de preguntas incitantes que eviten jerarquizar las respuestas. “Saber preguntar es comenzar a crear” (p.207). La pregunta puede ser un medio generador de funciones combinatorias que desencadenen ideas creativas, sin embargo, esta potencialidad tendría que impulsarse en un ambiente abierto, de tolerancia, respeto y aceptación de la divergencia y el error, para que los alumnos se sintieran con libertad de pensar y expresarse.

4.1.6 La actividad lúdica para favorecer el aprendizaje

El juego es un elemento fundamental para la formación del niño; en el aula cumple diversas funciones. Es un factor que motiva a los alumnos a integrarse en las actividades; tiene finalidades de tipo social en tanto que los niños se organizan, respetan turnos, intercambian ideas y se relacionan de manera dinámica; impacta en la esfera afectiva a través de los sentimientos que el niño experimenta al implicarse. Una de las profesoras durante una sesión me comenta que le da un espacio importante al juego durante su clase por su relevancia en el aprendizaje.

Profesora. Los viernes se trabajan puros juegos, por eso se sientan en forma de “U”. Ellos creen que no hacemos nada más que jugar, incluso cuando platican con sus papás ellos les cuentan que no hicieron nada en la escuela más que jugar, pero en realidad es repaso de los temas que vimos en la semana sin que se den cuenta. Los lunes y martes trabajan nuevos temas, los miércoles y viernes es repaso. (...) (*Registro No.4: 2° B/07.04.17*)

En las sesiones observadas el juego ocupa un lugar importante en gran parte del desarrollo de las clases en ambos grupos, en primer lugar y de manera recurrente, se observa el juego previsto con fines académicos; en segundo lugar y en menor proporción, se establecen espacios para el juego libre en el que los niños se organizan y participan con base en sus intereses y motivación.

Los juegos planeados por las profesoras funcionan como un medio de aprendizaje en el aula que permiten reforzar o generar expectativas positivas sobre nuevos contenidos. En uno de los grupos, la profesora propone diversos juegos en torno al contenido de las multiplicaciones. Organizados en dos grandes equipos, participan para encontrar el resultado correcto de una operación que la maestra presenta:

[La profesora pega en el piso hojas con cantidades diferentes. Después explica para el juego va a mostrar una carta con una multiplicación y un niño de cada equipo va a caminar al resultado correcto. El primero en llegar a él es el que obtiene el punto a favor de su equipo. Las indicaciones que da la profesora son: de manera grupal no hacer escándalo, ni ruido durante la actividad y de manera individual caminar al encontrar el resultado, no correr. Los estudiantes se muestran

emocionados por participar, tienen expresiones de alegría, movimientos y comentarios de alegría. A pesar de que en las indicaciones se les pidió no correr, el juego les emociona tanto que corren para ganar el punto para su equipo. Incluso un alumno pasa junto a mí y me comenta rápidamente] Estudiante. Los viernes son días de libertad y juegos.

[Comienzan la actividad:]

Profesora. Ok, comenzamos el juego, empieza Ricardo y Alfredo, cada uno en su lugar. ¡6x3!

[Los niños elegidos con anterioridad se apresuran para llegar al resultado correcto que está pegado en el piso. Al llegar, la profesora repite la multiplicación.]

Profesora. Entonces, 6x3

Estudiantes. ¡18!

Profesora. Muy bien, punto para ellos. [Señala al equipo]. Acuérdense, 6x3 es...

Estudiantes: ¡18!

Estudiantes. ¡Maestra, maestra! ¡Yo, yo! ¡No, yo!

[La profesora elige a dos participantes más, algunos se muestran inconformes porque querían ser los siguientes en participar.]

Profesora. Ya, ahorita pasan. Comenzamos

[Los alumnos siguen haciendo ruido por no haber sido elegidos, un estudiante se muestra molesto y la profesora le llama la atención.]

Profesora. ¡Comenzamos! ¡Alex por favor! 6x5

[Los alumnos corren al lugar del resultado]

Profesora. Punto para el equipo 1

Estudiantes. ¡Eh!

Profesora. Recuerden que sin hacer escándalo. El que sigue.

Estudiantes. ¡Yo, ahora yo! ¡No, yo, yo! ¡Maestra, maestra, me toca!

Profesora. Pásale Luisa y Gema. ¡6X8! Ok, punto para ellos

Estudiantes. ¡Sí!

[Se observan caras felices y disgustadas por no elegidos para participar o por no ser el equipo que gana el punto. De hecho, un estudiante reclama:]

Alumno. Maestra, no es justo todos los puntos son para ellos y nosotros ni hemos pasado.

Profesora. Ya, es un juego, es para que te diviertas.

Alumno. Es que nosotros vamos perdiendo y eso no es justo.

[Se escuchan muchas voces porque los estudiantes hablan al mismo tiempo, la profesora de indicaciones sobre el trabajo e intenta mantener el orden en el grupo eligiendo a los estudiantes para lo cual se muestra atenta a las expresiones de los alumnos para elegir a los participantes que

muestran intención de hacerlo, algunos en este momento se muestran reticentes a seguir participando y evitan incorporarse a la actividad]

Profesora. Ahí va a salir Zaid, vete preparando Kenya

[Cuando los niños levantan la voz o se escuchan muchos niños conversando la maestra detiene la actividad y vuelven a poner atención.]

Profesora. 6X2. Punto para los dos equipos.

El factor común este tipo de actividades es, la competencia entre equipos, por lo que la finalidad ulterior de los juegos es obtener la mayor cantidad de puntos para ganar, esto implica posicionarse como contrincante de los demás compañeros. El desarrollo del juego a través de la competencia lleva a los niños a mostrarse alegres y con anhelo de participar y ganar, sin embargo, la forma de integrarse va evolucionando a lo largo de la actividad dependiendo de la posición que ocupa cada equipo respecto a la meta. Esto provoca que aquellos que llevan mayor ventaja sigan motivados, mientras que aquellos que tienen una menor cantidad de puntos a favor poco a poco pierdan interés en el juego y se muestran mucho más pasivos e incluso tristes o molestos. En este caso, la relación con los compañeros y con la profesora se vuelve tensa, expresando su inconformidad desatendiendo el juego, expresando su reclamo tanto a la maestra como a sus compañeros de equipo o incluso negándose a seguir participando, esto se observa en los registros de observación.

[Conforme avanza el juego, los compañeros se reclaman unos a otros porque su compañero de equipo no fue el que ganó el punto. Algunos otros se aplauden y se emocionan por ganar. Después de que otorga los puntos a cada equipo. Cada ronda la profesora repite la multiplicación para que los alumnos digan el resultado en voz alta. La maestra procura que todos los integrantes del grupo participen y que los equipos queden empates para evitar conflictos]

Profesora. De este equipo quién me falta. A ver pasan ustedes [señala a dos alumnos] ¡9x6! Punto para este equipo. ¡Alto! Hacemos conteo.

Equipo 1. 7 puntos y Equipo 2. 7 puntos. ¡Empataron!

[Los estudiantes se muestran contentos con el resultado a través de expresiones verbales, gritos, aplausos, risas, etc. Pero después piden hacer un desempate]

Estudiantes. ¡Revancha maestra! ¡Revancha! ¡Revancha!

Profesora. Ok, ahorita lo hacemos. Pero antes los quiero ver bien sentado. Les voy a contar tres y necesito que me saques tus colores. Sólo tus colores.

[Los alumnos muestran mucha alegría, incluso gritan de contento. Van por sus materiales con alegría y emoción. Mientras la profesora prepara el siguiente ejercicio que van a trabajar y los reparte.] Profesora. Ok, pues ahora vamos a trabajar el ejercicio de multiplicaciones de colores.
(Registro No.4:2°B/07.04.17)

Durante los juegos surgen diversas tensiones que necesitan ser atendidas de manera inmediata por la profesora, por ejemplo, un equipo se muestra en desacuerdo por la forma en que cada uno ganaba puntos:

Estudiante. Maestra, no es justo, todos los puntos son para ellos y nosotros ni hemos pasado.

Profesora. Ya, es un juego, es para que te diviertas. (...)

[Posteriormente conforme avanza el juego, los compañeros se reclaman unos a otros porque su compañero de equipo perdió el punto.] (Registro No. 4: 2° B/07.04.17)

Las situaciones de tensión se generan en diversos espacios de la dinámica escolar, sin embargo, el juego es una circunstancia en la que se acrecientan las tensiones, éstas no sólo las viven los estudiantes, trascienden al docente y dejan una huella en el ambiente de aprendizaje, que exigen una intervención inmediata.

Además de los juegos programados por la profesora es importante señalar que en todas las clases se observó que durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje los alumnos tienen válvulas lúdicas de escape medianamente encubiertas. Los alumnos rescatan los momentos y formas oportunas de recreación, la mayoría a través de juegos de simulación o imitación en los que representan una situación. De esta forma se divierten y se acoplan a la dinámica del aula sin alterarla de manera ostensible. Cuando las profesoras lo identifican suelen permitir que sigan su curso mientras no interfieran con los propósitos de la sesión, de lo contrario establecen límites y redirigen la atención a las labores educativas. Una manifestación de esto se

observa en el Registro No. 5 en el cual se describe cómo dos alumnos se envuelven en un juego mientras se desarrolla la clase:

[Mientras un estudiante lee las instrucciones del ejercicio realizado en el libro de texto, algunos alumnos hablan en voz baja, mientras Arturo y Octavio ubicados al final del aula juegan a simular una batalla con unos muñecos pequeños que la maestra les permite llevar al salón con la condición de que se incorporen en las actividades y las concluyan. Con sus juguetes simulan que vuelan o que tienen una conversación, en algunas ocasiones cuando la maestra hace una pregunta al grupo ellos responden sin seguir la dinámica de levantar la mano, la profesora escucha sus comentarios y los recupera.] *(Registro N°.5: 2° B/ 19.05.17)*

Cómo se señala en este apartado, las actividades que se llevan a cabo en la jornada escolar están estructuradas y programadas en torno a enriquecer el aspecto académico, por lo que hay escasos espacios de juego libre, sin embargo, ya que éste es un elemento de innegable valor durante la niñez aún cuando hay pocos espacios y pocas áreas dedicadas para el juego en la escuela, los niños continúan satisfaciendo esta necesidad creando experiencias lúdicas donde y cuando pueden para expresar su imaginación. (Kaufman. 2010)

4.1.7 Interrelación pedagógica docente- alumno

La relación entre el docente-alumno se despliega de diversas maneras a lo largo de la jornada escolar. El presente acercamiento no se desarrolla con el fin de profundizar en la relación interpersonal en razón de un análisis pormenorizado y exhaustivo del discurso o de las prácticas en este sentido, es más bien una aproximación para conocer cómo se desarrolla este encuentro y cuáles son los motivos que lo impulsan para caracterizarlo como un elemento importante en la construcción de los ambientes de aprendizaje.

En esta relación interpersonal es interesante descubrir que el espacio y el tiempo determinan en gran medida el tipo de relaciones que establecen docentes y alumnos. Se identifican principalmente tres formas de relación:

- El más persistente encuentro es de tipo pedagógico, se da al interior del salón durante el desarrollo de las clases. Se despliega a partir del diálogo didáctico orientado al aprendizaje de los contenidos por lo que está dirigido a la comprensión de las temáticas trabajadas, se organiza a partir de los conocimientos previos de los niños y niñas de manera gradual e inductiva. La profesora construye una atmósfera de aprendizaje a través de la exposición y de indicaciones generales que permiten guiar el trabajo de los alumnos de manera grupal y de manera individual, la docente se acerca a los niños para identificar si hay dudas o necesidades de aprendizaje. Por su parte, los estudiantes se aproximan a la docente para resolver cuestiones específicas acerca de los trabajos.

En una clase se observa este tipo de relación:

[La profesora escribe en el pizarrón el título de la actividad “Palabras derivadas” y la instrucción: “Escribe en tu cuaderno cuatro palabras derivadas de cada palabra primitiva. Los niños copian el título y la consigna en el pizarrón.

Posteriormente escriben cinco palabras primitivas en el pizarrón, entre ellas pan, flor, jardín, zapato y pescado. Ubicada al frente del grupo a un lado del pizarrón comienza a desarrollar la secuencia.]

Profesora. Comenzamos con pan, vamos a escribir por lo menos 4 ejemplos de palabras derivadas, ustedes eligen cuáles quieren escribir. Las van a escribir en forma de lista debajo de la palabra que yo escribí. Acuérdense que nos quedamos con la palabra primitiva y le agregamos el sufijo para que encontremos una palabra derivada. ¿Cuál es la primera palabra primitiva escrita?

Estudiantes: ¡Pan!

Profesora. ¿Cuáles son las palabras derivadas de pan?

Estudiante: Panadero

[La profesora repite y escribe cada palabra en el pizarrón.]

Estudiante: Panadería

Estudiante: Panqué

Estudiante: Panadero

Estudiante: Pantalón

Profesora. ¿Cuál es nuestra palabra privada?

Rosario: Pan

Profesora. ¿Qué quiere decir pan?

Estudiantes: Es una comida

Profesora: Muy bien, es una comida verdad. Ahora pantalón comienza igual, con “pan” pero ¿seguimos hablando de un alimento?

Estudiantes: ¡No!

Maestra: Entonces, qué crees Rosario, pantalón ¿es una palabra derivada de pan?

Rosario: No maestra

Maestra: ¿Por qué?

Rosario: porque ya no es del pan de comida.

Maestra: Hay palabras que pueden empezar o sonar igual, pero que no son derivadas, se tienen que poner abusados, antes piensen si las palabras hablan de lo mismo.

[Posteriormente la profesora deja que los alumnos resuelvan por sí mismos la última palabra, se observa que un niño se acerca a la profesora con su cuaderno, le señala una palabra y le pregunta algo en concreto sobre el ejercicio, la maestra no le responde directamente, sino que plantea la pregunta para el grupo:

Profesora: Atención un momento, Raúl me pregunta si pescadería es una palabra derivada de pescado.

Estudiantes: ¡Sí!

Profesora: Karla, explícale a tu compañero por qué

Karla: Porque una pescadería es donde venden pescado.

Profesora. Sí, pescadería viene de la palabra pescado y por eso está bien.

[El alumno vuelve a su lugar y escribe la palabra junto con un compañero con el que trabajaba.] (*Registro No.5: 2º B/19.05.17*)

Cuando los niños tienen algún error la docente usa la misma respuesta para plantear preguntas al alumno que doten de sentido el ejercicio y que le ayuden a resolver su duda por sí mismo. Estas preguntas atraen la atención de los estudiantes hacia el tópico que se está trabajando.

La pregunta es el elemento fundamental que guía esta relación pues a través de ella el alumno y el docente se sitúan en una misma línea argumentativa y dotan de sentido los comentarios expresados por cualquiera de las partes. En este tipo de relación se observa que cada sujeto desempeña un papel distinto y que hay una distancia física entre el profesor y el alumno ya que cada uno ocupa un lugar particular en el aula. Esta relación basada en la disposición didáctica a través del diálogo tiene la intención de orientar y ampliar las posibilidades de lograr aprendizajes.

- De manera informal, durante el recreo, clases extras, ceremonias o festivales, los estudiantes se acercan a la profesora para consultarle aspectos que les llamen la atención, le provoquen curiosidad o expresarle ideas de manera libre. Ambas docentes muestran interés en aquello que comunican los alumnos por lo que ellos están interesados en comentar algún tema fuera del espacio áulico; las profesoras son siempre respetuosas y atentas lo cual favorece una relación horizontal y enriquecedora para los alumnos. Los temas que se tratan son diversos y generalmente espontáneos, incluso en una de las entrevistas la profesora me comenta que los alumnos expresan su creatividad:

“...cuando participan y dan ideas y no solamente aquí en el salón de clases, o incluso en el recreo, cuando hablan contigo y te dicen alguna idea. *(Entrevista 1)*”

- La última forma de interrelación identificada se refiere a situaciones de tipo disciplinar cuando se manifiestan situaciones problemáticas que requieren ser resueltas de forma inmediata con intervención de la docente; en su mayoría surgen de malentendidos, problemas, conductas disruptivas o reticentes. Los espacios en este caso no están bien delimitados ya que pueden llegar a presentarse durante las clases el recreo, la salida, etc. y aunque no sea la profesora titular la que esté a cargo del grupo es ella quien siempre está

atenta a las situaciones que requieran de su intervención. El papel de la profesora se despliega como elemento principal en la toma de decisiones para disolver una situación de tensión o como mediadora entre los propios estudiantes para que resuelvan sus diferencias.

[En una sesión basada en el planteamiento del juego competitivo en la que se trabaja con apoyo de las regletas de Cuisenaire, un alumno está en desacuerdo con las decisiones de la profesora al no haberle otorgado un punto a su equipo, por lo que se dispone a explicarle lo acontecido, pero al no obtener una resolución satisfactoria se aparta de la actividad.]

Profesora. Ok, primero terminó el equipo tres y luego terminó el dos.

Luis [Habla muy rápido con tono de molestia] ¡Maestra! Pero nosotros levantamos la mano antes y ni nos vio.

Profesora. No, porque estaban gritando “maestra” “maestra” y ya les dije que así no.

Luis. Pero eso no se vale, nosotros estábamos levante y levante y no nos hacía caso.

Mayra. Maestra, también nosotros estábamos llamándole.

Profesora. A ver Luis, si vas a estar peleando, entonces siéntate ahí [señala una silla separada del equipo]

Luis. Pues es que nosotros estábamos “maestra, maestra” llamándole para que viera.

Profesora. No, no se vale echarles la culpa.

Luis. Yo no les echo la culpa, pero nosotros ya habíamos acabado.

Mientras la maestra resuelve la situación con Luis, los demás estudiantes permanecen en silencio esperando a que se resuelva.

Profesora. Respira. ¿Ya? Ni Ramiro, ni Zaid están diciendo nada, tú eres el único que está haciendo berrinche. Quita todas esas piezas de ahí, que estás haciendo puras cosas que nadie te dijo. Si ya no van a jugar díganme y se los retiro. Dime, ¿vas a jugar como les dije? ¿O te mando tu recado? Vete a sentar.

[Luis toma asiento y se muestra serio, molesto y triste, ya no participa y permanece con los brazos cruzados sin decir nada. La profesora y los demás estudiantes continúan con la clase.] *(Registro No.8: 2º C/10.04.17)*

En este caso la profesora toma el control y ubica el problema en la conducta de un alumno que no se integra de acuerdo con lo previsto y que expresa su inconformidad con la actividad. Ya que la situación se incorpora en el desarrollo de la sesión el tiempo es un

factor fundamental para dar solución a la problemática. La profesora identifica que el material y la participación son medios a través de los cuales se puede solucionar de manera determinante la tensión e invita a reflexionar al alumno sobre su actitud.

La ausencia de procesos reflexivos en este tipo de situaciones provoca que las tensiones se resuelvan apelando a la rutina, es decir a través de actos ya conocidos e internalizados que se repiten, de esta forma los acontecimientos críticos se comprenden y se abordan desde el conocimiento tácito de la profesora que funciona como marco de referencia. Estos incidentes críticos son situaciones especiales que acontecen en las prácticas escolares y que ponen en tensión las actividades previstas desde la rutina, “haciendo que esta sea una situación de dilematización o de posibilidad, de construcción de nuevas respuestas y/o acuerdos” (Sanjurjo, 2015, p.19).

Woods (1998, p. 39) apunta que

“La enseñanza, principalmente, es una actividad más “práctica” que “técnica” que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los docentes que formulen juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera sus valores educativos generales... a la práctica en el aula. Interpretándola según el lenguaje de lo “práctico”, la “calidad educativa” tiene poco que ver con la aplicación exitosa de reglas técnicas, relacionándose antes bien con la capacidad de conseguir que valores éticos abstractos tengan que ver con una práctica educativa concreta: una capacidad que los docentes manifiestan al saber, desde el punto de vista educativo, qué es más necesario en cada situación particular, y al procurar actuar de manera que este conocimiento pueda adoptar una forma práctica” (p.39)

De manera general se puede decir que la relación profesor-alumno está basada en una visión formativa y disciplinar, las docentes muestran continuamente su intención de apoyar en el desarrollo de los niños y las niñas al estar permanentemente atentas a sus requerimientos; y que el diálogo, la mirada, el acercamiento, la escucha atenta, las sonrisas, el tono y el volumen de voz, son medios que se incorporan en estas relaciones interpersonales.

4.1.8 Organización de las interacciones alumno-alumno

La interrelación alumno-alumno es bastante compleja, una primera aproximación permitiría describir que los niños y las niñas de esta edad muestran su preferencia por relacionarse con compañeros con los que tienen coincidencias, las diferencias de género no son un elemento determinante, por el contrario, se observa que la mayoría de los alumnos se organizan de manera mixta.

La mayoría de las actividades en el grupo tienen un trasfondo individual como se observa en los registros como el 4, 8 y 9 e incluso el 6, no obstante, persiste el carácter social en la relación entre los alumnos pues constantemente dialogan entre sí sobre temas variados.

Profesora. Vamos a ponernos en modo ninja y acuérdense que en un examen no se deben dejar copiar, ni deben platicar, ya hemos trabajado con esto, ya lo pueden hacer solitos. Las instrucciones dicen “Identifica la operación correcta para resolver cada problema matemático”, entonces no vas a resolver el problema, sólo vas a encontrar la operación correcta que nos permitiría resolverlo y ya. Lean Bien, porque esto es más de comprensión lectora ¡eh! Si ven que alguien está observando su examen me lo comunican inmediatamente.

(Registro No.6:2°B/ 02.06.17)

Otro punto importante que se observó es que en los trabajos en equipo se apoyan unos a otros para salir avante, por ejemplo, en un rally, se identifica que los miembros de cada grupo construyen estrategias para impulsarse anímica o académicamente.

[La maestra explica que cada tarjeta la resuelve el niño encargado de ese ejercicio, sin recibir apoyo de los compañeros, sin embargo, una vez que comienza el juego se observa en todos los equipos que el apoyo entre los miembros es inevitable e incluso necesario. Se ayudan a resolver los ejercicios o a darse ánimos a través de frases alentadoras; la profesora accede a esta dinámica y permite que el rally continúe.] (*Registro No. 4: 2º B/07.04.17*)

La teoría sociocultural del aprendizaje enfatiza en la importancia del trabajo en pares para el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de problemas. Sugiere que la interacción entre sujetos que se ubican en una etapa similar de desarrollo puede ayudarlos a considerar diferentes perspectivas, discutir opciones posibles y decidir por la mejor solución.

La relación entre los estudiantes, como cualquier otro tipo de relación interpersonal, muestra dificultades en algunos aspectos relacionados con la comunicación, la tolerancia, el autocontrol, el respeto, entre otros, sin embargo, se entiende que es un proceso en el que tanto niños como niñas están aprendiendo a socializar, sin embargo, más allá de las particulares situaciones conflictivas se observa que la atmósfera del grupo es propicia para desarrollar habilidades personales y sociales y que la disposición de los alumnos tiende al mejoramiento de sus relaciones interpersonales.

4.1.9 Las prácticas evaluativas para garantizar la apropiación del saber

Un proceso reconocido por su implicación en el aprendizaje es la evaluación, ésta permite al docente, a través de diversas herramientas, validar el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal generado por el estudiante. Los sistemas evaluativos se caracterizan por ser constantes y progresivos, su presencia en el aula es necesaria y se evidencia a través de diversos mecanismos de los que las profesoras hacen uso una vez que un contenido ha sido desarrollado, esto con el fin de obtener información sobre el nivel en que ha sido comprendido.

Al acercarse el final del bimestre los exámenes son un instrumento que les permite a las profesoras sistematizar la información y tomar decisiones para la evaluación. Además de las evaluaciones finales, las profesoras realizan evaluaciones periódicas a lo largo del ciclo a través de ejercicios diversos con los cuales valoran el progreso didáctico.

Durante el 5º bimestre se organiza la evaluación final del ciclo escolar, en una de las pruebas realizadas para la asignatura de matemáticas, la profesora ordena los lugares que cada estudiante ocupará y solicita que trabajen de manera individual.

Profesora. Vamos a ponernos en modo ninja y acuérdense que en un examen no se deben dejar copiar, ni deben platicar, ya hemos trabajado con esto, ya lo pueden hacer solitos. Las instrucciones dicen “Identifica la operación correcta para resolver cada problema matemático”, entonces no vas a resolver el problema, sólo vas a encontrar la operación correcta que nos permitiría resolverlo y ya. Lean Bien, porque esto es más de comprensión lectora ¡eh! Si ven que alguien está observando su examen me lo comunican inmediatamente. (*Registro No.6: 2º B/ 02.06.17*)

Sanmartí (2010) explica que es común procurar evitar que los estudiantes cometan errores, por lo cual se tiende a facilitarle la tarea a los alumnos; un ejemplo se observa en los libros de texto, que se centra en la dirección de la profesora para la resolver el ejercicio.

Profesora. Vamos a ver, Leo lee por favor lo que dice al inicio del

Estudiante. Lee y anota los números para ordenar los sucesos según ocurrieron en la “Leyenda del fuego”

Profesora. Entonces, ya leímos ayer la leyenda. Aquí, qué nos pide. Ordenar las oraciones, le vamos a poner el número 1 a lo que pasó...

Estudiante. ¡Primero!

Profesora. Ajá, el 2 a los que pasó...

Estudiante. ¡Después!

Profesora. Y así sucesivamente. Pongan atención para que no se pierdan, lo vamos a hacer todos juntos. Van a leer en voz baja las oraciones y después vemos juntos cuáles números llevan (...)

Profesora. Ok, entonces cuál podría ser el número 1. Lo primero que pasó en la historia.

Estudiantes. ¡Yo! (Lee) Los huicholes sufrían mucho por el intenso frío de la sierra.

Profesora. ¿Están de acuerdo con lo que leyó Karina?

Estudiantes. ¡Sí!

Profesora. Entonces le ponemos número 1 adentro del cuadrado. (Espera). Luego, ¿cuál sería el dos? A ver Tamara.

Estudiantes. El que dice (Lee) “Un día cayó un rayo y causo el incendio de varios árboles.

Profesora. Sí, muy bien. Es el primer cuadrado, ¿qué número le vamos a poner?

Estudiantes. ¡El dos!

Profesora. Sí

[Los estudiantes están en silencio y ponen atención a las instrucciones de la docente; realizan las actividades sugeridas en el libro de texto conforme a la explicación dada. La actividad continúa de la misma forma con todas las oraciones presentadas en el libro de texto. Mientras los alumnos resuelven la profesora pasa a revisar el trabajo a las mesas y corrige aquello que observa que se hizo de forma errónea. A pesar de que la maestra usa el libro y muestra dónde se está trabajando algunos niños se pierden y no saben dónde va cada número.]

[Después, la docente pasa a cada lugar de los niños que levantan la mano y califica los ejercicios, cuando tienen algún error les comenta:]

P. “Fíjate bien aquí, porque te equivocaste, corrígelo. (*Registro No. 6: 2° B/02.06.17*)

Se observa que la intención didáctica apunta a que los alumnos consoliden los aprendizajes tratando de evitar los errores. Astolfi (2003) apunta que el docente más allá de eludir el error debe poseer herramientas para identificar si éste surge de conceptos, de procedimientos incompletos o inconsistentes o de una comprensión equivocada de aspectos nucleares.

Como es posible observar, el error está presente de manera permanente en las sesiones, su incorporación en el espacio escolar es ambigua, por un lado, las profesoras lo entienden como parte natural del desarrollo, pero por otro, se identifica una idea bastante arraigada del error como algo necesario de ser superado, que no figura en los productos de aprendizaje y que de estar presente se entiende desde una perspectiva negativa. Por esta razón se observa que en las sesiones se trata de evitar a través de explicaciones minuciosas, de la guía detallada de los procedimientos y de la repetición de ejercicios, que dejan poco espacio a la incertidumbre, la exploración y el

ensayo. Desde el proceso de planeación hasta la aplicación de las secuencias didácticas está implícita la idea de que seguir las prescripciones evitará errores y culminará en el éxito del aprendizaje.

La repetición como estrategia para perfeccionar el aprendizaje y eludir el error muchas veces se convierte en un repaso sin interés, ni reflexión y los mismos errores vuelven a aparecer continuamente “Esto no es de extrañar si se tiene en cuenta que el alumno, muchas veces, se limita a copiar, sin pensar, lo que el profesor le ha corregido” (Aebli, 2000, p. 293). Es menester que la repetición y la ejercitación dote de posibilidades al estudiante de progresar en el conocimiento, de usarlo como pretexto para reflexionar y comprender por qué es un error y cómo se puede corregir.

Astolfi (2003) explica que los errores que cometen los alumnos pueden atribuirse al proceso de construcción de aprendizajes y que es normal el desajuste entre la experiencia previa y la escolar. El proceso para aprender tanto en la escuela como fuera de ésta implica una serie de pruebas y fallos que nos guían poco a poco a la comprensión de nuevos conocimientos, por esta razón, el error en la primaria es algo ineludible y necesario. Los procesos de aprendizaje son incrementales, equivocarse es un paso más de este proceso, aprender de los errores y de la diversidad de soluciones que puede encontrarse de que cada situación es un elemento esencial para potenciar la creatividad.

4.1.10 Los recursos didácticos

Loughlin (1997) explica que los profesores dotan el entorno físico de materiales en razón de las experiencias didácticas planificadas o para actividades espontáneas de aprendizaje impulsadas por la oferta diversificada de recursos.

En cuanto a las actividades de enseñanza y aprendizaje la selección de materiales está enfocada en permitir al estudiante aproximarse y comprender un contenido o reforzar un

aprendizaje. Existen materiales como el pizarrón, los libros de texto y los cuadernos de las asignaturas que se utilizan en todas las clases y su uso es similar. El pizarrón permite al docente explicar, ejemplificar y demostrar, además ya que los grados observados es de pequeños de 6 y 7 años en el pizarrón se escribe aquello que necesita ser copiado en los cuadernos o en los libros.

El material didáctico concreto se utiliza de manera especial en Matemáticas para estudiar el conteo, las operaciones aditivas, multiplicativas y la repartición, se usan regletas, tangram y fichas.

Los ejercicios en copia son un material muy utilizado, se recuperan de libros complementarios o de internet. Su función es retroalimentar algún contenido estudiado y se presentan en los cuadernos como evidencia de trabajo para los padres de familia. Uno de los grupos de primer grado trabaja con un cuaderno denominado “Autonomía” en éste se presentan ejercicios diversos de retroalimentación de los contenidos de coordinación visomotora, caligrafía, sistemas de numeración, etc., que son entretenidos y se resuelven una vez que los alumnos han terminado su trabajo. Los ejercicios están orientados a desarrollar habilidades como la psicomotricidad fina, conteo, identificación de regularidades y diferencias, clasificación, seriación, lectura y escritura.

En uno de los grupos de segundo grado se trabaja con un diario grupal, en éste, de manera rotativa, los alumnos redactan lo que se estudió durante el día, lo que les gustó y lo que no, lo que aprendieron, lo que no quedó claro, la tarea, lo que hicieron al salir de la escuela y lo ilustran. Al siguiente día lo leen y muestran a sus compañeros.

En ambos grupos la biblioteca de aula está ubicada en una de las paredes adyacentes al pizarrón (Figura 5), está compuesta por textos literarios e informativos, así como por revistas infantiles. Los alumnos tienen libre acceso a ella y cuando tienen un momento libre toman un texto para leerlo de manera individual o compartirlo con algún compañero.

En los salones se observa diverso material didáctico que sirve como soporte para algunos contenidos trabajados o para reforzar conductas favorables para la interacción en el salón, por ejemplo, se ubica una escala actitudinal en la que se organiza el nombre de los niños según su comportamiento con apoyo de dibujos, éste lo opera la maestra quien decide en qué lugar se ubica cada uno.

Del lado derecho del pizarrón hay un semáforo que indica qué tipo de actividades se realiza en cada momento, por ejemplo: el color rojo quiere decir que nadie se levanta de su lugar y presta atención; el color amarillo significa que es un tiempo libre para usar con el cuaderno de Autonomía; y el color verde representa el momento de trabajar. En la pared del final del salón hay un espacio donde los alumnos tienen escrito en post-it una acción positiva y también hay un árbol con compromisos escritos en dibujos de manzanas entre los que sobresale “llegar temprano”, “hacer la tarea”, “no pegar cuando me enoja”, etc.

Los recursos y materiales didácticos son de diversos tipos, tienen distintas finalidades y se utilizan en espacios y tiempos diferentes. “Cuando los materiales quedan dispuestos para el acceso del que aprende, sin otra indicación particular que las normas habituales por las que pueden ser utilizados. Su disposición o combinaciones específicas pueden sugerir actividades sin limitar otras posibilidades” (Loughlin, 1997, p.32).

4.2 Dimensión creativa en el entorno áulico

La intención de formar dentro de una propuesta orientada a la creatividad no se agota en el aspecto curricular. Como se refiere en el primer apartado del trabajo, De la Torre (2006, vol.2) señala que las finalidades y los principios pedagógicos son únicamente un primer elemento de cambio educativo; añade, que una verdadera intención formativa en este sentido requiere incorporar al entorno como elemento fundamental para el ejercicio de experiencias innovadoras que surgen en gran medida del impulso de autogestión docente que consecuentemente se refleja en las dinámicas dentro del aula.

Desde una perspectiva amplia los entornos son condicionantes que contribuyen a la expresión y expansión, a estimular, impulsar, frenar o inhibir la creatividad, un espacio creativo propicia un estado óptimo para pensar y expresarse (De la Torre, 2006, vol. 2). En este apartado se revisa el entorno bajo un criterio didáctico-escolar que resalta tres elementos que se interrelacionan: la expresión creativa de los estudiantes; la intención didáctica de formar en un contexto de creatividad; y la expresión creativa de las docentes en su campo profesional.

Los entornos e intervenciones didácticas propicias se suman en la evolución de la concepción del espacio escolar como ambiente gestante de la creatividad; progresivamente, a partir del aula, se “introducen cambios estructurales, organizativos, legales, y sobre todo en los roles y modos de actuación docente.” (De la Torre, 2006 (1), p.314)

La revisión conceptual da cuenta de un basto desarrollo teórico en el área, los planteamientos se distinguen particularmente por su enfoque y los elementos analíticos que rescatan por su relevancia para la comprensión del acto creativo; sin embargo, en el contexto escolar se privilegian aquellos planteamientos que enfatizan la importancia de impulsar procesos formativos de tipo creativo y reducir el protagonismo de los enfoques orientados a resultados, esto

implica “una necesaria distinción entre el producto creativo y la experiencia creativa” (Kaufman, 2010, p. 23).

La dimensión de análisis anteriormente desarrollada es la antesala que permite acercar el estudio de las prácticas didácticas al campo de la investigación de la creatividad escolar.

La dimensión de análisis que se desarrolla a continuación se deriva de la intención de comprender la posición que ocupa la creatividad en las prácticas de enseñanza en un aula de primaria, éstas prácticas adquieren sentido a través de un ejercicio bidireccional de integración teórico-práctico; no obstante, la información empírica se pone al centro para el desarrollo de los análisis bajo la premisa de que el mejor lugar para comenzar a examinar las condiciones de la creatividad es propiamente en el salón de clases y a través de las prácticas escolares observables: en otras palabras, la manera en que los profesores enseñan (Beghetto, 2010).

4.2.1 Perfil formativo y laboral de las profesoras

Ambas profesoras tienen una formación especializada en el campo de la educación. Una de ellas estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y tiene 2 años de servicio, esta profesora identifica que la mayor virtud en su formación inicial fue que:

[En la Normal] influyeron mucho los profesores, lo más importante es que siempre se vincula la teoría con la práctica; conocer la teoría y la práctica ayuda mucho para saber qué es lo que tengo y puedo hacer en el salón y cómo trabajar con los niños (...) (Entrevista 1)

La segunda profesora estudió la licenciatura en Pedagogía. Tiene una experiencia de laboral en la docencia de 16 años y reconoce que su formación inicial estuvo orientada al área administrativa:

En mi caso, mi carrera era más como administrativo, no tanto hacia la docencia. El perfil que maneja la universidad es más de capacitación, recursos humanos, más enfocados a esa área que al magisterio (...) (Entrevista 2)

La formación docente es un proceso inacabado y multifactorial pues incluso más allá de la licenciatura, en el campo laboral se da un encuentro con múltiples saberes propios de la institución que se integran en el trabajo cotidiano. Los maestros recién egresados de la licenciatura o que son nuevos en la escuela se incorporan a la dinámica institucional a través de la socialización entre colegas que comparten estrategias, consejos, sugerencias, información e indicaciones de trabajo. En este proceso, cada maestro se apropia de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten desenvolverse de manera ajustada en el espacio escolar.

Como mi compañera y yo somos nuevas en primer grado nos apoya mucho la maestra del “A”, nos pasamos actividades, ideas, trabajamos en equipos para las presentaciones y a veces la maestra también nos aconseja sobre lo que podemos hacer con algún alumno. (...)

La directora nos apoya mucho, ella nos pregunta qué nos interesa trabajar y gestiona cursos para que los tomemos aquí mismo en la escuela o si no, nos apoya informándonos de cursos que se dan por fuera. (Entrevista 1)

Al respecto Rockwell (1997) señala que “las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental a su propia formación como docentes.” (p. 26) lo cual hace alusión a la cualidad formativa que tiene la institución escolar, posteriormente agrega que “los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas” (Rockwell, 1997).

El poder educativo de la escuela no se circunscribe únicamente a la influencia pedagógica hacia los estudiantes, toda la comunidad escolar se transforma a través de los aprendizajes que se construyen en el espacio. En este caso, los docentes constituyen un entramado de significados que construyen en el espacio propio de la escuela y que funge como un ambiente de formación para los propios maestros.

La capacitación continúa de manera formal con cursos que las profesoras toman a partir de la identificación de las competencias que requieren atender en razón del grado que imparten y que las lleva a incorporarse en grupos de estudio que les apoyan a subsanar carencias de formación y orientarlas en torno a sus intereses. Una profesora, durante la entrevista hace referencia a las demandas de la práctica y la forma que procura para mejorar sus procesos de enseñanza.

“Cuando te paras frente a 30 niños que están en ti con ganas de aprender y con los papás que también confían en que tú debes de tener las herramientas para ayudar a sus hijos a ser mejores, aprender y desarrollarse es cuando te das cuenta de que no tienes de otra más que comprometerte y ponerte las pilas para ser esa maestra que se requiere y así poco a poco pues he aprendido a enseñar. A mi me faltó mucho esa parte de la formación que sí tienen en la normal y por eso ando de curso en curso para aprender más.” *(Entrevista 1)*

Al preguntarles sobre los aspectos que consideraban importantes para fortalecer comentan:

...yo creo que al inicio, necesitaba fortalecer lo de la lectoescritura, entonces, cuando me toca primer año digo “¡Chin!” pues a leer y revisar todos los documentos que tenía y acercarme a mis profesores para que me orientaran, igual con la directora estuve en un curso de lectoescritura para saber por dónde empezar y cómo desarrollar las actividades con los niños que necesitan más apoyo. *(Entrevista 1)*

En la segunda entrevista la profesora me explica:

Las principales necesidades de formación que identifiqué podrían estar relacionadas con las estrategias para trabajar con niños pequeños, por ejemplo, primero o segundo me cuesta más trabajo que quinto o sexto, incluso tercero. Tal vez esa formación que tienen los normalistas, que es lo que veo con mis compañeras, es lo que le haría falta (...) las estrategias para trabajar con niños pequeños. *(Entrevista 2)*

Debido a que las necesidades de formación de las profesoras en este ciclo escolar están relacionadas con el aspecto de la lectoescritura ambas coinciden en su interés para fortalecer este aspecto:

...tomo cursos en línea que oferta la SEP o el Sindicato ahorita estoy tomando uno de enseñanza de la lectoescritura, ya también tomé otros para la evaluación diagnóstica, para la elaboración del proyecto de enseñanza que es el que tengo que hacer ahora para la permanencia (en el Servicio Profesional Docente), tomé otro que fue de Derechos Humanos y convivencia infantil y así de repente me llega una oferta de cursos por lo general los tomo en línea (...) (Me gustaría tomar un curso) de matemáticas, pero ahorita era ese o el de lectoescritura y le di prioridad a la lectoescritura, ya más adelante voy a tomar uno de matemáticas. (*Entrevista 2*)

(Yo) tomé en un curso en las vacaciones, antes de entrar a clases. Es un curso particular, con varios maestros de la Normal y que iba a ser todos los sábados y pues me anime porque ya conocía a todos los maestros. Yo considero que sí me ayudó, porque al inicio yo no sabía ni cómo hacerle, cómo empezar y con el curso ya más o menos sabía cómo empezar y cómo irle siguiendo. (*Entrevista 1*)

Se observa lo que Tenti (2005) señala en relación a que muchos docentes realizan inversiones y esfuerzos considerables con el fin de mejorar sus competencias profesionales generales y específicas. El actual contexto exige la formación continua de los profesores para responder a las condiciones emergentes que se presentan en el campo educativo, por lo que la movilización de nuevas competencias se vuelve un requisito que es preciso generar en el cuerpo docente.

En virtud de la formación continua la directora se muestra siempre atenta de que los profesores se asesoren y profesionalicen su práctica a través de la oferta educativa de diversas instancias de la SEP; incluso es frecuente que solicite cursos específicos al Centro de Maestros que se llevan a cabo en las instalaciones de la escuela con el propósito de evitar el traslado y desatender sus funciones docentes. El apoyo de la directora es un aspecto relevante que anima a a los profesores a integrarse en actividades académicas aún fueran de su horario de trabajo.

Los temas centrales de formación continua en los que focalizan sus esfuerzos las profesoras entrevistadas y, por lo tanto, los aprendizajes esperados en que ponen mayor énfasis en su trabajo en el aula se relacionan con la lectoescritura y las habilidades lógico-matemáticas:

Pues yo creo que las habilidades matemáticas, ya se va a oír bien trillado, “habilidades matemáticas y comprensión lectora” pero es fundamental, yo que trabajé varios años en sexto, más de cinco, sí llega un momento en el que dices “no es posible que no entienda lo que está leyendo” como que hemos hecho a los niños muy mecánicos y no los enseñamos a razonar, a pensar más allá de la respuesta dada, como ya se la saben, a pensar, entonces pues yo siento que eso es fundamental, poderles desarrollar esas habilidades... de pensamiento, de reflexión de análisis, hasta analizar una situación cotidiana (...) *(Entrevista 2)*

La segunda profesora agrega:

[Además de la lectoescritura] Es también la participación, darles la confianza de hablar, de expresarse. *(Entrevista 1)*

Los intereses de formación hablan de la comprensión y el valor que se les da a los aprendizajes de cada contenido académico. La centralidad que tienen materias como Español y Matemáticas en el currículo, en la práctica escolar y en las propias decisiones formativas de las profesoras suponen la preeminencia del plano conceptual y procedimental en la escuela.

4.2.2 El significado de la creatividad escolar para los docentes.

La forma en que los profesores conciben la creatividad es de notable relevancia pues representa una primera mirada al fenómeno y un posicionamiento ante ella, mirada que a su vez influye en el modo en que la recuperan en su labor educativa. Durante una entrevista la profesora habla sobre la creatividad como un elemento valioso en la formación:

(La creatividad) es importante porque te ayuda a resolver problemas, una persona creativa va a tratar de resolver alguna situación que se le presente en algún momento, en una ocasión a mi marido y a mí se nos descompuso el coche, no sé qué le paso al clutch, yo le dije “no pues ya no puedo hacer nada, ya no sirve, voy a tener que llamar a la grúa” entonces mi esposo agarra una agujeta del tenis, no sé cómo lo amarró y el chiste es que hizo que funcionara, pasito a parito llegamos, pero digo es la creatividad, si él no hubiera tenido en ese momento la creatividad pues ahí nos quedamos hasta que llegue la grúa- Entonces la creatividad pues sí es algo muy importante. Por ejemplo, aquí hay muchos recursos materiales, no como en una escuela de paga que extiendes la mano y ya te fan lo que necesites y al por mayor, aquí no es así. Pues ya veo qué cosa puedo ocupar como para poderlo resolver, que necesito hacer un círculo grande, pues busco una tapa de algo, lo pongo y lo trazo, entonces, si no hay creatividad no puedes resolver muchas cosas. *(Entrevista 2)*.

En el fragmento anterior se expone la visión de creatividad que tiene la profesora, reconoce que es fundamental para el desenvolvimiento personal, la vincula con su aplicabilidad en la vida cotidiana y su relevancia para solucionar problemas imprevistos. La creatividad en este fragmento se ubica en el segundo nivel conocido como “*Little-c*”, según la clasificación expuesta por Kozbelt, Beghetto & Runco (Kaufman, 2010), que hace referencia a la creatividad que permite salir adelante en situaciones de la vida cotidiana con los recursos con los que se cuenta, además la profesora vincula la creatividad con habilidades heurísticas para la resolución de problemas. Lo cual nos deja ver que tiene un interés y entendimiento positivo en relación con el proyecto de intervención.

Desde la perspectiva de los educadores la creatividad constantemente es vista como un medio para motivar el aprendizaje. Es cierto que la creatividad puede ser entendida en este sentido funcional, sin embargo, también puede trabajarse como un fin en sí misma.

Smith & Smith (2010) exponen una clasificación útil de las principales formas de comprender el fenómeno de la creatividad en la educación formal. A continuación, se presentan tres circunstancias en las que se presenta durante las sesiones didácticas y que a su vez es manifestación de la comprensión del hecho creativo en la escuela:

1. Expresión de la creatividad a través de los estudiantes. Hace referencia a todas las formas en que los estudiantes manifiestan su creatividad en el contexto escolar y extraescolar, esta descripción se realiza con base en las observaciones realizadas y entrevistas aplicadas.
2. Intención didáctica de formar en creatividad. Señala las formas en que las profesoras buscan desarrollar la creatividad de manera intencional en los alumnos o cuando surge de manera imprevisible durante las interacciones que surgen en la escuela.

3. Expresión creativa de las docentes. Se recuperan las formas particulares de expresión creativa en la docencia.

4.2.3 La expresión creativa en los estudiantes

La creatividad tiene lugar en el espacio escolar a través de las formas de manifestación propias de la niñez. Cuando pensamos en la creatividad entre los 6 y los 12 años pensamos en muchos ejemplos que se observan en la vida diaria, conocida en la literatura como *little-c*. Con algunas notables excepciones, los niños no poseen conocimientos para hacer contribuciones a algún campo, ni la madurez para hacer transformaciones complejas, sin embargo, niños y niñas se expresan creativamente de diversas maneras. Runco (2010) plantea que ellos producen útiles, buenos e innovadores productos en razón de su grupo etario.

- **La creatividad a través del dibujo**

Un elemento constante que funge como uno de los principales modos de manifestación creativa de los estudiantes es el dibujo. Al hablar de expresión de la creatividad en los estudiantes las profesoras comentan lo siguiente:

“En esta etapa es el dibujo, el dibujo porque sí los he puesto a actuar, pero les es muy difícil, la expresión verbal les cuesta mucho trabajo, quizá por la etapa de desarrollo se van más al dibujo.” (*Entrevista 2*)

[Los niños expresan su creatividad] “primeramente, en su diario, porque ellos tienen la libertad de escribir lo que quieren, de dibujar o de decorarlo como quieran, otra forma es cuando les pongo alguna actividad que tiene que ver con dibujar (...) también en el hecho de cómo colorean, cuando participan y dan ideas y no solamente aquí en el salón de clases, en el recreo, cuando hablan contigo y te dicen alguna idea” (*Entrevista 1*)

Durante el trabajo en el aula fue recurrente observar que los niños incorporaban el dibujo a las actividades didácticas o de manera independiente a ellas en hojas intercaladas de sus cuadernos; cuando la profesora explicaba o mientras esperaban a que el grupo concluyera; en solitario o

conversando; en silencio o vocalizando canciones o incluso historias que venían a su mente; mientras estaban sentados o incluso se levantaban para ampliar su experiencia con algún movimiento corporal; en los que podían verse incorporadas palabras u oraciones que acompañaban al dibujo e incluso con líneas narrativas; basados en algún modelo o experiencia personal, o a partir de una intención más libre y espontánea; acompañados de elementos complementarios o centrados en un elemento único y protagonista.

La creatividad puede manifestarse de distintas formas en el salón de clases y la recepción de estas formas de expresión puede ser fundamentalmente proactiva o reactiva, según el nivel de aceptación a la divergencia que existe en el proceso educativo.

La maestra explica que colorearán los dibujos, los recortarán y pegarán en cada una de las caras del cubo que llevaron a la escuela de tarea. Cada dibujo hace referencia a un bloque distinto de la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.

Profesora. No quiero ver dibujos con cabellos azules” ¿me escuchaste Esteban?

Profesora. ¿De qué color puede ir el cabello”

Estudiantes. De café, amarillo o rojo.

Observadora. A pesar de las instrucciones de la maestra el niño que mencionó cuando explicaba el trabajo colorea de azul el cabello de un muñequito. Una compañera al observar que no atendió las indicaciones se acerca a la profesora y le comenta lo que ha hecho su compañero. La maestra se acerca a su lugar y sin decirle nada le recoge el dibujo, le entrega una hoja nueva y le comenta:

Profesora. Dije muy claro que cabellos azules no, me lo repite como debe ser.

El niño vuelve a colorear el muñequito, pero esta vez como le fue indicado.

(Registro No. 6: 2ºB/02.06.17)

Beghetto (Kaufman, 2010) señala que muchas veces los maestros identifican las ideas imprevistas como disruptivas y habitualmente las ignoran o desechan, lo cual socava seriamente las oportunidades para que las desarrollen y compartan, explica que no todas son necesariamente creativas, pero que el ambiente del salón puede desplegar las condiciones adecuadas al tener apertura para explorarlas en lugar de simplemente descartarlas.

En Arte, Mente y Cerebro, Gardner (2005) explica que entre los 5 y los 7 años la mayoría de los niños de nuestra sociedad logran una notable expresividad a través de sus dibujos. Plantea que tanto el nivel de expresividad simbólica de los dibujos -nivel en el que el niño emplea los materiales de un medio para hacer un dibujo vivaz, triste, iracundo o potente-, como el criterio de plenitud de elocuencia simbólica, se presentan de forma diversa en cada elaboración, sin embargo, son relevantes en términos de las potencialidades del dibujo como medio de expresión artística y creativa de los niños.

La función expresiva del dibujo en los niños se caracteriza por su espontaneidad innata y aunque el dibujo es un ejemplo típico en la temática abordada, no es la única forma de manifestación creativa en la niñez.

- **El papel del juego en la creatividad de los estudiantes**

Además del dibujo, a través de las observaciones se rescata el papel del juego en el espacio escolar; además de las actividades lúdicas con fines de aprendizaje descritas en la dimensión didáctica se identificó que hay otros modos de juego durante la jornada que no están previstos, ni tienen relación directa con el programa de estudios.

En el juego libre, los estudiantes se organizan de manera espontánea en torno a sus intereses y posibilidades espaciales y materiales y, por su naturaleza no tienen una intención pedagógica prescrita.

[Durante una de las mañanas próximas al final de ciclo escolar los niños y niñas se reunieron en un área del salón mientras la profesora llenaba unos documentos que le habían solicitado en dirección, al mismo tiempo preparaba las actividades que realizarían durante el día; los niños, aprovechando este espacio de libertad formaron un tren con sillas y crearon una historia para ir abordando y descendiendo del mismo, animaron su juego con sonidos, canciones y comentarios que les permitieron involucrarse en la actividad. La profesora al observar que estaban divirtiéndose y relacionándose de manera pacífica permitió que continuaran mientras terminaban de llegar sus compañeros, momento en el que les pidió que regresaran las sillas y volvieran a sus lugares. Los

alumnos atendieron las instrucciones y todos apoyaron en dejar el salón de nuevo ordenado.]
(Registro No.7: 2° B/09.06.17)

[En otra sesión una de las profesoras dio un tiempo de recreación libre a los alumnos debido a que no habían tenido clase de Educación Física. En el patio, los niños se dividieron en equipos con base en sus preferencias y eligieron diferentes juegos, entre ellos las atrapadas, salto de obstáculos como las mochilas y suéteres, lanzamiento de bolitas de papel a la canasta de basquetbol, la papa caliente, la víbora de la mar, Stop y decoraron el piso con dibujos realizados con gises. Constantemente cambiaron de un juego a otro y los equipos que en un primer momento estaban conformados por los amigos más cercanos, se integraron en equipos más grandes.] (Registro No.9: 2° C/05.06.17)

La relación interpersonal permitió a los niños idear juegos y organizarse para llevarlos a cabo, ya que no tenían ninguna consigna por parte de la profesora, se mostraron libres de intervenir con sus propuestas lúdicas y de resolver los desacuerdos o problemas que surgieron sin intervención de la profesora para evitar que les pidiera volver al salón. Russ y Fiorelli (Kaufman, 2010) encontraron que existe un aumento de toma de decisión en el curso de un juego cuando la estructura es sugerida por los propios niños, pero cuando el maestro impone su estructura, hay una disminución significativa en la participación, menos involucramiento en el rumbo y construcción del juego, menor oportunidad de resolver problemas y generar ideas propias. Añaden que a pesar de que hay cada vez menos espacios y áreas diseñadas de juego, los niños continúan jugando juegos y creando experiencias de aprendizaje lúdicas donde y cuando pueden.

En la educación básica la creatividad está dada principalmente por la fluidez y la flexibilidad, aspectos esenciales que se han trabajado de manera operacional en la definición de la creatividad en la mayoría de las investigaciones en el campo. La fluidez hace referencia a la cantidad de ideas que pueden ser generadas a partir de un indicador o aspecto concreto, y la flexibilidad tiene relación con las posibilidades de representar una idea de diversas formas. El juego potencia estas oportunidades de favorecer ambas características.

Por otro lado, diversos estudios detallan la importancia de crear un espacio seguro para la apertura de las emociones y la expresión de la fantasía para el desarrollo de la creatividad en diversas áreas, estos trabajos explicitan que el juego simbólico es un aliciente para la expresión de las emociones en la niñez, aspecto fundamentalmente congruente con la creatividad.

El juego simbólico se observa de manera continua y espontánea en los alumnos, implica fingir, usar la fantasía y el simbolismo en el juego; es un comportamiento en el que una cosa se trata como si fuera otra cosa.

[Durante una clase, mientras la profesora revisaba los procedimientos de resolución de un ejercicio, los niños que estaban fuera de su vista realizaban otras actividades, un alumno comenzó a jugar con sus compañeros utilizando su regla para simular una espada y actuar una batalla. Cuando la profesora dio cuenta de esta dinámica consideró que no era el momento pertinente y por seguridad de los niños decidió retirarles la regla.] (*Registro N.º.6: 2ºB/02.06.17*)

Los niños son capaces de pensar simbólicamente, no confinan un solo uso a un objeto, logran considerar un mundo de posibilidades fuera del uso convencional del mismo. Vigotsky (1996) señala que la actividad combinadora se expresa a través de la actividad lúdica la cual “no es simplemente un recuerdo de la experiencia pasada, sino una reelaboración creativa que combina impresiones y constructos a partir de las nuevas realidades que abordan las necesidades del niño” (Smolucha, 1992, p. 238). El niño crea una situación nueva con elementos conocidos en su experiencia anterior.

Con base en este planteamiento, diversas investigaciones exploran la relación entre el juego y la creatividad encontrando que existe una relación positiva. De manera específica, los niños tienden a pensar simbólicamente, es decir, no acotan su pensamiento sobre los objetos al significado convencional lo que les permite pensar de manera independiente.

El juego de simulación favorece la imaginación combinatoria (Vigotsky, 1996), elemento fundamental para la creatividad en la infancia.

4.2.4 Intención didáctica de formar en creatividad

La creatividad también tiene presencia en el campo escolar a través de los esfuerzos particulares e intencionados que las profesoras ponen para generar un ambiente que estimule a los estudiantes a desarrollar habilidades creativas. Al dar cuenta de la importancia de la creatividad en la formación sugieren actividades didácticas, por ejemplo, la profesora de primer grado explica que ella procura potenciar la creatividad al:

(...) ponerles música de diferentes ritmos y la mayoría de las veces esto les influye positivamente (...) les doy una hoja y les digo, “colorea o haz un dibujo de lo que te hace sentir una canción. Si es una canción muy movida a lo mejor me dibujan la casita en la playa, niños felices (...) de repente les pongo música tranquila y me dibujan una casita, pero en invierno o lluvia, por ejemplo. Algo así, es la forma en que yo he tratado de hacerlos creativos, hasta cierto punto, o les doy diferentes tipos de materiales y les digo, “decóralo”, algunos me preguntan cómo hacerlo y yo les respondo “como tú quieras”. Entonces ya hay quienes escogen y le ponen de todo el material, hay los que agarran tres lentejuelas, hay quienes lo saturan hasta que la hoja casi se rompe. De esta forma yo trato (*Entrevista 2*)

La segunda profesora explica que una estrategia que ella utiliza es el diario rotativo en el que los niños escriben, dibujan y decoran a su gusto, y agrega:

Les pongo alguna actividad que tiene que ver con dibujar, cuando hacemos una representación de cuentos o cuando ellos inventan sus historias y cambian finales. (*Entrevista 1*)

Entre los 5 y los 7 años “comienza una etapa de sinestesia, un periodo en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto” (Gardner, 2005, p. 177)

como un estallido de la actividad artística que se da en la etapa escolar y que resulta elemento central del desarrollo artístico. La profesora entrevistada aprovecha esta condición para generar procesos de tipo sensorial que se traduzcan en trabajos que impulsen a los estudiantes a expresarse de distintas formas.

Kaufman & Sternberg (2010) definen que las ideas creativas consisten en tres componentes: primero, estas ideas deben representar algo diferente, nuevo o innovador. Segundo, ellas necesitan ser de alta calidad. Tercero, las ideas creativas también son apropiadas para las tareas en cuestión. Entonces, una respuesta creativa a un problema es nueva, buena y relevante. En este sentido, una de las profesoras expresa lo siguiente respecto al desarrollo de la creatividad en el espacio escolar.

Híjole, eso es bien complicado...mmm... no sé... Pues yo, por ejemplo, no les resuelvo nada, por ejemplo, el ejemplo de la silla, bueno (simula una conversación entre un estudiante y ella) “y te vas a quedar ahí parado” “no” “y qué puedes hacer” “aquí me quedo” “piénsale, qué puedes hacer” y así lo dejo hasta que trata de encontrar la solución, pero es bien difícil, a veces ni yo misma sé cómo hacer para que piensen “¿agarro otra silla?” “¡pues sí!” “¿de dónde?” “a ver, observa, de dónde puedes agarrar una silla” “de allá atrás” “pues ve por ella” entonces quizá para mí lo más sencillo sería ir por la silla, se la pongo y ya “siéntate” pero pues lo voy a dejar igual, entonces sí le resuelvo el problema nunca va a tratar de encontrarle la solución. (*Entrevista 2*)

La profesora celebra la creatividad de los estudiantes cuando resuelven las situaciones de manera independiente buscando diversas opciones, así resalta la condición de relevancia que requiere un acto creativo, sin embargo, en los acontecimientos emergentes y accidentales se nota una clara necesidad de gestionar escenarios didácticos intencionalmente orientados a la formación creativa pues es posible reconocer que las profesoras suelen sentirse superadas por el ambicioso objetivo que supone educar en creatividad.

- **Prácticas de enseñanza convergentes**

En la dimensión didáctica fue posible identificar que el aprendizaje por recepción y la exposición verbal son el medio, dentro del aula, más eficaz para facilitar la enseñanza. Martín y Solé (2005) señalan que los elementos característicos de este tipo de aprendizaje es que se hacen hincapié en las definiciones exactas y claras; en el uso la interrogación como medio propicio para el proceso didáctico; y la generalización continua de la reformulación de las palabras de los alumnos sobre los contenidos; además se identifica que las actividades didácticas se organizan conforme a la estructura cognoscitiva y los conocimientos previos de los estudiantes y que se ejercitan de manera constante con el fin de perfeccionar los aprendizajes.

El aprendizaje por recepción es el más recurrido en el espacio áulico y la exposición verbal es el medio más eficaz para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, este último puede constituirse como significativo cuando la conformación interna de contenidos nuevos se organiza conforme a la estructura cognoscitiva y a los conocimientos previos de los estudiantes (Martín y Solé, 2005). Las profesoras tienen muy presente este elemento, pues en las entrevistas comentan que para decidir las actividades didácticas consideran los estilos de aprendizaje, las etapas del desarrollo cognitivo, las experiencias y bagaje cultural de los estudiantes.

Entonces, es posible identificar un encuentro entre dos posturas pedagógicas principales, una de tipo más tradicional y otra más tendiente al constructivismo, para fines del trabajo se conceptualizan las prácticas de enseñanza convergentes que hacen referencia a este tránsito entre ambos posicionamientos.

Las prácticas de enseñanza convergentes se caracterizan por recuperar planteamientos pedagógicos constructivistas y progresistas, y vincularlos con actividades de didácticas de corte más tradicional; esta confluencia de posturas se manifiesta en el espacio práctico y en el discursivo,

por lo que se observa una asociación entre el reconocimiento de las necesidades y las características del niño, la recuperación de conocimientos previos, el interés por la formación humana integral, la repetición, la monopolización de la verdad y una inclinación por los conocimientos conceptuales, factuales y procedimentales.

La formación académica y disciplinar se posiciona al centro de los esfuerzos educativos y la formación creativa se concibe como un aspecto complementario que se relega a un segundo plano. El paradigma tradicional de enseñanza y aprendizaje se nota superado cuando las profesoras discernen sobre los planteamientos pedagógicos actuales y se pronuncian en favor del aprendizaje significativo y del desenvolvimiento de habilidades cognitivas, actitudinales, socio-afectivas y de autorrealización, conciben al estudiante como un sujeto activo que participa; no obstante, las muchas de las prácticas continúan teniendo dejos de modos tradicionales que limitan la exploración de propuestas formativas notables en el contexto actual.

- **Sobre el trabajo centrado en el proceso y el producto**

Existe un elemento relevante para la recuperación de la creatividad en entornos educativos, éste tiene que ver con el posicionamiento que se tiene de ella. Si la creatividad se entiende como un proceso, se enfatiza en la atención en cada una de las etapas de creación; en cambio, si se entiende en razón de la generación de productos, el fin es privilegiado y el trabajo se focaliza en el cumplimiento de los indicadores de logro. Esta postura diferenciadora se evidencia en las actividades didácticas.

La docente, en concordancia con los planteamientos actuales para el aprendizaje, se muestra interesada por los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes, un ejemplo es el que desarrolla en el registro de observación 8 y 9 en donde la profesora organiza al

grupo en equipos y se acerca a ellos para conocer las formas de integración, sus dificultades, aciertos y dudas para recuperar información y ponerla en plenaria.

Localizar la mirada en los procesos es de suma importancia, pues en éstos se despliega la expresión creativa de los estudiantes, en tal caso es relevante conservar esta postura durante el desarrollo de todo el trabajo; en una de las sesiones la profesora comienza recuperando los procesos de un equipo, pero al final se resaltan los errores en los resultados sin abrir espacio a la verificación y reconstrucción del proceso por parte del propio grupo, lo que sugiere que al final lo importante es seguir un único procedimiento para obtener el resultado. El error, en este ejemplo, es una oportunidad para explorar los procesos.

El producto es, sin duda un elemento importante cuando se habla de creatividad, pero el proceso es un elemento indisociable. Cuando una de las maestras me comenta de manera informal que “presiona” a los estudiantes para que concluyan su trabajo con la condición de salir al descanso pone de nuevo el énfasis en el cumplimiento con los productos. Beghetto (Kaufman, 2010) explica que acentuar la mirada en los productos al hablar de creatividad en la escuela puede socavar su existencia. Las situaciones que llevan a la maestra a tomar esta decisión son diversas, lo cual no significa que no haya espacio para los procesos, sin embargo, es relevante documentar que esto también forma parte de las situaciones didácticas y que son un elemento esencial para explorar en los procesos de reflexión sobre la práctica como un área asequible de ser transformada.

Generar un ambiente donde no haya verdades incuestionables y estáticas es necesario para el desarrollo de espacios que potencien las experiencias creativas. En lugar de construir un ambiente de buenas y malas ideas se puede promover en cambio “La habilidad para juzgar la utilidad de una nueva idea como una destreza extremadamente importante” (Smith & Smith, 2010, p. 259) es decir, abrir caminos para encontrar ideas útiles. Si en la escuela se construye un ambiente

que jerarquiza los argumentos, las opiniones y las propuestas como más o menos válidas se puede caer en una dinámica donde las ideas inesperadas o diferentes se consideren no bienvenidas; esto minimiza las oportunidades de explorar y expresar sus propios pensamientos, interpretaciones, percepciones e incluso intuiciones. La potencialidad creativa puede incentivarse a través del mero reconocimiento de ideas o proyectos pensados desde la creatividad, más allá que la concreción de productos.

En la educación creativa proceso y producto son complementarios. Si el proceso no es creativo, la producción creativa es imposible, pues los productos creativos están contruidos a través de procesos creativos (Schirmacher, 1997), estimular procesos que incorporen fases creativas aproxima más a la construcción de productos que además de relevantes, útiles y convenientes sean innovadores.

4.2.5 Expresión creativa de las docentes

Las profesoras reconocen que en su propia práctica la creatividad es un aspecto básico para el desarrollo efectivo de sus clases, su pericia juega un papel fundamental debido a que les permite incorporar herramientas simbólicas y materiales, así como proponer cambios necesarios con fines didácticos para fomentar los aprendizajes esperados.

Uno como profesor también es creativo, desde como planeas las clases o piensas en las actividades que podrían funcionar o gustarles a tus alumnos, te basas en sus intereses, no tanto en lo que yo quiera o a mí me guste. Entonces desde planear la clase y pensar cómo le voy a hacer para que les guste y les interese, desde ahí viene mi creatividad como docente. Al hacer material didáctico, qué tanto es lo que sé hacer, qué tanto compro, porque a veces el material comprado no es adecuado y pienso en modificaciones necesarias y también en la forma en que me comporto con ellos, por ejemplo, en las canciones no solamente cantamos, hay movimientos, hay actuaciones (...)
(Entrevista 1)

La creatividad en las profesoras se identifica en las etapas previas al desarrollo de las clases, es decir durante la elaboración de la planificación y la selección del material didáctico y durante las sesiones, cuando ocurre la interacción docente-alumno-contenido y se reconoce el menester de realizar adecuaciones inmediatas para que los estudiantes entiendan un contenido, se interesen o concluyan sus actividades. La maestra de un grupo reconoce que la creatividad es necesaria tanto para el alumno como para el docente:

Como maestro tienes que ser muy creativo, porque puedes tener pensada una estrategia para trabajar algo, pero si no te funciona, no te vas a esperar hasta ir a investigar a ver qué puedes hacer y ya mañana vengo y retomo el tema. Entonces, pues de momento les inventas el cuento, la historia, no sé “que la división es una casita y entonces el número vive adentro...” pero esa historia no va a salir si no hay creatividad por parte del maestro, o no sé que tu cuerpo sea la letra “b” o la “d” o la “p”, etc. Muchas veces lo mejor de momento es ser creativo. (*Entrevista 2*)

La actividad educativa tiene que ver con situaciones únicas y moderadamente inciertas; es una empresa dinámica, imposible de duplicar y prever incluso poseyendo la planificación más detallada y prospectiva. Eisner (Woods, 1998) subraya que “decir que la excelencia en la enseñanza requiere un sentido artístico implica que el docente debe ser capaz de aprovechar las oportunidades según se le van presentando. Implica que la metas y las intenciones deben ser fluidas” (p. 48) en contraste con la planificación de tipo racional que enmarca y prevé el inicio, desarrollo y conclusión de las situaciones educativas. Tener presente lo que advierte implica rescatar la cualidad abierta, imprevisible y adaptable que caracteriza el devenir educativo y procurar proveer de oportunidades y disposición de experimentar e incluso de “fallar” (Eisner, s.f., p. 160),

Llevar la creatividad al campo profesional implica hacer una contribución relevante al escenario en el que se incorpora, ofrecer una respuesta pertinente, funcional y novedosa que beneficie algún aspecto concreto y que tenga una repercusión positiva en el área. En última

instancia, la también llamada Pro-C (Professional Creativity) es un parteaguas que logra adecuaciones o transformaciones prácticas e incluso teóricas. La aproximación a la creatividad profesional que incluyen las profesoras en su vida laboral tiene un impacto directo en las interacciones propias del aula. Las inquietudes sobre el aprendizaje de los alumnos son el principal referente que las lleva a explorar distintos modos de proceder y de desarrollar las actividades didácticas y escolares con el fin de descubrir formas innovadoras y funcionales para lograr sus propósitos de enseñanza. Es condición suficiente para reconocer la creatividad en la enseñanza cuando las aportaciones y decisiones didácticas favorecen al logro de los aprendizajes esperados.

4.3 Integración de los análisis

Se presenta hasta aquí una aproximación a algunos elementos presentes durante el desarrollo de las clases de primer y segundo grado. A partir de la recuperación, el registro, la organización y el análisis de la información recabada en campo se conoce cómo se despliegan las sesiones y permite generar espacios de reflexión para vislumbrar coyunturas y crear propuestas de formación orientadas a renovar las prácticas pedagógicas con miras a la formación integral.

Trabajar de manera paralela con las dimensiones del apartado analítico permite arribar a algunas ideas relevantes para comprender qué pasa con la creatividad en un contexto escolar. El tema se trabaja a partir de elementos propios que impactan en el fenómeno, así como de aspectos adyacentes de tipo didáctico que ofrecen orientaciones sobre su condición al interior de un aula.

Desarrollar los análisis recuperando la dimensión didáctica es una decisión conveniente para el trabajo pues el contacto con los grupos desde los medios de enseñanza y aprendizaje permiten conocer la intención y el sustento pedagógico de las fundamenta, además posibilita identificar vetas de mejora de las prácticas en vinculación con el campo de la creatividad. Como señala Aebli (2000) los saberes que construye el profesor poseen un componente teórico que está

vinculado con las vivencias escolares que experimenta en la cotidianeidad de la escuela, si no existiera una vinculación teórico-práctica el profesor “almacenaría el saber adquirido al margen de su saber cotidiano” (p.22).

En las prácticas, se reconoce una preminencia de los contenidos disciplinares a través del propósito persistente de conocer, sistematizar e incluso perfeccionar una serie de contenidos factuales, conceptuales y procedimentales emanados del programa escolar. Se busca el logro del ejercicio correcto de actividades que den cuenta de los aprendizajes.

Se entiende que la escuela cumple con el papel de enseñar a salir adelante de situaciones que requieren la aplicación de una serie de reglas ordenadas y previamente definidas. El trabajo didáctico busca lograr comprender y reflexionar en el marco de un conocimiento ya desarrollado para enfrentarse a ejercicios bien definidos que exigen la aplicación invariable de una serie de pasos. Una vez alcanzado el punto de demostrar la competencia necesaria para responder un ejercicio “Se pasa apresuradamente al siguiente tema, se explica, se formula y se consolida, si todo marcha bien” (Aebli, 2000, p. 309).

En la escuela las profesoras tienen claridad de cómo promover el aprendizaje de los contenidos; las actividades se circunscriben a la imitación y ejercitación de ellos para lograr el perfeccionamiento en su aplicación, sin embargo, se carece de herramientas para integrar estos aprendizajes de forma que estimulen la creatividad de los estudiantes.

La intención de los docentes no es de ninguna forma minar la experiencia creativa de los estudiantes, si esto ocurre es más bien una consecuencia indeseada de prácticas que no abonan a estimular a los niños en este sentido; de hecho, ambas profesoras señalan el valor de recuperar la creatividad en los procesos formativos como habilidad indispensable. En este punto se reconocen carencias formativas que han dejado desprovistas de competencias didácticas referentes al tema.

La incorporación de la creatividad a la enseñanza implica nuevas y diferentes formas para abordar los conflictos que surgen sobre los contenidos. Smith & Smith (2010) señalan que la enseñanza creativa a menudo se aborda con cierta inquietud, ya que típicamente significa renunciar o alterar, al menos por un tiempo, el enfoque en el que el maestro tiene más fe actualmente con respecto a la eficacia resulta incluso necesario voltear la mirada a considerar formas novedosas de entender las situaciones imprevisibles que acontecen en el aula.

Durante todas las sesiones se identifica la presencia de circunstancias no planificadas que invitan a pensar en las Zonas Indeterminadas de Práctica (ZIP) como espacios a los que se enfrentan los profesores y que ofrecen potencialidades para la reflexión en pro de la construcción de ambientes de aprendizaje creativo en el aula. En este sentido, la primera necesidad identificada es justamente que las profesoras den cuenta de estos momentos y los rescaten para inspirar la fluidez, la flexibilidad y la originalidad del pensamiento.

El aula como un espacio que genera:

“experiencias originales, -con la- finalidad, por un lado, de la adquisición de un repertorio de posibilidades de acción...y por otro, de construir un saber que no consista solamente en piezas estáticas que se pueden quitar y poner, sino de perspectivas claras y vivas de las correlaciones de este mundo; una imagen que incluya tanto una profunda visión de las cosas, como la puesta al servicio del quehacer práctico” (Aebli, 2000, p.160)

Entendida de esta forma, el aula, resalta su valor para mediar el desarrollo de los estudiantes en favor, entre otros fines, de la formación creativa, como elemento transversal que se inserta incluso en las circunstancias imprevistas de la vida escolar. Conformar un ambiente de confianza, curiosidad, seguridad y competencia de uno mismo estimula la iniciativa de los estudiantes para aportar nuevas ideas. Incluso plantear situaciones de incertidumbre donde se fomente la

construcción de propuestas, que exista la libertad de ensayar y certeza de que el error no tiene consecuencias negativas, sino que es un paso para el encuentro con el descubrimiento son elementos que funcionan como alicientes del proceso. Una escuela creativa es incompatible con el miedo.

Es importante que se de espacio a los niños para actuar con libertad, que tengan margen para tomar decisiones y actuar bajo su propia iniciativa e interés, evitar que cada una de las acciones estén previamente diseñadas pone a los niños en un papel pasivo respecto a su movilidad física y cognitiva. Un aula que brinda libertad para experimentar y resolver problemas, que otorga responsabilidades en la gestión de proyectos de los propios alumnos abona a la autoestima y autonomía elementos necesarios para fortalecer la personalidad creativa.

A lo largo del trabajo descubrí que, aunque la creatividad realmente no ocupa un papel central en el contexto escolar, sí existe de maneras espontáneas a través de las cuales se incorpora, por esto más que dotar de una colección de técnicas para trabajarla se vislumbra la posibilidad de sembrar su semilla en las ZIP, que más pueden ser repensadas como espacios problematizadores para la construcción de ambientes creativos.

La creatividad es una predisposición que se favorece cuando hay espacios en los que reconoce su importancia y se retroalimentan los procesos creativos, si algún aspecto se ve restringido o coartado en alguno de los miembros de un grupo su potencial puede fragmentarse en la totalidad de la comunidad de aprendizaje, por esta razón es importante que tanto los estudiantes como el docente desplieguen su acción en ambientes que la fomenten; en el contexto escolar es una tarea pendiente que se empieza a notar al hablar de la formación de ciudadanos que tienen habilidades de expresarse y responder creativamente en su entorno.

Capítulo 5

Propuesta de Intervención

La Reflexión en la Práctica Docente

para la Construcción de Ambientes

de Formación Creativa.

- 5.1 Planteamiento del problema
- 5.2 Justificación de la propuesta
- 5.3 Finalidades de la propuesta
- 5.4 Perfil del coordinador del proyecto
- 5.5 Destinatarios
- 5.6 Contenidos
- 5.7 Organización y fases de la propuesta
- 5.8 Enfoque teórico
- 5.9 Enfoque metodológico
- 5.10 Evaluación y seguimiento
- 5.11 Desarrollo de la propuesta

La reflexión perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas.

J. Elliot

5.1 Planteamiento del problema

En el vínculo creatividad-educación pareciera que existe una unión que se ajusta de manera natural, sin embargo, Smith & Smith (2010) señalan que más allá de que exista una aceptación generalizada de la necesidad de poner el acento en el tema se observa una relación bastante intermitente. Este aspecto se trata de manera particular en el análisis de la información empírica, donde se identifica que existe una brecha entre el ideal educativo y las prácticas concretas que se despliegan en el aula. En las entrevistas las docentes muestran interés por impulsar procesos creativos en los estudiantes, no obstante, durante las observaciones se identificó que en los ambientes de aprendizaje construidos las competencias docentes son endebles y requieren de un espacio académico enfocado a fomentar la reflexión sobre la práctica que permita plantear cambios oportunos en torno a la formación creativa del estudiante.

La presente propuesta de intervención está pensada como parte complementaria del proceso de investigación en el campo educativo, bajo el planteamiento de que en las ciencias sociales la vinculación entre la investigación y el campo empírico se nutren de manera recíproca, por lo que se enfatiza en la conexión entre investigación y docencia. El proyecto se desarrolla desde una perspectiva teórico-reflexiva y dialógica con el campo y los sujetos que participaron en el estudio.

Se organiza en tres fases generadoras de experiencias de aprendizaje concatenadas a los objetivos generales. La intención es trabajar a partir de situaciones particulares de la institución escolar para proveer espacios de reflexión y mejoramiento de las prácticas docentes a través de la reconfiguración del enfoque educativo escolar. En este sentido, la propuesta metodológica de la Reflexión sobre la Práctica trazada por Schön (1992) abre caminos para la sistematización de experiencias, la identificación de necesidades, la reflexión sobre los conocimientos tácitos, el reconocimiento de prácticas rutinarias y la consecuente adecuación de las acciones docentes orientadas al fomento de la innovación y contextualización, estos son elementos fundamentales para la mejora continua de los procesos de enseñanza que influyen en la disposición de ambientes de formación orientados a potenciar las habilidades creativas de estudiantes y de los propios docentes.

Para Eisner (s.f., p. 40), la mejora educativa se consigue “ayudando a los docentes... a mejorar su capacidad de ver y pensar lo que hacen” (p. 104), de reconocer que no todas las situaciones en un aula se pueden prever y que muchas de ellas ofrecen oportunidades durante el desarrollo propio de las situaciones.

En el mundo contemporáneo la formación creativa es una necesidad no sólo para los estudiantes; es también una herramienta indispensable para el propio ejercicio docente debido a la complejidad, imprevisibilidad y singularidad de las condiciones propias que le exigen la toma permanente de decisiones que respondan a las necesidades de los estudiantes.

5.2 Justificación de la propuesta

Enriquecer la labor con las propuestas de la creatividad en la escuela es congruente con el actual programa educativo que apunta que “es necesario instruir al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos,

creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora” (SEP (a), 2017, p. 60). En este sentido, posibilitar espacios para que el profesor se incorpore a lógicas de formación que le insten a repensar su práctica en las que encuentre la posibilidad de transformar y crear mejoras orientadas a un planteamiento didáctico con un enfoque creativo se vuelve necesidad hoy día para el docente.

En la dimensión didáctica, la formación creativa se despliega a través de las prácticas pedagógicas incorporadas a los ambientes de aprendizaje, estas prácticas se generan entre otras cosas, a partir del conocimiento tácito rescatado por el cuerpo docente. Aunado a esto el pensamiento rutinario permite comprender que, si bien la tradición ocupa un lugar importante en la institución escolar, el pensamiento reflexivo reivindica las potencialidades en torno a la capacidad de transformación de la práctica respecto a finalidades educativas de amplio alcance.

La intención de la propuesta de formación es nutrir la línea pedagógica de la práctica educativa de las docentes que participaron en el trabajo de investigación con apoyo de los aportes de la propuesta de reflexión en y sobre la práctica por ser un elemento relevante que puede incidir positivamente en el estudiante a través de los ambientes. Debido a que son construidos desde de la postura pedagógica a la que el profesor se adhiere, la reflexión sobre la práctica se vuelve un elemento esencial que le permite dar cuenta de las amplias posibilidades educativas de su acción didáctica y de los nichos de transformación que puede generar desde su salón. La propuesta de intervención parte de las necesidades de formación identificadas; el planteamiento de Reflexión sobre la práctica busca “garantizar y facilitar el acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica y la observación” (Domingo Roget, 2014, p. 159).

La razón por la que la intervención se desarrolla de manera general intentando incidir en los ambientes de aprendizaje y no en una asignatura o contenido particular es porque la literatura

sobre el tema precisa que los cambios en creatividad ocurren en periodos prolongados de tiempo y en direcciones expansivas que no fluctúan en intervenciones a corto plazo. La Reflexión sobre la Práctica es la semilla que se siembra con miras a provocar cambios cualitativos y progresivos en las prácticas con base en la identificación de procesos didácticos susceptibles de ser mejorados.

Para Barnett (Castillo, 2006) la práctica reflexiva es el medio por el que se puede estimular al profesor para que desarrolle su capacidad de observación sobre su propio quehacer y entable diálogos críticos consigo mismo, a través del cuestionamiento sobre los propios pensamientos y acciones, se contribuye a la formación de un profesional reflexivo.

5.3 Finalidades de la propuesta

La definición de los propósitos se procuró plantear de una manera gradual, es decir ir de los niveles cognitivos más sencillos a los más complejos. La importancia de tener claridad en los objetivos de aprendizaje a los cuales se dirige la propuesta es esencial debido a que orienta la selección y organización de contenidos, medios, acciones y recursos, además permite tener un referente de evaluación de aprendizaje y del diseño y la aplicación de la propuesta.

Las finalidades se fijaron en torno a dos criterios señalados por Birkenbihl (2008):

- Partir de las necesidades e intereses de formación de los integrantes, las cuales se determinan a través del diagnóstico inicial y de su participación durante el desarrollo de las tres fases de la propuesta.
- Rescatar el entorno real al que se enfrentan los docentes, motivo por el que todo el planteamiento teórico y metodológico retoma como elemento generador de procesos de formación las experiencias que acontecen en el espacio áulico.

Intenciones formativas de la propuesta:

- Generar espacios de reflexión sobre la acción didáctica con docentes de educación primaria sobre la disposición de ambientes de aprendizaje enmarcados en el paradigma de la creatividad en la escuela, bajo el planteamiento teórico de la práctica reflexiva.
- Sensibilizar a las docentes sobre la importancia de la formación creativa en el contexto actual y brindar herramientas teórico-prácticas sobre la inserción de la creatividad en los ambientes de aprendizaje de la educación primaria.

5.4 Perfil del Coordinador del Proyecto

La presente propuesta de intervención está pensada para ser desarrollada por un coordinador con el siguiente perfil:

- Formación profesional en Educación Básica
- Experiencia de trabajo como docente
- Conocimiento general sobre la organización del centro escolar.
- Facilitador en la interacción con el grupo de trabajo de docentes
- Conocimiento y manejo teórico y metodológico de la propuesta de intervención.

Nombre del responsable del Proyecto:

- Mirna Zepeda Torres

5.5 Destinatarios

Dirigida a las docentes de la Escuela Primaria que se integraron al trabajo de investigación:

- Profesoras con perfiles de formación inicial y experiencia laboral diversa.
- Que participan de manera frecuente en actividades de formación continua.
- Que expresan un compromiso y una responsabilidad compartida en razón brindar un servicio educativo oportuno.

- Que se organizan de manera colectiva para atender las necesidades de formación que demandan los estudiantes.

5.6 Contenidos

La elección de contenidos se desglosa del señalamiento de Marcelo y Vaillant (2009) en tanto que el conocimiento didáctico es fundamental en la formación docente ya que permite aplicar estrategias para acompañar a los estudiantes hacia su aprendizaje y desarrollo.

La selección de contenidos se realizó apelando a dos criterios (Marcelo y Vaillant, 2009):

- Economía del conocimiento, con el fin de identificar los contenidos principales y secundarios derivados de una red de conceptos básicos de las temáticas incorporadas para evitar la saturación de información.
- Atención a las estructuras de conocimiento siguiendo una gradualidad para organizar la progresión de los contenidos de mayor sencillez y proximidad a los profesores a otros de mayor complejidad y distancia. Implica también tener en cuenta la relevancia de los contenidos respecto a la posibilidad de transferirlos a diversas situaciones de la vida escolar, la necesidad de los profesores por conocerlos y comprenderlos y el interés que pueden atraer.

Un aspecto importante que se considero en la organización de los contenidos es que entre éstos exista una relación dinámica, por lo que la secuencia tiene cualidades de retroactividad en tanto que hay saltos hacia adelante y atrás como medio de aclaración, aplicación, retroalimentación, comprensión y consolidación de los aprendizajes.

5.7 Organización y Fases de la Propuesta

La propuesta se organiza en 3 fases interactivas:

- Teórico-pedagógica. Es el periodo en el que se integran los aspectos conceptuales orientados a la organización de los ambientes de aprendizaje.

La organización sugerida es por equipos con apoyo de la tutoría.

- Reflexión sobre la práctica. Es el momento en el que se recuperan y sistematizan las experiencias de la práctica, con orientación a la reflexión sobre la práctica profesional, integrando los elementos conceptuales revisados en la fase “global”

La organización propuesta es por equipos e individual con apoyo de la tutoría.

- De integración. Es el espacio en el que los docentes llevan a su práctica los aspectos trabajados durante la propuesta y en especial del que surgen experiencias valiosas para reflexionar en la práctica y posibilitar su transformación a la construcción de entornos favorables para la creatividad de los estudiantes.

La organización indicada es individual y a través de la tutoría.

5.8 Enfoque Teórico de la Propuesta de Intervención

La propuesta de intervención se desarrolla desde una perspectiva práctica con un enfoque reflexivo. Sacristán (2002) señala que esta perspectiva se fundamenta en la idea de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares y que el contexto es un agente determinante de la misma. La imprevisibilidad y el conflicto son elementos inherentes a la enseñanza que exigen del profesional una postura ética y política.

Schön (1992) plantea que la práctica profesional se basa en el conocimiento disciplinar que permite tomar decisiones de manera fundamentada, intencionada y clara. El profesional se entiende como un sujeto que posee un bagaje específico, organizado y funcional de un área del

conocimiento. Como miembros de una profesión, los docentes comparten “un sistema apreciativo”, es decir “un conjunto de valores, preferencias y normas que sirven para interpretar situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable” (Schön, 1992, p. 42). La práctica reflexiva del docente como sujeto activo permite cuestionar este sistema, problematizar el proceso educativo y reconsiderar los fines que se persiguen a través de su acción.

En este paradigma se reconoce la imprevisibilidad y particularidad del trabajo docente, por lo que al pronunciarse en contra de la “aplicación rigurosa de teorías y técnicas derivadas del conocimiento científico” amplía la mirada a los problemas reales que enfrentan los profesores a través de un espacio que denominan la “Zona Indeterminada de Práctica” (ZIP) caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto en las situaciones reales que enfrentan los docentes.

Por sus características la ZIP sobrepasa la anticipación y generalización teórica; por esta razón, el docente, más allá de aplicar cabalmente las teorías, el profesional se aleja de la postura racional; asimismo, se desenvuelve como un agente activo en la comprensión de los fenómenos, en la definición de los problemas, en la construcción y reconstrucción del conocimiento, asumiendo un papel activo para adaptar múltiples elementos conceptuales y prácticos en las situaciones reales que acontecen. La posibilidad creativa y constructiva del propio docente es reconocida cuando:

responde a las Zonas Indeterminadas de la Práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica. (Schön, 2002, p.45)

El docente es entendido como un artista que posee además de conocimientos y competencias determinadas por su campo profesional, una potencialidad creadora, activa y reflexiva que le permite expandir sus posibilidades de acción con una mirada que se aproxima más a la condición holística en la multiplicidad de situaciones que surgen en un aula.

La elección del enfoque reflexivo sobre la práctica se debe en primer lugar a que otorga un papel central a la práctica pedagógica, eje del trabajo analítico desarrollado en la investigación; y, en segundo lugar, porque apunta a la transformación y perfeccionamiento de la enseñanza a través de medios accesibles y relevantes para el docente. La reflexión sobre la práctica identifica la acción rutinaria como un aspecto presente en el acontecer escolar que conlleva a la falta de propósito, a la definición lineal de medios y metas, así como a un apego a la tradición. De ahí que apele a la creatividad como un elemento esencial de la labor docente “el profesor desarrolla su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez-Gómez, 2002, p. 53), lo cual está en concordancia con lo mencionado en los análisis respecto a que la creatividad no sólo forma parte de los procesos de formación en los estudiantes, sino que ocupa un papel de alto valor en la enseñanza.

Jackson nos recuerda como Dewey señala que el pensamiento reflexivo es un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” -y agrega que permite- “explicitar las suposiciones, las predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen a toda acción práctica” (Jackson, 2002, p. 13). Con base en esto, podemos afirmar que el docente puede tomar control de la realidad, evitando mirarla como algo inamovible, incuestionable o natural, sino como una construcción humana con posibilidades inherentes y permanentes de transformarse.

La práctica es germen de los procesos reflexivos para el profesor. La formación del profesor se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica (Gimeno Sacristán, J. y Pérez-Gómez, 2002). La experiencia es el objeto de estudio por antonomasia que da cuenta de cómo se vincula el conocimiento general con los casos particulares en un cruce con el proceso reflexivo.

Schön (1992) señala que para Dewey la práctica es el cimiento del proceso de problematización y reflexión que se desarrolla de manera cíclica cuando el docente enmarca e interpreta sus experiencias dentro de los sistemas apreciativos, y posteriormente la experiencia le ayuda a reinterpretarlas y redefinirlas desde una perspectiva holística. La orientación interpretativo-hermenéutica de la perspectiva de la reflexión en la práctica sobrepasa la descripción y explicación del acontecer escolar, pues busca, además de entender, cuestionar y poner en vinculación la teoría y la práctica. Este autor sugiere que la mejor manera de problematizar una situación es a través de la definición misma del hecho a partir de las condiciones contextuales reales en las que se inserta.

En función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes... No es por medio de la solución técnica de los problemas que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido, más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible (Schön, 1992. p.18)

Para Schön (Castillo 2006) la práctica reflexiva implica:

- Saber qué: hace referencia al saber proposicional de un área determinada, es decir a los contenidos disciplinares.
- Saber en la acción y saber al uso: implica la práctica del quehacer profesional. Consiste en la transformación del conocimiento en las acciones que se llevan a cabo en el campo. La aplicación práctica de los conocimientos paulatinamente se vuelve automático y rutinario y se convierten en conocimientos tácitos, basados en la práctica.
- Reflexión en la acción: es el momento en el que el profesional se cuestiona acerca de la pertinencia de sus decisiones y procedimientos empleados de manera continua para resolver las situaciones específicas. La reflexión en la acción permite replantear el propio saber desarrollado de la experiencia y ampliar canales para experimentar sobre la marcha.

Este proceso es quizá el más complejo debido a que supone realizar reflexión mientras se actúa. La reflexión es entonces una forma de comprobar la acción misma que da paso a la reestructuración de las estrategias de acción, de las ideas de los fenómenos o de las formas de afrontar los problemas (Castillo, 2006, p.185)

La reflexión sobre la práctica, de acuerdo a esta perspectiva, se desarrolla a través de dos momentos: 1) la reflexión surge al mismo tiempo que se está concretando dicha práctica con fines operativos; 2) la reflexión se desarrolla posteriormente a la práctica de manera intencionada, sistemática y crítica. A continuación, se detalla cada uno de estos momentos:

- **Reflexión en y sobre la Acción**

Durante la vida profesional se presentan situaciones conocidas por los docentes, basadas en el reconocimiento de las semejanzas entre ellas y la toma de decisiones ajustada al conocimiento previo construido, sin que exista la necesidad de un ajuste de gran magnitud, no obstante, Schön

(1992) señala que justamente por la singularidad, la incertidumbre de las situaciones basadas en las relaciones sociales se originan casos inesperados que traen consigo un elemento de sorpresa. La acción que emerge de este contexto implica una adecuación o transformación de los “esquemas de acción” que permita responder oportunamente y la reflexión como un aspecto inherente y necesario.

La reflexión puede ser a posteriori de la acción o puede incorporarse de manera paralela en su desarrollo, Schön insta por aquella que se desarrolla en el transcurso de la acción de manera fluida.

Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (Schön, 1992, p.39)

Esta reflexión permite cambiar patrones de acción en los docentes y a través de este cambio de patrones surge la posibilidad creativa y transformadora del docente en su práctica que lo aleja de la rutina y de la teoría que no le sirve al docente. Este tipo de reflexión muchos docentes sin darse cuenta la desarrollan y van reorientando las actividades que la dinámica educativa les va demandando. “En una acción presente nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción.” (Schön, 1992, p.37) La experiencia se plantea como una construcción viva, que se reconfigura de manera armónica a través de la reflexión, que reivindica la experiencia misma.

El conocimiento tácito de los fenómenos educativos se expresa de manera espontánea desde su comprensión hasta la definición del problema y la elección de las estrategias apropiadas para su resolución con miras al logro de los resultados esperados. La falta de reflexión consciente durante la acción propicia que “las situaciones se mantengan dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal” (Schön, 1992, p.38).

La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestionamiento las estructuras preestablecidas que forman parte del conocimiento tácito del docente; las prácticas pedagógicas otorgan las oportunidades para marcar diferencias en el desarrollo de ésta y por lo tanto en las finalidades a las que se aproxima.

La reflexión en la acción da lugar a la experimentación *in situ* “ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor” (Schön, 1992, p.38). Negar la reflexión en la acción sería negar las posibilidades de experimentar, de descubrir nuevas oportunidades de acción y de generar conocimiento *in situ* que permita ampliar el repertorio de acciones y “posteriores reflexiones y experimentaciones”

5. 9 Enfoque metodológico de la Propuesta de Intervención

La propuesta recupera el potencial didáctico de la metodología de la práctica reflexiva en torno a sus posibilidades para mejorar la práctica docente en torno a los ambientes de aprendizaje creativos. Esta propuesta formativa busca articular el conocimiento teórico con el práctico; es flexible para permitir a las docentes partir de su saber y saber hacer en el desarrollo del programa; pertinente, porque reconoce e incorpora las condiciones del contexto escolar; coherente respecto a los objetivos que se establecen en la propuesta curricular y el planteamiento del proyecto de intervención. (Alonso Eduardo, 2001, p. 30)

La perspectiva señala como eje metodológico el trabajo basado en la interacción social como condición para posibilitar co-construcción de los conocimientos y el andamiaje colectivo entre compañeros y tutores. El papel del tutor es guiar hacia los procesos reflexivos rescatando las cualidades formativas de las comunidades de aprendizaje. En el aspecto metodológico es importante abrir espacios que permitan al docente reconocer elementos personales que se exponen durante su interacción educativa en el aula y que se movilizan y participan con una intención formativa como elementos pertinentes para el proceso formativo. (Domingo Roget, 2014)

Domingo Roget (2014) plantea que el componente metodológico de la práctica reflexiva presenta un carácter instrumental y transversal debido a la condición de no plantear objetivos circunscritos, sino que posee una mirada amplia según las necesidades de aprendizaje procedimental que surjan.

La metodología está basada en un apunte inductivo ya que el proceso de aprendizaje surge del contexto escolar y de las experiencias reales y concretas que acontecen en la práctica educativa con el objeto de reflexionar y tomar las mejores decisiones para actuar. La perspectiva socio-constructivista sugiere el involucramiento activo del docente a través de la reelaboración y reestructuración del propio conocimiento práctico pedagógico “la formación del docente se consolida y en algunos casos puede llegar a una cierta teorización más general, pero en ese caso será procedente de las experiencias particulares y sin partir de los principios generales del saber teórico deductivo” (Domingo Roget, 2014, p. 76).

5.10 Evaluación y seguimiento

La propuesta de formación sugerida está construida con base en las necesidades identificadas, por lo que se considera dinámica en tanto que éstas son cambiantes y el progreso en el conocimiento es continuo. Esto implicaría adecuar la propuesta al contexto de aplicación y a las condiciones de la escuela, por lo que es indispensable la realización de una evaluación continua de los elementos internos y externos de la institución.

La evaluación es considerada de manera procesual basada en la postura de la autoevaluación que permita al docente dar cuenta de sus avances, logros, principales dificultades y retos. El uso de rúbricas es una herramienta esencial para posibilitar el auto-reconocimiento de las fortalezas y debilidades en torno a la disposición de ambientes de aprendizaje áulicos.

Por otro lado, la evaluación del programa podría realizarse de forma sistemática y continua en dos niveles: periódica, para apreciar los cambios progresivos ocurridos y valorar de forma cualitativa el grado en que la metodología, las estrategias y los recursos permitieron el logro de las finalidades e incorporar los cambios necesarios en cada aspecto; y global, al finalizar el ciclo para tener una visión general del proceso de transformación y dar cuenta de los retos para trabajar en el siguiente año escolar.

Sería interesante considerar la posibilidad de ampliar el rango de aplicación de la propuesta a todo el cuerpo de docentes que conforman el centro escolar de manera que la reflexión sobre la práctica se integre como una metodología que permita transformar la práctica educativa de los profesores y que se construyan proyectos escolares que articulen los planteamientos de la formación creativa a los proyectos que *de facto* ya toman lugar en la escuela para enriquecer el proyecto educativo de la escuela.

5.11 Desarrollo de la propuesta

Fase 1.

De sensibilización y exposición del diagnóstico

Objetivos

- Dar a conocer el diagnóstico de necesidades de formación a la comunidad docente elaborado a partir del acercamiento en el proceso de investigación.
- Generar un espacio de sensibilización donde las profesoras reflexionen sobre la importancia de la formación creativa en la época actual dentro de la educación primaria y los elementos básicos para fortalecer en este nivel.
- Integrar la propuesta de formación con elementos clave recuperados de la participación de los profesores para incorporar elementos relevantes sobre las condiciones institucionales y culturales del centro escolar, sus intereses y necesidades de formación.

Descripción

La primera fase de la propuesta se organiza en torno a las necesidades de formación docente identificadas durante etapa de recolección y análisis de la información recuperada, en relación con los principales ejes de la educación escolar creativa, tema central del trabajo de investigación. El diagnóstico elaborado es la piedra angular de la propuesta de intervención pues a partir de éste se organizan las siguientes etapas.

Este periodo se centra en compartir la experiencia y el proceso de investigación en la escuela y en dar a conocer el diagnóstico elaborado al cuerpo docente para generar un primer espacio de aproximación y análisis en torno a los elementos identificados, con el fin de posibilitar espacios de diálogo y reflexión que enriquezcan los hallazgos e integración de las profesoras a la propuesta de formación. Comunicar el diagnóstico tiene la intención de generar un primer

acercamiento colectivo a los ejes de análisis desarrollados y en especial establecer un espacio de sensibilización sobre el tema de la creatividad escolar con el objetivo de que las profesoras reflexionen sobre su relevancia en los ambientes de aprendizaje actuales y que eventualmente se incorpore este planteamiento educativo al proyecto institucional desde el reconocimiento y la convicción de la importancia de ampliar las finalidades de formación.

La etapa de sensibilización se trabaja desde una dimensión afectiva al propiciar estímulos diversos que promuevan interés por conocer más acerca de la temática. La sensibilidad a nuevos tópicos amplía la mirada, profundiza y complejiza los elementos que conforman la realidad, lo que establece un sentimiento positivo respecto al proyecto.

Por último, en la primera fase se explicita la intencionalidad de la propuesta sobre las expectativas de transformación y adecuación de las prácticas docentes en torno a la disposición de ambientes de aprendizaje estimuladores de la creatividad a partir de la metodología de la Reflexión en y sobre la Acción.

Ver Anexo 2. Secuencias Didácticas. Tabla 1, 2 y 3.

Fase 2.

Curso-taller. De aproximación teórico-metodológica al planteamiento de reflexión sobre la práctica de Donald Schön.

Objetivo

- Aproximar a las profesoras a la metodología de reflexión sobre la práctica de Schön a través de un curso-taller trabajado sobre los ejes analíticos de la propuesta de la educación creativa.

Descripción

Una vez que las profesoras conocen el diagnóstico y la importancia de la formación creativa en la educación primaria se busca aproximarlas a la metodología de la Reflexión en y sobre la Práctica desarrollada por Donald Schön (1992) como herramienta consciente, intencionada y paulatina de mejoramiento y transformación de las prácticas docentes en torno a finalidades concretas. En este caso la propuesta se orienta especialmente a los ejes de análisis recuperados de la investigación en el área de la creatividad, en este sentido, es importante la participación de los profesores en la selección de elementos relevantes para su propia práctica. Incluir la propuesta de la Acción Reflexiva es relevante debido a la necesidad de crear un contexto donde la reflexión sea un aspecto incorporado a la práctica de las profesoras de manera que sirva como fundamento para la construcción de un contexto propicio para la educación creativa.

Esta fase se organiza en un Curso-Taller debido a que se revisan elementos teórico-prácticos, por lo que es esencial apropiarse de las experiencias y generar nuevos sentidos sobre lo educativo, con el fin de que se traslade a la práctica.

Ver Anexo 2. Secuencias Didácticas. Tabla 4, 5 y 6.

Fase 3.

Diseño de una propuesta para sistematizar y reflexionar sobre la práctica.

Objetivos

- Construir una propuesta colectiva de transformación de la práctica docente a partir del planteamiento metodológico de la Reflexión sobre la Práctica viable de ser adaptada a las necesidades de cada profesora y apoyar en la creación de un ambiente de formación continua en la escuela a través del trabajo colectivo.

Descripción

En la tercera fase se plantea el diseño colectivo de una propuesta contextualizada para la mejora de la práctica docente, basada en la metodología de la Reflexión sobre la Práctica a través de la sistematización y el análisis permanente de las experiencias profesionales.

Esta fase requiere de mayor autonomía y compromiso por parte del docente pues implica actividades que exigen procesos cognitivos complejos, como registrar, sistematizar, analizar, planear, trabajar en equipo, socializar, tomar decisiones, entre otros, que además, ponen en juego la propia creatividad del docente. La etapa de reflexión es el núcleo de formación y la base para el logro de la transformación progresiva y sólida de las prácticas docentes.

A diferencia de la fase dos, que hace hincapié en las temáticas generadoras de la propuesta, ésta se concentra en los procesos de apropiación y contextualización, por lo que la intervención en el aula, la recuperación y la discusión de las experiencias vividas en la práctica se trabajan en función de potencializar los cambios necesarios. Esta última fase se organiza para que los docentes experimenten la reconstrucción y reelaboración de estrategias de enseñanza que incorporen aspectos creativos.

Díaz Barriga (2006) explica que el proceso reflexivo que plantea Schön culmina con la reconstrucción de la práctica docente a partir de identificar la forma en que la reflexión posibilita actuar de forma diferente, por esta razón señala que es importante que el profesor “se fije nuevas metas en su enseñanza y puedan desarrollar nuevas estrategias docentes situadas en su contexto, y fundamentadas en la información y evidencia recuperada en su propia aula” (p. 13)

Ver Anexo 2. Secuencias Didácticas. Tabla 7, 8 y 9.

Reflexiones finales

Investigar el tema de la creatividad implica adentrarse en un universo de formas de aproximarse y entenderlo pues el tema en sí es en esencia indeterminado. El principal posicionamiento del que se despliega este estudio es que es una potencialidad del ser humano que tiende a ser estimulada a través de procesos educativos, de aquí el interés por conocer cómo se integra en el espacio escolar. El estado del arte brindó orientaciones sobre diversos elementos que han sido trabajados y abonados en la comprensión del proceso creativo en diversas áreas, esto me brindó algunas orientaciones posibles para el desarrollo del trabajo, no obstante, fue el acercamiento directo al aula fue la principal fuente de la que emergieron consideraciones para desarrollar de manera formal. Trabajar los ambientes de aprendizaje en coordinación con la formación creativa representa un reto en tanto que ambos objetos de estudio son imposibles de asir, por lo que se desarrollan a partir de pistas que arroja el trabajo de campo y la documentación teórica.

Las dimensiones de análisis surgieron de la organización y estructuración de los datos recabados, los cuales que otorgaron significatividad a la información y gradualmente se constituyeron como elementos de reflexión en torno al tema. Construir una dimensión vinculada con el aspecto didáctico fungió como un pilar para visualizar de manera más o menos estructurada lo que acontecía en las aulas en razón de los procesos de enseñanza y aprendizaje y apuntalar el trabajo sobre una base de orientación pedagógica que diera sentido a los análisis desarrollados respecto al tema de la creatividad escolar que se desarrolló a continuación en la siguiente dimensión.

El estudio de la creatividad surgió de la inmersión en el aula lo que permitió dar cuenta de algunos elementos y recuperarlos para construir una dimensión que visibilizara lo que acontecía en ella en razón de la dimensión creativa y abarcara tanto a los estudiantes, como a las profesoras

y su labor de enseñanza. El resultado fueron tres ejes: la expresión creativa de los estudiantes; la intención didáctica de formar en creatividad; y la expresión creativa de los docentes, su fin es exponer y articular la información para conocer qué pasa con la creatividad en un ambiente escolar.

A partir de los análisis se identificó que las Zonas Indeterminadas de Práctica son espacios propicios para germinar la creatividad, por esta razón más que buscar cambios radicales en la enseñanza hace falta hacer pequeños ajustes en el proceso didáctico para que estimulen la creatividad. La Práctica Reflexiva como núcleo de la propuesta de intervención se selecciona por su capacidad de ser un elemento desencadenante de procesos de sensibilización, cuestionamiento y reflexión acerca las decisiones y procedimientos empleados en el aula, de manera inmediata y posterior a la acción, logrando la transformación paulatina de las prácticas orientadas a un propósito.

Tener claridad en que la amplitud del tema compromete múltiples perspectivas, elementos y relaciones, el trabajo busca ser un estudio asequible que visibilice algunos hallazgos en la información y arribe a puntos de reflexión para profundizar en investigaciones futuras.

La literatura sobre el tema ofrece algunas pistas para el desarrollo de la creatividad en el contexto escolar, como la transdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, modelos de aprendizaje basados en problemas, entre otros que considero relevantes para continuar con posteriores estudios.

Un tópico recurrente en el trabajo de investigación tiene relación con la incorporación de modelos interdisciplinarios de formación que impulsen procesos de aprendizaje integral y amplíen las oportunidades de trabajar a partir de problemas que exijan la puesta en marcha de capacidades de resolución creativa, esto porque se entiende que la fragmentación de los contenidos no permiten la integración de los aprendizajes y mucho menos a una formación de tipo creativa que requiere la

comprensión de los temas desde una postura global, sistemática, proyectiva y problematizadora que mueva a los niños de un lugar semi-estático a uno más dinámico e integrador.

Además, se identificó el valor del juego para favorecer la creatividad en la infancia por lo que resultaría interesante desarrollar el tema desde el contexto escolar problematizando el objeto de estudio desde la perspectiva sociocultural de la creatividad. Del mismo modo, se reconoce que el aspecto socioemocional es imprescindible al hablar de formación creativa, en tanto que implica un conjunto de habilidades, actitudes y características que posibiliten al estudiante para hacer aportaciones en este sentido.

Es sabido que una crítica actual y persistente sobre la escuela es que ésta trabaja con una perspectiva acumulativa de conocimientos, no obstante, lo que ocurre al interior de las aulas es un fenómeno tan complejo que resulta injusto reducirlo a unas cuantas generalidades; en adición, las escuelas no pierden de vista las necesidades esenciales a cubrir para apoyar en el desarrollo integral de los estudiantes; y las profesoras expresan su inquietud constante por adquirir las herramientas necesarias para apoyar en el despliegue holístico de las facultades de los niños y las niñas. La creatividad representa un privilegio educativo que pocos contextos escolares tienen la oportunidad de incorporar a sus aulas, pues hay otros menesteres apremiantes que atender.

La creatividad no puede ser una distinción para algunos, es un derecho que debe ser incorporado sin titubeos a la educación como un derecho de todos los niños y niñas, pues en ella está la oportunidad de salir avante en la sociedad que se configura como la sociedad del XXI.

Fuentes consultadas

- (s.f.). (S. B. Arias, Productor) Recuperado el 23 de abril de 2017, de Psicológicamente hablando: <http://www.psicologicamentehablando.com/bronfenbrenner-y-la-teoria-del-modelo-ecologico-y-sus-seis-sistemas/>
- Aebli, H. (2000). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- Alonso Álvarez, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: GRAO.
- Ander-Egg, E. (1999). *Qué es una reforma educativa*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Anónimo. (2012). La escuela Nacional de Maestros. Reseña histórica. En C. Morales Campos, *Palabra de normalista. Antología*. México: Fénix.
- Astolfi, Jean Pierre (2003). El “error”, un medio para enseñar. Sevilla: Diada Editorial.
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom . En J. S. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. a. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. United States of America: Information Age Publishing.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* . México: Paidós.
- Bertely, M. y Corenstein M. (1994), "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM, pp. 173-208.
- Birkenbihl, M. (2008). *Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudios de casos*. España: Paraninfo.
- Bleetlestone, F. (2004). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. España: La Muralla.
- Blumer, (1979) "The methodological position of symbolic interactionism" en Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrera, J. y. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526.
- Caride Gómez, A. y. (s.f.). El paradigma ecológico en la investigación didáctica.
- Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J. (2006) “*La Reflexión*”. En *Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum*. Vol. 1. Madrid: McGraw-Hill, pp. 185-188.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71 Vol.14 (1).
- Compilador. (2001). *Las artes y su enseñanza en a educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica..
- De la Torre, S., Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (Vol. 1). España: Aljibe.

- De la Torre, S., Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza.* (Vol. 2). España: Aljibe.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (2005). *Sentipensar*. Málaga, España: Aljibe.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Domingo Roget, A. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Eisner, W. (s.f.). The educational imagination en Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton and Co. .
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales.* . Argentina: Paidós .
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Fiorelli, J., Russ, S., Developmental Approaches to Creativity en Kaufman, J., Stenberg, R. (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Freidin, B., Najmias, C. (enero-marzo 2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas, 20 (1), 51-70.
- Gagne, N. (1963). *Handbook of reaserch of teaching* . Chicago: Rand McNally.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires : Paidós.
- Gervilla, Á. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson, S.L. .
- Gimeno Sacristan, J. F. (2012). *Diseño, desarrollo e inovación del Currículo*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez-Gómez, Á. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Green, J. (1983). Teaching and leraning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83(4), 353-391.
- Güell, M. (2008). *Un mundo desde Nueva Zelanda. Técnicas creativas para el profesorado.* . España: Grao.
- Hamilton, S. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *Elementary School Journal*, 83(4), 313-334.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Argentina: Amorrortu.
- Hervitz, S. (Diciembre de 2013). El desarrollo de la creatividad de los profesores: el enfoque del cubo líquido. *Creatividad y Sociedad*, 21.
- Ibarrola, M. (2001). La formación de investigadores en México. Avance y perspectiva. En M. Bertely Busquets, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Jackson, P. (2002). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jornet, J. M., & González-Such, J. y.-D. (Febrero de 2014). Factores contextuales del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), págs. 185-195.

- Kaufman, J., Stenberg, R. (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. & Runco, M. Theories of Creativity. En J. S. Kaufman. (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. y. (1970). *Criticism and the growth of knowlegde*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latapí Sarré, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Loughlin, C. (1990). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Luna Scott, L. (2015). The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? En *UNESCO Education Research and Foresight. Working Papers Series. No. 15*. Paris: UNESCO.
- Lyotard, J. (1999). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Altaya.
- Malet, A. M. (2015). *Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Marcelo, C. V. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Martín, E., Solé, I. (2005). El aprendizaje significativo y la teoría de la simulación. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2005) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. España: Alianza Editorial.
- Martinic, S. (2008). Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. En Unesco, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (págs. 129-146). Chile.
- Molina Palestina, Ó. (2012). *Breve Historia y Relación del Patrimonio Tangible de la Delegación Miguel Hidalgo* . México: Delegación Miguel Hidalgo.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
- Morales Cuauhtémoc (coord) (s.f.) "Memoria de la Escuela Nacional de Maestros, dedicada a la UNESCO, México, 1947" en Patrimonio Cultural de la BENM.
- Oates, J. (1975). *People in Cities: An Ecological Approach* . The Open University Press.
- Orden Jurídico* . (2018). Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- P., L. (1997). *Un siglo de educación en México* (Vol. 1). México: Fondo de Estudios e Investigaciones. CONACULTA-FCE.
- Patiño, D. (2010). *Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación del siglo XXI*. México: Universidad Iberoamericana.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía* . España: Ariel.
- Ramón, J. V. (2006). *Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada .
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. España: Paidós Ibérica.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985. *Documentos del DIE*.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En E. (. Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* . Buenos Aires: Paidós.
- Runco, M. (2010). Divergent thinking, creativity and Ideation en Kaufman, j., Sternberg,R. *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Russ, S., Fiorelli, J. Developmental Approaches to Creativity. En J. S. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sacristán, G. y. (s.f.). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Sancho, J. M. (s.f.). *Entre pasillos y clases*. Barcelona, España: Sendai.
- Sanjurjo, O. (2015). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los profesores. En A. M. Malet, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente; didáctica general y didácticas específicas, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sanmartí, N. (2010). *La evaluación vista como un proceso de autorregulación*. Publicaciones MEC.
- Schirmacher, R. (1997). *Art and creative development for young children*. Albany, New York: Delmar.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. México: Paidós: Temas de educación.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seltzer, K. y. (1999). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. España: Aula XXI/Santillana.
- SEP (2011). *Las Artes y su Enseñanza en Educación Básica*. México: SEP-UPN.
- SEP. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*. Obtenido de http://ripei.org/work/documentos/UDEEI_web.pdf
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México, 2016.
- SEP(a). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (b). (2017). *El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la Creatividad*. México: SEP.
- SEP(c). (2017). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Recuperado el 23 de Agosto de 2017, de <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- SEP(d). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 1º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Sigelman, C. (2012). *Human development across the Life Span* (International Edition ed.). United States : Wadsworth Cengage Learning .
- Smith & Smith. Educational Creativity (2010). En J. S. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Smolucha, F. (1992). *A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity*. *Creativity Research Journal*, 5, 49–67.
- Taba, M. A. (1983). *Elaboración del curriculum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Tronquel.
- Taylor, S. y. Bogdan, R. (1983). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tedesco, J. C. (2014). *La educación en la sociedad del conocimiento*. México : FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Unesco. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago , Chile: Unesco.
- Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Fontamara S.A.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia en la educación. En J. (. Mainer, *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas.* . Zaragoza: Prensa Universitarias de Zaragoza.
- Vogt, P. D. (2012). *When to Use What Research Design*. New York: The Guilford Press.
- Wittrock, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, I. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, México: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de educación básica*. Madrid: Narcea.

Anexo 1
Figuras

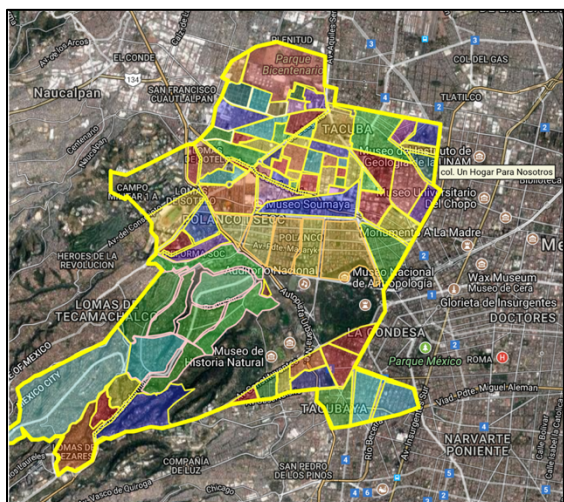


Figura 1

Ubicación de la Colonia Un Hogar para nosotros, Delegación Miguel Hidalgo

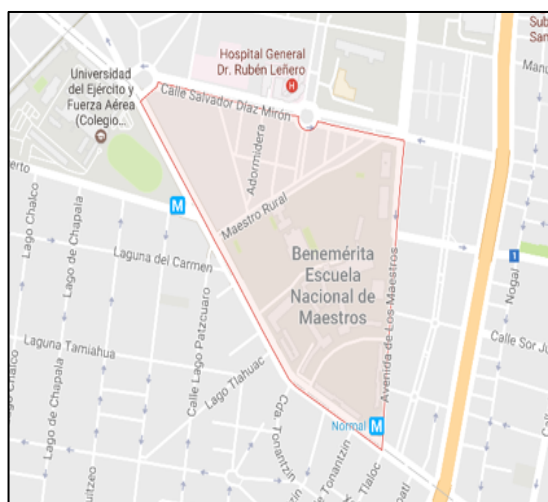


Figura 2

Colonia Un Hogar para nosotros, Delegación Miguel Hidalgo

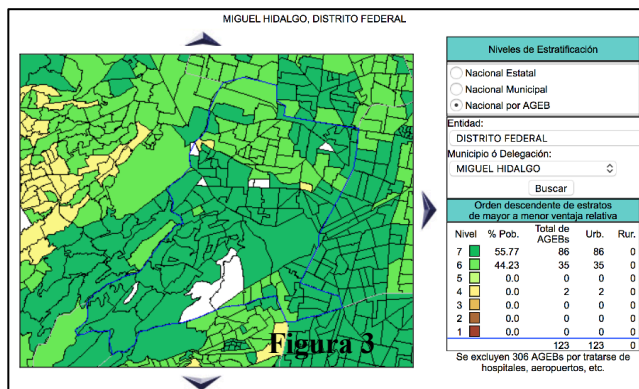


Figura 3

Clasificación de la colonia Un Hogar para Nosotros según el Agem respecto a su Nivel de Bienestar

⁵ <http://eldefe.com/mapa-colonias-delegacion-miguel-hidalgo/>

⁶ <https://www.google.com.mx/maps/place/Un+Hogar+Para+Nosotros,+Ciudad+de+México,+CDMX/@19.4479261,-99.1741983,16z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x85d1f8b8c2adc607:0xe049682d3a200dc2!8m2!3d19.44851214d-99.1698333>

⁷ <http://sc.inegi.gob.mx/niveles/index.jsp?me=ag&ly=99&la=09016&t2=MIGUEL%20HIDALGO,%20DISTRITO%20FEDERAL&at=&ne=ag&nt=94>



Figura 4
Auditorio al aire libre Maestro Lauro Aguirre con
mural de José Clemente Orozco

8

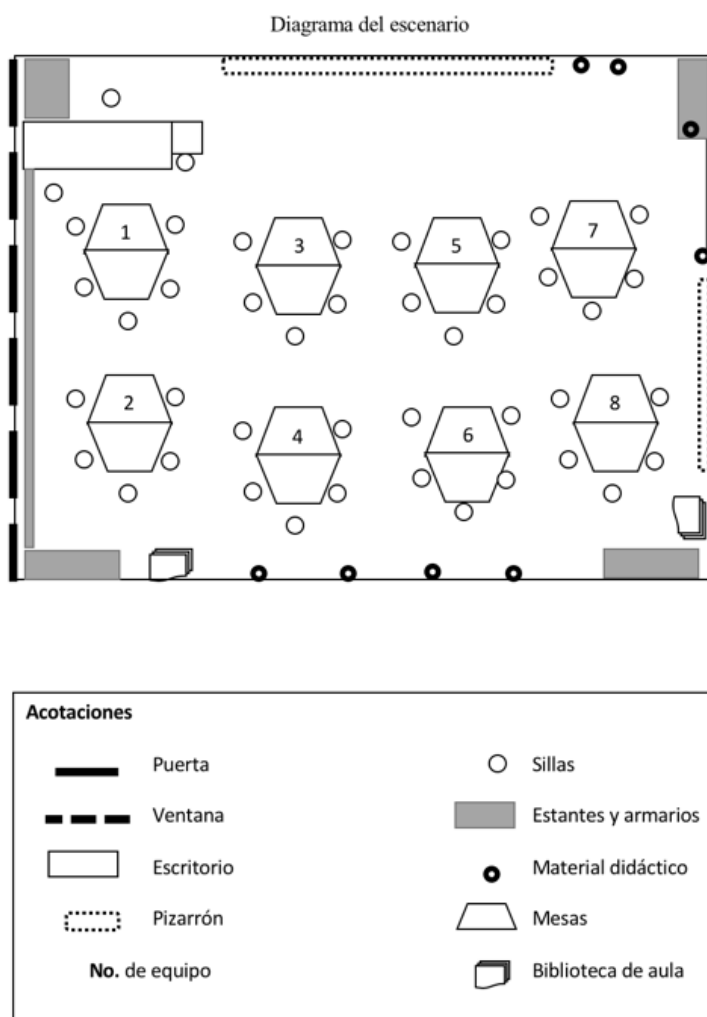


Figura 5
Diagrama del salón de clases

⁸ Colección personal

Anexo 2.
Secuencias didácticas

Tabla1.

Situación de aprendizaje	SENSIBILIZACIÓN A LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN CREATIVA
Propósitos de aprendizaje	Conocer los aspectos fundamentales de la propuesta teórica de formación creativa en Educación Primaria.
Propósitos de enseñanza	Sensibilizar a los profesores sobre la relevancia de la creatividad en la Educación Primaria y dar a conocer el planteamiento teórico recuperado en el trabajo de investigación así como a los principales ejes de análisis abordados
Contenidos	Formación creativa en la Educación Primaria.
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Observar el video “TED.Talks ¿Puede la creatividad ser enseñada? Sir Ken Robinson” Conversación sobre las ideas presentadas por el conferencista. Lectura comentada del texto de La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. • Presentar la investigación realizada y de la propuesta teórico-metodológica abordada. Realización de un mapa mental grupal en el que se expongan los criterios teóricos del tema de la creatividad en la escuela.
Criterios de evaluación	Mapa mental tiene que incorpore los principales elementos sobre la propuesta de la creatividad en la escuela y los principales ejes de análisis evaluado con apoyo de una rúbrica.
Recursos didácticos	Presentación en PowerPoint Video: Sir Ken Robinson - Can Creativity Be Taught? En YouTube https://www.youtube.com/watch?v=v1BpDggX3iE&list=PLYjAHB_UBOmFiEMPiRoniIWkpcqdNdmzg&index=20 : 01.06.18 Cartulinas u hojas de papel bond tamaño rotafolio. Colores, plumones, tijeras, pegamento, revistas para recortar.
Bibliografía	Artículo. Klimenko, Olena (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Universidad de La Sabana, Colombia.

Tabla 2.

Situación de aprendizaje	SOCIALIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO
Propósitos de aprendizaje	Reflexionar sobre los elementos recuperados en el diagnóstico desarrollado durante el trabajo de investigación y enriquecerlo a través del diálogo con los participantes.
Propósitos de enseñanza	Presentar el diagnóstico desarrollado poniendo énfasis en los ejes de análisis vinculados con los ambientes de aprendizaje y la formación creativa de los estudiantes.
Contenidos	El diagnóstico
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el diagnóstico elaborado durante la etapa de investigación. • Mesa de diálogo con la participación de los profesores con el fin de enriquecer los elementos identificados y desarrollados en el diagnóstico. • Integrar los elementos comentados en el diagnóstico y redefinición de éste de acuerdo con los señalamientos de los profesores.
Criterios de evaluación	Documento de diagnóstico reelaborado con las contribuciones del profesorado en el que se incorporen las aportaciones del profesorado en torno al diagnóstico incorporará elementos propios de la cultura institucional, del contexto familiar y sociocultural de la población escolar y características relevantes de los estudiantes y aspectos particulares ocurridos en las aulas.
Recursos didácticos	Diagnóstico, proyector, computadora, sala adecuada para exponer el instrumento diagnóstico. Hojas blancas, bolígrafos, colores, resaltadores de textos.
	Summo, Vincent, Voisin, Stéphanie, Téllez-Méndez, Blanca. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. RIES Vol. VI Núm. 18

Tabla 3.

Situación de aprendizaje	CO-CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN
Propósitos de aprendizaje	Conocer la intencionalidad formativa, la programación y la metodología del proyecto de formación docente.
Contenidos	Propuesta de formación docente
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de la propuesta de formación y presentación de los propósitos de aprendizaje. • Orientación para la redefinición de aspectos particulares de la misma a partir de las necesidades e intereses del cuerpo docente. • Reflexión grupal acerca de la propuesta de intervención y participación del profesorado para el enriquecimiento o adecuación de aspectos de interés para el cuerpo docente a fin de redefinir aquellos elementos que posibiliten impulsar el proyecto de formación. • Configuración final de la propuesta de formación docente.
Criterios de evaluación	Proyecto de formación perfeccionado a partir de las intervenciones de los docentes respecto a sus necesidades, condiciones temporales y espaciales. La propuesta final debe contener información específica sobre los tiempos y espacios para desarrollarla, los temas de interés para los docentes y algunos aspectos particulares que surjan durante el diálogo.
Evaluación de la propuesta	Evaluación inicial a través de una entrevista que permita verificar la congruencia entre el diseño de la propuesta y el diagnóstico. Además, tendrá la finalidad de conocer las expectativas de los profesores respecto al programa de formación, a los aprendizajes esperados y a la relación con interpersonal con sus compañeros y el formador.
Recursos didácticos	Hojas blancas tamaño carta y rotafolio, bolígrafos. Equipo de cómputo y proyector.

Tabla 4.

Situación de aprendizaje	EXPLORACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA REFLEXIVA DE DONALD SCHÖN
Propósitos de aprendizaje	Conocer y comprender el planteamiento de la Reflexión en y sobre la Acción propuesto por Donald Schön y distinguir su relevancia para la cotidianidad de la vida profesional.
Propósitos de enseñanza	Aproximar a los profesores a la propuesta teórica de la Reflexión en sobre la Acción de Schön y vincularla con el proyecto de creatividad escolar a partir de los ejes de análisis.
Contenidos	Pensamiento Reflexivo. Reflexión en y sobre la práctica. Sistemas apreciativos. Zona Indeterminada de Práctica
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar de los conocimientos previos sobre la práctica reflexiva a través de una lluvia de ideas. • Organizar los textos por equipos para compartir el contenido de cada uno con apoyo de la técnica de “Mesas rotativas” • Elaborar un esquema por equipos que haga alusión a la práctica reflexiva y establezca relaciones con otros aspectos afines desarrollados en las lecturas. • Construcción grupal de un cuadro comparativo entre la Reflexión en la práctica y sobre la práctica.
Criterios de evaluación	Esquema explicativo de los rasgos esenciales de la propuesta de Reflexión sobre la práctica de Schön. Cuadro comparativo descriptivo en el que se distingan las principales diferencias entre la Reflexión en la práctica y sobre la práctica.
Recursos didácticos	Proyector y computadora. Hojas blancas tamaño carta y rotafolio, plumones, crayolas, bolígrafos, pegamento, revistas. Textos y fichas para trabajarlos.

Tabla 5.

Situación de aprendizaje	APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA A TRAVÉS DE UN CASO SELECCIONADO.
Propósitos de aprendizaje	Comprender el planteamiento metodológico de la Reflexión sobre la acción a partir de su aplicación en un caso escolar y desarrollar un instrumento funcional para el registro y la sistematización de las experiencias escolares.
Propósitos de enseñanza	Apoyar a los docentes en el ejercicio reflexivo de un caso a través de la metodología de Schön. Ofrecer recursos y guiar en la elaboración del instrumento para la sistematización de las experiencias docentes.
Contenidos	Propuesta metodológica de Schön La problematización de las situaciones del aula. La tensión como elemento central de las situaciones escolares
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación sobre los elementos trabajados en la Situación Didáctica anterior. • Lectura del texto de Castillo Arredondo “La reflexión” sobre la metodología de la Práctica Reflexiva. • Observación del video “The Reflective Practitioner" von Donald A. Schön schnell erklärt” • Lectura grupal de un caso registrado en una escuela primaria. • Ejercicio de aplicación de la metodología propuesta por Schön para lograr una primera aproximación a la práctica reflexiva. • Socialización de las experiencias, dudas, comentarios sobre la sesión desarrollada.

Tabla 5. (Continuación)

Criterios de evaluación	Análisis de un caso práctico de la vida escolar con base en los ejes analíticos recuperados de la propuesta de la creatividad escolar a través de la aplicación de la metodología de la reflexión sobre la práctica. Se evaluará con una rúbrica que contemple los elementos básicos de la propuesta metodológica.
Recursos didácticos	Presentación en PowerPoint; Caso para analizar; Hojas blancas tamaño carta y rotafolio, plumones, crayolas, bolígrafos. Video en YouTube "The Reflective Practitioner" von Donald A. Schön schnell erklärt: https://www.youtube.com/watch?v=u1bMAE18Y2Y
Bibliografía	Castillo Arredondo, S., Cabrerizo Diago, J. (2006) "La Reflexión". En Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y Currículum. Vol. 1. Madrid: McGraw-Hill, pp. 185-188.

Tabla 6.

Situación de aprendizaje	SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS
Propósitos de aprendizaje	Elaborar un instrumento flexible y funcional que vuelva asequible la labor de sistematización de las experiencias didácticas.
Propósitos de enseñanza	Ofrecer los recursos y orientaciones pertinentes para la construcción del instrumento para la sistematización de las prácticas.
Contenidos	Sistematización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Observar el video ¿Qué es la sistematización de experiencias? Y tomar notas sobre los elementos más relevantes para comentar posteriormente. • Lectura del texto de la Unesco “Elaboración de un plan para sistematizar experiencias educativas” y observar diversos ejemplos de instrumentos para sistematizar las experiencias didácticas. • Reunirse por equipos para definir los objetivos e identificar el objeto de la sistematización. • Seleccionar los ejes de la sistematización y plantear una pregunta-eje para desarrollar el ejercicio. • Definir los objetivos e identificar el objeto de la sistematización teniendo en cuenta los tres criterios básicos de relevancia, pertinencia y validez. • Realizar un cuadro de registro y sistematización de la práctica para análisis. • Presentación del producto de cada equipo, si es necesario los equipos pueden hacer adaptaciones a su instrumento para su perfeccionamiento. • Actividad para el desarrollo de la siguiente situación didáctica: • Organización de equipos y presentación de una serie de temáticas eje sobre la creatividad escolar. Selección de un tema para su exposición incorporando una actividad práctica que haga alusión a éste.

Criterios de evaluación	Instrumento para la sistematización de las experiencias didácticas ponderado con base en los criterios de la metodología de la Reflexión sobre la práctica y que contemple los elementos fundamentales de la propuesta de la creatividad escolar. La evaluación se realizará con apoyo de la rúbrica presentada en el documento de la UNESCO
Evaluación de la propuesta	Evaluación formativa-procesual: Se realiza durante el período de formación para determinar modificaciones y adaptaciones sucesivas; supone un proceso de control-regulación en el que se recoge información sobre los logros, necesidades e intereses de aprendizaje principalmente de manera que se que posibilite la adaptación metodológica y la medida del progreso en la consecución de objetivos. El método utilizado será la observación de las sesiones y la entrevista a los participantes que proporcione elementos y generar información para la toma de decisiones desde un enfoque prospectivo
Recursos didácticos	Equipo de cómputo y proyección, video. Hojas tamaño carta y rotafolio, bolígrafos, plumones, etc. Textos y ejemplos de instrumentos de sistematización.
Bibliografía	UNESCO. Texto 3: Sistematización de las experiencias educativas innovadoras. Unidad 2. Elaboración de un plan para sistematizar experiencias educativas. Perú, CARTOLAN E.I.R.L.
Recursos adicionales	Video. ¿Qué es la sistematización de experiencias? En YouTube https://www.youtube.com/watch?v=_CXgdSUsVvM&list=PLYjAHB_UBOmGYF1dt_iGtoEShS-XDea9z&index=13

Tabla 7.

Situación de aprendizaje	CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN A PARTIR DE LAS TEMÁTICAS FUNDAMENTALES DE LA CREATIVIDAD ESCOLAR EN UN CONTEXTO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.
Propósitos de aprendizaje	Investigar una temática relacionada con la educación creativa y que pongan en práctica sus propias habilidades creativas al realizar una planeación en la que exploren múltiples formas de abordar el eje en sus propios grupos.
Propósitos de enseñanza	Recuperar los ejes de análisis sobre la propuesta de la creatividad escolar y seleccionar uno para desarrollarlo en el aula y potenciarlo a través en la metodología de reflexión sobre la práctica.
Contenidos	Descubrimiento guiado. Enseñanza por descubrimiento autónomo y aprendizaje significativo- Aprendizaje Basado en Problemas. Aprendizaje colaborativo. Planteamiento lúdico educativo. La Zona de Desarrollo Próximo y la Mediación docente.
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar por equipos de los temas investigados por las profesoras sobre los principales elementos para trabajar la creatividad escolar en el aula. • Discusión acerca de la importancia de cada una de las temáticas expuestas, su relación con la creatividad en la escuela y recuperación de experiencias particulares relacionadas. • Seleccionar una temática para abordar la creatividad en el aula a partir del interés del docente por incorporar cambios en su práctica docente. Organización por equipos de acuerdo con el eje escogido. • Elaborar la planeación de un proyecto que incorpore el elemento didáctico elegido con anterioridad para ser llevado a cabo en los grupos. • Mesa de debate sobre la importancia de la formación creativa en la escuela primaria y la importancia de los ejes investigados. • Explicar la planeación de las sesiones didácticas para dar y recibir retroalimentación. • Reelaborar las planeaciones con base en las observaciones realizadas.

Tabla 7. (Continuación)

Criterios de evaluación	<p>Exposición de los temas incorporando una actividad en la que se ponga en práctica la temática expuesta.</p> <p>Planeación de una o más sesiones en las que incorpore algún elemento didáctico para la formación creativa.</p> <p>El profesor concluye con una postura clara acerca del planteamiento de la creatividad en la escuela.</p>
Recursos didácticos	Sala de cómputo de la escuela; internet; proyector y el material que cada equipo considera necesario para presentar su tema.
Actividades de retroalimentación	<p>Operar las acciones previstas en la planeación al interior de los grupos respectivos y sistematizar las experiencias acontecidas en el instrumento hecho <i>exprofeso</i>.</p> <p>Es importante que en el registro de experiencias de enseñanza y aprendizaje vivenciadas durante la aplicación de las actividades se ponga énfasis en las tensiones presentadas.</p>

Tabla 8.

Situación de aprendizaje	APROXIMACIÓN A LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA A PARTIR DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
Propósitos de aprendizaje	Aplicar la metodología de la Reflexión sobre la acción en prácticas concretas llevadas a cabo con la intención de favorecer la creatividad en los estudiantes.
Propósitos de enseñanza	Estimular al docente a que analice su propia práctica para que identifique las potencialidades de la metodología para identificar y transformar algunos aspectos relevantes en torno a la formación creativa del estudiante.
Contenidos	Sistematización y reflexión sobre la práctica Tensiones, Zona Indeterminada de Práctica, rutina, conocimiento tácito...
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar las actividades llevadas a cabo en los grupos con motivo de la propuesta creativa. • Reconstrucción y ordenamiento del proceso de sistematización a través de la descripción de la experiencia. Análisis e interpretación de la experiencia al incorporarla a la metodología de Donald Schön y someterla a preguntas fundamentales para descubrir factores clave, sus relaciones, sus causas, los elementos implicados y la condición de la creatividad en ella. • Identificar las principales consecuencias que tuvo la acción docente en los momentos de tensión presentados y los posibles efectos en la formación de los estudiantes. Reflexión sobre los aprendizajes que pueden generarse de este ejercicio. • Reformular de manera grupal de la propuesta para la sistematización y el análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza con base en el trabajo realizado sobre las experiencias de las profesoras.

Tabla 8. (Continuación)

Criterios de evaluación de los aprendizajes	Ejercicio de reflexión sobre la práctica que incorpore la descripción, análisis y valoración del proceso llevado a cabo. Versión final y unificada de un instrumento unificado, funcional, flexible y asequible para llevar a cabo el registro, sistematización y análisis de las prácticas pedagógicas con base en la propuesta metodológica trabajada de la Reflexión sobre la Práctica.
Actividades de retroalimentación	Realizar el registro de una sesión más teniendo en cuenta las aportaciones recuperadas durante

Tabla 9.

Situación de aprendizaje	SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS Y RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA
Propósitos de aprendizaje	Concluir con el ciclo reflexivo poniendo al centro la cuestión “¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente?”
Propósitos de enseñanza	Favorecer un espacio de intercambio de reflexiones.
Contenidos	Reconstrucción de la labor docente a partir del ejercicio de la Práctica Reflexiva
Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una propuesta escolar para fortalecer la formación creativa en el centro educativo. • Realizar un ejercicio de reflexión grupal sobre la pregunta: ¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente? y ¿De qué forma la Práctica Reflexiva apoya el mejoramiento de mi labor didáctica? • Conclusiones acerca de la puesta en práctica de la metodología y el programa de trabajo de formación creativa en los grupos. • Reflexiones y retroalimentación final sobre el proyecto de formación.
Criterios de evaluación	Proyecto escolar para fomentar ambientes de formación creativa en los estudiantes que incorpore los ejes trabajados y que recupere de manera transversal la metodología de la Práctica Reflexiva.
Evaluación de la propuesta	Evaluación del proyecto de intervención respecto a los contenidos trabajados, la dosificación
Recursos didácticos	Hojas blancas tamaño carta y rotafolio, marcadores, bolígrafos.

Anexo 3.

Registros de observación

Claves:
P. Profesora
E. Estudiante
Es. Estudiantes
O. Observadora

Registro No. 1
Ciudad de México
Grupo 1° B
Fecha 08.09.17

O. Los niños se encuentran sentados en 8 equipos de 4 ó 5 integrantes cada uno.

La jornada comienza con la organización de los libros de texto, la profesora recoge todos los libros y registra en una lista quién los entregó, se apoya de la docente en formación para que los acomodé en los estantes. Durante estos momentos las niñas y niños platican entre ellos y permanecen sentados en su lugar hasta que la profesora los llama para entregar su material. La profesora me comenta que realiza esta actividad para mantener el material organizado y que cuando sea necesario ningún estudiante lo olvide y pueda trabajar con el grupo completo.

Al concluir, se dirige a los estudiantes quienes esperan sentados en su lugar las instrucciones de la maestra.

P. Muy bien, vas a sacar tu cuaderno rojo y lo vas a poner adentro de tu mochila porque lo vamos a ocupar más tarde y vas a sacar tu cuaderno de color azul. (La docente da las instrucciones con lentitud para que todos atiendan lo que les solicita). Lo vas a abrir en la página en la que vamos, ¿en qué página vamos? Ve revisando, ya te enseñé cómo. Revisa una por una y donde te hayas quedado. La última hojita que tienes pegada es la de la letra “e”.

E. ¡Mi mamá me dijo que va ésta hoja!

P. Sí, muy bien. Ahora ¿Quién me puede decir todas las vocales en orden? Levantando mano.

P. A ver Elena.

E. A, e, i, o, u

O. Cuando Elena responde a la pregunta de la profesora, otros estudiantes se suman y responden en voz alta al mismo tiempo a lo que la maestra comenta lo siguiente:

P. Muy bien, a ver les recuerdo, si mi compañera está hablando respeto su participación.

O. La profesora retoma la actividad y vuelve a solicitar a algunos estudiantes que le repitan las vocales, los felicita por contestar correctamente y explica la siguiente actividad.

P. Muy bien, “a,e,i,o,u” Ya hicimos la “a y la e” ¿Qué letra sigue?

Es. ¡La “I”!

P. La “I” muy bien, ya nos atrasamos, la semana pasada teníamos que haber terminado todas. Ya hoy tenemos que terminar las vocales, esta semana.

¿Qué dice aquí? (Señala la fecha que está en el pizarrón)

Es. ¡Lunes!

P. Ok, comenzamos. Ponemos la fecha de hoy. (Mientras los estudiantes ponen la fecha, la profesora termina de acomodar los libros de texto.)

O. La profesora tenía planeado terminar el trabajo con las vocales la semana anterior por lo que hace hincapié en que es importante concluir esa actividad para continuar con lo que tiene planeado para la semana en curso.

La profesora escribe en el pizarrón la letra “I” mayúscula, con color rojo y minúscula con negro. Los niños comienzan a hacer la plana en la página en la que habían escrito la fecha sin necesidad de explicación por parte de la maestra. Mientras los estudiantes realizan su trabajo la docente pasa a cada lugar a apoyar a los niños que lo requieren con el trazo correcto de la letra, recordando cómo se toma el lápiz, cómo se coloca el cuaderno, la direccionalidad de la grafía. Si lo considera necesario borra el trabajo realizado para corregirlo, mientras la docente en formación apoya a la maestra guardando el material que los niños entregan como papel de baño, plumones, jabón para manos, gel anti-bacterial, etc.

La profesora está atenta a las actividades de los estudiantes, por ejemplo, la forma en que se sientan, si se levantan de su lugar, si platican entre ellos, si trabajan, etc. con el fin de orientar su atención para concluir la actividad de aprendizaje.

La profesora pone énfasis en que el equipo que termine primero y con letra bonita será el ganador; de manera paralela pasa entre los equipos y comenta al grupo los avances y logros de los compañeros, se percibe un interés por parte de la profesora por motivar a los alumnos a concluir el trabajo de acuerdo con los criterios que ella considera importantes, la respuesta de los estudiantes es diversa, algunos equipos muestran interés por hacerlo mejor para también ser premiados con comentarios positivos de la maestra y mientras que para otros equipos no es algo relevante.

P. El equipo de Pedro ya casi acaba y todos lo están haciendo bien.

(Se refiere a un equipo concreto) ¿Ya, ese equipo de Lucía? No los veo trabajando. Recuerden, premio para las letras más bonitas, ya les dije, si quieren ganarse su premio.

(Se refiere a un estudiante concreto) ¿Ya Raúl? Ya te atrasaste en esta línea.

O. Después de recorrer varios equipos toma el cuaderno de una niña y solicita a todos que atiendan.

P. A ver, todos para acá, ya les pedí que quiero letras bonitas, trabajos bien hechos y limpios, miren el trabajo de Analí, Está derecho, todas las letras como las puse en el pizarrón, no se baja ni se sube de la rayita, (señala el cuaderno y posteriormente el pizarrón) ya ven derecho como en el pizarrón, además no hizo letras de todos los tamaños, las mayúsculas de dos cuadritos, las minúsculas de uno y ya no hay letrotas que se salen del renglón, quiero que vean, así es como se hace. Con calma, sin apresurarse, porque entonces no queda bien. ¿Ya vieron por allá, equipo de Juan? No quiero ver ejercicios todos al aventón o se borra y se repite. Si necesitan ayuda pues levantan la mano y voy a su lugar.

O. Por otro lado, en el equipo que tengo más próximo a mí los estudiantes realizan el trabajo mientras platican de los personajes que les gustan y representan roles diferentes en los que simulan ser ese personaje que les atrae, hacen sonidos, movimientos, crean diálogos y situaciones, a pesar de que la profesora les recuerda continuamente que deben trabajar y terminar, retoman el juego continuamente.

O. Un niño de otro equipo se acerca para platicar con los miembros del equipo que tengo más próximo, a manera de juego simula que no conoce el uso de los instrumentos escolares:

E1. ¿Qué es esto?

E2. ¡Un lápiz!

E1. Y para qué sirve

E2. ¡Para escribir!

E1. Perdón es que a veces no sé lo que ya sé.

E3. ¿Cómo no sabes lo que ya sabes?

E1. Sí... encuentro mis lentes, ¿me los tengo que poner...? Otra vez sabré qué es esto y también esto (señala al lápiz) y todo lo demás.

¿Qué son letras?

E3. Pues las letras “A, b,c,d,e,f,g...z”

E1. ¿Esto cómo se llama?

E2. ¡Pluma!

E1. Pero, ¿para qué es?

E2. Para dibujar en el cuaderno.

O. La profesora observa que Isaac está fuera de su lugar platicando y le pide que vuelva a concentrarse en su trabajo y que se siente en su silla.

La profesora utiliza sellos para calificar a los estudiantes que terminan su actividad a tiempo y al término del tiempo a los que no concluyeron les pone sello de incompleto. Los niños que van más atrasados en su trabajo se muestran preocupados porque de no concluir no obtendrán la gratificación (sello), sin embargo, dos estudiantes que se sientan en sillas separadas, ex profesora de la organización de la docente, no muestran interés por el trabajo, ni ningún tipo de preocupación por llevar el sello de incompleto, por el contrario, se concentran en jugar o se distraen con sus útiles.

La docente pasa a los lugares de cada estudiante para ponerle el sello a su trabajo, primero pone todos los sellos que hacen referencia al trabajo completo, para que aquellos que no han terminado concluyan su trabajo y luego pasa a poner los sellos de incompleto.

P. Ok, ya voy a comenzar con el siguiente ejercicio. Paso a poner sellos de incompleto, (lo repite) paso a poner sellos de incompleto. ¿Quién quiere tener sello de incompleto?

Es. ¡Yo! (Los estudiantes responden porque no tienen aún claro el significado de la palabra incompleto, motivo por el cual la profesora les explica)

P. ¿Tú quieres incompleto? Dijimos que el sello de incompleto no lo queremos en nuestro cuaderno. Ese sello no lo quiero en mi cuaderno, Incompleto, no. (Los estudiantes se quedan en silencio pensativos escuchando las palabras de la profesora)

O. Un equipo reacciona a la indicación de la maestra de que va a poner el sello de incompleto e intentan terminar el trabajo lo más rápido posible antes de que llegue la maestra a su equipo y comentan lo siguiente:

E1. Ya, ya va a pasar la maestra, vamos a apurarnos.

E2. Está mal, esas -letras- deben de ir de color rojo, mira.

E3. ¡Oh! no manches. Ya lo hice mal.

E2. Rápido, sí te da tiempo.

E3. ¡Se acaba el tiempo!

O. Durante la sesión la profesora continuamente se dirige a los estudiantes que observa que no están trabajando en la actividad:

P. Alexa, no te veo trabajando, ¿ya vas a terminar?

P. Ok, ya tengo dos niñas campeonas que sí terminaron (Les pone su sello)

P. Bien, vamos a comenzar con nuestro segundo ejercicio de la letra “I” (mientras sigue revisando el trabajo anterior)

O. Una vez que la profesora revisó la actividad de la letra “E” de todos los alumnos, reparte un ejercicio en copia de la letra “I”. Enseña cómo pegarla en el cuaderno, pregunta qué letra está en la hoja y pide que remarquen la letra con el color rojo, mientras lo realiza en el pizarrón para ejemplificar. A continuación, comenta que encerrarán con color las imágenes que comiencen con “I”.

P. Ok, comienzo con mi ejercicio de la letra “I” Tienes en tu hoja una letra “I” mayúscula, vas a tomar tu color...rojo (los niños repiten). Tu color rojo arriba, rojo arriba, rojo arriba, rojo arriba y observa que de este lado tienes una bolita (la señala) ahí vas a empezar y nos vamos hacia la derecha, después nos vamos a ir hacia abajo y luego izquierda.

E. Siguiendo las fechitas

P. Muy bien, siguiendo las fechitas y remarco mi “I” mayúscula de color rojo. Ahora a un lado tengo a su hijita, la “i” minúscula, con mi lápiz voy a seguir la línea y solo un puntito. (Los estudiantes lo hacen)

O. Los estudiantes remarcan todas las letras “I” que van encontrando en el ejercicio, mientras repiten en voz alta el sonido de la vocal. La maestra espera un par de minutos en lo que todos terminan y continúa.

P. Ahora, de las palabras que tenemos ¿cuál de los dibujos empieza con “I”? levantando tu mano, levanta tu mano.

Es. “Iglú, iglesia, isla” (responden algunos niños participando de manera espontánea.)

O. La profesora retoma las respuestas para repetir las y hacer hincapié en cuáles son las palabras que tienen que encerrar y colorear.

E. Isla

P. La isla, sí. Encierra la isla

E. ¿Con lápiz?

P. Sí, con lápiz. Encierra la isla. Levantando mano si quieres participar, levantando mano si quieres participar. ¿Qué otra empieza con “I”?

E. Iglesia (no levanto la mano, pero la profesora lo escuchó y retomó su participación)

P. Iglesia, encerramos la iglesia, con lápiz. A ver Ramón levantó su mano. ¿Cuál palabra Ramón?

E. Iglú.

P. Isla, iglesia, iglú. Levantando manos. Gema.

E. Indio

P. Indio, indio (repite las palabras para que todos escuchen y atiendan al trabajo que se está realizando) Ok, todas esas me las vas a colorear, solamente las que encerramos las vas a colorear. Las demás no. ¿Quién me repite las cuatro que encerramos?

E. ¿Yo! Indio, iglú, isla e iglesia.

P. Indio, iglú, isla e iglesia. Solamente tenemos tres minutos para terminar de colorear.

P. Entra una persona de dirección al salón y debido a que los Es. no la observan la maestra dice en voz alta “Buenos días” a lo que los Es responden “Buenos días”. La P. atiende la situación para la que se acerca la secretaria, cuando sale del salón. La P. retoma el trabajo revisando en cada equipo)

P. Recuerden al terminar de colorear vamos a hacer cada palabra una vez en el cuadrado que está debajo de cada dibujo, yo ya les puse en el pizarrón cómo se escribe cada palabra para que la pongan en el lugar correcto, cada que escriban una palabra díganla en voz baja, no gritándola, pero repítanla para recordar cómo suena la “I” al inicio de las palabras.

O. Cuando un niño se levanta de su lugar para mostrarle su trabajo a la profesora le recuerda una regla del salón:

P. No me levanto, no me levanto, evito accidentes. Ok, paso a calificar, paso a calificar. Ya debieron de haber terminado. Recuerden, yo paso a calificar, no necesitan levantarse. Yo voy, yo voy.

O. Un estudiante le comenta a otro: Dice la maestra que ya viene. Espérate aquí.

P. Ok, vamos a lo que sigue. Nos vamos a la página siguiente. Hacemos el ejercicio que está en el pizarrón. Dos mayúsculas y dos minúsculas (La profesora se refiere a dos renglones escritos de la letra “I” mayúscula y dos de la minúscula. Después de algunos minutos- Paso a calificar. Ya les dije que no se levanten. Yo paso.

Conforme los estudiantes terminan pasa a revisar su trabajo, poniendo el sello correspondiente (“sí trabajo” o “incompleto”). Al revisar el trabajo de uno de los niños sentados hasta el frente del salón observé que no hizo ninguna de las dos actividades, le pregunté el motivo y dijo que no tenía sacapuntas y no podía escribir con su lápiz. Una vez que se le facilitó sacapuntas se puso a trabajar, sin embargo, ya no acabó porque iba muy atrasado. La profesora no se había percatado de que el motivo por el que no realizaba el trabajo era la falta de su material, sin embargo, a él no le llamó la atención por trabajar sino por estar sentado en su lugar.

Algunos estudiantes se muestran preocupados por obtener el sello de que sí trabajaron y otros no, siguen jugando o platicando sin interesarse por el trabajo.

Terminada la actividad con la letra “I”, prosiguen a trabajar con la letra “O”, el trabajo es similar al de la letra “I” y “E”. Repiten la letra mayúscula y la minúscula cuatro veces y realizan un ejercicio de identificación del valor sonoro convencional de la letra “O”. La docente tiene mucha precisión en sus indicaciones planteándoles paso a paso las acciones que deben realizar “guardo cuaderno azul”, “saco mi color rojo”, “saco el pegamento”, “coloreo al oso”, etc.

Antes de terminar el trabajo con la letra “O” la profesora les pide que salgan a ceremonia cívica, dejando la actividad inconclusa. Al volver de la ceremonia retoman el trabajo, la profesora opta por ilustrar en el pizarrón los dibujos que los niños colorearan y las letras que se remarcaran en el ejercicio en copia de la vocal “O”.

Los niños en este nivel muestran autonomía en el trabajo, ya no requieren de muchas precisiones por parte de la docente, realizan la actividad de manera casi mecánica repitiendo el mismo proceso por tercera vez de hecho, no hacen preguntas respecto al trabajo, se dedican a remarcar las vocales trabajadas, colorear los dibujos que empiezan con “O” y hacer las planas.

Unos minutos antes de la hora del recreo y la profesora comenta que quien no haya terminado completo por lo menos el trabajo de la letra “i” no saldrá a recreo. Cuando dan las 11 de la mañana retiene unos minutos a los niños que no terminaron, después los deja salir bajo la consigna de que la próxima que no terminen se les suspenderá todo el recreo. La docente distribuye el tiempo de tal forma que los niños sientan que su recreo fue restado a causa de que no trabajaron, con esta medida la profesora espera que los estudiantes se esfuercen por concluir sus siguientes trabajos. Se nota preocupada por lograr que todos los estudiantes concluyan su trabajo. Una vez que el recreo comienza la P. me comenta:

P. Siento feo dejarlos aquí, porque veo sus caritas –de tristeza- pero si ahorita no los presiono porque terminen después se van a acostumbrar a no trabajar y ya no voy a poder cambiarlos.

Registro No. 2
Ciudad de México
Grupo 1° C
Fecha 11.09.17

O. La clase de español comienza con una actividad introductoria en la que la profesora hace un dictado de una secuencia de vocales, mientras pasa entre los lugares a observar el trabajo que realizan los alumnos, al mismo tiempo que les recuerda que:

P. No se vale copiar, si no se ponen abusados y se les pasa una letra, ni modo.

P. A ver ya todos tienen afuera su cuaderno de español, ¿verdad? ¿Ya le pusieron los números del 1 al 5?

E. ¡Sí!

P. Yo les voy a ir dictando las vocales de forma desordenada. ¿Cómo son ordenadas?

E. A,e,i,o,u.

P. Muy bien, así son ordenadas. Yo se las voy a dictar desordenadas. Las van a escribir en el mismo renglón, hasta que yo les diga que se pueden cambiar de renglón. Por ejemplo, si les digo: i,e,u,a,o ustedes las van a escribir todas juntas en el número 1. Entonces empezamos. Niño que esté hablando le voy a poner cero y se queda sin recreo.

E. ¿Sin recreo?

P. Sí, sin recreo. Empezamos. “A” de avión, la que sigue “E”, “U” de uva, “I” de iglú y ¿cuál nos faltaría?

Es. ¡O!

P. Bien, la O. Terminamos, el siguiente número.

P. No se vale copiar, si no se ponen abusados ni modo.

O. Felicita a quien lo hace bien o puntualiza en aquellos equipos que se han equivocado o están el trabajo de manera incorrecta por no seguir las instrucciones. Comenta que es importante poner atención para no equivocarse. En cada número la maestra les dicta las cinco vocales de forma desordenada. Al terminar los cinco números les pide el cuaderno en el escritorio y todos los estudiantes lo llevan a él para calificarlo.

Los estudiantes escriben cada una de las vocales que la maestra menciona, algunos se muestran presionados por no escribir la serie de vocales completas. La actividad que realizan es individual por lo que tienen la instrucción de no voltear a ver el trabajo de su compañero y concentrarse en el propio. Cuando no saben alguna letra en voz baja preguntan a algún compañero de su equipo intentando evitar que la docente se dé cuenta. Las relaciones entre los estudiantes son mínimas ya que el trabajo es individual y se hace una indicación puntual de que no es necesario platicar o trabajar en equipos.

Una vez que entregaron su trabajo para calificarlo, la profesora da otra indicación:

P. Sacan su cuaderno de español

O. Escriben la fecha en su cuaderno algunos por instrucción de la profesora, pero la mayoría lo hace aún cuando no se les ha solicitado pues es un hábito que se está desarrollando como parte del trabajo cotidiano.

Después la maestra agrega:

P. Lo abren y le ponen fecha. Quién no anote la fecha no va a tener el ejercicio.

O. Mientras la profesora califica, observa quien no está realizando la actividad que les solicitó y les pide de manera personal que pongan la fecha o no se les hará entrega del ejercicio. Los estudiantes hacen inferencias sobre el trabajo que van a realizar a continuación.

E1. Yo creo que hoy nos van a poner el de la “T”.

E2. Sí, yo creo que nos van a poner el de la “T”.

P. Nadie les ha dicho que hagan nada, sólo les repartí las hojas, pero ahí me esperan. No hacen nada aún y niño que no terminó la fecha le quito su hoja. Si ya pusiste la fecha empiezas a colorear las imágenes, pero sólo aquellos que ya pusieron la fecha.

Pasa a revisar que tengan la fecha para entregar los ejercicios en copia, hace comentarios a los niños por la forma en que escribieron la fecha para que corrijan algún elemento de la misma. En este ejercicio es necesario relacionar dibujos con oraciones que incluyen palabras con la letra “T”, para esto la profesora pide que comiencen coloreando las imágenes que se presentan en el ejercicio, posteriormente, por orden de aparición de las oraciones les piden que recorten una a una y la ilustren con la imagen que les solicita. Pide el apoyo de algunos niños que ya saben leer para que digan las oraciones en voz alta y los demás estudiantes identifiquen con qué imagen se relaciona, utiliza el pizarrón para explicitar cómo se espera que se realice el trabajo. En este momento, a pesar de que la mayoría no sabe leer, tienen la posibilidad de integrarse a la actividad porque las instrucciones son muy claras y el pizarrón es un instrumento que permite visualizar cómo debe ser la entrega de la actividad.

Los estudiantes colorean los dibujos de su ejercicio, los recortan y relacionan con oraciones correspondientes. Esto lo hacen con base en las instrucciones de la profesora que se vale de la ubicación espacial de cada elemento en la copia, lo que permite a los alumnos identificar qué es lo que tienen que relacionar sin la necesidad de tener consolidado el proceso de lectura además de hacer uso del pizarrón para mostrar las letras que se resaltan. Mientras los niños realizan este trabajo platican entre ellos sobre diversos temas, en especial, inventan historias.

P. Bien, ahora sí, ya terminaron de colorear. Voy a recortar la primera oración que dice “El indio se viste de amarillo”. Es la de hasta arriba. La recorto y recorto al indio. La primerita oración. – Un par de minutos después- Las pego juntas. Del lado izquierdo la oración y del derecho el dibujo. La siguiente, la oración dice “en el iglú vive Ismael” La recorto junto con el dibujo del iglú y las pegamos juntas.

E. ¿En la misma hoja?

P. Sí, en la misma hoja.

E. Pero a mí no me acabe.

P. Si no te cabe lo pones en otra hoja porque no quiero todo amontonado.

Proceden de la misma forma con las cinco oraciones y sus dibujos correspondientes, conforme están presentados en la hoja del ejercicio. Una vez que termina el tiempo, la P. pide que le entreguen los cuadernos. Durante el desarrollo de las actividades la profesora hace reiteraciones acerca de que el trabajo es individual y que es necesario que terminen pronto para tener oportunidad de salir a recreo.

Una forma en la que algunos estudiantes expresan su espontaneidad es cuando la maestra lee una oración e intercambian las palabras haciéndola más divertida. La profesora se ríe con ellos cuando esto sucede y continúa con la explicación.

Registro No. 3

Ciudad de México

Grupo 1° C

Fecha 04.08.17

En la sesión se trabaja con la asignatura de matemáticas en torno al número 1. La profesora ofrece un ejercicio en copia del número 1, éste ejercicio implica el trazo del número, el acercamiento a la palabra escrita y el conteo. En el ejercicio los niños tienen que recortar, pegar, colorear y remarcar.

P. Sacan su cuaderno verde. Levanta la mano el niño que ya sacó su cuaderno verde. Levanta la mano el niño que ya puso la fecha en su cuaderno verde. Bien, solamente le voy a dar hoja al niño que ya puso fecha.

Posteriormente da indicaciones para realizar la actividad pidiéndoles que:

P. ...pongan atención que el niño que lo haga mal, lo va a repetir muchas veces. Así como lo hicimos con la letra A, vas a recortar por aquí, alrededor del cuadrado.

Sin embargo, a pesar de las instrucciones los niños de primer grado pierden la atención rápidamente olvidan las instrucciones, y como no todos se animan a preguntar, realizan el trabajo como ellos consideran que se debe hacer, al descubrir que lo hicieron de otra forma procuran corregirlo sin que se dé cuenta la maestra. Cuando observa que uno de los niños recortó de una forma distinta el ejercicio pregunta:

P. ¿Quién más lo recortó así? quien lo haya hecho de esa forma, está mal y tendrá cero de calificación por no poner atención. Nadie tenía que recortar así, muy mal porque no les dije que no recortaran en medio.

La maestra pausa las indicaciones del trabajo para hacer precisiones en la conducta de los niños durante el desarrollo de la actividad y las retoma después regresando al mismo punto varias veces, por ejemplo, cuando algún niño hace algún ruido fuerte la profesora le llama la atención para que no irrumpa el silencio al interior del salón.

Sin que la profesora termine de precisar las instrucciones, la mayoría de estudiantes ya recortó, en este momento da la hora de ceremonia cívica y les pide a las niñas y posteriormente a los niños que salgan a formarse dejando la actividad inconclusa y poco clara para muchos estudiantes.

La docente en formación apoya a la docente titular con el llenado de listas que se solicita en dirección, al terminar apoya a los niños que observa que requieren ayuda. Dos niños del final del salón juegan a interpretar a los Transformers mientras la maestra da indicaciones.

Al volver de la ceremonia retoman el trabajo, sin embargo, como la atención del grupo está dispersa la profesora opta por dibujar en el pizarrón la manera en la que debe ser presentado el trabajo, los niños parecen comprender qué es lo que espera la maestra y hacen pocas preguntas al respecto. Se dedican a colorear y remarcar de manera intuitiva y antes de que terminen salen a recreo, el trabajo de muchos

estudiantes queda inconcluso y la profesora explica que lo terminarán regresando del recreo.

Registro No. 4
Ciudad de México
Grupo 2º B
07.04.17

O. Al comenzar la clase la profesora me explica lo siguiente:

P “Los viernes se trabajan puros juegos, por eso se sientan en forma de U. Ellos creen que no hacemos nada más que jugar, incluso cuando platican con sus papás ellos les cuentan que no hicieron nada en la escuela más que jugar, pero en realidad es repaso de los temas que vimos en la semana sin que se den cuenta. Los lunes y martes trabajan nuevos temas, los miércoles y viernes es repaso.”

O. La sesión comienza con el repaso de la tabla del 6 a través de una actividad lúdica, para esto la profesora organiza al grupo en dos equipos, procura elegir a todos los estudiantes para participar en la actividad. Distribuye las tareas, elige a una Fernanda y Aranza para que apunten los puntos que cada equipo gana. La profesora pega en el piso hojas con cantidades diferentes. Después explica para el juego va a mostrar una carta con una multiplicación y un niño de cada equipo va a caminar al resultado correcto. El primero en llegar a él es el que obtiene el punto a favor de su equipo. Las indicaciones que da la profesora son: de manera grupal no hacer escándalo, ni ruido durante la actividad y de manera individual caminar al encontrar el resultado, no correr.

P. Ok, les voy a explicar las indicaciones.

Es válido que puedas caminar, llegas y te paras aquí. Esas son las indicaciones para ellos (los que pasan a participar) Los demás qué hace el resto del equipo: Se mantiene...

E. En orden!

P. Muy bien Paco, se mantiene en orden, en silencio, en su lugar. Sí apoyo a mi compañero, pero no debo de generar escándalo. No golpeamos mesas. No generamos ruido, ni ocasionamos que los demás se distraigan.

Comenzamos, Bere y Abigail me van a llevar el conteo de los puntos por favor.

Es. ¡Uy! ¡Ya, vamos a comenzar!

P. Les pido honestidad y que todos estén al pendiente, aquí nadie hace trampa somos un equipo.

Los estudiantes se muestran emocionados por participar, tienen expresiones de alegría, movimientos y comentarios de alegría. A pesar de que en las indicaciones se les pidió no correr, el juego les emociona tanto que corren para ganar el punto para su equipo.

Un Alumno. me comenta:

E. Los viernes son días de libertad y juegos.

Comienzan la actividad:

P. Ok, comenzamos, empieza Ricardo y Alfredo, cada uno en su lugar. ¡6x3!

O. Los niños elegidos con anterioridad se apresuran para llegar al resultado correcto que está pegado en el piso. Al llegar, la profesora repite la multiplicación.

P. Entonces, 6x3

Es. ¡18!

P. Muy bien, punto para ellos. (Señala al equipo).

Es. ¡Maestra, maestra! ¡Yo,yo! ¡No, yo!

O. La profesora elige a dos participantes más, algunos se muestran inconformes porque querían ser los siguientes en participar.

P. ¡Shh! Ya, ahorita pasan. Comenzamos

O. Los alumnos siguen haciendo ruido por no haber sido elegidos, un estudiante se muestra molesto y la profesora le llama la atención.

P. ¡Comenzamos! ¡Alex por favor! 6x5

O. Los As corren al lugar del resultado

P. Punto para el equipo 1

Es. ¡Ehhhh!

P. ¡Sh! El que sigue.

Es. ¡Yo, ahora yo! ¡No, yo, yo! ¡Maestra, maestra, me toca!

P. Pásale Luisa y Gema. ¡6X8!

P. Ok, punto para ellos

Es. ¡Sí!

O. Se observan caras felices y disgustadas por no elegidos para participar o por no ser el equipo que gana el punto. De hecho, un estudiante reclama:

E1. Maestra, no es justo todos los puntos son para ellos y nosotros ni hemos pasado.

P. Ya, es un juego, es para que te diviertas.

O. Se escuchan muchas voces porque los estudiantes hablan al mismo tiempo, la profesora de indicaciones sobre el trabajo.

P. Ahí va a salir Zaid, vete preparando Kenya

O. Cuando los niños levantan la voz o se escuchan muchos niños conversando la maestra detiene la actividad y vuelven a poner atención.

P. 6X2. Punto para los do

O. La profesora apresura el juego porque los niños y niñas empiezan a perder la atención. Conforme avanza el juego, los compañeros se reclaman unos a otros porque su compañero de equipo no fue el que ganó el punto. Algunos otros se aplauden y se emocionan por ganar. Después de que otorga los puntos a cada equipo. Cada ronda la profesora vuelve a repetir la multiplicación para que los alumnos digan el resultado en voz alta. La maestra procura que todos los integrantes del grupo participen.

P. De este equipo quién me falta. A ver pasan ustedes (señala a dos)

¡9x6! Punto para este equipo.

¡Alto! Hacemos conteo.

Equipo 1. 7 puntos

Equipo 2. 7 puntos

¡Empataron!

O. Los estudiantes se muestran contentos con el resultado a través de expresiones verbales, gritos, aplausos, risas, etc. Pero después piden revancha

Es. ¡Revancha maestra! ¡Revancha! ¡Revancha!

P. Ok, ahorita lo hacemos

Pero antes los quiero ver bien sentado. Les voy a contar tres y necesito que me saques tus colores. Sólo tus colores.

O. Muestran alegría, gritan de contento. Van por sus materiales con alegría y emoción.

Mientras la profesora prepara el ejercicio que van a trabajar y los reparte.

P. Ok, pues ahora vamos a trabajar el ejercicio de multiplicaciones de...

Es. ¡Colores!

P. Colores, muy bien. El primer recuadro ¿qué dice?

Es. ¡2x3!

P. Bien, 2x3 y tienes una cuadrícula.

O. Aún se escucha a algunos estudiantes que no están conformes con que haya sido un empate el resultado del juego y se lo expresan a la docente pero ella les dice que ya fue suficiente y continua con la actividad.

P. Cómo pondría en la cuadrícula 2x6

E. Colorear 12 cuadritos.

O. La P. al frente del salón, explica mientras realiza el ejercicio en una hoja que muestra a todos.

P. Colorear 2 por 6. ¿Estamos de acuerdo?

E. No...

E2. Alguien dice que no

P. Cómo de que no. Haber vamos a contar juntos 2 por 6. ¿Cuánto me da de resultado?

Es. ¡12!

P. A verdad, no que no.

O. La P. cuenta en voz alta los doce cuadritos.

P. Ahora observa, qué es lo que no se vale.

Que tú tengas tu cuadrícula y digas “ah pues 2x6 igual a 12” y colorees los cuadritos “Ahí como caiga”

O. La P. colorea 12 cuadritos sin orden y representa un diálogo con un estudiante

P. “Ya maestra, ahí están los doce cuadritos, 2x6 son 12 y usted nos dijo que coloreáramos los 12” No, abusados. La regla es que lo tenemos que acomodar. ¿Se acuerdan cómo lo hemos hecho con el material con los cuadritos y los acomodábamos y formábamos rectángulos o cuadrados, que a unos les quedaban verticales y a otros les quedaban?

E. Horizontales

P. Recuerda que esto también lo hicimos en el libro de texto, cuando hicimos los mosaicos, ¿se acuerdan? Pues es así, observamos la multiplicación y contamos columnas y filas.

O. Se observa que los Es ya conocen este tipo de ejercicio pues la mayoría lo resuelve sin problema y sin que la profesora se detenga mucho a explicar, de hecho se escucha que una niña encuentra que el trabajo propuesto es similar al trabajo del libro de texto. sin embargo, se observan algunos estudiantes que realizan parcialmente el ejercicio, estos alumnos son los que la profesora me refirió con anterioridad que tienen alguna condición de TDA(H) o que generalmente no trabajan y que además están sentados en espacios separados del grupo.

Los demás, conforme van terminando pegan su trabajo en su cuaderno y ponen la fecha en la hoja correspondiente. Se levantan de su lugar para mostrarle su trabajo a la profesora, ella les recuerda la regla de No levantarse de su lugar a través de la siguiente pregunta:

P ¿Qué hacemos cuando terminamos?

Es. Nos sentamos y recostamos en nuestro lugar.

P. Ok, entonces no quiero ver a nadie levantado de su lugar. Te cuento tres y paso a revisarte.

P. ¿Listos?

O. Un niño se acerca a la maestra a preguntarle cómo lo recorta su ejercicio, sin embargo, no le responde personalmente, da la respuesta en voz alta para que todos escuchen y no sea necesario explicar a uno por uno.

P. A ver, ¿Cuál fue mi indicación? Poner la fecha, verdad. Yo nunca dije recorta, pega, nada de

eso yo pedí. Sólo pongo fecha.

O. Pasa a cada lugar a observar que todos tengan fecha.

P. Por eso te confundes porque te adelantas y quieres hacer cosas que no he dicho (Refiriéndose al niño que le preguntó con anterioridad)

P. ¿Dónde está el diptongo en la fecha?

Es. ¡En viernes!

P. Muy bien, en viernes. No, ya no hay otro.

Ahora, vas a recortar tu ejercicio por la orilla. Ojo, ¡Atención al frente! No es necesario que con las Tijeras sigas las ondas, con que lo recortes por el cuadro (señala por dónde recortar) ¡No he dicho que lo pegues! No te adelantes. Sólo recorta.

O. Mientras realizan la actividad que se pidió se escucha que los niños conversan entre sí. La P. los deja platicar y mientras revisa cómo realizan su trabajo. Cuando observa que ya casi todos terminaron da la siguiente indicación.

P. Pongo atención al frente. Pongo mi cuaderno de forma horizontal. Muéstrenme cómo es horizontal, muy bien y voy a tomar mi hoja, le pongo pegamento de este lado y la pego así para que se vea bien el ejercicio en mi cuaderno. La basurita que me sobró cuando recorté, la hago bolita y la tiro al terminar de trabajar.

O. Mientras terminan la profesora resuelve algunas dudas.

P. Ok, ¿ya está? Para pasar a la siguiente actividad porque ya nos tardamos mucho en esta. Me van a cerrar su cuaderno y después se los califico. Me cierran cuaderno de matemáticas. Solamente vas a dejar afuera lápiz y goma.

E. ¿Es examen?

P. No, no es examen

Bien, ¿Se acuerdan que el otro día hicimos un rally?

Que iban contestando preguntas que estaban en el pizarrón, ok. Traje preparado, Jorge, traje preparado un rally.

O. La maestra hace una pausa en su discurso para llamar por su nombre a un Leonardo que está distraído platicando y después continua.

P. antes de hacer el rally, necesito primero terminar este trabajo porque es parte de la calificación de Exploración.

O. La profesora reparte una hoja para la elaboración de un mapa mental sobre los contenidos de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, el cual se realiza con base en un esquema elaborado previamente por la docente con cinco tópicos principales a los que los estudiantes responden con dibujos.

P. ¿Qué es lo que tienes en tu hoja? Un mapa qué....

Es. ¡Mental!

P. Y recuerdan que un mapa mental tiene pocas palabras con mucho...

Es. ¡Dibujo!

P. Y el dibujo me tiene que ayudar a acordarme de lo que estoy poniendo en mi mapa. En el centro qué es lo que voy a poner.

E. El título

P. El título o el tema del que estoy hablando. Siguiente, ¿cuál va a ser la primera flecha que vamos a ocupar? La que señala a qué número del reloj.

E. Al uno

P. Al uno, es decir el que dice: Recursos naturales, bien. Necesito un ejemplo de un recurso

natural.

E. ¡Miss, miss, miss! El agua

P. El agua

E. El árbol

P. Yo voy a dibujar uno aquí, pero tú lo vas a hacer bonito. Tienes la flecha y hago un dibujo que me recuerde que el agua es un recurso natural. ¿Qué puedo dibujar?

E. Una botella de agua

P. Puede ser una gotita de agua, qué otra cosa puede ser.

E. Una regadera.

P. ¿Qué cuidado debes tener con los recursos naturales? ¿Cómo los puedes cuidar?

E. No tirar basura

P. ¿Cómo harías un dibujo de no tirar basura?

E. Con un bote con basura

E. Podría ser un niño que está tirando una manzana sin acabársela a la basura.

P. Muy bien, también dice Guille que también cuidas los recursos naturales si no desperdicias agua. A lo mejor puedo dibujar a un niño cerrando la llave, ¿estamos de acuerdo? No solamente la basura.

Bueno, el que sigue, “Antes y ahora”. Elaboración de un producto. ¿Cómo se hacía antes? Y ¿cómo se hace ahora? Pensemos en un ejemplo que vimos mucho.

Es. ¡Las tortillas!

P. El de las tortillas, ¿cómo se hacían las tortillas antes?

Es. A mano

P. A mano, entonces se me ocurre dibujar...

E. ¡Unas manos!

P. ...una señora con su comal haciendo unas tortillitas. ¿Cómo se hacen ahora?

E. Con una máquina

P. Con una máquina tortilladora, se acuerdan como la que tenemos en el libro de texto. Ok, antes se hacían a mano, las calentaban en un comal. Ahora las hacemos con una máquina tortilladora.

Bien, ahora ¿Cuál es una consecuencia, de todo el desarrollo tecnológico, de tantas máquinas y fábricas que tenemos en nuestra ciudad, ¿cuál ha sido la consecuencia negativa?

O. La profesora llama la atención de los estudiantes que observa que ya no ponen atención, que están platicando o distraídos en otra actividad. En muchos casos son los estudiantes que me comentó con anterioridad que tienen TDAH.

E. ¡Yo maestra!

P. A ver Óscar.

E. Que en el futuro todo el cielo estará lleno de humo....

P. Que ahora tenemos demasiada contaminación por tantas máquinas y fábricas que utiliza el ser humanos.

O. La maestra asiente a las respuestas y las complementa las respuestas.

P. Muy bien, hasta ahí. Vamos a hacer una pausa, Juan, de los primeros cuatro recuadros. Exacto antes no contaminabas y las hacías a mano, pero ahora sí.

O. Una niña Interviene con su idea sobre la contaminación. Este fue un tema que les llamó la atención pues se escuchó un cambio en el salón en el que la mayoría participó de manera informal agregando algo sobre el tema.

E. Pero sí, sí contaminaban también porque antes también había humo...

P. ...pero no era tanto, y por eso no era tanta la contaminación como ahora. Bueno, al final, en el último cuadrito vas a poner un dibujo de lo que más te gustó estudiar en el bloque. Lo quiero bien presentado, bonito porque va a estar en su cuaderno.

O. Los estudiantes terminan su mapa mental, mientras platican entre ellos. La profesora los deja trabajar de esta forma y después de algunos minutos les pide su cuaderno para calificar.

Registro No. 5

Ciudad de México

Grupo 2º B

Fecha 19.05.17

Durante la sesión se hace una revisión del libro de texto de español pág. 250.

La profesora explica la actividad por realizar en el libro de texto, para esto solicita a los estudiantes “posición de atención” inmediatamente los estudiantes la atienden, cruzan los brazos y ponen su vista al frente. La profesora reafirma positivamente esta acción reconociendo quién lo hace bien y corrige a aquellos que no lo hicieron de forma adecuada.

Posteriormente se realiza una lectura guiada de las instrucciones de los ejercicios, la profesora da la palabra cada estudiante para que lea un fragmento del texto, sin embargo, cuando algún alumno lee sin que se le haya pedido la maestra focaliza de nuevo la atención a través de la pregunta:

P. ¿Quién habla?

Los Es responden el nombre del niño que tenía la consigna de leer. De esta forma se respetan los turnos de participación y la maestra mantiene el orden en la clase.

Mientras algún estudiante lee las instrucciones del ejercicio, algunos hablan en voz baja. Al mismo tiempo, Arturo y Octavio ubicados al final del salón, juegan con unos pequeños muñecos que la maestra les permite llevar al salón con la condición de que terminen las actividades. Con sus juguetes simulan que vuelan o que tienen una conversación, en algunas ocasiones cuando la maestra hace una pregunta al aire ellos responden sin seguir la dinámica de levantar la mano, la profesora escucha sus comentarios y recupera lo que dijeron.

Una vez que se leyó la instrucción y la profesora da una breve explicación de qué es lo que se solicita, posteriormente hace un conteo regresivo para que todos terminen la actividad correspondiente.

P. A ver, Leo lee por favor lo que dice al inicio del ejercicio.

E. Lee y anota los números para ordenar los sucesos según ocurrieron en la “Leyenda del fuego”

P. Entonces, ya leímos ayer la leyenda. Aquí, qué nos pide. Ordenar las oraciones, le vamos a poner el número 1 a lo que pasó...

E. ¡Primero!

P. Ajá, el 2 a los que pasó...

E. ¡Después!

P. Y así sucesivamente. Pongan atención para que no se pierdan, lo vamos a hacer todos juntos. Van a leer en voz baja todas las oraciones y después vemos juntos cuáles números llevan. Les cuento y se acabó el tiempo.

O. La profesora realiza una cuenta regresiva en voz alta. Algunos estudiantes siguen las instrucciones de la maestra, otros se distraen y platican. Cuando la profesora llega al número 1 la algunos retoman la actividad.

P. Ok, entonces cuál podría ser el número 1. Lo primero que pasó en la historia.

E. ¡Yo! (Lee) Los huicholes sufrían mucho por el intenso frío de la sierra.

P. ¿Están de acuerdo con lo que leyó Karina?

E. ¡Sí!

P. Entonces le ponemos número 1 adentro del cuadrado. (Espera). Luego, ¿cuál sería el dos? A ver Tamara.

E. El que dice (Lee) “Un día cayó un rayo y causo el incendio de varios árboles.

P. Sí, muy bien. Es el primer cuadrado, ¿qué número le vamos a poner?

E. ¡El dos!

P. Sí

O. Los estudiantes están en silencio y ponen atención a las instrucciones de la docente; realizan las actividades sugeridas en el libro de texto conforme a la explicación dada. La actividad continúa de la misma forma con todas las oraciones presentadas en el libro de texto. Mientras los alumnos resuelven la profesora pasa a revisar el trabajo a las mesas y corrige aquello que observa que se hizo de forma errónea. A pesar de que la maestra usa el libro y muestra dónde se está trabajando algunos niños se pierden y no saben dónde va cada número.

Al terminar la primera parte de la lección, la profesora lee la pregunta abierta que se plantea e invita a los niños a que participen respecto al cuestionamiento.

P. A ver, ahora dice “¿Cuál de los sucesos anteriores fue la causa principal del cambio en la vida de los huicholes?

Los estudiantes levantan la mano para participan y expresan sus ideas, la maestra recupera de manera general lo que dicen y le pide al grupo que escriban en las líneas lo que comentaron sus compañeros. Cada estudiante escribe aquello que se comentó y a los que se les dificulta se auxilian de alguien para responder a la pregunta.

Al terminar el ejercicio del libro de texto la profesora les solicita que lo guarden y que en otro momento terminarán con la lección. Durante el cambio de actividad, mientras la maestra se prepara para el siguiente momento y busca el material con el que trabajarán los niños realizan diversas actividades, por ejemplo, platican entre sí, se levantan de su lugar, sacan sus juguetes, observan qué les mandaron de lunch, comen a escondidas, platican sobre lo que ven en televisión, hacen dibujos en sus cuadernos, colorean, etc.

Juan y Armando están sentados juntos por un acuerdo al que llegaron con la maestra de que trabajarían y se portarían bien si les permitía sentarse en la misma mesa. Se observa cómo planean aproximarse a la profesora para solicitarle salir del salón. Modulan su conducta para obtener el permiso de la profesora de ir al baño juntos, a pesar de que la regla es que sólo puede salir un niño a la vez, sin embargo, ellos logran su cometido y vuelven rápido, pues saben que si se tardan la docente les pide una explicación y no los vuelve a dejar. La maestra llega a estas negociaciones informales con los estudiantes de manera que estimula de manera extrínseca a los niños para incorporarse de manera positiva en el desarrollo de las clases.

Al terminar de realizar la actividad del libro de texto, solicita a dos niñas que repartan el tríptico con el que trabajaron la sesión anterior. La profesora me explicó que los trípticos fueron realizados en equipos a partir de preguntas eje que planteó sobre las enfermedades más comunes que se presentan en la infancia y los programas de vacunación. Los estudiantes investigaron en casa sobre el tema que les había tocado y la llevaron a la escuela para reunir la información por equipos y escribirla en sus trípticos de manera organizada conforme a los criterios establecidos por la docente, posteriormente ilustraron el tríptico con monografías o dibujos realizados por los propios estudiantes. Durante la clase observada, la actividad se centra en compartir la información de los trípticos con el grupo, para lo cual cada equipo pasó al frente a

leer a sus compañeros la información recuperada en ellos. Los niños se organizaron y cada uno leyó un fragmento del tríptico en voz alta.

Durante el desarrollo de la actividad, la profesora hace diversas intervenciones para solicitarle a los estudiantes que suban el volumen de su voz o que procuren leer de manera fluida pues la mayoría de la información que se lee no es audible, esto provoca que los alumnos que están sentados se distraigan y platicuen entre ellos, para focalizar la atención en la actividad la docente realiza algunas preguntas sobre la información que se dio, algunos estudiantes contestan, mientras otros muestran que desinterés. Las preguntas que se realizan son de tipo cerrado pues hacen referencia inmediata a la información presentada y tienen una respuesta única, por ejemplo ¿Cuáles son los síntomas de la varicela? ¿A qué edad deben recibir su primera vacuna los niños?

La maestra al observar que los niños no entendieron o escucharon por lo que da retroalimentación a lo leído. Conforme el tiempo pasa y la dinámica continua de manera similar, los niños empiezan a moverse con más frecuencia, a hacer ruido, a tirar sus cosas, etc. Felicita a los niños que permanecieron en posición de atención durante la actividad.

Una vez que pasaron todos los equipos a leer su tríptico la profesora les pide que lo peguen en su cuaderno de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y que lleven su cuaderno al escritorio para que se los califique. Una vez que terminan la actividad los estudiantes regresan a su lugar, juegan entre ellos, algunos se levantan a platicar, la profesora observa esta dinámica y solicita que cuando hayan acabado saque su cuaderno de Español y escriban la fecha.

La maestra escribe en el pizarrón el título de la actividad “Palabras derivadas” y la instrucción: “Escribe en tu cuaderno tres palabras derivadas de cada palabra raíz” Los niños copian el título y la consigna. La profesora escribe 5 palabras raíces, por ejemplo, pan, flor, zapato, jardín y pescado. El trabajo se realiza en colectivo entre los niños y la docente. La profesora hace participar a los estudiantes al preguntarles sobre palabra derivada que pueden escribir para cada caso. La dinámica se desarrolla a través de la organización de la docente, quien pregunta a los estudiantes y da la palabra a cada uno.

[La profesora escribe en el pizarrón el título de la actividad “Palabras derivadas” y la instrucción: “Escribe en tu cuaderno cuatro palabras derivadas de cada palabra primitiva. Los niños copian el título y la consigna en el pizarrón.

Posteriormente escriben cinco palabras primitivas en el pizarrón, entre ellas pan, flor, jardín, zapato y pescado. Ubicada al frente del grupo a un lado del pizarrón comienza a desarrollar la secuencia.]

Profesora. Comenzamos con pan, vamos a escribir por lo menos 4 ejemplos de palabras derivadas, ustedes eligen cuáles quieren escribir. Las van a escribir en forma de lista debajo de la palabra que yo escribí. Acuérdense que nos quedamos con la palabra primitiva y le agregamos el sufijo para que encontremos una palabra derivada. ¿Cuál es la primera palabra primitiva escrita?

Estudiantes: ¡Pan!

Profesora. ¿Cuáles son las palabras derivadas de pan?

Estudiante: Panadero

[La profesora repite y escribe cada palabra en el pizarrón.]

Estudiante: Panadería

Estudiante: Panqué

Estudiante: Panadero

Estudiante: Pantalón

Profesora. ¿Cuál es nuestra palabra privada?

Rosario: Pan

Profesora. ¿Qué quiere decir pan?

Estudiantes: Es una comida

Profesora: Muy bien, es una comida verdad. Ahora pantalón comienza igual, con “pan” pero ¿seguimos hablando de un alimento?

Estudiantes: ¡No!

Profesora: Entonces, qué crees Rosario, pantalón ¿es una palabra derivada de pan?

Rosario: No maestra

Profesora: ¿Por qué?

Rosario: porque ya no es del pan de comida.

Profesora: Hay palabras que pueden empezar o sonar igual, pero que no son derivadas, se tienen que poner abusados, antes piensen si las palabras hablan de lo mismo.

[Posteriormente la profesora deja que los alumnos resuelvan por sí mismos la última palabra, se observa que un niño se acerca a la profesora con su cuaderno, le señala una palabra y le pregunta algo en concreto sobre el ejercicio, la maestra no le responde directamente sino que plantea la pregunta para el grupo:

Profesora: Atención un momento, Raúl me pregunta si pescadería es una palabra derivada de pescado.

Estudiantes: ¡Sí!

Profesora: Karla, explícale a tu compañero por qué

Karla: Porque una pescadería es donde venden pescado.

Profesora. Sí, pescadería viene de la palabra pescado y por eso está bien.

[El alumno vuelve a su lugar y escribe la palabra junto con un compañero con el que trabajaba.]

Cuando los niños tienen algún error la profesora usa esa misma respuesta para plantear preguntas al alumno que doten de sentido el ejercicio y que le ayuden a identificar por sí mismo una respuesta adecuada.

Los alumnos participan activamente en el ejercicio y se muestran motivados por que la profesora escriba la palabra que propusieron en el pizarrón. A su vez, los estudiantes escriben las palabras en sus cuadernos. El trabajo permite a los niños ir trabajando y realizar al mismo tiempo otras actividades como jugar con su material escolar o juguetes pequeños, platicar, colorear, etc.

Las actividades se trabajan generalmente de la misma forma, utilizando el pizarrón, el cuaderno y copiando, aunque los contenidos y la motivación de los estudiantes podría ofrecer oportunidades para trabajar de manera distinta.

Registro No. 6

Ciudad de México

Grupo 2º B

Fecha 02.06.17

La profesora de grupo se apoya de la docente formación para cambiar de lugares a la mayoría de los niños, el motivo es que se realizará el examen bimestral. Mientras los niños y niñas juegan con los cubos que llevaron a la escuela y conversan entre ellos la profesora deciden el lugar en el que cada niño se ocupará.

Algunos estudiantes le piden a la docente que los ubique con algún niño en especial.

E. Maestra, a mi cámbiame con Pedro.

P. No, porque si los pongo juntos no van a trabajar y van a estar platicando, ahorita veo con quién te pongo.

Se observa que la docente de grupo y la docente en formación tienen una buena relación, pues hacen algunos comentarios en los que comparten risas respecto a los lugares que asignarán. Una vez que están ubicados en los lugares asignados, la docente reparte el ejercicio de evaluación de matemáticas.

Escuchan en silencio las indicaciones de la profesora:

P. Vamos a ponernos modo ninja y acuérdense que en un examen no se deben dejar copiar, ni deben platicar. Las instrucciones dicen “Identifica la operación correcta para resolver cada problema matemático”, entonces no vas a resolver el problema, sólo vas a encontrar la operación correcta que nos permitiría resolverlo y ya. Lean Bien, porque esto es más de comprensión lectora ¡eh! Si ven que alguien está observando su examen me lo comunican inmediatamente.

Los estudiantes acomodan sus cuadernos de manera vertical alrededor de ellos para que su compañero de banca no observe su trabajo. Se observan diversas reacciones de los alumnos, por un lado, algunos se ayudan entre sí a resolver el ejercicio sin que la profesora se dé cuenta, sin embargo, también se dan casos en los que algún niño le comunica a la profesora que hay alguien copiando o ayudándose.

Una niña dice:

E. Maestra, Ana me está copiando.

La maestra llama a la niña que acusaron y habla con ella en su escritorio, la niña vuelve a su lugar cabizbaja y continúa con su trabajo. Después de unos minutos recoge los ejercicios de todos los estudiantes.

La maestra comenta:

P. Ok, ya recogí el primer ejercicio. Vamos con el segundo. Un niño va a ser 1 y el otro 2.

A cada miembro de la pareja se le asigna un número 1 ó 2, para realizar un ejercicio de descomposición aditiva. El número 1 realiza la descomposición aditiva de un número escrito por la profesora usando sólo las cifras 100, 10 y 1; la persona número 2 escribe con letra el número.

P. Cuando hayan acabado levantan la mano y yo paso a sus lugares a calificarles.

Los equipos que concluyen siguen las instrucciones de la profesora, sin embargo, al no ser observados le gritan que ellos ya acabaron.

A pesar de ser un trabajo organizado para que cada quien realice una parte diferente, se observa que en las parejas se apoyan entre sí para tener la respuesta correcta, en este caso la docente no interviene y permite que trabajen conforme a la organización interna de las parejas.

La docente pasa a cada lugar de los niños que levantan la mano y califica los ejercicios, cuando tienen algún error les comenta:

P. Fíjate bien aquí, porque te equivocaste, corrígelo.

Mientras la profesora pasa a revisar, se observa que algunos estudiantes realizan otras actividades, por ejemplo, Pablo se distrae y juega con una regla que pone en su espalda simulando que es una espada, cuando lo observa la docente le pide que se saque la regla y que realice el trabajo.

Miguel y Mario se esconden debajo de sus mesas cuando la profesora se acerca a su lugar para que no los vea y no les pida su ejercicio. Al pasar por su lugar, observar su conducta no les dice nada y sigue revisando otros equipos.

Al terminar de revisar todas las hojas las recoge como evidencia de evaluación y les pide que repitan 6 veces en su cuaderno de la numeración del 100 al 1000 en intervalos de 100.

Al tiempo que los alumnos realizan la numeración se hace entrega de un ejercicio.

La maestra explica que colorearán los dibujos, los recortarán y pegarán en cada una de las caras del cubo que llevaron a la escuela de tarea. Cada dibujo hace referencia a un bloque distinto de la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.

P. No quiero ver dibujos con cabellos azules” ¿me escuchaste Esteban?

P. ¿De qué color puede ir el cabello”

Es. De café, amarillo o rojo.

A pesar de las instrucciones de la maestra el niño que mencionó cuando explicaba el trabajo colorea de azul el cabello de un muñequito. Una compañera al observar que no atendió las indicaciones se acerca a la profesora y le comenta lo que ha hecho su compañero. La maestra se acerca a su lugar y sin decirle nada le recoge el dibujo, le entrega una hoja nueva y le comenta:

P. Dije muy claro que cabellos azules no, me lo repite como debe ser.

El niño vuelve a colorear el muñequito, pero esta vez como le fue indicado.

Una vez que los dibujos están coloreados y pegados en cada caras del cubo, escriben una oración dada por la profesora en el pizarrón de lo que aprendieron en cada bloque. En esta actividad se les da mayor libertad para que conversen mientras realizan su trabajo, platican entre sobre lo que harán en el recreo, sus juguetes, historias de terror, películas, etc.

Registro No. 7

Ciudad de México

Grupo 09.06.17

Fecha 2° B

Antes de comenzar la clase y de que la profesora diera alguna instrucción, las niñas y niños se organizaron al final del salón para jugar, juntaron las sillas en una fila y simulaban formar un tren. Lo hicieron de manera organizada mientras terminaban de llegar sus compañeros y la maestra llenaba unos documentos que le habían solicitado en dirección y preparaba las actividades que realizarían durante la mañana. Una vez que llegaron más estudiantes y que la docente estaba lista les pidió que volvieran acomodar las sillas y que se ubicaran en sus lugares.

Los alumnos atendieron las instrucciones y se autorregularon entre ellos.

Una niña le dijo a uno compañero:

E. Ya se acabó, ya no puedes jugar.

La maestra entregó un ejercicio de descomposición de números de tres cifras en copia. Sin necesidad de indicaciones, los estudiantes comenzaron a responder la actividad mostrando que conocían el procedimiento para su resolución, sin embargo, la profesora ofrece una explicación breve, ejemplificando en el pizarrón el procedimiento y comenta:

P. Esto ya es sencillo para ustedes, no hay pretexto para no entregarlo correcto.

Los alumnos permanecen en silencio observando cómo se realiza, cuando la docente termina de explicar, los alumnos mientras hablan en voz baja y cantan canciones de comerciales de televisión solucionan el ejercicio.

Para explicar la maestra se posiciona al frente y luego pasa a cada lugar para dar explicaciones personalizadas y calificar. Cuando hay algún error en el ejercicio los niños y niñas repiten la cifra mal

escrita 5 veces por ejemplo: trescientos.

Los niños que terminan pasan al escritorio a calificarse, este momento representa una oportunidad para conversar y jugar. Ya que se calificaron varios ejercicios, la profesora procede a explicar el siguiente paso del trabajo que consiste en recortar cada uno de las cantidades para presentarlas por separado en el cuaderno de Matemáticas.

P. Vamos a recortar esta parte así, en zigzag, vean acá enfrente para que sepan dónde, primero la del 578, luego la del 214 y así sucesivamente. Ya que recortaron colorean con colores vivos, no quiero opacos. ¿Cuáles son opacos?

Es. ¡Negro, café, azul marino, gris!

P. Sí, esos no. Y luego de que hayan recortado y coloreado los pegan en su cuaderno. No quiero amontonamientos, ni que le echen mucho pegamento y que luego todas las hojas estén todas arrugadas y se peguen.

Terminando de pegar su ejercicio de matemáticas. La maestra comenta al grupo:

P. Vamos a hacer una actividad divertida (para motivar a los estudiantes en el trabajo).

Los estudiantes al escuchar esa información ponen atención y se emocionan. El ejercicio consiste en escribir una serie de palabras compuestas uniendo dos dibujos diferentes de manera que juntos forman una palabra nueva, por ejemplo: saca-puntas. El trabajo tiene características novedosas para los estudiantes, el trabajo requiere de la atención de los niños para presentarlo de manera adecuada, es necesario llevar a cabo una serie de pasos como colorear, recortar y pegar de manera que los dibujos queden arriba de las palabras y sea interactivo para los niños.

La profesora dirige las actividades de los niños organizando el tiempo y espacio, haciendo señalamientos muy concretos de las acciones por realizar, por ejemplo, colorear el recuadro uno, recortar el recuadro 5, pegar el dibujo 3 junto al 4, etc. De manera conjunta se realizan las actividades indicadas, nadie se adelanta. Los estudiantes hacen preguntas concretas sobre las instrucciones dadas cuando algo no les queda claro y la maestra les responde de manera respetuosa y clara.

La profesora observa el avance del grupo y cuando identifica que la mayoría ha terminado la indicación dada, da paso a la siguiente. Al terminar el trabajo se califica el ejercicio y se guardan los cuadernos para salir a receso.

Con este ejercicio se observa que la docente conoce los gustos de niños y sus formas de aprender y los toma como centros de interés para el desarrollo de las actividades.

Registro No. 8

Ciudad de México

Grupo 2° C

Fecha 10.04.17

Organizados en equipos conformados por 3 integrantes cada uno, la maestra comenta:

P. Ya le entregué a todos los equipos el juego de regletas, sáquenlas y acomódenlas de mayor a menor valor.

E1. Nosotros ya las acomodamos

P. Bueno, les voy a poner un ejemplo de cómo se realiza el ejercicio, no quiero ver que están distraídos jugando con las regletas mientras explico. Las dejan en medio de la banca y hasta que yo diga las pueden tomar.

Ok, ustedes ya conocen las regletas, la blanca ¿cuánto vale?

Es. ¡Uno!

P. ¿La roja? Es. Dos

P. ¿La verde? Es. Tres

O. Sucesivamente hasta el 10.

P. Ok, pues yo les voy a poner una multiplicación aquí en el pizarrón, por ejemplo, 5×3 ¿qué regletas voy a tomar?

Es. ¡La roja!

P. ¿Cuántas de la roja voy a tomar?

E. ¡5!

O. Las respuestas las dicen los estudiantes al unísono. La docente, a través de las preguntas dirigidas a todo el grupo favorece una dinámica en la que todos responden. La mayoría de los estudiantes observa a la maestra realizar la actividad, predice la secuencia de actividades, contestan a las preguntas, otros observan las regletas y algunos otros se distraen con algún material de su mochila, su agua, etc.

P. Ahora las pongo juntitas y cuento los cuadritos que tengo

O. La profesora procede a contar, llama con la voz a que todos la acompañen en la numeración en voz alta hasta llegar al 15.

P. Muy bien, entonces $5 \times 3 \dots$

Es. ¡15!

P. Este ejercicio ya lo habíamos hecho en el cuaderno, es como el de los cuadritos que coloreaban, ¿se acuerdan?

Es. ¡Sí!

P. A ver, les voy a poner otro ejemplo, pero ese ya lo van a hacer ustedes por equipos. Ahora van a hacer 6×3

E1-A1. ¡Yo, yo, yo!

O. Un integrante se hace cargo de realizar la actividad mientras los demás miembros observan. Los alumnos que toman el liderazgo de la actividad desarrollan el ejercicio siguiendo el procedimiento que mostró la profesora anteriormente.

Es. ¡Maestra, maestra! ¡Ya! ¡Nosotros!

P. ¡Levanten la mano! Lalo, dime cuál regleta tomo para esa multiplicación.

E. Agarra 6 del verde clarito.

-Proceden a contar del 1 al 18.

O. En el salón se escuchan muchas voces porque los demás equipos mueven las piezas y cuentan para obtener el resultado. La maestra pasa a diferentes equipos a observar sus procedimientos y en alguno se integra para contar con ellos. La profesora pasa a todos los equipos y les pregunta el resultado, observa el trabajo de algunos y en otros casos dirige el ejercicio. Al terminar de pasar con todos los equipos les pregunta:

P. No quiero “maestra” “maestra” Ok, ¿cuánto es el resultado?

Es. ¡18!

P. Puntos para el equipo 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

O. La maestra dibuja en el pizarrón una tabla para registrar los puntos de los equipos con las respuestas correctas.

E. Maestra ¿por qué Luis no puede contestar?

P. Porque nada más él está contestando lo de las tablas.

E. Ohhh, pero nosotros ya habíamos terminado

P. ¿Cómo?

O. Cuando el estudiante va a explicar lo que ocurrió en su equipo la profesora lo interrumpe y continua con el ejercicio, el niño se queda callado y no dice más sobre el tema, aunque se muestra molesto porque la maestra no quiso darles el punto de respuesta correcta y no lo escucho.

P. Bueno, ¿quién la tuvo bien?

Es. ¡Yo!

P. –Mientras apunta los puntos en la tabla- Equipo 2, equipo 3, equipo 4, equipo 5 no porque otra vez...no bueno sí, equipo 5 está bien, equipo 4 no, ¿o sí?

E4. ¡Sí!

P. Equipo 6 y 7

O. Los alumnos tienen movimientos corporales que reflejan que están emocionados de haber ganado un punto.

P. Bien, ahora sólo será a los dos primeros

Es. ¡Ahhhh, no!

P. El que sigue –La profesora escribe la multiplicación en el pizarrón.

Es. ¡4X4!, ¡4X4!, ¡4X4!

P. Los tres integrantes me tienen que decir el resultado juntos, al mismo tiempo, si no, no vale.

O. La docente establece esta medida correctiva como respuesta en la que en el ejercicio anterior sólo un miembro se hacía cargo de resolver la multiplicación y los demás se distraían. Se escucha hablar cada uno con sus equipos sobre el procedimiento, las piezas que elegirán y cuántas veces tomarán una regleta, también se identifican disidencias cuando una niña le dice a otra “no, esa no. Es 4x4”

Cuando la docente pasa a cada equipo los estudiantes en coro el dicen la respuesta, algunos equipos que terminan cuando la P no está en su lugar levantan la mano con impaciencia para que los vea.

E5. ¡16! ¡16!

P. Ok, primero terminó el tres y luego terminó el dos.

Luis. –Habla muy rápido con tono de molestia- ¡Maestra! Pero nosotros levantamos la mano antes y ni nos vio.

P. No, porque estaban gritando “maestra” maestra” y ya les dije que así no.

E1. E1. Pero eso no se vale, nosotros estábamos levante y levante y no nos hacía caso.

E4. E3. Maestra, también nosotros estábamos llamándole.

P. A ver José, si vas a estar peleando, entonces siéntate ahí –Señala una silla separada del equipo-

E1. E1. Pues es que nosotros estábamos “maestra, maestra” llamándole para que viera.

P. No, no se vale echarles la culpa.

E1. E1. Yo no les echo la culpa, pero nosotros ya habíamos acabado.

Mientras la maestra resuelve la situación con José, los demás estudiantes permanecen en silencio esperando a que se resuelva.

P. Respira. ¿Ya? Ni Ramiro, ni Zaid están diciendo nada, tú eres el único que está haciendo berrinche. Quita todas esas piezas de ahí, que estás haciendo puras cosas que nadie te dijo. Si ya no van a jugar díganme y se los retiro. Dime, ¿vas a jugar como les dije? ¿O te mando tu recado? Vete a sentar El tres y el dos. – Haciendo referencia a los equipos que ganaron los puntos-.

Luis toma asiento y se muestra serio, molesto y triste, ya no participa y permanece con los brazos cruzados sin decir nada. La profesora y los estudiantes continúan con la clase.

P. Entonces, ¿cuánto da 4×4 ?

Es. ¡16!

P. Siguiente.

Es. 9×3

En cada equipo se observa una organización distinta, en algunos distribuyen un ejercicio a cada uno, en otros hay un líder que dice qué hacer, en otros todos toman las piezas que quieren y no se comunican entre ellos, en otros todos aportan propuestas y uno decide cuál es la correcta, sin embargo, es posible dar cuenta de que los procedimientos a los que se arriba son los mismos en todos los equipos. Mientras resuelven la última multiplicación la profesora continúa pasando entre los equipos para observar el trabajo de cada uno, preguntar el resultado y decidir qué equipo se llevará el punto.

Un equipo levanta la mano para que la profesora les califique y ganen el punto.

P. ¡Ay, todavía ni han puesto nada!

Es. Ya Miss –mientras ponen sus piezas- ¡27!

P. Bien, terminó primero el equipo de Valentín

E. ¡Maestra yo!

P. Sí, el equipo de Francia y el de Rosa terminaron primero. ¿Cuánto nos dio?

Es. ¡27!

P. ¡Bien! Ahora resuelven está. –Escribe otra operación en el pizarrón.

Algunos Es se muestran distraídos. La profesora al identificar que la dinámica no funciona como lo espera plantea otras instrucciones.

P. Allá, ¿a qué hora hacen el ejercicio?

En este equipo la única que lo hace es Fanny porque es a la única que le importa verdad y todos los demás qué, ¿no van a hacer nada?

P. Bien, ya les revisé a todos. Ahora voy a poner dos, cada quien va a hacer. Bueno va a ser por equipos. En equipos tienen que hacer las dos.

E. O sea, cómo. ¿La vamos a hacer una?

P. Sí, una vez. A ver, les pongo tres y ya cada quien elige cuál hace cada quien.

E. Yo la segunda.

- E. No yo.
- E. Tú haces esa.
- E. No, no, vamos a hacer esa....
- E. Y cuando acaben levantan la manita y me dicen cada quien el resultado
- Un estudiante levanta la mano, la profesora observa desde lo lejos las mesas y les dice.
- P. Ustedes ni han acabado, eso es trampa. E1. No, sí, ya. Sólo han hecho una y no han hecho la suya.
- O. Se observa que no todos los alumnos entendieron la nueva dinámica de la actividad.
- P. Muy bien, equipo de Paco.
- Es. Ya Miss nosotros también ¡Nosotros!
- O. Las solicitudes que le hacen a la profesora para que revise su trabajo son tantas que no se da abasto y provoca molestia en algunos niños, revisa a vuelo de ave y algunos equipos que no tenían el ejercicio correcto sólo lo cambian una vez que la profesora explica.
- P. ¿Qué equipo son?
- Es. 6
- A ver acuérdense que si están “Miss y que eso y que lo otro” no les voy a hacer caso.
- P. Oye Carlos, se confundieron, ya ven. Tenían que elegir una, por ejemplo, ésta la eligió Vale, ésta Juan y ésta Rodolfo. Tú no tenías que hacer las tres y tu compañera las tres y el otro las tres. Les dije que cada quien tenía que elegir una y no se vale echarles la culpa a tus compañeros. Si no vas a saber jugar, vienes y te sientas acá.
- Porque ahí nadie le está echando la culpa a nadie.
- Siguiente
- Y tú, ¿por qué haces berrinche? Eligen una cada uno. Levantando su manita.
- O. Le pregunto a la maestra si los equipos están conformados de esa forma en todas las clases
- P. Todos los equipos son de 5 integrantes y hay dos equipos de 4 y aquí se sienta una niña sola porque su mamá así me lo pidió, pero cuando hacemos actividades en equipos sí se integra, pero normalmente ella sí se sienta sola. Ya es cosa de que su mamá me lo pidió.
- La profesora se refiere a los estudiantes:
- P. ¿Cuánto les salió? No, ya, ese tache. Revisen bien.
- A ver, ya. Hasta ahí.
- ¿A qué equipo le dije que sí?
- Es. ¡A nosotros!
- P. Ok, equipo 2 y 7 Siguiente.
- E. 7x2, yo hago esa Yo la segunda
- P. A ver, si levantan la mano y un compañero no ha acabado o no tiene el resultado, tache. Ya no paso otra vez eh.
- O. Los Es. continúan trabajando con las regletas. Levantan la mano cuando terminan para que la maestra les revise.
- P. Tienen que estar acomodadas todas como reglita, no quiero ver revolturas.
- E. E1. Aquí falta 1.
- E. E2. Pero ¿cuánto es?
- E. 81, 9X9 81
- O. De manera simultánea la profesora para a cada equipo a preguntarle sus resultados.
- P. ¿Resultado? Bien. ¿Resultado? Bien. ¿Resultado? Bien Ya, hasta ahí

Es. ¡No!

La mayoría se equivocó en el resultado, vi a unos niños que estaban contando con los dedos. No sé por qué cuentan con los dedos si pueden contar los cuadritos si no se las saben.

Teníamos 7×4 .

Es. ¡28!

P. 9×9 As. ¡81!

A ver, vamos a contar los puntajes. Antes cuánto nos dio 10×5

Es. 50,

P. Escuché en un equipo que me había dicho 49 así, que ahí chéquenlo.

O. La P. cuenta los puntos de cada equipo.

P. primer lugar, equipo 2. Segundo lugar equipo 4 y tercer lugar equipo 1.

O. Algunos estudiantes ya no prestaban atención a este momento y los puntajes no tuvieron ninguna relevancia para ellos.

P. Ya vamos sacando inglés y guardamos las regletas en su estuche como estaban.

E. Maestra yo dije la primera de arriba, no me equivoqué y no nos puso el punto.

P. Ya E, ya puse los puntos y saqué a los ganadores, para la siguiente le echas más ganas.

Los que acaben de guardarlas me las vienen a dejar aquí al escritorio y se sientan para que empiece la clase de inglés.

E. Mientras la maestra viene voy a seguir haciendo mi dibujo.

Registro No. 9

Ciudad de México

Grupo 2° C

Fecha 05.06.17

Durante la sesión se lleva a cabo un ejercicio de repartición, organizado por equipos de 4 integrantes con uso de taparrosas. La profesora hace entrega de 20 taparrosas a cada uno de los equipos y les solicita que las dejen al centro sin que nadie las tome.

E. Un niño a Ángel: “Deja (las tapas) o la maestra nos las va a quitar.

Una vez que todos los equipos tienen su material, cuentan su material para revisar que tienen la cantidad correcta. La profesora hace uso del pizarrón para explicar cómo se realizará la actividad. Escribe el número 20 y dibuja 5 personas entre las que repartirá la cantidad de fichas. Los niños observan atentos el procedimiento. La profesora pregunta si entendieron y los alumnos responden que sí.

P. Tengo 20 fichas entre cuántas personas las voy a repartir.

Es. ¡Entre 5!

P. Entonces empiezo, yo no puedo repartirlas porque lo estoy haciendo en dibujo, pero ustedes pues sí las van a repartir para ver cuántas le tocan a cada persona. Yo lo voy a dibujar, vamos contando entre todos. Una para él, una para él, una para él, una para él...

O. Continúa de esta forma hasta que termina con las 20 fichas.

P. Entonces ¿cuántas le tocaron a cada uno?

Es. 5 a cada uno.

P. 5 ¿y sobraron?

Es. No

P. Ahora lo van a hacer ustedes, van a ir repartiendo ficha por ficha hasta que se terminen, pero no

siempre van a ser 5 personas, se las voy a cambiar.

Son evidentes interés que muestran los estudiantes por trabajar con el material, manipularlo y jugar con él, sin embargo, la actividad no brinda espacio para que se trabaje de una forma distinta a la sugerida por la profesora, sobre todo porque al inicio de la actividad especificó que si tomaban el material antes de tiempo o de una forma distinta a la indicada se les retiraría.

Una vez explicado el procedimiento la maestra elige el número 18 y pide que lo repartan entre 3, los alumnos aplican las mismas estrategias para solucionar la situación. La maestra revisa a cada equipo la repartición que realizó, si hay errores no los comenta hasta la socialización grupal. Una vez que observó el proceso de todos los equipos toma la posición central para explicar el procedimiento que debió realizarse. La retroalimentación se concentra especialmente en los equipos que realizaron de forma incorrecta el ejercicio.

P. ¿Cuántas fichas le tocaron a cada uno?

Es. 6

O. Dibuja las 18 fichas y las reparte entre tres personas. Los niños cuentan con la maestra.

Este ejercicio se realiza 5 veces repitiendo la secuencia de trabajo.

Algunos estudiantes piden orientación, sin embargo, la profesora se abstiene de explicar o corregir y les dice

P. Piensen cómo lo pueden resolver.

O. Se observa que un equipo hace la repartición por tanteo, cuando la maestra sólo observa y no les comenta nada, explica el procedimiento correcto durante la socialización y les pregunta:

P. ¿Entendieron por qué estaban mal equipo de Cintia?

E. ¡Sí!

P. Se reparte de una por una porque si no se equivocan y uno se queda con muchas y otro con poquitas y lo que queremos es que todos tengan la misma cantidad.

¿Está claro?

E. ¡Sí maestra!

Durante los recorridos que la maestra realiza va otorgando puntos a los equipos que ella observa que están bien. Los equipos que no reciben una respuesta favorable procuran cambiar su procedimiento rápidamente para obtener un punto también, sin embargo, la profesora no se los da por no haber tenido el procedimiento correcto desde el inicio y considerar que lo copiaron.

P. Ustedes ya no van a tener su punto eh. Ah, que abusados, lo tenían mal, si sí me di cuenta, ese ya no vale. Tache.

En algunos equipos surgen problemas en la organización, los cuales se acrecentan cuando la profesora no les otorga puntos por haber peleado. Esto provoca que un equipo ya no participe en la actividad.

P. A ver ese equipo de Carlos, ustedes no van a tener ningún punto porque nada más están peleando. Pongan las fichas al centro y no quiero ver que nadie las esté agarrando. Cruzan los brazos y así me esperan a que todos los demás que sí quieren trabajar terminen.

O. Al terminar la actividad la profesora contabiliza los puntos y menciona al equipo ganador que se muestra contento, mientras los demás equipos expresan molestia o indiferencia. La docente solicita a un miembro de cada equipo que pase a su escritorio a que le devuelvan las fichas, mientras los demás sacan su cuaderno de tareas para copiar lo que la maestra puso en el pizarrón.

Registro No. 10
Ciudad de México
Grupo 2° C
Fecha 12.06.17

En relación con el contenido de “La consulta ciudadana y la votación” la profesora desarrolló un proyecto para que los estudiantes vivenciaran cómo era el proceso de una candidatura y la elección de un representante de grupo. Para esto en clase se leyó la lección correspondiente del tema en el grupo y los estudiantes realizaron un resumen en casa de los fragmentos informativos de la lectura.

En clase la profesora guio la principal actividad de la lección en la que se numeran una serie de acciones planteadas para organizar una ceremonia cívica. En la dinámica se dio un tiempo para que leyeran todas las oraciones y luego un estudiante elegido por la maestra leía la proposición que consideraba que correspondía a cada número.

A continuación, la maestra explicó que se llevaría a cabo un proyecto en el que se elegiría a un presidente de clase por medio de una votación, explicó que se organizarían en equipos, elegirían a quien sería el representante del mismo, el secretario que se encargaría de escribir todos los acuerdos del equipo y el que ayudaría a hacer la propaganda. Permitió que los niños se organizaran de manera libre en equipos de tres o cuatro integrantes, cada equipo eligió los roles que jugarían cada uno en el proceso.

El proceso de elección de equipo desde un inicio estuvo muy claro para la mayoría de los estudiantes ya que se reunieron con sus amigos más cercanos, en los casos en los que se presentaron dificultades en la integración la docente intervino sugiriendo o solicitando a los equipos incompletos que incorporaran a sus compañeros.

Por otro lado, en el caso de la elección de roles en los equipos me fue posible observar que los niños tuvieron claro quién querían que fuera el candidato a representante, excepto en un equipo de cinco niños en el que dos querían ocupar esta posición. Para resolver el problema sugirieron que podrían hacer un disparate pero los miembros restantes decidieron que fuera por votación interna quién se quedaba con el rol, el niño que no fue elegido se mostró molesto con el equipo y se acercó a la profesora para mostrarle su inconformidad y que le ayudara a solucionar la situación de manera que resultara ser el elegido. La profesora habló con él y le explicó que no había ganado y que tenía que trabajar de esta forma, el niño no aceptó la resolución que planteo la profesora y exclamó con tono alto y enfadado.

E. Nadie me elige nunca, ya no quiero trabajar aquí.

La profesora decidió apoyar a resolver el problema diciéndole al niño que se dividiera ese equipo y que

P. A ver, ya Emilio, divídetelo con Andrea que votó por ti y ya no estés haciendo berrinche y ya sólo están los dos en ese equipo y ya no quiero problemas o se quedan sin participar en la actividad.

El niño mostró de manera automática su contento por formar otro equipo con su compañera y ser el representante que participaría en la contienda.

La siguiente instrucción de la maestra fue que acordaran un nombre para el partido y que platicaran qué les gustaría proponer y cuál sería su estrategia para que votaran por ellos.

P. Acuérdense que tienen que ponerse un nombre de partido, piensen en qué propuestas serían interesantes para que sus compañeros voten por ustedes y escribanlas en su cuaderno, piensen

también en qué podría ayudar a que el grupo estuviera mejor y cómo le harían para ayudarme. Después de un tiempo en que el alumnado conversó y redactaron sus propuestas. La profesora dio la siguiente instrucción:

P. Bueno, ahorita ya platicaron y se pusieron de acuerdo que es lo que van a proponer a sus compañeros. Para el jueves quiero que en una mitad de cartulina me traigan el logo y nombre de su partido con los integrantes de cada uno, además quiero que en una mitad de hoja blanca escriban cuáles son sus propuestas, hasta arriba el nombre de su partido y el nombre de ustedes y le saca 15 copias para que repartan mañana en la clase. Ya el jueves hacemos la presentación de los partidos y la votación.

O. En algunos equipos los roles no quedaron muy claros por lo que observé que no llegaron a plantear acuerdos o actividades por escrito y que no se organizaron completamente para llevar a cabo la actividad sugerida por la docente.

Registro No. 11

Ciudad de México

Grupo 2º C

Fecha 13.06.17

La profesora pidió a los estudiantes que se sentaran con sus equipos y que sacaran el material sobre el tema de las votaciones que les había solicitado con anterioridad. Posteriormente conforme a la organización de la docente los equipos pasaron uno por uno a repartir los volantes que realizaron y al frente del salón hablaron de su partido y de sus propuestas.

Se presentaron sólo cinco niños debido a que en los equipos restantes no se organizaron adecuadamente para llevar el material y la profesora les dijo que no participarían debido a que no estaban completos.

Los equipos pasan con su equipo de trabajo al frente del grupo para presentarse y explicar por qué les gustaría ser elegidos, además exponen sus propuestas.

Un equipo expuso lo siguiente:

Es. Buenos días compañeros, nosotros somos el equipo de “Los vengadores” somos Miguel, Sam y yo. Bueno, lo que nosotros queremos es que la maestra ya no nos deje mucha tarea, es nuestra propuesta y que cuando no venga la maestra de Educación Física nos deje salir al patio a tener tiempo libre. Esa es nuestra propuesta, ya se las escribimos en las hojas que hicimos. Esperamos que voten por nosotros, recuerden somos “Los Vengadores”, aquí está nuestro cartel.

La dinámica permite a los estudiantes hacer preguntas a sus compañeros relacionadas principalmente a las propuestas, algunas preguntas fueron las siguientes.

E. ¿Nos dejarías jugar en el salón?

E. ¿Qué harías cuando se fuera la maestra y nosotros nos levantemos de nuestro lugar?

E. ¿Cómo vas a hacer todo lo que dijiste de darnos tiempo para - terminar de comer en el salón?

E. ¿Por qué quieres ser presidente?

Y algunas de las respuestas fueron estas:

E. Mi propuesta es que la maestra quiera sacarnos al patio un rato y que nos traiga las regletas para jugar.

E. A mí me gustaría ser presidente porque haría muchas cosas buenas.

- E. Yo que mande recado sólo si te portas muy mal.
- E. Yo ayudaría a que la maestra nos deje terminar de comer, pero ustedes también se tienen que apurar, o que nos deje jugar un tiempo en el día si todos acabamos.
- E. Mis propuestas son: Concurso de spinner, trabajos al aire libre, 10 minutos más de recreo y sólo 1 tarea a la semana”

Por su lado la profesora también construye un diálogo con los estudiantes sobre las propuestas que hacen y su compromiso con la presidencia de la clase. Al tiempo que introduce información sobre el contenido de la democracia como que es un derecho de todos los mexicanos, recalca que éste es secreto y libre, que es importante pensar bien a quién vamos a elegir porque sólo se vota una vez. Una de las interacciones de la profesora con algunos estudiantes es la siguiente:

P. ¿Qué harías con tus compañeros para que se pudiera lograr salir a jugar?

E. Pues les diría a todos que nos pusiéramos a trabajar.

P. ¿Cómo me ayudarías a mí a organizar a la clase?”

E. Les diría que se porten bien y que se sienten y no estén platicando.

P. Tú eres de uno de los niños que más problemas tiene cuando salgo del salón, ¿en qué cambiarías tu forma de trabajo cuando me salgo?

E. Ya no me levantaría y apuntaría a quien se porte mal.

Posteriormente les recuerda:

P. Acuérdense que el voto es libre y secreto y que no deben decirles a sus amigos que voten por ustedes, ni enojarse si pierden. Piensen bien por quién van a votar, tienen toda la tarde porque ya mañana hacemos la votación y esos niños que ya no pasaron pues muy mal porque no se organizaron y ya no pudieron presentarse, deben ser responsables con la escuela y con lo que les pido. No quiero que se vuelva a repetir. En su casa pegan de tarea los volantes que les dieron sus compañeros en el cuaderno de Formación y mañana se los reviso.

Para llevar a cabo la votación, la profesora destina un tiempo corto para llevarla a cabo debido a que la actividad anterior se extendió y el grupo tenía clase de Educación Física. La maestra comenta lo siguiente:

P. A ver, se tardaron mucho en hacer el ejercicio de las tablas vamos a tener que hacer lo de la votación en 15 minutos porque salen a Educación Física. Pasan aquí enfrente los representantes de los partidos que ayer se presentaron, sólo los representantes y nos recuerdan el nombre de su partido. Si traen su cartulina la pueden mostrar.

Cada miembro del equipo pasa y se presenta. Los compañeros que están sentados observan y hacen comentarios en voz baja. La profesora comenta:

P. Ya se acordaron por quiénes pueden votar. Ahora ya, les voy a pasar un papelito y en el van a escribir el equipo por el que votan, no quiero que anden viendo por quién votó el compadre o la comadre, ustedes solitos escriben sin andarse fijando. Al final votan ustedes (refiriéndose a los niños que son representantes).

La maestra reparte papelitos y los niños escriben su elección, posteriormente votan los representantes de los partidos.

Mientras los alumnos salen a Educación Física la profesora cuenta los votos y a su regreso enuncia al ganador. El partido elegido se muestra feliz y celebran gritando y levantando su cartel. Los demás equipos aceptan la decisión de la mayoría.

La docente pega el cartel en el periódico mural y pregunta al equipo ganador si quieren decir algunas palabras al grupo:

E. Nosotros vamos a hacer que salgamos al recreo antes y que la maestra nos dé tiempo de jugar spinners y comer en el salón si no acabamos (en este momento ven a la maestra y se refieren a sus compañeros) y ustedes también se tienen que apurar porque si no los apuntamos.

P. Bueno, sí, está bien pero también es cuando se pueda y de verdad de apuren, ya veremos cuándo. Ahora si van a tener mucho trabajo, ¡eh! Felicidades. Y aquellos que no ganaron no pasa nada, ustedes hicieron un buen trabajo, nada de enojarse, a veces se gana y a veces no. El proyecto concluye.

ANEXO 4.

ENTREVISTAS

Entrevista No. 1

16.10.2017

Entrevistadora.- ¿Cuál es su formación como docente?

Entrevistada.- Estudié en la BENM la Licenciatura en Educación Primaria

Entrevistadora.- ¿Cuáles consideras que son principales habilidades y conocimientos que te ayudaron a formar en la Normal?

Entrevistada.- Pues influyeron mucho los profesores, en la normal siempre se vincula la teoría con la práctica, conocer teoría conocer la práctica ayuda mucho para saber qué es lo que tengo que hacer en el salón, o con ciertos niños saber cómo tengo que trabajar. También aprendí a hacer la planeación argumentada, porque muchos de mis compañeros no saben cómo se hace y ahí en la Normal aprendí eso y se me hace algo muy sencillo.

Entrevistadora.- ¿Cuáles son los aspectos que considera que después de egresar, necesita reforzar en relación a tu práctica docente?

Entrevistada.- Pues creo que tratar con los papás, hablar con ellos de ciertos temas, como tratarlos sin que se sientan ofendidos, o se sientan mal o lo tomen a mal, entonces es el manejo de la comunicación con los papás.

Entrevistadora.- ¿Y respecto a contenidos o habilidades para la formación de los estudiantes?

Entrevistada.- Pues yo creo que al inicio, necesitaba fortalecer lo de la lectoescritura, entonces, cuando me toca primer año digo “¡Chin!” pues a leer y revisar todos los documentos que tenía y acercarme a mis profesores para que me orientaran, igual con la directora estuve en un curso de lectoescritura para saber por dónde empezar, como desarrollar las actividades con los niños que necesitan más apoyo, cosas así.

Entrevistadora.- ¿Cómo se acercó a ese curso?

Entrevistada.- El curso lo tomé en las vacaciones, antes de entrar. Es un curso particular y la directora me dijo que iba a estar ese curso con varios maestros de la Normal y que iba a ser todos los sábados y pues me anime porque ya conocía a todos los maestros. Yo considero que sí me ayudó, porque al inicio yo no sabía ni cómo hacerle, cómo empezar y con el curso ya más o menos sabía cómo empezar y cómo irle siguiendo.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que más disfruta en su experiencia como docente?

Entrevistada.- Pues estar con los niños, a veces al estar con los niños aprendes más de ellos que ellos de ti, pero en este ciclo escolar me ha gustado ver el avance que todos han tenido, ver cómo todos entraron, pues todos despistados, confundidos, con miedo, que no estaban todavía adaptados, entonces ver el proceso y como van avanzando y eso me gusta, porque se ve el trabajo reflejado.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que más se le ha dificultado?

Entrevistada.- Que como son muy chiquitos a veces les pasan accidentes, y que si ya me hizo, ya me pego, entonces es eso y se me dificulta porque son muchos, son 40 y cuidar a 40 niños es muy difícil, no sólo enseñarles, sino también cuidarlos, que no les pasen accidentes, que no peguen, que no hagan y es difícil porque cuando pasa algo yo tengo que hablar con los papás y estar en la dirección, avisar lo que sucede. Eso se me dificulta bastante.

Entrevistadora.- ¿Ha identificado niños con alguna NEE?

Entrevistada.- Sí, tengo niños, de hecho tengo tres niños canalizados en clínica de la conducta, que ya están en terapias y tengo 2 niños que están en ortolalia y como 5 niños a los que todavía se les dificulta

identificar palabras, sílabas, sí identifican las letras, pero cuando las juntas en sílaba ya no las identifican y tengo niños que de plano no trabajan nada. Entonces pues son niños con los que se realizó un plan de recuperación entre las tres maestras de primero y la directora. Entonces citamos a los papás de esos niños para darles estrategias para que vayan trabajando en casa y no se vayan rezagando, se les va a seguir citando para hablar de sus avances.

Entrevistadora.- ¿Si hay apoyo por parte de esos papás?

Entrevistada.- Sí, hay papás que sí apoyan, la mayoría sí, pero de esos niños que son como 8 identifico como 2 o 3 que no, como no son los primeros hijos son como de “ay ya si va mal, pues ya”

Entrevistadora.- Usted que conoce la conformación del grupo ¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas de los estudiantes?

Entrevistada.- La mayoría de los niños viven cerca, por metro San Cosme, Popotla, Cuitláhuac. La mayoría de los papás son profesionistas, o son papás que trabajan en la Normal o son papás que trabajan en DGENAM, cualquier cargo, pero en DGENAM o son papás que trabajan en el Politécnico y como les acomoda el lugar y el horario pues traen a sus hijos aquí a esta escuela porque a la hora que ellos salen a la media hora salen sus niños y les queda perfecto.

Entrevistadora.- ¿Cuáles son las expectativas de los padres en relación con la formación de sus hijos?

Entrevistada.- Yo hablé desde un inicio con los papás del proceso de lectoescritura y les comenté que el proceso no es de aquí a diciembre y que tienen segundo grado para consolidar el proceso, sin embargo, algunos papás de los niños que salieron muy bajitos, como dos o tres, pues sí estuvieron inconformes con la calificación, sin embargo, sí se les dieron los criterios de evaluación de la primera junta y ya con la justificación que use como base ya no tuvieron nada que decir. Pasando lo del sismo, los niños entran otra vez como dispersos, todo el trabajo que llevábamos se cortó y otra vez a empezar y yo les dije que las fechas que yo tenía pensadas de más o menos para cuando pues se iban a postergar y luego entran ellos y entran asustados y ver a qué hora va a temblar y escuchaban cualquier cosita y se espantaban y se querían salir, así como dos semanas, pero ya ahorita ya están más tranquilos y adaptados.

Entrevistadora.- Además de la lectoescritura ¿Qué le gustaría integrar a tu práctica docente como parte ?

Entrevistada.- No solo trabajamos como las planas, sí se realizan pero no es todo. Yo intento desarrollar cualquier asignatura con Artísticas, más ahorita que ellos están chiquitos pues para ellos todo es visual, para que ellos aprendan o se les quede más, es como un reforzamiento, además no solo realizo trabajo individual, realizo trabajo en equipo, para que aprendan a compartir, a socializar, a trabajar entre ellos. Implemento el diario de clase, pero solamente con puros dibujos, los niños que llegaron aquí ya sabiendo escribir y los niños que todavía no ellos pasan y lo explican. Es también la participación, darles la confianza de hablar, de expresarse.

Entrevistadora.- ¿Cuál es el criterio bajo el cual elige las actividades de aprendizaje?

Entrevistada.- Pues primero dependiendo de los resultados del diagnóstico que se realizó, identificas los estilos de aprendizaje de los niños, entonces ya tu sabes qué estilos de aprendizaje tiene el grupo en general. La mayoría de mis niños son visuales, entonces de ahí parto, elijo estrategias en donde ellos puedan manipular o ver. Luego los intereses que ellos tienen, pero eso ya lo vas conociendo no con el diagnóstico al convivir con ellos, cuando los escuchas y te dicen lo que les gusta y ya después planear con base en eso.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que más les gusta a los estudiantes del grupo?

Entrevistada.- Les gusta mucho educación artística, se les dificulta la pintura como tal, pero sí les gusta mucho representar algo con títeres, como en teatro o representarlo por ellos mismos les encanta. Sí al principio había de que no se ponían de acuerdo, pero es parte del proceso, aprender a ponerse de acuerdo, a ver a ti te toca tal rol o hacer tal cosa. Igual lo de pintura se les complicaba bastante, porque no se

organizaban por equipos, de hecho esa es otra para que ellos aprendan a realizarlo, y también les gusta cantar, eso me sirve a mí, porque cuando ya están todos exaltados o dispersos, empezamos a cantar y re van relajando, centrando su atención.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que considera que se desarrolla con el trabajo con la educación artística?

Entrevistada.- Primero el trabajo en equipo, porque ellos ahorita están en una etapa de mucho egoísmo de todo “yo, yo, yo” entonces con esas actividades ellos aprenden a aceptar al otro y trabajar con el otro “sí tenemos diferencias, pero te respeto y me respetas” es lo que más he tratado de trabajar, porque con cualquier cosa con la que están inconformes se pelean, entonces ahorita es eso lo del trabajo en equipo. Luego, lo de la confianza en sí mismos porque a veces me pasó que los niños llevaban a grados altos y los niños no hablaban bien en público, no querían participar o “yo no quiero hablar, yo no opino, por qué me preguntas a mí”, entonces también es la confianza de que ellos se puedan expresar, de que sí pueden hacer las cosas.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que más disfruta del trabajo en esta escuela?

Entrevistada.- Primero, el apoyo que hay por parte de mis compañeros y de mis directivos, obviamente no he tenido problemas grandes pero sí me han pasado dos que tres cosas y siempre hay apoyo desde la dirección y con las compañeras sí tengo la confianza, no con todas, de acercarme y contarles “me está sucediendo esto” o “cómo ves a este niño”. Primero eso, el trabajo en colectivo, yo siento que sí está bien organizado.

Otra cosa, es el apoyo de los papás, como sea, pero sí apoyan. Este año que entre a este salón había muchos desperfectos y hubo papás que me ayudaron a reparar la lámpara, con la chapa, con las ventanas, se compró un pizarrón nuevo. Para apoyo con la escuela y con los niños siempre está el apoyo “maestra, lo que necesite”

Entrevistadora.- ¿Cómo es la relación con la directora?

Entrevistada.- Pues hablando por mí, es una persona que se preocupa por el colectivo, cuando he tenido alguna situación o problemita tengo mucho la confianza de contarle a ella y sé que no se va alterar, siempre tiene la disposición de escuchar y después buscar la solución. Entonces si yo veo que algo de plano ya no puedo, con los papás y si es necesario hablar con ellos, ella está presente, claro, si es necesario.

Entrevistadora.- ¿Cómo es la organización de las actividades al interior del colectivo?

Entrevistada.- Nos ponemos de acuerdo entre todas, ya hay un plan establecido por parte de dirección y opciones, pero siempre hay espacio para que propongamos. Sí nos toman en cuenta la verdad. Este año la organización es distinta al año pasado, ahorita a las maestras de primero nos tocó septiembre y nos tocó organizar las comisiones, nosotras dijimos que íbamos a hacer y repartimos las comisiones, pero no le hemos dado continuación por lo del sismo, por lo de los tiempos, pero yo creo que en diciembre ya lo vamos a retomar.

Entrevistadora.- ¿Cuáles características considera que son necesarias en un docente de educación primaria?

Entrevistada.- La primera es la paciencia, después la disposición de querer estar aquí y trabajar. El compromiso que tienes con los niños, con cómo aprenden y se desarrollan, la emoción y la alegría de estar con ellos, porque ya todo lo demás viene, eso de actualizarte ya viene con el tiempo y con la disposición, pero teniendo esas características ya puedes buscar otras cosas.

Entrevistadora.- ALUMNO

Entrevistada.- Igual el compromiso y la disposición. El respeto por ellos mismos y por sus compañeros, porque si ellos se respetan a ellos mismos y a sus compañeros no pegarían, respetarían a sus maestras, etc. El compromiso porque así sabrían que vienen a la escuela porque es su responsabilidad, es algo que les beneficia sólo a ellos y la disposición de querer trabajar, participar, convivir y aprender.

Entrevistadora.- ESCUELA

Entrevistada.- La organización, el trabajo en equipo y el profesionalismo. Si tú te organizas bien con tu colectivo docente pues ya puedes hacer muchas cosas desde, no trabajar igual, porque los grupos obviamente no son iguales, pero sí compartir estrategias, actividades. La organización es fundamental. El trabajo en equipo, como me caigas, pero trabajamos, porque pues, obviamente los papás y los niños se dan cuenta cuando no está bien organizada la escuela o cuando no saben trabajar en equipo –los docentes- y se ve reflejado en los niños y el profesionalismo por parte de los docentes por el hecho de venir a trabajar, no a perder el tiempo, ni a pelear.

Entrevistadora.- Usted que ya conoce al grupo ¿Cómo ha observado que los niños expresan su creatividad?

Entrevistada.- Primeramente, en su diario, porque ellos tienen la libertad de escribir lo que quieren, de dibujar o decorarlo como quieran, otra forma es cuando les pongo alguna actividad que tiene que ver con dibujar, cuando hacemos una representación de cuentos o cuando ellos inventan sus historias o pueden cambiar finales. También en el hecho de cómo colorean, cuando participan y dan ideas y no solamente aquí en el salón de clases, en el recreo, cuando hablan contigo y te dicen alguna idea.

Entrevistadora.- ¿De qué forma usted como docente expresa su creatividad?

Entrevistada.- Desde cómo planeas las clases o piensas en las actividades que les gusten, basadas en sus intereses, no tanto en lo que yo quiera o que a mí me guste. Entonces desde planear la clase y pensar cómo le voy a hacer para que les guste y les interese, desde ahí viene mi creatividad. Al hacer material didáctico, qué tanto es lo que sé hacer, qué tanto es lo que compro, porque a veces el material comprado no es el adecuado porque a veces pienso en modificaciones que le haría al material y en la forma en que me comporto con ellos, por ejemplo, en las canciones no solamente cantamos, hay movimientos, hay actuaciones, todo eso.

Entrevistadora.- ¿Hay algo que le gustaría agregar a la entrevista?

Entrevistada.- No, ahorita no se me ocurre nada.

Entrevistadora.- Le agradezco la disposición para realizar la entrevista.

Entrevistada.- Gracias

Entrevista 2

09.10.2017

[...] pues yo misma para saber cómo dar un contenido he tenido que buscar mis formas, experimentar e intentar de una forma, de otra, de otra e ir perfeccionando poco a poco, hasta que un día llega un niño y me dice “maestra ya me salió” (...) al fin es producto de tu trabajo y de no dejar intentar. (Entrevista 2)

Entrevistadora.- ¿Cuál es su formación inicial?

Entrevistada.- Yo estudié Pedagogía en el Centro Universitario Patria, es una escuela particular ahí en la Guadalupe Tepeyac, en el CUP. Egresando trabajé unos meses ahí mismo en la secundaria en el área de orientación, como unos 6-7 meses; después de ahí trabajé en un kínder como asistente educativo, y después llegué a la primaria el Tesoro del Saber y ahí estuve 14 años en diferentes grados de la primaria y de ahí llegué aquí. Hice mi examen de oposición, lo pasé y en agosto del 2016 llegué aquí. Este año tengo que hacer el examen de permanencia ya para que me puedan basificar.

Durante tu trayectoria como docente ¿cuáles son las mayores dificultades que has enfrentado?

El trato con los papás es complicado, el trabajar con los papás porque muy constantemente rompen reglas, para ellos a pesar de que uno es quien tiene las bases y la preparación, en ocasiones ellos sienten que tú

estás mal. No fomentan en los niños el respeto hacia el maestro, sino lo contrario. Entonces muchas veces, sobre todo en grados superiores 5° o 6° donde ya los niños empiezan a rebelarse, etc., sobre todo en escuela particular, dicen “es que yo por eso pago y el maestro tiene que hacer lo que yo le diga” y pues lamentablemente en las escuelas particulares muchas veces no hay ese apoyo al maestro, pues efectivamente como el cliente es el que paga y el que tiene la razón, entonces no hay mucho apoyo. En este año que he estado aquí pues veo la situación diferente, si sigue siendo ese problema de falta de apoyo de los papás, pero aquí sí hay un poco más de apoyo a la docente, hacia nosotras, por ejemplo, ahorita que tengo 1° el reto es la lectoescritura y hay muchos papás que dan por hecho que tú lo tienes que hacer todo cuando hay pequeños que tienen muchas carencias o que traen un rezago fuerte, entonces no aceptan que sus hijos tengan una problemática o que tengan alguna carencia. Uno le da las sugerencias y cuando el niño sale mal, la culpa es del maestro.

Entrevistadora.- ¿Cómo son las condiciones familiares de los estudiantes de tu grupo?

Entrevistada.- La mayoría son maestros, que ese es otro gran problema, porque entre maestros todos creemos que todos sabemos todo, entonces no sé si el hecho de que la mayoría de los papás sean maestros... es una ventaja porque hay ambientes alfabetizadores en casa, pero al mismo tiempo el problema es que... quieren que sus hijos sean como... o sea que a este tiempo que llevamos ya lean, ya escriban, ya todo. Como que se desesperan porque... no sé si el hecho de decir “es que es hijo de un maestro” tiene que ser más que los demás. Entonces lo que he visto es que a los hijos de los maestros les exigen demasiado y no todos van a rendir igual. Cada niño es diferente, entonces eso es también una característica del grupo y todos están como más o menos en el mismo nivel socioeconómico, hay muy pocos niños que yo observe que tienen carencias.

Viven cerca de aquí, unos 15 más o menos vienen a esta escuela porque los papás trabajan aquí mismo en la Normal, o trabajan en DGENAM o en escuelas cercanas, en la Secundaria Anexa o en secundarias que están aquí atrás y por eso los traen para acá, pero viven en Aragón, en Chimalhuacán, rumbo a Texcoco, pero es porque los papás trabajan aquí en el Cendi y por eso los traen aquí y los demás son los que viven aquí cerca, en las colonias de aquí cerca.

Entrevistadora.- ¿Cuáles son los requerimientos más constantes por parte de los padres que usted percibe?

Entrevistada.- Bueno sin lugar a dudas la lectoescritura por ser 1er ciclo, pero de otros aspectos podría ser el fomento de valores que es otra cosa que yo también ya hablé con los papás. Si yo fomento valores, trato de reforzarlos, pero los valores deben de venir de casa, es que el respeto... sí papá, pero ¿tú lo enseñas a respetar? En las mismas juntas se interrumpen, está hablando una mamá y otros por acá platicando, entonces es ahí donde yo los observo y digo, bueno cómo quieres enseñarle a tu hijo respeto si tú mismo no respetas. Los papás esperan que el niño sea un niño con valores, que sea honesto, que respete, pero eso es algo que yo solamente voy a reforzar, yo no lo puedo enseñar como tal. Yo le puedo dar la teoría al niño, le puedo decir qué es, pero en casa es donde lo pone en práctica. Entonces esa es una exigencia, el papá quiere que tu maestra le entregues al niño ya formadito, que ya sepa leer, escribir, sumar y que también sea respetuoso, sea amable, sea solidario, pero tampoco se puede hacer todo.

Entrevistadora.- Claro, es un trabajo en conjunto...

Entrevistada.- Exacto, pero es lo que parece que no entienden.

Entrevistadora.- ¿De qué tipo ha sido la formación continua a la que se ha acercado?

Entrevistada.- Me cuesta trabajo ir a los cursos presenciales, pero de lo que oferta la SEP o el sindicato tomo cursos en línea, ahorita estoy tomando uno de enseñanza de la lectoescritura, ya también tomé otros para la evaluación diagnóstica, para la elaboración del proyecto de enseñanza que es el que tengo que hacer

ahora para la permanencia, tomé otro que fue de Derechos Humanos y convivencia infantil y así de repente me llega una oferta de cursos por lo general los tomo en línea.

Entrevistadora.- ¿Hay algún curso que le gustaría tomar que no has encontrado o tomado aún?

Entrevistada.- De matemáticas, pero ahorita era ese o el de lectoescritura y ahorita me fui a mi prioridad que es la lectoescritura y ya más adelante voy a tomar uno de matemáticas.

Entrevistadora.- ¿Cuáles son las necesidades de formación que identificas en tu práctica docente?

Entrevistada.- En mi caso, como mi carrera era más como administrativo, no era tanto hacia la docencia. El perfil que maneja la universidad es más como de capacitación, recursos humanos, más enfocados a esa área, pero cuando uno está buscando trabajo pues en donde encuentres y ahora sí que la vida me fue llevando hacia la docencia y es algo que me encanta, a lo mejor en recursos humano ni la hubiera hecho, me gusta más trabajar aquí. Por esta razón las principales necesidades de formación que identifico podría ser relacionadas con las estrategias para trabajar con niños pequeños, por ejemplo, primero o segundo me cuesta más trabajo que quinto o sexto, incluso tercero. Tal vez esa formación que tienen los normalistas, que es lo que veo con mis compañeras, es lo que le haría falta a mi escuela, en las escuelas particulares, las estrategias para trabajar con niños pequeños.

Entrevistadora.- ¿Qué es lo que más satisfacciones te produce el laborar en la docencia?

Entrevistada.- Cuando uno de mis alumnos me dice “maestra, ya me salió” “maestra, ya pude” “mira, ya me quedó bien mi letra” o “mira, saqué 10” eso es lo que más satisfacciones me produce porque quiere decir que estoy haciendo bien las cosas y que ese niño va a lograr algo gracias a lo que yo le estoy enseñando.

Entrevistadora.- ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar en esta escuela?

Entrevistada.- Es muy diferente trabajar en una escuela particular, definitivamente es completamente diferente desde los tiempos, las exigencias, o sea, prácticamente toda mi vida la he trabajado en escuela particular entonces allá las exigencias eran mucho más fuertes. Allá todo era cubrir contenidos, a como diera lugar y como fuera, pero tenías que cubrir los contenidos, si se lo aprendían bien y si no pues como haya salido, pero tienes que terminar porque el papá tiene que ver que trabajaste. Libros de texto al 100%, como puedas, pero tú llena los libros de texto. En sexto, que trabajé muchos años en sexto, ganar Olimpiada era la prioridad porque te daba un prestigio y un prestigio para la escuela. No importándote si el alumno aprendía o no aprendía, tú enfócate a los buenos, porque son los que van a ganar Olimpiada, obviamente no dejabas de lado a los demás, pero te enfocabas en aquellos a los que les veías la posibilidad, porque tenías que cubrir en un tiempo.

En este caso aquí, tengo la posibilidad de extender el tiempo o los tiempos a como yo lo requiera, por ejemplo, si ahorita los niños no han consolidado contar bien hasta el 20, a lo mejor en la otra escuela me hubieran dicho, “pues el que le entendió bien y el que no pues ni modo, síguete, como vas y ahorita ya tendrías que estar en el 100”, en cambio aquí yo puedo esperarme y asegurarme de que todos puedan aprenderlo.

La convivencia con las compañeras también es diferente, es muy distinto. En la otra escuela sí había más unión, tal vez entre las maestras, porque finalmente todas teníamos el mismo objetivo, o sea te tenías que poner la camiseta a fuerza porque si no, tu sola no podías con todo el trabajo. Aquí sí veo que no hay tanta, como tanta unión entre todas, pero al menos el equipo que formé este año con las otras dos maestras de primero sí me ha funcionado porque las tres estamos como en el mismo canal y sí nos apoyamos, compartimos materiales entre las tres y de repente veo que en otros grados no lo hacen, como que dice “yo lo mío y ya” y pues no debe ser así, porque al final es beneficio para todos, pero pues ahí ya es cuestión del carácter de cada quién

Entrevistadora.- y de la organización

Entrevistada.- Sí, claro y también de la organización porque muchas veces la maestra –refiriéndose a la directora- sí hace por favorecer la integración, pero pues cuando la gente no quiere no se da esa oportunidad de conocer diferentes formas de trabajo, las cosas no funcionan igual.

Entrevistadora.- ¿Cómo se da la solución de problemas al interior de la escuela?

Entrevistada.- Pues, con el apoyo de la maestra Lidia, ella apoya mucho, ella ya cuando es una situación que lo amerita, ella interviene y da solución a todas.

Entrevistadora.- ¿Cómo se da la organización de las actividades extra?

Entrevistada.- En el colectivo, en los Consejos, es donde se hace la propuesta y ya de ahí, pues por votación y se reparten las comisiones. El año pasado la dirección era quien distribuía las actividades, pero este año se decidió que cada grado iba a tener un evento diferente, entonces cada quien organiza, por ejemplo, primero nos tocó el de septiembre, pero los demás pues ya quedaron suspendidos a raíz de lo del sismo, entonces no ha habido ceremonias porque hay que recuperar el tiempo y no se le puede dar uso al auditorio.

Entrevistadora.- Entonces, ¿no le han dado seguimiento a esa forma de organización?

Entrevistada.- Ahorita no, ya con lo del sismo ya no, ahora sí que las únicas que lo pudimos hacer fuimos las de primero.

Entrevistadora.- y ¿cómo fue su experiencia?

Entrevistada.- Me sentí muy estresada porque había compañeras que no te apoyaban, tú les decías está es tu comisión, o necesito que me apoyes a hacer esto o lo otro y te decían “ay no, yo no puedo” entonces sí de repente te topas con esa negativa... y hasta cierto punto a mí sí me parece bien que cada grado tenga esa responsabilidad porque solamente así te das cuenta de a lo que se enfrenta la dirección, y pues yo soy una persona que apoya, coopera y que aunque no sea mi comisión si yo veo que no estoy haciendo nada pues voy y la apoyo, no me pasa nada, pero hay compañeras que sí te dicen “pues esa no es mi comisión” o aunque no esté haciendo nada te dicen “a mí no me tocó” entonces no lo hago y esa es una de las cosas que por ejemplo, yo veía en la otra escuela. En la otra escuela, nosotras sí éramos como hormiguitas porque no era el evento de sextos, no era el evento de las de tercero, era el evento de la escuela. Entonces lo hacías en beneficio de la escuela, te cayera bien, te cayera como fuera, tú lo hacías por el beneficio de la escuela y aquí sí me encuentro con esas trabas. No todas tienen esa actitud, pero sí hay dos que tres y sí nos enfrentamos ahora en septiembre a esa situación o la que te dice “ay ponme otra cosa, eso yo no quiero” pero pues uno dice eso te toca y punto, alguien lo tiene que hacer.

Entrevistadora.- ¿A qué le atribuye la diferencia en la actitud respecto al trabajo de esta escuela y la particular?

Entrevistada.- Pues yo creo es de cada persona, o no sé si haya lo que te mueva es el incentivo económico porque allá... por ejemplo, el evento del 10 de mayo. El evento nos salía excelente, ¡wow! A la dueña de la escuela le encantaba, ahí va tu premio de \$500, de \$1000, entonces pues te esforzabas porque tu festival quedara padre, porque sabías que te va a tocar tu sobrecito amarillo con premio, no sé si tal vez... eso sea lo a lo mejor allá también nos movía, que igual también lo haces por gusto, porque al final es tu obligación, para eso te están pagando, ya la recompensa pues ya es un extra, pero algo que tenía esa escuela es eso, sí nos exigían mucho, pero sí se reconocía el esfuerzo de las maestras, podría ser, tal vez.

Entrevistadora.- Respecto al trabajo en el grupo ¿Cuáles son las habilidades, destrezas, conocimientos que consideras que son más importantes de desarrollar con los niños?

Entrevistada.- Habilidades matemáticas, ya se va a oír bien trillado, “habilidades matemáticas y comprensión lectora” pero es fundamental, yo que trabajé varios años en sexto, más de cinco, sí llega un momento en el que dices “no es posible que no entienda lo que está leyendo” como que hemos hecho a los

niños muy mecánicos y no los enseñamos a razonar, a pensar más allá de la respuesta dada, como ya se la saben, a pensar, entonces pues yo siento que eso es fundamental, poderles desarrollar esas habilidades... de pensamiento, de reflexión de análisis, hasta analizar una situación cotidiana; porque lo que veo, al menos en estos niños, cosas tan simples como “pues no traigo color rojo, pues ya no trabajo porque no trigo rojo”, no sé yo quizá diría “pues agarro otro color, ¿no?” o pregunto “¿puedo agarrar otro color?” ellos no lo hacen, o el hecho de que lleguen a su lugar y no haya una silla y ahí se quedan parados y así como que... pues voy ¡y agarro otra! ¡busco! Ellos ya ni siquiera hacen eso, no tienen si quiera la capacidad de intentar pensar en opciones, de resolver una situación cotidiana y eso a que va, pues que no tratan ni siquiera analizar, pensar...

Entrevistadora.- ¿Cómo cree que la escuela podría participar en esta necesidad de formación que presentan los niños?

Entrevistada.- Híjoles, eso es bien complicado...mmm... no sé.... Pues yo, por ejemplo, no les resuelvo nada, por ejemplo, el ejemplo de la silla, bueno (simula una conversación entre un estudiante y ella) “y te vas a quedar ahí parado” “no” “y qué puedes hacer” “aquí me quedo” “piénsale, qué puedes hacer” y así lo dejo hasta que trata de encontrar la solución, pero es bien difícil, a veces ni yo misma sé cómo hacer para que piensen “¿agarro otra silla?” “¡pues sí!” “¿de dónde?” “a ver, observa, de dónde puedes agarrar una silla” “de allá atrás” “pues ve por ella” entonces quizá para mí lo más sencillo sería ir por la silla, se la pongo y ya “siéntate” pero pues lo voy a dejar igual, entonces sí le resuelvo el problema nunca va a tratar de encontrarle la solución. Entonces, pues yo creo que tratar de hacerlos independientes, porque en casa todo les hacen, los papás tratan de compensar el tiempo cumpliéndoles todo, dándoles todo o sobreprotegiéndolos, que no está mal, pero en exceso todo es malo, porque vienen a la escuela esperando que les demos la respuesta de todo. El dejarlos hacer las cosas a ellos solos, porque sí lo pueden hacer. Yo por ejemplo, veo aquí en el festival de diciembre, las maestras bailaban con los niños de primero, yo cuando vi eso dije “¿por qué? Si ellos pueden hacerlo solos” porque lo he visto, porque en la otra escuela los niños de jardín lo hacen solos, las maestras ni les mueven, ni nada. Las maestras montan y solitos se suben a un escenario en un teatro, porque rentan el teatro ferrocarrilero y solitos lo hacen, a su real entender, pero solitos lo hacen. Si un niño de jardín puede, pues con más razón un niño de primaria “no es que son los chiquitos” no, yo he visto más chiquitos y no es la única escuela donde lo he visto, incluso en particulares donde las educadoras están bailando con los chiquitos, no ellos pueden solos, lo he visto, lo he comprobado. Entonces creo que sí podemos hacerlos independientes, cómo, no resolviéndoles las cosas. Orientándoles, a lo mejor hacia donde resolver el problema, pero que ellos solos piensen en la solución, de otra forma cómo los haces pensar.

Entrevistadora.- Al realizar la planeación, ¿toma en cuenta esto?

Entrevistada.- Pues trato, pero en realidad son situaciones que se dan cuando menos te lo esperas, por las cosas que menos te lo esperas y es ahí donde tienes que actuar. Muchas de estas cosas no las puedo prever en la planeación.

Entrevistadora.- ¿Qué toma en cuenta al realizar la planeación?

Entrevistada.- Sus características, por ejemplo, yo sé que ellos son visuales, son kinestésicos. No los puedo tener sentados, constantemente tengo que buscar estrategias donde yo los pueda tener jugando, donde en algún momento se puedan parar, puedan brincar, moverse en algún momento, donde ocupe material muy vistoso, porque la mayoría son visuales, yo sé que si me la paso contándoles el cuento, cinco me van a oír, los demás no, pero si les traigo el cuento en imágenes, o traigo el títere, o yo me pongo un accesorio del personaje voy a atraer la atención de 30, más que nada tomo esas cosas en cuenta y un poquito pues los que vienen con rezago, los diez que vienen con rezago fuerte con ellos sí tengo que hacer como una pausa, ellos

necesitan otro tipo de apoyo. Ahorita estando la maestra en formación me es más fácil porque me puedo enfocar un poquito más a ellos, porque los demás ya están en otro asunto, cuando ella no está, ahí sí es mucho más complicado. Lo tengo que hacer, pero es más complicado.

Entrevistadora.- ¿Utiliza recursos o materiales extra para trabajar?

Entrevistada.- Ajá, imágenes, juegos, material didáctico, loterías, etc. si me sirve lo ocupo, pero si no yo imprimo mis juegos, mis tableros, mi ejercicios, taparrosas, lo que me pueda servir, el cañón, videos. Trato de no ponerles muchos videos, porque están tan acostumbrados al celular, a la Tablet, etc. y aquí tenerlos todavía así, pues no van a desarrollar otras habilidades, trato de hacerme de todo lo que pueda. De hecho el salón está tapizado de materiales, que no me gusta mucho porque siento que un salón tan cargado es distractor, o es pesado pero sí trato como de moverles de lugar los materiales o que sea lo más básico.

Entrevistadora.- ¿Cómo ha observado que los niños se expresan creativamente?

Entrevista.- En esta etapa es el dibujo, el dibujo porque sí los he puesto como a actuar pero les es muy difícil, la expresión verbal les cuesta mucho trabajo, quizá por la etapa de desarrollo se van más al dibujo. Trato de ponerles música de diferentes ritmos o tipos y muchas veces eso les influye, el que estén escuchando la música, hay veces en que yo les pongo música y les doy una hoja y les digo colorea o has un dibujo de lo que te hace sentir una canción. Si es una canción muy movida a lo mejor me dibujan la casita, la playa, niños felices, qué se yo; de repente les pongo música tranquila y me dibujan una casita pero en invierno o lluvia, por ejemplo. Algo así siento, ahorita es la forma en que yo he tratado de hacerlos creativos, hasta cierto punto, o les doy diferentes tipos de materiales y les digo, decóralo, “¿cómo?” “como tú quieras”. Entonces ya hay quienes escogen y le ponen de todo el material, hay los que agarran tres lentejuelas, hay quienes lo saturan que hasta la hoja casi se rompe. De esa forma es la que yo trato.

Entrevistadora.- ¿Y cree que es importante?

Entrevistada.- Sí, porque la creatividad te ayuda a resolver problemas, una persona creativa va a tratar de resolver una situación que se le presente en algún momento, entonces en una ocasión, se nos descompuso el coche, no sé qué le pasó al clutch, yo dije, “no pues ya, ya no puedo hacer nada, ya no sirve, voy a tener que llamar a la ambulancia, ya sabes” entonces mi esposo agarra una agujeta del tenis, no sé cómo lo amarró y el chiste es que hizo que funcionara el clutch con una agujeta, obviamente pues lo iba jalando como podía y pasito a pasito llegamos, pero digo eso es creatividad, si él no hubiera tenido en ese momento la creatividad, pues ahí nos quedamos hasta que llegue la grúa. Entonces, la creatividad pues sí es algo importante. Por ejemplo aquí, que no hay muchos recursos materiales, no como en una escuela de paga que extiendes la mano y ya te dan el foamy, quieres esto y ya te lo dan porque ya está al por mayor, aquí no es así. Pues ya yo veo qué cosa puedo ocupar como para poderlo resolver, necesita hacer un círculo grande, pues busco una tapa de algo, lo pongo y lo trazo, entonces si no hay creatividad no puedes resolver muchas cosas.

Entrevistadora.- Entonces desde el alumno, hasta el docente necesitan desarrollar su creatividad.

Entrevistada.- Así es, como maestro tienes que ser muy creativo, porque puedes tener pensada una estrategia para trabajar algo, pero si no te funciona, no te vas a esperar hasta ir a investigar a ver qué puedes hacer y mañana vengo y retomo el tema. Entonces pues de momento les inventas el cuento o les inventas una historia, no sé “que la división es una casita y entonces el número vive adentro...” pero esa historia no va a salir si no hay creatividad, o no sé el que tu cuerpo sea la “b” o la “d” o la “p”, etc. A lo mejor de momento necesitas ser creativo, sacarlo de la manga.

Entrevistadora.- ¿Qué aspectos considera que dificultan trabajar esta parte con los niños?

Entrevistada.- El espacio, estamos muy apretados, somos 40 y el salón es para 30 y hay otros grupos que tienen 50 o 60. A veces yo quisiera ponerles un espacio de lectura, con cojines, pero no puedo porque no

tengo el espacio, o quisiera ponerles la manta de no sé qué cosa, pero tampoco puedo porque no tengo espacio y muchas veces elaborar material para 40 alumnos sí es mucho trabajo. Ese también es un problema. Entrevistadora.- En relación al aspecto de la población en el grupo ¿Qué cosas se dificultan en el trabajo en el aula?

Entrevistada.- Pues después del temblor, no venían todos los niños, faltaban mucho. Esos días nadie regaña a nadie, nadie peleó, todos estuvieron tranquilos, me pude enfocar a los más bajitos, o sea el trabajo fue tan diferente que fue ahí donde dije, “es el número de alumnos”. Ya cuando llegaron los 40 y quise hacer lo mismo que esos días ya no se pudo. Y ya no tengo de otra más que sentarlos en equipos, pero al ser visuales ya no los puedo tener viendo al frente porque con uno que no vea al frente ya se perdió la atención, entonces no tengo manera de sentarlos de otra forma porque no caben, lo intenté pero no caben, entonces no hay de otra más que sentarlos en equipos y cuando son más tengo que trabajar más rápido porque se pierde la atención más rápidamente y cuando son menos, puedo darle más tiempo a las actividades.

Entrevistadora.- Con base en la experiencia ¿qué necesidades tiene la educación en nuestro sistema para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños?

Entrevistada.- En cuanto a los papás, Escuela para padres, porque sí necesitan sus orientaciones de repente. Y en cuanto a los niños yo creo que el hecho de tener el recurso tecnológico, eso les ayudaría mucho. Que pudiéramos tener el acceso a internet, en los salones, que pudiéramos tener una pantalla ya deja lo interactiva, que tuviéramos una por aula, con un cañón porque ellos ya son nativos digitales, o sea por más que tú les hagas la lámina y el muñequito, sí te vas a lo básico y está bien, pero ellos ya traen otra concepción diferente de ver las cosas, entonces sí haría falta ese recurso en todas las escuelas, no sólo aquí. Es como una utopía, se ven muy lejanas, pero que tuviéramos ese recurso tecnológico sería muy bueno porque les cambias de momento algo que a ellos les interesa, sin dejar de lado lo básico que es contar frijolititos, recortar el billetito, plantar la semillita.

Entrevistadora.- Bueno, pues agradezco mucho el tiempo otorgado a la entrevista, hay algo que le gustaría agregar que no haya preguntado en la entrevista?

Entrevistada.- No, creo que no.

