

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“EL MODELO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE
Y LA PROPUESTA DE FREINET
COMO CONTRASTE,
EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

PAULA EDITH LUNA LARA

ASESOR

LIC. CÉSAR JAVIER JIMÉNEZ SÁNCHEZ

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO, 2016

Agradecimientos...

A las primeras personas que debo dedicar este trabajo, y en sí, la mayoría de mis logros alcanzados, es a mis padres; de todo corazón gracias por darme fuerzas para continuar este camino, por brindarme todo lo que a su alcance tuvieron para poder concretar uno de mis tantos sueños. Gracias a ti María de la Luz Lara por enseñarme la pasión al estudio de esta carrera, porque en ti he visto el ejemplo que se debe tener para ejercerla, por ser mi guía y fuerza todos los días. A ti Porfirio Luna gracias por brindarme palabras de aliento en momentos de flaqueza, por darme el temple de seguir adelante, porque siempre me brindaste tus conocimientos tecnológicos y computacionales para concluir mis estudios, siempre supe que tenía al mejor en casa, muchas gracias.

Debo agradecer a mis dos hermosas princesas, mi hermana Daniela y sobrina Génesis, por ser siempre unas guerreras, por darme gratos momentos de alegría cuando creí que nunca culminaría este trabajo; a ti Dany porque has confiado en mí, y porque literalmente esta Tesis logró ser concretada con tu apoyo.

Te agradezco Francisco Rojas, por ser mi soporte moral más grande, por siempre estar ahí en los mejores y peores momentos, por rescatarme cuando estuve a punto de tirar todo este trabajo a la borda; siempre serás el mejor compañero de universidad, y pronto de vida; infinitamente gracias.

Finalmente debo agradecer a todos mis profesores de la UPN, porque sin siquiera notarlo muchos de ustedes lograron cambiar mis esquemas de vida; sin embargo debo agradecer con especial atención al Profesor César Javier Jiménez Sánchez porque no sólo fue un asesor, sino el mejor consejero de todos los que acudieron a usted; hoy sé que puedo ver con orgullo este trabajo por el gran empeño que juntos le pusimos, muchas gracias.

Índice

Introducción	5
1. Estructura curricular enmarcada en el modelo pedagógico centrado en el estudiante	10
1.1. <i>Contextualización del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica</i>	10
1.2. <i>El modelo pedagógico que fundamenta el proceso enseñanza-aprendizaje: Centrado en el estudiante</i>	17
1.3. <i>Los principios pedagógicos durante el proceso enseñanza-aprendizaje</i>	23
1.3.1. Planificar para potencializar el aprendizaje	25
1.3.2. Generar ambientes de aprendizaje	30
1.3.3. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	41
2. Las técnicas Freinet como fundamento en la mediación pedagógico-didáctica	51
2.1. <i>La mediación pedagógico-didáctica</i>	51
2.2. <i>La educación por y para el trabajo</i>	56
2.3. <i>Los complejos de interés</i>	61
2.4. <i>Las técnicas Freinet</i>	67
3. La realidad educativa y sus contrastes pedagógicos	75
3.1. <i>Contraste del modelo pedagógico centrado en el estudiante frente a la práctica docente</i>	76
3.2. <i>El contraste y convergencia del modelo pedagógico centrado en el estudiante frente a la visión pedagógico-didáctica de Freinet</i>	85

Metodología	97
Análisis de datos	115
Conclusión	131
Propuesta pedagógica.....	134
Bibliografía	139
Anexos	145
<i>Anexo 1</i>	145
<i>Anexo 2</i>	157
<i>Anexo 3</i>	161

Introducción

El presente trabajo de investigación surgió tras la reflexión en torno a las modificaciones curriculares que se han realizado en el Sistema Educativo Nacional (SEN), ya que en las últimas dos décadas se llevaron de manera paulatina, diversas transformaciones a los Planes y Programas de Estudio de los tres niveles que comprenden el sistema básico de educación; cambios que culminaron en el año 2012 con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la que se promovieron nuevos enfoques y modelos pedagógicos a fin de replantear el proceso educativo.

Este cambio de paradigma en educación, busca que los procesos enseñanza y aprendizaje se replanteen basados en el enfoque por competencias, el cual tiene como componente psicopedagógico un proceso educativo centrado en el estudiante; en cuyo caso, deberá estar orientado por los principios de aprendizaje constructivistas, experienciales y socioculturales; aspirando con ello a “transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 10).

De esta manera es que tras el análisis a dichas modificaciones, fue como la mirada se focalizó en el modelo pedagógico, dilucidando que las nociones de la SEP buscan replantear la dinámica áulica y los procesos que ahí convergen, en miras de una educación productiva y transformadora, para el desarrollo del sujeto íntegro en todas sus dimensiones; por lo cual es que se consideró importante indagar la praxis docente, y la manera en que el modelo pedagógico centrado en el estudiante se

implementa en lo concreto del proceso enseñanza-aprendizaje, planteando entonces, la siguiente interrogante:

- ¿Cómo se regula y define la práctica docente, y que estrategias pedagógico-didácticas son implementadas por él, para replantear el papel activo del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Así es que de manera simultánea al proceso en campo y el análisis, es como se fue reflexionando la necesidad de brindar a los docentes estrategias metodológicas que apoyen su quehacer educativo, y auxiliien en su mediación a fin de replantear el proceso educativo, ya que se puso de manifiesto una incongruencia entre las nociones del modelo pedagógico operante, y la práctica del mismo; mirando como alternativa para dicho cambio, la visión del pedagogo francés Célestin Freinet.

Retomar los planteamientos del pedagogo francés, surgió de manera paralela al estudio que se realizó a la normativa de la SEP, vislumbrando con ello, aspectos convergentes entre ambas visiones, que permitió dilucidar que comparten un mismo modelo pedagógico; por lo cual es que aunque cuenten con matices, éstos bien pueden complementarse para ofrecer un proceso enseñanza-aprendizaje rico en posibilidades, pensado y planteado bajo un interaccionismo sociocultural y experiencial; así que una vez detectada esta convergencia, es cómo surgió la siguiente pregunta:

- ¿Qué elementos pueden retomarse de la visión Freinet para fortalecer la práctica docente frente al modelo centrado en el estudiante, a fin de proporcionar elementos socioculturales y experienciales para la mediación pedagógico-didáctica?

Teniendo como referentes y ejes teóricos en la investigación los principios pedagógicos de la SEP y Freinet, fue como surgió la idea de contrastarlos, ya que el objetivo perseguido estribó en: analizar la puesta en práctica del modelo pedagógico centrado en el estudiante durante el proceso enseñanza-aprendizaje, bajo una metodología de observación participante; a fin de fortalecerlo con las estrategias de mediación pedagógico-didácticas de Freinet.

De esta manera es que bajo un esquema metodológico cíclico y con una retroalimentación constante, se estableció y delimitó la problemática de la investigación, las preguntas y el objetivo a perseguir; aspectos que se consolidaron en el presente documento argumentativo, el cual consta de seis capítulos; en los que encontraremos desarrollados: el marco teórico-referencial, la metodología, el análisis de datos, así como las conclusiones que culminan con el diseño de una propuesta pedagógica, la cual busca aportar estrategias de mediación pedagógico-didácticas a la práctica docente.

A lo largo del primer capítulo, se podrá encontrar un análisis al ejercicio docente y la manera en que fue implementado el modelo pedagógico en lo concreto del proceso enseñanza-aprendizaje; situando con ello, la problemática de la investigación bajo un entramado teórico-empírico de las consideraciones pedagógicas de la SEP, y la puesta en práctica de las mismas.

Mientras que en el segundo capítulo se pusieron en explícito los planteamientos de Freinet, con la finalidad de hacer de éstos una herramienta de utilidad en la problemática detectada; exhibiéndolos bajo un entramado teórico-empírico entre los fundamentos pedagógicos y didácticos del autor, y la manera en que se conduce la praxis docente.

Por lo que en el tercer capítulo podemos encontrar un contraste, de las tres visiones educativas emergentes a lo largo de la investigación; por lo cual es que en un primer momento fueron contrapuestas las nociones de la SEP y la praxis docente; y en una segunda intervención, las consideraciones pedagógicas de la SEP, frente a los presupuestos teóricos de Freinet; dilucidando ante ello, las primeras conclusiones que ayudaron a generar la propuesta de intervención posterior.

Por tanto, en el cuarto capítulo encontramos la metodología empleada en el estudio, la cual fue de corte cualitativo bajo un esquema de observación participante; describiendo a lo largo del apartado la estancia en campo, el tipo de instrumentos empleados para la recolección de datos, los ejes categoriales que permitieron focalizar la mirada, las interrogantes detectadas, la descripción de los informantes claves, y en sí, la manera en la que se interactuó y accedió a la problemática.

Por consiguiente en el quinto capítulo se constató el proceso de análisis de datos, permitiendo identificar las reflexiones obtenidas de las interacciones vividas en la estancia en campo, ya que estos datos encerraron una riqueza de significados que permitieron comprender el fenómeno de estudio; para dicho proceso, se recurrió al modelo de Spradley (Rodríguez, Flores y Jiménez, 1999, pp.219-236) por lo que se incluyeron tres plantillas a manera de ejemplo del trabajo de interpretación.

No menos importante el sexto y último capítulo se estructura con las conclusiones manifestadas a lo largo de la investigación, en las cuales se evidencia la manera en que el ejercicio docente implementa los cambios paradigmáticos en educación, lo cual genera una ruptura entre el modelo pedagógico centrado en el estudiante y como se concreta éste en el proceso enseñanza-aprendizaje; reflexiones que dieron la pauta para la construcción de una propuesta de intervención pedagógica pensada y estructurada con los fundamentos ideológicos y didácticos de Célestin Freinet.

De tal manera que a lo largo del estudio se ha pretendido replantear el proceso enseñanza-aprendizaje, para hacer de éste una actividad productiva y transformadora, cuestión que requiere reestructurar la práctica docente y su mediación; por lo que se debe, como lo menciona Freinet, citado por Freinet Elise (1978), respetar a los estudiantes que se han confiado educar, por lo que la labor del profesor no será estar al servicio de los gobiernos, sino al de los niños y su sociedad, así que preparémosle las técnicas de la verdad y la libertad que los eleven hacia su dignificación humana; aspecto que se aspira concretar con la propuesta pedagógica que se ha generado con esta investigación.

1. Estructura curricular enmarcada en el modelo pedagógico centrado en el estudiante

En el presente capítulo se han señalado las nociones del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, retomando los planteamientos pedagógicos que lo enmarcan; por lo que con este constructo es que se estudió la práctica docente en cuanto a cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica del modelo centrado en el estudiante durante el proceso enseñanza-aprendizaje; realizando un contraste entre el discurso oficial que ha perfilado la educación en nuestro país y la praxis pedagógica al interior del aula; situando con ello, la problemática de la investigación.

1.1. Contextualización del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica

En el presente apartado, se abordaron los antecedentes que enmarcan el Plan y los Programas de Estudios 2011 que son vigentes para educación básica; lo que resultó de relevancia, porque son los documentos rectores con los que se trabaja en las escuelas públicas en México, proporcionando así, los elementos para la interpretación, comprensión y contraste, de la investigación. En este sentido es que a continuación se sitúan las generalidades de los antecedentes de la reforma curricular, dejando visible, el discurso oficial que ha perfilado la educación.

En las últimas dos décadas, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha pasado por transformaciones, incentivadas por organismos nacionales e internacionales; estructurando un conjunto de políticas educativas que han impactado y trastocado

los distintos rubros de dicho sistema. En el caso de las modificaciones curriculares a los niveles de educación, éstas se pusieron en marcha en mayo de 1992, al expedirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual fue firmado por el Gobierno Federal, los Estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); en éste se afirmó: “[Haber] llegado al agotamiento del sistema educativo trazado hace ya 70 años” (Fierro, Tapia, y Rojo, 2009, p. 4); determinando así, una serie de modificaciones en el sector educativo.

Dicho Acuerdo promovió, “[...] un amplio programa de reforma pedagógico-curricular de la educación básica y una reforma docente” (Fierro, *et al.*, 2009, p. 4), además de una descentralización al SEN, lo que significó una transferencia de escuelas, maestros y estudiantes bajo responsabilidad de los gobiernos Estatales. Cabe destacar que otro de los múltiples propósitos del ANMEB fue promover la actualización del Plan y los Programas de estudio, que hasta esa fecha presidían la educación, lo cual abrió la pauta para el desarrollo de las reformas de los niveles: preescolar, primaria y secundaria; reformas que de manera paulatina se generaron en años subsecuentes.

Para el año 1993, se aprobó la Ley General para la Educación (LGE), en la que “se ratificó de manera precisa el conjunto de decisiones pactadas en el ANMEB [...]” (Fierro, *et al.*, 2009, p. 4); definiendo a través de esta Ley, los objetivos nacionales para orientar los recursos públicos, sociales, institucionales y pedagógicos del SEN, ampliando sus facultades técnicas y administrativas en áreas como la planeación, la evaluación, el desarrollo de materiales educativos y libros de texto, el calendario escolar, entre otras. Cabe destacar que la LGE, siguiendo las consideraciones de Fierro, *et al.* (2009), no señaló a la descentralización como procedimiento jurídico-administrativo, sino que se enmarcó en una “federalización”; de tal modo que se centralizó el poder y descentralizó la administración, ya que las atribuciones

asignadas a las entidades federativas sólo representaron un correlato operativo-administrativo de las facultades normativas-directivas de la Federación.

Esta relación política entre los sistemas educativos federales y estatales, determinó el proceso de reorganización del sistema educativo, pero además, dio origen a diferencias en la administración de la educación básica; lo que en años posteriores desencadenó, una problemática mayor.

En este sentido es que la educación en el país, se desarrolló bajo la autonomía; a la que hizo alusión, “[porque dio] la capacidad a las escuelas para tomar decisiones sobre su proyecto educativo, así como su organización y funcionamiento [...]” (Fierro, *et al.*, 2009, p. 19); trabajando con la implementación de diversos programas para la gestión de las mismas. México en este sentido, “[...] hizo referencia a la autonomía escolar al tiempo que se mantuvo el rígido planteamiento sobre el carácter nacional del currículum, sin asumirla como una modalidad de descentralización institucional” (Fierro, *et al.*, 2009, p. 19).

Estos programas compensatorios, tuvieron un impacto en distintos rubros, ya que se implementaron tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, por lo que programas como: Escuelas de tiempo completo, Enciclomedia, Programa de Escuela Segura, entre otros, hicieron visible otras problemáticas, y agravaron las que ya eran persistentes, llevando a “[...] cosifica[r] las escuelas al considerarlas como depósitos de la reforma [...]” (Fierro, *et al.*, 2009, p. 21); debido a que tras lo decidido por el Estado, las instituciones educativas sólo las facultaban en la práctica como experimentos que podrían o no dar resultados; cuestión, que aún puede considerarse latente.

De este modo el SEN continuó con la revisión y modificación de aspectos curriculares, por lo que después de la firma de diversos acuerdos, entre los que se

destacan, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación realizado en 2002, y la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, se desarrollaron y establecieron una serie de reformas en los tres niveles que integran la educación básica; reformas, que se efectuaron de manera gradual, tras llevarse a cabo pilotajes en torno a la versión final del Plan y los Programas empleados en la actualidad.

En el caso del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, que se enmarcó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, pretendió sumar esfuerzos para la mejora en la educación pública y privada; en él, se establecieron puntos respecto a: calidad, equidad, evaluación del proceso educativo, así como sus enfoques y modelos, entre otras cuestiones. De acuerdo a lo que expresa la SEP (2011b) éste documento reconoce lo siguiente:

[...] los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (p. 19).

Lo citado permite notar, que a nivel gubernamental se establecen pautas para replantear los enfoques, que aunque de manera general las corrientes pedagógicas y psicológicas ya tenían una fuerte influencia en el trabajo de los docentes al interior de las aulas, oficialmente se trazó el camino para el cambio de viejas prácticas tradicionales.

En el caso de la Alianza por la Calidad de la Educación que se firmó por el Gobierno Federal y el SNTE como representante de todos los maestros del país, propuso impulsar una transformación del SEN, en miras de mejorar y brindar, una educación de calidad; lo que implicó una reforma curricular, mejorar y modernizar los centros educativos, actualización y especialización de los docentes en servicio, transformación del quehacer docente, entre otras. A continuación se explicita lo que se pretende en ésta:

[Esta] reforma curricular [esta] orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar (SEP, 2011b, p. 19).

La firma de estos compromisos y acuerdos, ponen de manifiesto una idea de calidad que a la fecha es cuestionada; lo que además ha provocado, una coyuntura de todos los agentes inmersos, viéndose envueltos en tensiones y conflictos que más allá de la correlación entre todas las partes, ha fragmentado y fracturado el SEN, que en consecuencia ha traído una creciente complejidad a la problemática educativa.

Paralelo a lo que se ha podido señalar, en el año 2004 se establece el currículum para la educación preescolar; en el año 2006 para educación secundaria; y entre 2009 y 2010 se consolida la reforma en primaria.

En el caso de la reforma de Educación en primaria, a la que se hace mayor hincapié por ser el área de estudio de la investigación, es promovida a través de dos acuerdos, en el que se actualizan el Plan y Programa de Estudios, que se había establecido desde 1993. Como lo señala el Acuerdo 494, durante el ciclo escolar 2008-2009, se implementó la primera etapa de prueba de los programas de 1º, 2º, 5º y 6º grados. En el siguiente año, durante el ciclo escolar 2009-2010 con la versión revisada de los programas de 1º y 6º grados, se generaliza en todo el país su implementación; así también, se pone a prueba los programas de 3º y 4º grados, y se aplica una segunda fase de prueba a 2º y 5º grados.

El primer Acuerdo que se da a conocer de manera oficial para la actualización del Plan y los Programas de estudio para educación primaria, es el número 494, expedido el 7 de septiembre de 2009, en el que se establecieron los lineamientos curriculares para 1º y 6º grados; el segundo Acuerdo, fue expedido el 20 de agosto

de 2010, el cual fue el número 540, en el que se oficializan los lineamientos para 2° y 5° grados. De este modo es que la reforma curricular en primaria buscó:

[...] Incorporar mecanismos de innovación educativa para fortalecer las actividades que se realizan en este nivel, así como fórmulas novedosas de gestión escolar, nuevas estrategias didácticas, un enfoque intercultural y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. De la misma manera se busca incorporar al currículo, una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal (SEP, 2009, p. 3).

Para los años 2007 y 2011, se plantea una transformación educativa trazada por el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de educación; proyectando así, “[...] realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias [...] con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2009, p. 2); dando la pauta para la realización de una reforma integral de la educación básica, tras la modificación y actualización de los tres niveles que la comprenden.

Así es que las reformas curriculares de preescolar y secundaria, como lo señala el Acuerdo 494, generaron el proceso de revisión y actualización de educación primaria, contribuyendo con ello, para la articulación de los tres niveles; dando paso a la formación de un proceso escolar continuo, sentando además, las bases para el establecimiento del perfil de egreso de educación básica.

Para el año 2011, posteriormente al culminar el proceso de actualización de niveles de educación básica, se promueve oficialmente la Articulación; por lo que el 16 de agosto de ese mismo año, se difunde con el Acuerdo 592, las bases de la educación del país, destacando en su artículo primero, lo siguiente:

La Articulación de la Educación Básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Este trayecto se organiza en el plan y los programas de estudio correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que integran el tipo básico. Dicho plan y programas son aplicables y obligatorios en los Estados Unidos Mexicanos; están orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos;

responden a las finalidades de la Educación Básica, y definen los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados para dichos niveles educativos [...] (SEP, 2011a, p. 4).

La reforma curricular, además de promover la articulación en Educación básica, expresa la modificación a los enfoques y modelos pedagógicos que regulan y definen las prácticas educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo que el desarrollo de las competencias y habilidades se deben basar tomando en cuenta que “el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante [...]” (SEP, 2011b, p. 27); en este sentido, es que el modelo educativo se basa en poner el énfasis en el proceso más que en los contenidos, siendo el estudiante el sujeto protagónico de la educación.

Estas modificaciones hechas al Sistema Educativo Nacional, específicamente en lo curricular, deja palpable la ardua labor que tiene el docente en su quehacer educativo, porque al modificar y replantear enfoques y modelos, exige que él cambie también su práctica; aunado a ello, la serie de reformas que han trastocado lo político, la gestión, la administración, lo laboral, entre otras, han provocado de manera lógica reacciones diversas, lo que termina impactando en los salones de clases, que en lo particular, acaba exigiendo de los docentes más de sí y de su vocación.

Existen posturas que argumentan, como refiere Fierro, *et al.* (2009), que nada se hará sin los docentes, piedras angulares de todo cambio en las escuelas, ya que de ellos depende, en su trabajo “a pie y cara a cara”, la responsabilidad profesional del estudiante y su proceso educativo; dejándole así, el mayor peso y responsabilidad de las decisiones que ha tomado el Estado, porque es él, el que está al frente y cercano a la comunidad; sin embargo también cabría cuestionar si ellos son los mayores responsables de “elevar la calidad educativa”, cuando la problemática es una cuestión multifactorial; valdría más la pena focalizar la mirada en la interacción mutua

de los agentes inmersos para corresponsabilizar a todas sus partes y reformarlas por igual.

Finalmente es a través de este reconocimiento de los distintos momentos de la reforma curricular de Educación básica, lo que permitió la comprensión de los fundamentos y del proceso de construcción del Plan de Estudios 2011 y el Programa de Estudios de Primaria, Sexto Grado; de tal manera que con los antecedentes presentados en esta panorámica, se dé paso a los planteamientos y principios que guían la práctica docente desde una perspectiva didáctico-pedagógica; pretendiendo dar paso a la reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje desde una de las diversas ópticas.

1.2. El modelo pedagógico que fundamenta el proceso enseñanza-aprendizaje: Centrado en el estudiante

Los modelos pedagógicos son una representación que sirve como punto de partida para el proceso educativo, permitiendo guiarlo y direccionarlo; González (2007) afirma que éstos juegan un rol muy importante a la hora de brindar las herramientas teóricas, porque sitúa al sujeto en la realidad para la cual se está formando; cuestión por la cual, logra dar un soporte epistemológico y legitimar el trabajo docente, y a su vez a la praxis pedagógica.

En este mismo sentido del modelo pedagógico Louis Not, citado por De Zubiría (2011), ha expuesto que a lo largo de la historia de la educación, sólo se han podido ver presentes dos grandes modelos; por un lado se encuentran los modelos heteroestructurantes, los cuales privilegian el rol del maestro, a través de una metodología de enseñanza logocéntrica; y en el otro extremo están los modelos

autoestructurantes, los cuales considera como centro y referente de la educación al niño. Ambas posturas pedagógicas cuentan con matices respecto a la función de la educación, aportando visiones distintas en cuanto a la manera de situar al sujeto y la sociedad.

Basándome en lo expresado líneas arriba, y de acuerdo a lo que establece el Plan de Estudios 2011, es como dilucido que el modelo pedagógico que fundamenta el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Básica, es un modelo autoestructurante, ya que se centra en el estudiante y su proceso de aprendizaje; así que tomar en cuenta dicho principio, será de suma importancia para apoyar el quehacer educativo. Así que para ratificar lo mencionado, se expone la siguiente cita retomada del Plan de Estudios de Educación Básica:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011b, p. 30).

Así que ante esta idea paidocentrista¹ de la educación, es como se debe fundamentar toda la estructura curricular, su dirección y el sentido mismo del quehacer educativo; ya que esta noción, mira al estudiante como sujeto protagónico, siendo él y sus necesidades las que deben estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior, se puede señalar que es aquí donde radica la función del modelo pedagógico, porque precisamente es éste, el que dota de propósito la educación, “[...] ya que allí se plasma nuestra concepción sobre el individuo y la sociedad y se delimitan nuestras intenciones educativas [...]” (De Zubiría, 2011, p. 36). Por ello es que el modelo forja una idea clara respecto a su finalidad, y la manera como se

¹ Refiere a que el niño es el nuevo centro de la educación.

estructura tiene que apoyar dicha concepción; así, los contenidos, la evaluación, las estrategias metodológicas y didácticas, medios y recursos, etcétera, van plagados de los planteamientos pedagógicos entorno a la idea de sujeto y sociedad que contribuyen a formar.

El Plan de estudios como lo señala la SEP (2011b), al ser el documento rector accede a definir, los propósitos y finalidades de la educación básica, puntualizándolo en las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; que de manera articulada con otros aspectos presentes en este documento y en los Programas de Estudio, marcan la pauta hacia una visión centrada en el estudiante.

Este modelo entonces, se fundamenta sobre nociones que toman como “referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza” (DGESPE, s.d.); donde el “enfoque consiste en un acto intelectual pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales” (DGESPE, s.d.): lo que permite notar, que las configuraciones teórico pedagógicas, se apoyan en enfoques socioculturales, constructivistas y experienciales; señalando que tanto estudiante como docente cambian su papel y actividad; siendo el estudiante el constructor de su conocimiento a través de una praxis pedagógica que busque este mismo fin.

Pero en realidad ¿la práctica educativa busca esta finalidad?; ¿los docentes están trabajando con esquemas constructivistas, socioculturales y experienciales? En sí, su trabajo debe y tiene la tarea de conocer y reconocer estos elementos para su acción diaria, fundamentándola para que los planteamientos enmarcados en el Plan de estudios no sean simples enunciados normativos; de tal manera que por medio de la acción docente se le pueda dar vida y sentido al propósito de la educación.

De Zubiría (2011) señala también que la función de la escuela y en general de los agentes inmersos en ella, tienen la labor de buscar el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones, cognitivas, afectivas y prácticas², para así favorecer e impulsar el desarrollo de las dimensiones humanas; ya que la escuela tiene la responsabilidad en la formación de un individuo ético, sensible socialmente y responsable de su proyecto de vida individual y social. Por ello es que las viejas prácticas donde se repetía, memorizaba y monologaba, se deben dejar a un lado; se tiene que dar apertura a un esquema de enseñanza en el que se propongan estrategias pedagógico-didácticas, en miras de un hacer constante y reflexivo, para que a través de éstas, se logre la interacción consigo, con el otro y su entorno; propiciando el interés en el proceso educativo, y en la apropiación del aprendizaje.

Pero, ¿cómo propiciar el interés en la escuela?, ¿cómo hacer que al estudiante le interese lo que hay ahí?; quizás la idea misma del interés deba partir del hecho en que queremos que el estudiante se involucre en ella, y no que ésta se involucre en el estudiante; si el niño no puede aprender de la forma como se enseña, quizá debería enseñársele de la manera como él aprende.

Por lo anterior, es que se tiene que considerar que el “aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende” (DGESPE, s.f.); donde las estrategias metodológicas y la manera de trabajar en clase, se base en que el niño tiene por sí mismo la capacidad de estructurar y generar el conocimiento; por lo que partiendo de esto se reivindique, tanto el papel del docente y estudiante, para la construcción de un proceso dialógico.

² Para De Zubiría (2011), estas dimensiones tienen lazos de interdependencia, pero a la vez son relativamente autónomas. Así explica, que la primera dimensión (cognitiva) está ligada con los conceptos, las redes conceptuales y las redes cognitivas. La segunda (afectiva), con la sociabilidad, el afecto y los sentimientos. Y la última (práctica) con la praxis y la acción.

El docente en este mismo sentido, tiene una labor diferente y debe plantear una mediación pedagógico-didáctica que guíe al estudiante para la apropiación de los contenidos; donde se tome en cuenta que el “desarrollo social y humano, lo construye el concepto actividad, con su atributo esencial: el ser actividad productiva, transformadora” (González, 2007, p. 132). Donde en la producción de su hacer cotidiano, se adquiera el conocimiento basado en la experiencia, para que durante éste proceso, llegue a un punto de apropiación del saber, logrando la transformación de su entorno y de sí mismo.

El docente, al ser el estratega de esa actividad, debe buscar que el estudiante cobre su significado en el acto educativo, al mirarlo como un sujeto y no como un objeto al cual debe educarse; de este modo el niño, va encontrando su valor dentro del aula, apreciando su trabajo, producción, su acción diaria; reconociendo y asumiendo su responsabilidad al saberse parte de la construcción en su condición humana y social.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando en las aulas de clases aún se recurren a viejas prácticas, al hacer uso de mecanismos de condicionamiento para generar una respuesta de los estudiantes, donde el trabajo del día se ve sujeto a la adquisición de puntos extra o de notas malas, subordinando con ello, su respuesta para el trabajo?; la educación de este modo va perdiendo su finalidad y propósito, porque aunque se busque que el estudiante sea el que encuentre el sentido al trabajo a través de la actividad productiva y transformadora, cuando se implementan este tipo de estrategias, ello se convierte, en una contradicción. No se puede pretender formar sujetos autónomos bajo el sometimiento del trabajo y el comportamiento, por el contrario, el estudiante en su interacción se va apropiando de las normas y las construye; no requiriendo de mecanismos que se las condicione.

Por ello es que los enfoques de este modelo pedagógico, subyacen en reconocer que las prácticas de interacción dentro del contexto áulico se planteen por un proceso dialógico, donde el “[...] conocimiento se construye [...] de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente [...]” (De Zubiría, 2011, p. 196); y no, bajo la noción de un aprendizaje memorístico y de reproducción, con mecanismos de condicionamiento; en su lugar, pone de manifiesto que el papel horizontal entre docente y estudiante posiciona a través del diálogo, la construcción del saber mutuo.

En este sentido es que la mediación pedagógico-didáctica que hace el docente, para alcanzar el objetivo de transformar y trastocar el esquema personal del estudiante es de suma importancia; porque en el proceso educativo se busca “hacer significativa la realidad de las cosas, acciones, ideas, entre otras, que se introducen en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien para que el alumno las aprenda, bien para que faciliten y hagan más eficaz dicho aprendizaje” (Titone, 1986, p. 20).

Por ello es que en la construcción del conocimiento el docente debe asumir, explica De Zubiría (2011), la condición indispensable de su mediación adecuada, para que con ella se favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo íntegro del estudiante; porque en gran medida la influencia externa, crea y forma al sujeto; que en el caso del docente, éste es el mediador en el aula, el cual, tiene la tarea de organizar las acciones de éste entorno, para potencializar todas sus dimensiones humanas.

Así que su propuesta docente para el proceso educativo, debe organizarse con un orden que suponga, “[...] utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje” (González, 2007,

p. 136); vinculando su carácter sociocultural durante el acto educativo, dirigiendo la mirada en el otro, para explorar su personalidad y formación, retomar su esencia, su origen y contexto. Es por ello que a través del sistema de relaciones e interacciones es como se contribuye a formar al estudiante en todas sus dimensiones; porque como explica De Zubiría (2011), la misma interacción es creadora de conciencia.

De este modo es que se ha podido resaltar las nociones que plantea el modelo educativo centrado en el estudiante, más aun, cuando referimos directamente a los planteamientos que lo fundamentan; por lo que las reflexiones, han permitido que tome una mayor dimensión el proceso enseñanza-aprendizaje, fijando la mirada no sólo en la adquisición de competencias, sino que el desarrollo de éstas, se pueden y deben lograr, a través de una mediación didáctica acordes con el modelo pedagógico.

1.3. Los principios pedagógicos durante el proceso enseñanza-aprendizaje

Desde ésta configuración del modelo pedagógico centrado en el estudiante, se realiza una aproximación a la práctica docente y el proceso enseñanza-aprendizaje observado, para resignificar las interacciones allí presentes a partir de los elementos que deben fundamentarlo.

En este mismo sentido, se toman en cuenta los principios pedagógicos que se establecen en el Plan de estudios (SEP, 2011b), por el hecho de ser condiciones esenciales para implementar el currículo, y que de acuerdo a ello, deben verse reflejados durante el proceso observado.

La SEP (2011b), así establece que “los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (p.30); para lo cual, promueve doce puntos:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje
2. Planificar para potencializar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Potenciar el énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para fortalecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela (SEP, 2011b, pp. 30-41).

Por lo que de acuerdo a la problemática observada, y con los elementos obtenidos de la interacción en campo, se retoman algunos de estos principios para ayudar a la comprensión de la praxis pedagógica y el proceso enseñanza-aprendizaje; de cuyo estudio se desprendieron tres puntos focales, los cuales son:

La práctica docente estudiada a través de: “*Planificar para potencializar el aprendizaje*”; práctica áulica estudiada a través de: “*Generar ambientes de aprendizaje*”; y medios didácticos estudiados a través de: “*Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje*”.

Señaladas estas consideraciones que conformaron la investigación, se da pauta a situar el contexto de interacción.

1.3.1. Planificar para potencializar el aprendizaje

La planeación didáctica es un elemento primordial para el proceso enseñanza-aprendizaje, por el hecho de ser una herramienta que sirve para dar respuesta a los requerimientos institucionales y pedagógicos de los estudiantes; ya que a través de ésta es como se generan las estrategias de intervención y mediación. Permitiendo como lo señala Del Carmen, Carbajal, Codina, *et al.* (2004), que se tomen decisiones conscientes y al mismo tiempo intencionadas para los estudiantes y para la autoreflexión de la práctica educativa.

En el Plan de estudios (2011b) menciona que el diseño de las actividades debe partir del estudiante, tomando en cuenta cómo aprende y que tan significativa es la propuesta de acuerdo al contexto en que se desenvuelve; cuya visión supone que la planeación tome todo lo más cercano de él para que el proceso le sea significativo y trascendente desde su particularidad. En este sentido es que ello deja perceptible que ésta se debe enfocar en orientar y guiar el trabajo en el aula, tomando en cuenta los requerimientos curriculares, pero más aún, al trabajar en un contexto particular, es de suma importancia partir del grupo y sus necesidades.

En vista de ello, presupone que debe haber una estrecha correlación con el modelo pedagógico, porque se planifica de acuerdo “[a] una concepción ideológica que define el modelo ideal de sociedad al que aspiramos y el de persona que pretendemos formar” (Del Carmen, *et al.*, 2004, p. 45); ya que las estrategias metodológicas deben formarse con una postura de aprendizaje, y a su vez, con la de enseñanza; cuya correlación, es la que hace significativa la planeación y en sí, lo que le da vida al proceso.

Sin embargo, ¿qué perspectiva ha tomado ésta durante el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿bajo qué idea la concibe el docente?; cuestiones que de acuerdo a lo

observado pudieron encontrarse con ciertos matices, y puntos de fractura entre las consideraciones del propósito de la planeación didáctica, y lo que en lo cotidiano realiza el docente; así que recuperando la voz del profesor, es él, el que en una entrevista sitúa la compleja problemática:

La planeación, que así te lo menciono en corto, es una planeación que bajamos de ciertos medios (internet) y que nos facilita, porque siendo maestro de dos plazas no te da tiempo de llegar a ver aquí y todo lo ideal, eso es muy idealista; tienes que ser práctico, entonces no da tiempo para planear; entonces tú dices -vamos a asemejarnos, vamos a bajar una planeación que esté acorde a lo que considero yo que deba de estar, que este acorde con los programas-, y ya, y tratamos de llevarlo pues ahí más o menos simultáneamente; esa es la idea (Entrevista no. 01, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 05 al jueves 06 de noviembre, 2014).

Aunque la planeación se había estado esbozando como una herramienta de reflexión del quehacer educativo, desde la perspectiva que describe el docente, ésta es vista como “acto burocrático y administrativo (‘papel mojado’), cuya finalidad culmina en su diseño y que tiene por justificación el ‘por si acaso...’” (Del Carmen, *et al.*, 2004, p. 44). Así es que esa “practicidad” que brindan otros medios como internet³, no justifica el hecho de que esté descontextualizada, y que por más modificaciones que se le realicen para “ajustarla” a los contenidos, sigue sin promover la reflexión en el trabajo cotidiano; por lo que al no haber una adecuada implementación no se pueden tomar decisiones e impulsar el aprendizaje del estudiante.

Podría pensarse que el docente cuenta con el dominio suficiente para dirigir el proceso, y que los ajustes que realice a lo adquirido en otros medios pueden tener modificaciones pensadas en el grupo y sus particularidades, pero, la finalidad en sí, no es de “por si acaso”, de improvisaciones, o de pequeños ajustes; porque como refiere Del Carmen, *et al.* (2004), la planeación es “un esquema interno de análisis”

³ En la misma entrevista del miércoles 05 al jueves 06 de Noviembre, 2014, el docente aclara que la planeación didáctica la bajan de otros medios, como internet.

(p. 20), una herramienta de contraste que favorece la intervención educativa; porque le brinda más rigor y sentido al quehacer docente, ya que parte de la reflexión y retroalimentación de la praxis. Sin embargo, cuando ésta carece de toda la perspectiva mencionada, no tiene ningún propósito más que para el mal cumplimiento de la norma.

Es cierto también, que esta herramienta no debe atar al profesor al seguimiento fiel de lo estructurado, pero la improvisación, como ya se puntualizó, tampoco es la vía óptima para que la planeación no se convierta en un esquema rígido; por tanto es que ésta, debe “[...] caracterizarse por su flexibilidad, dado el carácter situacional, multidimensional y cambiante del hecho educativo” (Del Carmen, *et al.*, 2004, p. 49); por lo que es la reflexión la que ayuda a valorar y transformar lo que pasa en el aula. De esta manera es que la flexibilidad radica en que ésta, se va adaptando a la marcha de la clase, según los requerimientos que allí van surgiendo; demandando la creatividad del docente, para que entre sus constructos teóricos y la reflexión de su práctica, surjan las adecuaciones pertinentes, mas no las improvisaciones.

Hay otro punto que debe destacarse, ya que con la falta de planeación o su inadecuada elaboración, se ha sobrellevado el trabajo diario con el uso del libro de texto, dejándole a éste, la dirección del proceso; por lo que se han desarrollado las clases con la propuesta didáctica y metodológica que de éste se derivan; cumpliendo con el abordaje de todos los contenidos, y siguiendo una secuencia inalterable de lo que allí se marca. Esto se puede corroborar al dar lectura al diario de investigación anexo, y generar sus propias reflexiones; sin embargo se retoman dos citas empíricas de distintas fechas para ejemplificarlo:

Doc.- [...] Bueno qué tenemos para hoy, con qué estamos trabajando (*deja una pausa y revisa sus cosas*), ¡ah! con Formación Cívica y Ética, verdad; bueno, pues saquen su libro, ¿en dónde nos quedamos?-

Est.1- (*hablan a lo lejos con un tono alto*) Nos quedamos en la página 101-

Ests.- (*en coro*) ¡No...!-

Doc.- A ver, a ver; bueno ya la terminamos, pero si efectivamente ayer trabajamos en la 101, a ver ya tranquilos (*les reitera que mantengan orden*). Bueno, todos en la página 102, ¿quién me quiere ayudar con la lectura?-

(*Cinco estudiantes levantan la mano*)

Doc.- A ver, Alondra, por favor (*le indica que puede participar*)-

(*Mientras se desarrolla la lectura, hay compañeros que están todavía sacando sus materiales para trabajar; los cuales son: el libro de texto, lápices y marca textos*)

Est.2- (*Lee libro de texto gratuito*) “A lo largo de la historia universal, la idea de que las personas tienen ciertas capacidades, distintos valores y derechos [...]” (SEP, 2014, p. 102).-

Doc.- Gracias (*Mira de manera panorámica al grupo*) este, que podemos subrayar de ahí, (*un estudiante levanta la mano*) Ron (*le da la participación*)-

Est.3- (*Lee libro de texto como portación a lo que se debe subrayar*) A lo largo de la historia universal, la idea de que las personas tienen ciertas capacidades [...]-

Doc.- ¿Están de acuerdo?-

Ests.- (*En coro*) ¡Sí...!- [...] (Diario de investigación no.14, martes 03 de febrero, 2015).⁴

Para contrastar la situación didáctica anterior, se retoma una cita de otro día de clase:

Doc.- Bueno dejamos una tarea verdad, la cual es “Para aprender” (SEP, 2014, p. 108), nos ayudas Anet, por favor (*al azar elije al estudiante que debe participar*)-

(*Una estudiante llega tarde, toca la puerta el profesor le señala con la mano que pase, ella toma su lugar*)

Est.1- (*Lee libro de texto gratuito*) “Uno de los mayores desafíos de la humanidad es lograr un desarrollo sustentable [...]” (SEP, 2014, p. 108).

Doc.- A ver hasta ahí, hasta ahí; a ver ¿qué subrayamos de eso, cuál es la idea principal del texto? (*Los estudiantes no responden, por lo que reitera la pregunta*)

Doc.- ¿qué consideras? (*elige un estudiante al azar*) Alondra-

Est.2- (*Lee sólo una de las parte del texto que leyó anteriormente su compañera*) “Uno de los mayores desafíos de la humanidad es lograr un desarrollo sustentable” (SEP, 2014, p. 108).-

Doc.- Bien, como idea principal, está bien, verdad. La humanidad tiene ese reto, y ayer precisamente estábamos hablando de eso, de la humanidad, si, la humanidad como conjunto, en colectivo, y no estamos hablando de una persona, sino de todos de esa conciencia; pero cuándo va a cambiar eso, cuándo es que la humanidad tomara esa conciencia de ser responsable con el ambiente, cuándo la humanidad va a llegar a actuar así- [...] (Diario de investigación no.16, jueves 05 de febrero, 2015).

⁴ Nota: En los fragmentos del diario de investigación las observaciones de la autora aparecen entre paréntesis y en cursivas.

Nota: Las abreviaturas empleadas en el diario de investigación para indicar a los interlocutores son: Doc. docente, Est. estudiantes en singular, y Ests. estudiantes en plural.

Nota: Los nombres que llegan aparecer en el diario de investigación no son reales.

Con lo antepuesto se ha intentado mostrar, como se ocupa el libro de texto durante la conducción de la clase; donde bajo la dirección del docente se da lectura al texto, subrayan los conceptos relevantes, y se da oportunidad de participar en plenario; resaltando la función que ésta herramienta suple con la falta de planeación; marcando y enmarcando las pautas del trabajo cotidiano.

El libro de texto en este sentido, se ha ido convirtiendo en la guía para la práctica docente, donde algunas funciones como promover las situaciones didácticas, única fuente referencial, y guía de los contenidos, hacen notar la falta de reflexión de la práctica educativa; sin embargo es el docente el que debe, de acuerdo a Del Carmen, *et al.* (2004), modificar, desechar y ampliar, el uso de sus herramientas para el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera que las adecúe a la realidad del aula; tarea que requiere de la reflexión y competencia del profesorado, y que se ve ausente cuando se carece de planeación.

Hablar del libro de texto, es una cuestión que requiere de más tiempo y quizá de un estudio independiente; sin embargo, algo que debe señalarse es que éste no puede ni debe suplir la planeación, además de que tampoco tiene la función de ser el único medio didáctico ni metodológico para la enseñanza; se debe tener en cuenta que este tipo de materiales “difícilmente se podrán adaptar al contexto específico de cada aula” (Del Carmen, *et al.* 2004, p. 58), por lo que su empleo también requiere una mediación del docente, y no que éste medie su práctica.

Finalmente la planeación didáctica al ser una herramienta que ayuda a plasmar y formular las estrategias de mediación e intervención, conlleva que ésta, se estructure tomando en cuenta el modelo pedagógico, que en este caso, debe plasmar una perspectiva sociocultural, constructivista y experiencial; donde se busque una movilización de saberes, para que el estudiante tenga un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje; requiriendo del

trabajo docente y de la reflexión sobre el conjunto de componentes de la acción educativa. Por lo que al estar ausente ésta como proceso reflexivo, no se está mirando al otro, ni partiendo del contexto, para generar las estrategias de mediación y atención de la particularidad y diversidad del aula; sirviendo sólo como una herramienta para un cumplimiento burocrático, y no para potencializar el aprendizaje del estudiante.

1.3.2. Generar ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es entendido desde la perspectiva que establece la SEP (2013), como una herramienta pedagógica que posibilita el enriquecimiento de los contextos de interacción; posicionando al docente como estrategia, que genera una atmósfera inclusiva para potencializar un aprendizaje significativo a través de la promoción y articulación de una serie de acciones y estrategias didácticas. Dichas estrategias tienen que tomar en cuenta el contexto sociocultural y las particularidades de los estudiantes, para que el espacio de interacción no sólo sea lo físico, sino que su enriquecimiento y aproximación contextual, lo conviertan en un factor estimulante y significativo para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque para la SEP (2013), el enriquecimiento de los contextos de interacción debe abarcar lo escolar, áulico y socio-familiar, para el presente estudio se realizó una reflexión sólo del aspecto áulico; sin embargo se toma en consideración que durante todo el proceso educativo, hay una interrelación entre ellos; ya que a través de los procesos interactivos, y de comunicación, éstos le aportan al estudiante, y él le aporta a ellos; lo que en palabras de Velásquez (2008), es que el entorno social es fundamental para el logro de los aprendizajes por la gran carga cultural que le aporta y el estrecho vínculo que los une.

Es posible notar que el ambiente de aprendizaje se plantea a través de una carga sociocultural, constructivista y experiencial, que busca que el estudiante se sitúe “[...] en dos planos: el plano individual e interno y el plano de la actividad social y de la experiencia compartida” (SEP, 2003, p. 88).

[No obstante a lo anterior,] tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí. Se trata de un aislamiento que sobrepasa las dimensiones físicas, las aulas, y llega hasta el aislamiento psico-sociológico en el que parecen convivir distintos sujetos (Duarte, 2003, p. 7).

De esta manera es que el ambiente de aprendizaje aparece para situar al proceso educativo en un plano más flexible y abierto, que sea enriquecido con todo lo más cercano del sujeto (cultura, contexto, etc.) para propiciar el interés y promover la construcción de su aprendizaje. “Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura” (Duarte, 2003, p. 2), que se logra por medio de la promoción de nuevos escenarios de integración del proceso enseñanza-aprendizaje, para la movilización de los saberes. Así, el espacio físico no sólo se retoma con su significado intrínseco de lo material, sino que se le debe observar como un espacio social, que cuenta con un complejo de significados de las interacciones sociales y pedagógicas que ahí convergen.

Pero, ¿cómo se conforma el espacio de interacción en el contexto observado?, ¿cuáles la dinámica entre los componentes que lo estructuran?, ¿es un ambiente propicio para generar un aprendizaje significativo, productivo y transformador?; estas reflexiones remiten al espacio físico, es decir, que se sitúe el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, y que a través de ello se dé respuesta a los cuestionamientos y se reflexione entorno a éste:

La distribución del espacio es en filas, con los pupitres de los treinta y siete estudiantes que oficialmente están inscritos en el grupo; todos se alinean mirando al frente hacia la pizarra blanca y la pantalla de retroproyección; el proyector se encuentra colgado direccionado a éstas. La puerta está en el ala derecha, regularmente permanece cerrada. En la esquina del ala izquierda frente a todos, se ubica el escritorio del docente; a su costado está el resto del mobiliario, que se compone por dos estanterías: una de ellas es la de usos múltiples, que de manera

desorganizada tiene material de lectura, manipulativo, hojas de evaluación, libretas u objetos olvidados por los propios niños, y artículos de higiene que están al servicio del grupo; la otra tiene material de papelería, el cual es controlado por el profesor para algunas actividades. En este mismo espacio está la computadora, que también se usa bajo supervisión y control del docente; además puede observarse un cumulo de cajas de cartón, que contienen material diverso de lectura, adornos del salón, entre otros; lo que termina restando movilidad al espacio (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 3).

Con la descripción se contextualizó el lugar donde se desarrolló el proceso educativo; haciendo resaltar las características y rasgos que lo identifican; percibiendo un espacio desorganizado que no hace un ambiente propicio para generar aprendizajes significativos, ya que no se utiliza y organiza con este fin. Su distribución se compone por muebles, pupitres y alineaciones que prefijan hacia donde se debe centrar la atención; el lugar además, cuenta con poco espacio para la cantidad de estudiantes que asisten, lo que se ve agravado con la distribución, y el apilado de cajas.

Lo anterior hace percibir un salón de clases estático, que promueve el trabajo individual; por lo que el proceso dialógico se ve coartado desde su organización ya que “[...] difícilmente puede haber dinamismo en una clase en la que el mobiliario sea fijo y dispuesto de tal manera que garantice que el profesorado sea el centro de atención” (Velásquez, 2008, p. 15).

Con ésta descripción se remite al imaginario de cómo se organiza éste, y al retomar las reflexiones de Duarte (2003), se le puede situar como una “organización espacial tradicional” (p. 11); así que realizando el contraste del esquema que establece para ello (véase Figura 1), y el del aula de clases ya descrita (véase Figura 2), se afirma que al contar con los mismos elementos se le puede caracterizar así:

A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL "TRADICIONAL":



Figura 1.

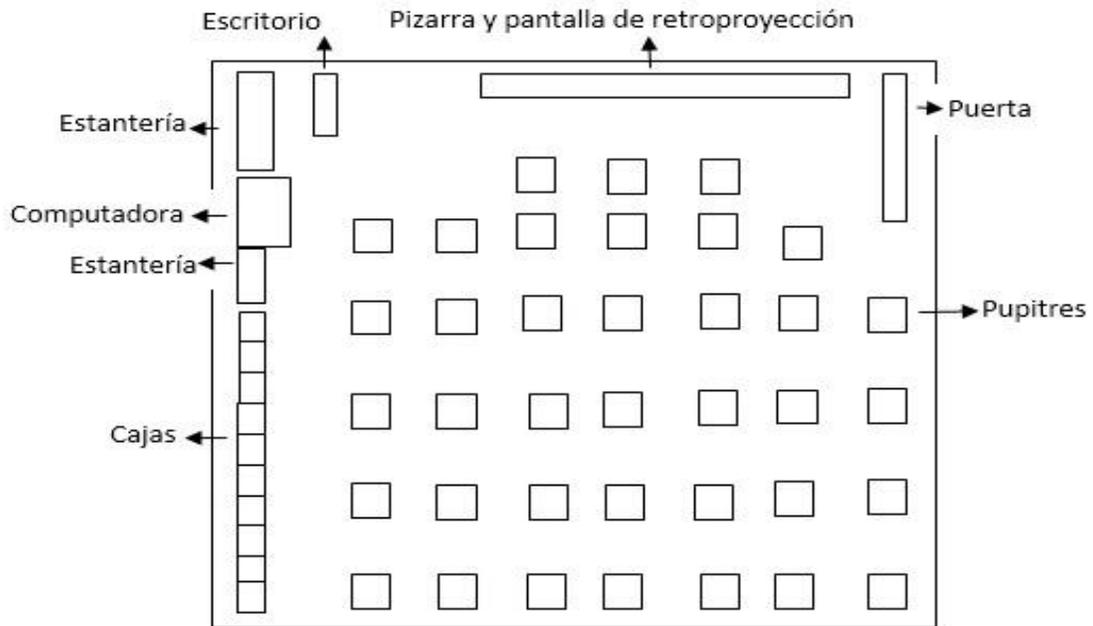


Figura 3. Diseño del aula

La organización del espacio áulico quizá de manera inconsciente se ha estructurado bajo esa concepción educativa, que no tiene correspondencia con el modelo centrado en el estudiante; naturalizando algunos significados de las interacciones que allí se originan, pasando desapercibidos algunos ritos, formas y prácticas dentro del contexto. Su distribución es un elemento que se ha normalizado, porque al alinear los pupitres en filas mirando al frente donde se ubica aquel que enseña, no es una cuestión sin intencionalidad, por el contrario, ya sea de manera consciente o inconsciente, genera una dinámica que resguarda el papel del docente como autoridad pedagógica.

Así que el docente desde esta panorámica se posiciona como una figura vertical y autoritaria, donde se busca que el estudiante aprenda de aquel que se posiciona frente a él; así su manera de comunicación parte del “emisor [que] es el educador [el cual,] habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente” (Kaplún 1998, p. 25), generando un monologo, donde poco o nada el estudiante participa en la construcción y reconstrucción de su aprendizaje. De tal manera que el papel del docente, en lugar de ser mediador o estratega, ha generado una figura paternalista⁵.

Los pupitres de los estudiantes a su vez, sugieren un trabajo de orden individual, y aunque su posición define que la atención se debe centrar en el docente, los estudiantes buscan mantener el contacto durante el desarrollo de la clase, lo cual para el profesor, es una fuente de distracción porque ante cualquier factor éstos pierden su atención; por ello es que se ha recurrido al diseño de mecanismos de control que resguardan la disciplina y el orden debido, tales como el predefinir los lugares de acuerdo al desempeño académico, establecer roles como jefes y suplentes de fila, los cuales tienen la función de: “*revisar si el resto cumple con el*

⁵ Kaplún (1998), expresa que ésta es una forma más edulcorada del autoritarismo. De esta forma es que se le ha caracterizado así al docente, porque aunque se muestra con cierta apertura y disposición, no deja su rol de autoridad pedagógica y mantiene la imposición de sus reglas.

material o tareas, apoyo académico, organización de trabajos en equipo porque son los jefes del mismo, colocar sellos de acuerdo a su comportamiento, etcétera” (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 6); cuestiones que han impactado en la convivencia e interacción grupal. Lo anterior hace visible que el espacio y su organización sirve como un elemento de regulación y control del proceso educativo, y de la interacción social.

Aunque el profesor ha implementado la participación como estrategia generadora de movilidad del saber, este tipo de alineaciones forma que se disperse la atención de aquel que habla, por lo que se va perdiendo el interés en la dinámica, que de manera conjunta al implementar estrategias de control disciplinar y el uso de estímulos como los puntos buenos, han creado un clima de seudoparticipación donde los estudiantes regulan su comportamiento y aprendizaje bajo condicionamiento. La participación entonces, termina fungiendo como una retroalimentación que como explica Kaplún (1998), es un mecanismo “[...] para comprobar la obtención de la respuesta buscada y querida por el comunicador” (p. 42).

El papel del docente termina ratificando la educación vertical durante el proceso, y que al establecer mecanismos de control para conservar el orden y la disciplina, ha hecho que pondere como señala Kaplún (1998), un régimen que fomenta el individualismo y la competitividad en perjuicio de la solidaridad y los valores comunitarios, que va fomentando un acatamiento y autoritarismo. A continuación, se retoma una cita del diario de investigación que nos ayuda a ejemplificar el uso de los mecanismos disciplinares:

Doc.- Bueno, se trata de ver una realidad; la gráfica aquí esta y listo, lo que tenemos que hacer es leer la gráfica (*Toma como apoyo el libro de texto para interpretar los datos ahí presentes*) ¿Qué lectura podemos hacer de esa gráfica? (*mantiene un pequeño silencio para ver si los niños contestan, al no encontrar respuesta él retoma*); pues que la gente dice atinadamente que a las personas se les trata de manera distinta por su tono de piel, o se les trata igual, como está ahí, si es cierto, la mayoría piensa eso, un 40.4%, bueno, y podemos decir la mayoría;

aunque sepamos que de los encuestados, para que sea una mayoría de todos los encuestados tendría que ser el 50% más 1, si me explico, el 50% más 1. [...] (*Él continúa hablando y explicando el ejemplo*) (*Un estudiante murmura con otro compañero, el docente al percatarse de ello le pide que participe*) Algo que quieras comentar Saucedo –

Est.1- (*Se queda callado y sólo mira al profesor*)-

Doc.- Ponle un recuérdame (*eso refiere a un sello de mala conducta*) Josué, tú que estas cerquita. Ponle un no pone atención en clase, ponle uno en su hoja de participación y uno en su libro, ¿es tu libro Josué?-

Est.2- No es de él-

Doc.- A ok, pónselo, por favor [...] –

Est.1- (*Mira al piso, mueve la cabeza en señal de reprobación*) [...] - (Diario de investigación no.13, jueves 29 de enero, 2015).

Con la cita anterior fue posible observar que los estudiantes han normalizado las reglas y mecanismos disciplinares que establece el docente; asumen y responden de manera automática a ésta dinámica, por lo que un “recuérdame” es señal de que han hecho mal y tienen que asumir su falta. Los niños van adoptando una postura de “[...] masa apática” (Kaplún, 1998, p. 24) que se somete ante el *statu quo* de la autoridad docente; los sellos, es parte del cotidiano, porque su uso les ratifica que han hecho mal y que debe ser corregido.

La cita empírica se retomó desde la situación didáctica, con la intención de ubicar el desarrollo en el momento en que se le llamó la atención al estudiante; ya que ello permite resaltar que se sanciona la falta de atención como si sólo dependiera de él que la actividad no le cause interés; la pregunta entonces, debe plantearse también en torno a la propuesta del ambiente de aprendizaje, ya que quizá de ella resulta la apatía y pasividad del niño, que posteriormente le hace buscar un escaparate a su energía contenida, y que termina siendo castigada, en lugar de brindarle un trabajo que le signifique.

A continuación se retoma un fragmento de entrevista realizada a un estudiante, el cual opina sobre las secuencias didácticas, la organización de la dinámica grupal, y el uso de los mecanismos de control disciplinar:

Investigador- ¿Te gustan el trabajo que realizas en clase?-

Est.- No mucho, bueno en ocasiones; es que ves la clase de Formación Cívica y Ética en la que jugamos en el patio, me imaginó que así son más divertidas, pero ha sido la única clase de ese tipo, es más divertido eso; porque luego eso de estar leyendo nada más no es muy divertido, hasta como aburrido, porque son siempre iguales las clases-

Investigador- ¿Le has sugerido al profesor, tú o alguno de tus compañeros, cambiar el trabajo en clase?, o ¿le has hecho comentarios respecto a cambiar alguna otra cuestión?

Est.- Pues sí, él es muy accesible en eso, en ocasiones nos pregunta que opinamos y cómo mejorarlo y esas cosas, pero el problema es que a la mera hora ya que lo hablamos y pues varios coincidimos en ciertas cosas, él nos dice que sí que vamos a tomar en cuenta las participaciones y todo eso, pero a la mera hora todo sigue igual; hay cosas que si ha intentado cambiar, pero a la mera hora regresamos a lo mismo-

Investigador- ¿Cómo que cosas ha intentado cambiar?-

Est.- Como lo de los equipos, hablamos con él para que nos dejara trabajar con otros por las cosas que ya te dije, pero a la mera hora pues nos dijo que sólo era posible trabajar con otro equipo, bueno, que se juntaran dos equipos o bueno, dos filas formarían un equipo; pues esa fue la solución que él encontró; pero al final no se solucionó nada, porque ahora era controlar a más niños-

Investigador- Es que finalmente no cambia la dinámica-

Est.- Pues no, (*alza los hombros*) pero él trata de poner la solución; además hubo quien le dijo, que no quería que se siguiera trabajando con la misma fila, o bueno, ves que nos dividimos de acuerdo a cada fila, pues hubo quien le dijo que nos dejara elegir el equipo libremente, pero él dijo que no, que porque así funciona mejor y no sé qué tanto [...] (Entrevista no. 7, realizada a estudiante del grupo 6ºA de la Escuela Primaria “Cristóbal Colón”, jueves 11 de diciembre, 2014).

Lo que describe el estudiante hace referencia al tipo de comunicación que se ha establecido al interior del aula, la cual se percibe como “[...] unidireccional, porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor” (Kaplún, 1998, p. 26); porque el docente es el que toma las decisiones, impone las reglas, las hace saber y los estudiantes las acatan pese a no estar de acuerdo con éstas. El canal de comunicación siempre es vertical, aunque aparentemente les pida opinión; por lo que la organización social en el aula no toma en cuenta al otro; partiendo de la imposición de un orden que se regula y establece por la autoridad.

El estudiante además, deja de manifiesto que las secuencias didácticas no le causan interés o significado, describiéndolas como aburridas y rutinarias; de tal modo que el descontento llega no sólo de la manera en cómo se establecen las normas del grupo, sino también del trabajo que se realiza.

Siguiendo con ello, se cita el desarrollo de una clase donde se pudo manifestar de manera frontal el conflicto de la imposición de ciertas reglas; dejando perceptible la resistencia del docente a cambiarlas:

Est.1- ¿Entonces se pueden juntar otras filas?-

Doc.- Que crees, que no, porque ya ustedes tienen experiencia en cómo hacer un programa de radio, entonces ya deben de demostrar lo que han aprendido en quinto y en sexto; además a mí me gustaría escuchar a todos, hay un equipo que nos ha fallado, fue el equipo de esta Anet, aún me deben esa participación, (*Anet sólo afirma con la cabeza*) porque no queda así ya olvidado. Entonces, aun así cada fila presentara su programa de radio. (*Estudiantes levantan la mano*) Escuchamos a Michel y Alondra-

Ests.- ¡ah! (*expresión; con voz baja se manifiestan en desacuerdo*)-

Est.2- Es que hay ocasiones que algunos no traen información y nos afectan-

Doc.- Que crees, que no va hacer de otra y es que te tienes que habituar a que no vas a llegar a un equipo de trabajo en la secundaria, donde todos van hacer las cosas correctamente; la vida no es así, ni en las mismas familias es así, donde todo funciona correctamente; a veces algo falla, algo falta, algo sucede y entonces tú tienes que tener los elementos de Formación Cívica y Ética y usarlo, estar contenta, no puedes ir por la vida enojada (*realiza algunas gesticulaciones para imitarlos enojados*); es que así es, así es, no hay de otra, tienes que aceptarlo. Tú estás en formación, y tienes que tener, ¡ah! las herramientas de matemáticas, ¡ah! las herramientas de geografía, ¡ah! las herramientas de historiador, o sea, tú tienes que tener las herramientas más importantes en tú formación para sacar adelante estas actividad, bien, en buenas condiciones, en medianas condiciones; si pues así es. Si las herramientas de Formación Cívica y Ética son las más importantes porque en determinado momento las aplicas en la calle, en tú casa, en la escuela, en cualquier lugar. Entonces así es (*Interrupción*)-

Doc.- (*Retoma*) A ver tú Michel-

Est.3- (*Con la mano y la cabeza le dice que ya no quiere participar*)

Doc.- A ver tú (*señala a otro estudiante que levanta la mano*)-

Est.4- ¿Cómo nos repartimos lo de los reportajes y eso?-

Doc.- Ahora sí que, como eso es la organización de cada uno, o sea, tú te organizas con tu equipo; por ejemplo, en su fila son 5 y son 4 cosas, reportaje, canción, nota y entrevista, a dos les tocara lo mismo (*Lo interrumpe*)-

Doc.- (*Retoma la clase*) ¿Si estamos?-

Ests.- (*Afirman con la cabeza*)-

Doc.- Entonces dónde está el problema, son cosas que ya hemos trabajado (*algunos estudiantes levantan la mano*); ya Claudia (*Se dirige a la estudiante que primero cuestiono*). Tú Grecia (*le concede la participación a una niña*)-

Est.5- Una pregunta; yo sé que debe haber complicaciones en la vida, pero para que nos podamos organizar mejor, (*frunce el ceño*) si Ron no trabaja, ¿podemos sacarlo del equipo?-

Est.6- (*Se expresa enojado y en voz baja*) ¿Por qué me quieren sacar del equipo? (*mueve su cabeza en señal de reprobación y baja la mirada*)-

Doc.- No, no lo saquen, porque entonces en Formación Cívica y Ética vamos a usar el término, exclusión, y tampoco podemos excluir a nadie. Yo creo que tenemos que ser asertivos-

Est.5- Es que luego le pedimos información y así...-

Est.2- ¿Y si no la trae?-

Doc.- Es que tú tienes que... (*Interrupción*)-

Est.7- ¿Y si no viene?-

Doc.- Es que tú tienes que buscar la manera, porque yo te puedo dar la respuesta pero entonces ¿dónde está lo de Formación Cívica y Ética?, ¿Dónde?, (*estudiante levanta la mano*) a ver algo que tengas que decir Claudia-

Est.8- Es que casi no viene Hernández y Joss, es que prácticamente sólo somos tres personas-

(*Hernández sólo se pone roja y mira al frente; Joss en voz muy baja y hablando sola dice -o sea, ¡casi no vengo!- mueve la cabeza expresando desaprobación*)

Est.8- Bueno es que, (*Con pena y dudando*) luego lo arreglamos mejor-

Doc.- Bueno, (*estudiante levanta la mano y le da la participación*) Carolina-

Est.8- Pues yo digo que como dice Grecia, es que luego, está bien ser asertivos pero a veces los que no están siendo asertivos es la otra persona, porque es su obligación traerla y así, como es su obligación, la otra persona debe cumplir con su obligación, y si no pues tenemos que dialogar, pero yo entiendo, pero es que luego ellos no ayudan en nada-

Doc.- Seamos asertivos, Carolina tu trabaja es tu obligación, el que no trabaje su calificación será distinta, baja; él va a tener lo que le corresponda... (*Deja una pausa*) El problema luego se genera porque el equipo se queja, éste que no hizo nada, nos interrumpió, nos hizo la vida de cuadritos y cuando ya presentan el trabajo en equipo, les pregunto, todos participaron, no que sí, todos; entonces quiubulas, no que no trabajaba, no ayudaba, no entregaba nada, y cuando les entrego la calificación, les pregunto están de acuerdo con la calificación o hay alguien que no trabajo, ustedes, no, no, todos; son ustedes mismos; es como la corrupción, nosotros participamos, cuando, omitimos o hacemos cosas que no están bien, eso no es correcto; entonces, yo considero, revisemos cuando en un equipo mi actuación como ha sido. A ver Tú como jefa de equipo, no rinde, por problemas que no, tú has tu trabajo. ¿Algo más? –

Ests.- ¡NO! (*algunos sólo mueven la cabeza*) [...] - (Diario de investigación no.12, miércoles 28 de enero, 2015).

Con el ejemplo se manifiestan los problemas que se han generado al interior del aula, los cuales ya no son sólo de trabajo, sino que han impactado en la dinámica de grupo, y en los aprendizajes, alterando también el rendimiento; aunque esto se manifestó frontalmente con el docente, él se mantiene en la negativa de cambiarlo, y finalmente les pide que se sujeten a la regla; sin embargo como expresa Duarte (2003), para hablar de ambiente de aprendizaje se debe concebir no sólo una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto, lo cual implica que se construya una dinámica de participación, flexibilidad y democracia, donde sean tomadas en cuenta las opiniones de todos los inmersos en el proceso educativo, y no, bajo el sometimiento o imposición del docente; se trata de generar un clima de mayor cordialidad, porque cuando más suyo se haga el proceso enseñanza-aprendizaje, mayor y mejor será la participación y convivencia.

Se ha venido señalando hasta este punto que “el espacio no es un elemento aséptico ni neutral. Si buscamos relaciones bidireccionales e interacción grupal, llegaremos a la conclusión de que determinada distribución del espacio y del mobiliario las facilitará o las coartará” (Del Carmen, *et al.*, 2004, p. 57). Así que aunque el docente, de manera intencionada no tenga como propósito generar éste clima en el aula, se ha ido formando por una serie de elementos que influyen en él, configurando un espacio tradicional que se reafirma con sus interacciones.

Para valorar las interacciones en el aula en su justa dimensión, tiene que tomarse en cuenta que debe existir “[...] una congruencia y armonía entre los componentes del ambiente de aprendizaje, ya que la acción docente puede ir en un sentido, y el ambiente físico y emocional en otro” (Velásquez, 2008, p. 15); armonía que evidentemente no se ha logrado en el contexto observado, y que ha mermado la dinámica.

Finalmente se han hecho puntualizaciones para situar al espacio del aula como un elemento valioso para el proceso enseñanza-aprendizaje, y sus interacciones, porque éste cuenta con una gran carga que impacta en lo educativo; el espacio puede convertirse en un factor didáctico en la medida que el docente centre su atención en las estrategias para organizarlo a crear ambientes que propicien el fomento de una dinámica activa, autogestiva y participativa, donde permita el aprendizaje vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes; tomando en cuenta como lo afirma la SEP (2003), que el estudiante no adquiere el conocimiento en solitario, sino que precisamente gracias a la mediación de los otros, es como se elabora, reelabora y construye el conocimiento.

1.3.3. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje los materiales educativos son de suma importancia y relevancia porque con ellos se toman las decisiones del resto de la propuesta metodológica, donde la misma secuencia didáctica se ve permeada por el empleo de cierto material; de tal manera que como explica Zabala (2012), para su elección, utilización y función, debe existir una estrecha congruencia con el tipo de contenido a desarrollar, ya que de ello dependerá que se facilite o coarte el aprendizaje.

Se debe añadir que para la SEP (2011b) en su propuesta para el uso de materiales educativos, considera que “una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente” (p. 34); lo que sugiere que el docente como estrategia creativa propicie y conduzca el proceso educativo a través de medios alternativos; lo cual no sólo refiere al uso de materiales digitales o multimedia, sino que de manera general se tienen que promover todo tipo de recursos disponibles para la movilización del conocimiento.

El docente entonces, tiene que partir de que para propiciar un aprendizaje significativo, debe valerse de todos los materiales educativos disponibles, y que sólo dependerá de su estrategia de mediación como logre dotarlos de una intencionalidad didáctica; cuestión que sólo logrará con el reconocimiento de la particularidad del contexto sociocultural, de diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, y del contenido a abordar.

En lo específico del contexto áulico, algunos materiales educativos han cobrado mayor relevancia que otros, prefiriendo valerse de los impresos y audiovisuales para la conducción de la enseñanza:

[En el caso de los materiales impresos], el libro de texto, es el que funge como eje rector, ya que es a través de éste como se guían las actividades y situaciones didácticas; con frecuencia se emplea la lectura y el subrayado para destacar los conceptos más importantes, o datos que se consideran relevantes durante el abordaje de algunos temas; de manera complementaria también se usan las fotocopias, artículos de divulgación, diccionarios, y prensa escrita con fines didácticos. Para el empleo de los materiales audiovisuales, éstos sirven como refuerzo de las clases para abordar algunos contenidos, implementando documentales, música, películas, programas de TV o radio, y presentaciones multimedia (Lista de control, *Medios didácticos*, pp. 31-32).

Sin embargo es de destacarse que la propuesta metodológica, tanto de los medios impresos como de los audiovisuales, está subordinada a un material específico; el libro de texto; cuestión que se ha generado así porque éste termina supliendo la inadecuada planeación didáctica; llegando a un punto en el que se establecen pautas de trabajo rutinarias, donde se abordan los contenidos sin considerar su tipología, haciendo que cualquier recurso utilizado cuente con la función de transmisor del conocimiento. A manera de ejemplo se retoma la siguiente cita, para constatar lo expresado:

Doc.- ¡Bien! Vamos a abrir nuestro libro en ésta nueva lección, en la que ayer estábamos revisando respecto a lo de la diversidad cultural, estamos (*Deja una pausa*) en el caso de la página 104, no perdón (*Hojea el libro*)-

(*Se retoma la lección del libro de texto del día anterior*)

Est.1- Nos quedamos en la 100-

Doc.- Nos quedamos en la 100 verdad, si en la página 100, vamos a ver la ilustración, el pie de ilustración dice así, escuchamos a Beca (*elige estudiante al azar*)-

Est.2- Dice, ¿cuál ilustración maestro?-

Doc.- De la página 99, todo en general-

Est.2- (*Se da lectura al libro*) “Cuando las diferencias se destacan negativamente [...]” (SEP, 2014, p. 99)-

Doc.- ¿Qué significa esto?, esto lo vieron en tercero o cuarto año de primaria, acerca del tema de castas. A ver aquí la compañera (*estudiante levanta la mano*), dime-

Est.3- Que antes, bueno en la Colonia, había las personas eran divididas dependiendo del origen de las personas, de donde provenían, cuando nacían de padres de cierto tipo de características, se les nombraba de alguna manera –

Doc.- Bueno, (*Un estudiante levanta la mano*) a ver Ron, algo que nos quieras compartir-

Est.1- Bueno que aquí yo alcanzo a leer que (*señala la imagen del libro de texto*), se ven personas que vienen de india, china, mestizos, mulatos (*Deja una pausa*) Y ya-

Doc.- Algo más que nos quieran compartir, (*estudiante levanta la mano para participar*) Bryan-

Est.4- Faltó Español –

Doc.- ¿Español? (*Revisa el libro*) ¡Ahhh ya!, de las castas faltó mencionar otra. Alguien más, (*estudiante levanta la mano*) A ver tu Beca-

Ets.2- Que eso también dio origen a la discriminación, porque seguramente, no sé cómo eran, pero por lo que veo es que se mezclaba una raza con otra raza y esa nueva era la que se discriminaba más.

Doc.- Bueno, este, pasamos a la página 100 de Formación y empezamos a leer, por favor Porfirio (*lo elige al azar*) nos ayudas-

Est.6- “La discriminación es un acto de negación de derechos en el que no se respetan la igualdad ni la (*lo interrumpe*)-

Ets.- (*se escuchan varias voces*) ¿Dónde está?-

Doc.- En la página 100, verdad (*le cuestiona a Porfirio*) –

Est.6- Sí, ahí está-

Doc.- Continuamos, por favor-

Est.6- “[...] dignidad humana” (SEP, 2014, p.100). (*Lo interrumpe el docente*)-

Doc.- A ver subrayamos eso, (*reitera lo que deben subrayar*) “La discriminación es un acto de negación de derechos [...]” (SEP, 2014, p. 100). -

(*Se detiene la lectura y todos subrayan lo indicado. Hay estudiantes que no traen su libro, que están junto a algún compañero para leer, otros que simplemente no toman en cuenta la clase o dibujan en sus libretas*)- (Diario de investigación no. 13, jueves 29 de enero, 2015).

La actividad como se ha resaltado, se desarrolla con el uso del libro de texto, bajo una propuesta didáctica que se centra en la lectura, el subrayado y la participación, que aunque se trabaja a manera de plenario, cada uno dirige su actividad en lo individual; la intervención directa del proceso es guiada por el profesor, sin embargo él sólo se encarga de regular cuando se realiza cada acción; por lo que se percibe una carente propuesta de mediación.

También se puede destacar que el desarrollo de las situaciones didácticas se desenvuelve como si los contenidos fueran de orden “conceptual o factual” (Zabala, 2012, pp. 37-46), ya que al trabajar con el subrayado y la participación de la explicación de los conceptos, dejan a un lado que la temática al hablar sobre la discriminación es de carácter actitudinal, por lo que su propuesta didáctica debería ir más allá de la lectura; Zabala (2012) considera, que este tipo de contenidos deben ser interiorizados y concientizados porque se tratan de valores, normas y actitudes a

formar en el estudiante, cuestiones que no se adquieren por conceptos, sino que demandan una movilización del saber para generar un impacto mayor.

Para seguir con el contraste entre las secuencias didácticas de acuerdo al tipo de contenido, y el uso que se le da al libro de texto como material educativo, se retoma otra cita del diario de investigación:

Doc.- ¿Tenemos algo pendiente para hoy?-

Ests.- *(En voz alta)* ¡No!-

Est.1- *(Desde su lugar grita)* Es que ayer reviso la tarea-

Doc.- ¡Bueno!, pues saquen su libro en donde nos quedamos, por favor ¿quién me ayuda? *(Estudiante levanta la mano y pide la participación)*, a ver tú Víctor-

Est.2- ¿En qué página?-

Doc.- Quieren participar y no saben ni siquiera en donde nos quedamos, a ver alguien que le diga donde estamos *(deja una pausa)*-

Est.3- *(A lo lejos dice)* En la 46-

(Víctor hojea su libro)

Doc.- ¿Ya ésta? *(El niño le señala que puede continuar leyendo)*-

Est.2- *(Da lectura al libro de texto)* “Las emociones y los sentimientos forman parte de la vida del ser humano [...]” (SEP, 2014, p. 46) *(Lo interrumpe al leer)*-

Doc.- Bien, hasta ahí, a ver, ¿qué podemos subrayar de eso? *(Estudiante levanta la mano y pide la participación)* A ver tú Grecia-

Est.1- *(Lee lo que considera que se subraye, casi retoma todo el texto)*-

Doc.- Bien, ¿están de acuerdo todos?-

Ests.- *(En coro)* Si-

Doc.- Ok, subrayen eso, *(Reitera lo señalado)* ¿Alguien que quiera continuar?, *(Estudiante levanta la mano para participar)* a ver tú Alondra-

(Grecia se levanta para que le firmen su hoja de participación)

Est.4- *(Lee el libro)* “Ante una sorpresa desagradable [...]” (SEP, 2014, p. 46), *(Deja de leer en cuanto termina el texto en punto y aparte)*

Doc.- A ok. Bueno, de eso ¿qué podemos subrayar? [...] - *(Diario de investigación no.02, martes 18 de noviembre, 2014).*

El tipo de contenido que se desarrolla durante el fragmento de la cita, también es de carácter actitudinal, porque se aborda la temática de emociones y sentimientos, sin embargo la propuesta en la secuencia didáctica continúa siguiendo una tipología de orden factual o conceptual; lo cual conlleva a reflexionar que el docente no genera estrategias de mediación, y tampoco está eligiendo los materiales educativos que propicien un entorno de aprendizaje acorde con ello.

Con las citas empíricas, se logra resaltar que el trabajo se desarrolla con: “lectura y subrayado, memorización de datos, descripciones, comparaciones, análisis, síntesis, etcétera” (Lista de control, *Práctica docente*, p. 22); actividades que no potencializan un saber procedimental y actitudinal, ya que sólo se centra en saberes conceptuales, desarrollando competencias cognitivas a través de habilidades de la expresión oral y escrita; por lo que se deja a un lado la formación del sujeto integro en todas sus capacidades.

Como ya se señaló, la conducción del proceso educativo también emplea materiales audiovisuales, sin embargo la propuesta de trabajo en torno a éstos también se ha supeditado al libro de texto, donde se les dota de una función de transmisores de información; por lo que se deja de manifiesto que sólo cambia el medio pero no la estrategia didáctica. A manera de ejemplo y para contrastar las señalizaciones, se retoma la siguiente cita en donde se usa como material educativo al documental:

Doc.- Bueno, hoy vamos a ver en Formación Cívica y Ética; estamos por terminar el tercer bloque, es lo que me apura porque es lo que nos está moviendo por el examen, y espero que estén estudiando (*deja una pausa para que los estudiantes le respondan*)-

Ests.- (*En coro*) ¡Sí!-

Doc.- Bueno, estamos en el entendido entonces. A ver hoy les quise traer un video, bueno como un pequeño documental, el cual trata sobre el tema que estamos revisando (*deja una pausa*) a ver ¿quién me puede ayudar para acomodar todo? (*Una estudiante levanta la mano*), a ver tú Alondra, por favor-

Est.1- (*Se levanta y va hasta el lugar del profesor*)-

Doc.- (*Le entrega el CD a la niña*) Gracias hija. El video se llama “El mensaje”, (*deja una pausa*) si, “El mensaje”

(*Tienen pequeñas fallas técnicas, por lo que se detiene la clase unos segundos*)

Doc.- Bueno, mientras ella nos ayuda, damos paso mientras a la lectura que dejamos pendiente, quien nos puede ayudar (*Lo interrumpe*)-

Est.- Es que estábamos en la página 110 -

Doc.- Entonces, a ver, damos paso a la lectura que sigue, sino ya saben nos come el tiempo y no terminamos el Bloque III. Bueno, ahora si ¿quién nos ayuda?, a ver tú Claudia (*la elije al azar*)-

(*Alondra está encendiendo la computadora e intentando colocar el sonido*)

Est.3- “Áreas naturales protegidas de México” (SEP, 2014, p. 111), (*se da lectura al pie bajo ilustración*) –

Est.1- Creo que ya quedo maestro (*Señala la pantalla de retroproyección*)-

Doc.- Bueno, hasta ahí por favor, ahorita le continuamos. Este, ya está todo listo, ponemos atención, sí. A ver Alondra dale para que inicie -

Est.1- (*Realiza la acción*)-

Doc.- A ver todos callados, ¡shhhh! ¿Si puedes subirle un poquito más?-

Est.1- Es todo-

Doc.- Bueno, a ver páusale y regrésala si, este, pues ya nos dimos cuenta que le sonido es muy bajo, así que por favor todos guarden silencio, manténgase atentos, no quiero estarlos callando y llamando la atención. Ahora sí, a ver otra vez-

(Los niños se mantienen atentos, en cuanto les indicaron que verían una película ellos reaccionaron muy entusiasmados)

Doc.- (*Se sienta en la silla de su escritorio y desde ahí observa el documental*)-

(El salón se escucha en total silencio, todos los estudiantes están atentos a la actividad; el sonido, pese a que es muy bajo, es audible y claro. El video tuvo una duración de 8 minutos aproximadamente; la actividad transcurrió sin problemas de comportamiento)-

Doc.- Bien, ustedes vieron (*deja una pausa, porque le da indicaciones a la estudiante que le ayudo*) como ya ustedes vieron, como decía hace unos días su compañera Laura, que somos un todo, que somos parte de, de la misma naturaleza que los otros seres vivos, nos hace comprender que nuestra responsabilidad es mayor todavía, verdad, para el cuidado de este ambiente, de los ecosistemas. Bien, ahora dice en el libro, ¿algún comentario de esto?; Marlene ve entregando las hojas (*habla de las hojas de participación*)-

(Marlene sigue la indicación)

Doc.- (*Le da la palabra a un niño que quiere participar*) A ver tú Esteban-

Est.5- Que ve que les iban a quitar sus tierras a los pieles rojas, eso fue este bueno muy interesante porque van a cavando con el planeta-

Doc.- Si, si eso es muy real, es algo irreversible, lo de los pieles rojas es un daño irreversible, no hay de otra, -se las vamos a vender cuídenlas como nosotros las hemos cuidado- (*retoma una expresión del documental*) Aquí también, los incas, las culturas que fueron sometidas por los españoles, era irreversible la conquista, y así poco a poco acabaron con gran riqueza, no sólo económica, sino también natural; fue lo mismo como el ejemplo del video. –

(Los estudiantes reiteran y afirma lo que dice el docente con su gesticulación)

Doc.- Bueno, a ver, ponla otra vez Alondra, si, por favor-

Est.1- (*Realiza la acción*)-

Doc.- A ver, ponemos atención otra vez ¡shhhhh!-

(Los estudiantes se mantienen de nueva cuenta atentos, y siguiendo la indicación de guardar silencio. Al Terminar el documental, se retoma la clase)

Doc.- Bien, bueno, continuamos, ¿dónde se quedaron? a ver Claudia, continua-

Est.3- (*Retoma la lectura de la siguiente imagen*) (SEP, 2014, p. 111).-

Doc.- Que podemos señalar ahí, quien nos comparte [...] Diario de investigación no.17, viernes 06 de febrero, 2015).

El empleo de otro tipo de medios terminó siendo un intento fallido, porque al final de lo descrito, se recurrió al libro de texto sin cambiar la dinámica; y aunque se propuso un documental, éste sólo sirvió como mera proyección o entretenimiento

momentáneo, que una vez terminado no cumplió como medio didáctico, ya que no se creó una estrategia educativa en torno a éste.

La actividad logró captar la atención e interés de los estudiantes, ya que bien empleado éste medio puede ser potencial para el aprendizaje, así que como explica Ogalde (2000), a través de los videos educativos se posibilita acercar la realidad al salón de clase, mostrar muchos ejemplos específicos, reforzando y extendiendo otro tipo de aprendizajes, entre muchas otras ventajas; sin embargo al no haber sido bien planificada la estrategia de mediación, el propósito y objetivo se perdió, por lo que el material no conto con una utilidad didáctica.

Analizando las citas empíricas presentadas y de manera general en todo el proceso, es posible considerar que el libro de texto cuenta con una importancia más allá de material educativo, porque deja perceptible que éste suple las funciones que le corresponden al docente como mediador; donde su inadecuada planeación didáctica hace que éste termine regulando y guiando la propuesta metodológica de enseñanza, haciendo que la praxis pedagógica quede ligada estrechamente a este material.

Zabala (2012) expresa al respecto, que el libro de texto no debe suplir la dimensión estratégica y creativa del docente, sino que la debe fomentar; su uso debe ser el de cualquier otro material, el cual esté al servicio de su propuesta didáctica y no a la inversa; porque cuando predomina el establecimiento de un medio educativo, todo queda subordinado a él; de tal manera que por más recursos o materiales que se empleen, ya sean audiovisuales o de otro tipo, éstos seguirán sujetándose al manual escolar mientras el profesor no tenga una propuesta de mediación bien planificada.

Se debe tener presente, que los medios educativos en sí no cambian la dinámica del aula, si no que ello va articulado con todas las dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje; donde el docente al ser el mediador, propicia una interacción distinta con los medios y recursos que utilice; siendo allí donde radique su importancia como estrategia y guía de la educación, ya que “al momento de aplicar el material es cuando adquiere su cualidad didáctica; un excelente material mal empleado, no sirve de nada; en cambio, un material sencillo, regular, utilizado en forma adecuada y oportuna, asume su verdadero valor como material didáctico” (Ogalde, 2000, p. 99).

Quizás una de las razones porque éstos no cuenten con una importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, y que no se planifique estrategias para usarlos, es por la misma idea que tiene el docente en torno a ellos; así que aunque ya se ha hecho latente, cuando el mismo implicado lo explicita, ello es reafirmado:

Me parece que son herramientas que le quitan al docente su labor, por ejemplo, si has visto este tipo de programas que ponen en la computadora en donde tú interactúas con la maquinita; ella te pregunta y tú sólo vas apretándole aquí y allá, y das una respuesta y ya, al final ya terminas y listo; me parecen que no terminan de darte esa conducción que el maestro te provoca, cuando te permite participar, cuando te permite extenderte e indagar o platicar más, creo que esos programas sólo te conducen a algo rápido sin que profundices. En este caso procuro mejor buscar películas temáticas que pueden apoyarnos más, o como también la radio, si te has dado cuenta no, que trato de inculcarles que escuchen “Radio Educación”, o “Radio UNAM”, para que este tipo de fuentes les ayuden más para contrastar lo que vemos en clase. Si procuro más eso- (Entrevista no. 09, realizada al docente del grupo 6ºA de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, martes 06 de Febrero, 2015).

Con lo que expresa el profesor en la entrevista, posiciona al medio educativo como una herramienta poco valiosa, que aunque resalte mayor utilidad entre algunos medios y otros, para él no son pieza clave porque le quitan su labor; sin embargo ante esta respuesta a dejado de lado algunas consideraciones, como el hecho de que el quehacer del docente no se termina cuando algún material se emplea, por el contrario, es su estrategia didáctica y metodológica es la que los dota de la función educativa; así su labor es más constante y con mayor reflexión, porque para elegirlos

debe tener presente el contexto y al grupo al que se le presentan, para que sean de utilidad ante esa particularidad.

Por ello es que se ha venido reiterando que los materiales y recursos, no tienen en sí mismos una finalidad o propósito establecido, sino que es el profesor quien los dota de intencionalidad e induce a través de éstos los aprendizajes a lograr; por lo que sólo en la medida que los acompañe del diseño de situaciones didácticas, metodologías específicas y objetivos provistos para el proceso educativo, es como podrá hacer de éstos un medio de acceso para el conocimiento.

Ante ello es que el uso de los materiales educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje requiere la reflexión en torno a la praxis pedagógica; porque de nada sirve valerse de múltiples instrumentos, si la práctica no se modifica. Hacer un estudio sobre algún material didáctico en particular, no es lo adecuado, sino que el cuestionamiento está en conocer la propuesta de mediación docente; es decir, se debe cuestionar sus enfoques y modelos educativos, para que en este sentido todas las dimensiones del proceso correspondan con los planteamientos centrados en el estudiante que requiere el modelo pedagógico actual.

Con lo observado se ha identificado que el uso de mecanismos disciplinares, el marcar y enmarcar las pautas de trabajo a través de procesos rutinarios, la falta de reflexión y retroalimentación, la carente propuesta de mediación didáctica y la comunicación vertical que se ha establecido al interior del aula, dilucidan que la conducción del quehacer docente se ha sobrellevado bajo un modelo de enseñanza “logocéntrico” (Titone, 1986, p. 53); es decir que aunque la SEP promueva un modelo pedagógico autoestructurante, en lo concreto del proceso educativo se sobrelleva un modelo heteroestructurante.

Finalmente y de acuerdo con todas las consideraciones previas en torno a los tres principios pedagógicos expuestos, se puede afirmar que la manera en que el modelo pedagógico centrado en el estudiante se implementa en lo concreto del proceso enseñanza-aprendizaje, es bajo una enseñanza tradicional, o como se expuso líneas arriba, logocéntrica; aspectos que se hicieron perceptibles cuando la particularidad del otro se pierde y anula al establecer ritos, formas y prácticas que estandarizan la educación; por lo que su praxis se ha ido alejando de la idea de la formación del estudiante en todas sus dimensiones, a través de un proceso productivo y transformador.

Así que de nada sirve modificar el modelo pedagógico, si ello sólo se queda en la norma, si sólo se simula un trabajo con pequeños tintes de actividad constructivista y sociocultural; de lo que se trata es que todo el proceso educativo esté en estrecha correspondencia hacia la conformación de una organización áulica y escolar, de seres interactuantes entre sí; de tal manera que sólo en la medida que el docente asuma que el proceso educativo se centra en el estudiante, podrá potencializarlo y situarlo en su justa dimensión, buscando hacer entonces, que las estrategias didácticas lo ratifiquen.

2. Las técnicas Freinet como fundamento en la mediación pedagógico-didáctica

Después de haber detectado en el capítulo anterior un contraste entre el modelo pedagógico y la puesta en práctica de éste durante el proceso enseñanza-aprendizaje, es como se ha considerado recuperar una propuesta educativa que dote de elementos pedagógicos y didácticos la mediación docente, para hacer de dicho proceso, una actividad productiva y transformadora, que parta del reconocimiento y particularidad del estudiante; así que ante ello, es que en el presente capítulo se consideró retomar algunas nociones de la visión del pedagogo francés Célestin Freinet, con la finalidad de que éstas sirvan como elementos para una propuesta pedagógico-didáctica que ayuden a fundamentar dicha praxis.

2.1. La mediación pedagógico-didáctica

Como se ha intentado señalar a lo largo del capítulo anterior, la correspondencia durante el proceso enseñanza-aprendizaje entre estudiante, docente y conocimiento, es más compleja que la simple unidireccionalidad entre un componente y otro; ello debido que en esta triangulación didáctica intervienen diversos factores que permiten verlo más como un sistema dinámico e interactivo; donde el profesor juega un papel de suma importancia, porque es él el que puede facilitar, estimular o coartar la finalidad de la educación.

Por lo que afirmar que sea la práctica docente un factor importante para facilitar o coartar el fin de la educación, es porque para lograr la construcción y reconstrucción del aprendizaje, se requiere de su mediación intencionada; así que, coincidiendo con De Zubiría (2011), solamente a través del papel activo y directivo de profesor, es posible que un reto tan complejo, como el que implica acceder a la creación del conocimiento, sea posible.

Precisamente durante la investigación en campo pudo observarse este reto, conocerlo y analizarlo, dejando visible que tanto en la organización del proceso, como en las interacciones al interior del aula, son cuestiones en las que interviene dicha mediación; haciendo que la influencia del docente venga, a darse, como explica Titone (1986), a través de la configuración que él hace para lograr la trasposición de los contenidos, siendo ésta, el vehículo mediador para el análisis y codificación-asimilación mental de la realidad personal, física y cultural. Por lo que aunque en el modelo pedagógico de educación básica, el sujeto protagónico sea el estudiante, el profesor aparece para proporcionar un significado a la estructura del diálogo didáctico, configurando en la enseñanza la vía para la mediación cultural.

De esta manera, la enseñanza como mediadora cultural se configura así, por las dimensiones pedagógica y didáctica, donde cada una viene a aportar a la otra fundamentos para la aprehensión del saber; porque como señala De Zubiría (2011), es con la ayuda del docente como se puede lograr transformar la mente y la relación que se tiene con el mundo; haciendo que la labor educativa encuentre allí su significado.

La mediación entonces viene de un orden intrínseco e intencionado de enseñanza, donde las estrategias metodológicas ayudan a la organización y planificación del aprendizaje para hacer “[...] posible lo que Vigotsky y Piaget, denomina proceso de internalización” (Alzate, Arbelaez, Gómez & Romero, 2005, p. 3); asumiendo que el

docente tiene la tarea de orientador y guía para hacer que el conocimiento se accesible para su construcción y reconstrucción.

En este sentido es que la mediación se toma como pedagógico-didáctica, coincidiendo con los señalamientos de Alzate *et al.* (2005), porque durante el proceso enseñanza-aprendizaje se recurre de manera simultánea tanto a la dimensión psicopedagógica, como a la didáctica; así es que de manera dinámica e interestructurante se logra el diálogo pedagógico en la triangulación didáctica; por lo cual, la práctica docente junto con su influencia axiológica, debe estar fundamentada tanto teórica como prácticamente.

Pero, ¿cómo hacer que la mediación tenga congruencia durante el proceso enseñanza-aprendizaje en todas sus dimensiones?, ¿cómo formar una práctica docente fundamentada tanto pedagógica como didácticamente?; para poder dar respuesta a estas cuestiones se tiene que reflexionar sobre las mismas estrategias de mediación, pero además, requiere cuestionar la propia idea educativa sobre la cual se fundamenta la praxis; porque como se pudo observar, una cosa es el modelo pedagógico del sistema educativo y otra muy distinta las estrategias metodológicas con las que se conduce el quehacer docente en el aula.

Por ello es que el modelo pedagógico debe estar en estrecha correspondencia con la mediación pedagógico-didáctica, ya que cuando el modelo da los fundamentos, le asigna un papel al docente, estudiante y contenidos, y teniendo en cuenta esto, es como se “[...] determinan las estrategias metodológicas o didácticas a desarrollar en el salón de clase” (De Zubiría, 2011, p. 56); cuestión que notoriamente no se ha logrado en el contexto ya referido.

Mencionar que en el contexto no hay una congruencia entre la mediación y el modelo pedagógico se puede señalar así, porque aunque el sistema educativo

promueva un cambio de práctica al interior del aula, se ha venido sobrellevando con una simultaneidad de corrientes educativas, predominando el modelo tradicional; de este modo es que su quehacer docente ha centrado la atención en el mantenimiento del orden disciplinar, haciendo uso de estrategias estandarizadas, que le permitan trabajar bajo una misma lección, considerando como homogéneo el aprendizaje; generando una dinámica de control, donde se anula al sujeto y su particularidad, negándose a conocer y reconocer la diversidad que se encuentra en el salón de clase; cuestiones que hacen mirar un contraste entre el modelo centrado en el estudiante y las estrategias metodológicas suscitadas en lo cotidiano.

Estas condiciones, dejaron visible que la influencia del docente permea al elegir el material y recursos, ambientes de aprendizaje, situaciones didácticas, el lenguaje o comunicación que se establece, y los mecanismos disciplinares; situaciones que van impactando en la dinámica individual y grupal; por tanto, la mediación docente no puede ni debe ser vista como un acto sin intención, reflexión, ni planificación.

Reiterando así, los cuestionamientos en torno la congruencia pedagógica y didáctica de la praxis; se busca que no sólo se lleve un modelo pedagógico en la norma, sino que sea una acción diaria, sea un fin, en sí mismo. Pretendiendo hacer con esto, que las estrategias sean ese conjunto articulado de acciones fundamentadas que permitan alcanzar un fin; que en el caso del proceso educativo, la finalidad parta de la manera en cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje; para que las estrategias sean planificadas de acuerdo a los enfoques y modelos educativos, y fundamentar con ellos, la práctica docente.

Se debe considerar un proceso de enseñanza en el que según De Zubiría (2011), las estrategias metodológicas sea de tipo interestructurantes y dialogantes; buscando hacer del proceso de aprendizaje una actividad productiva y transformadora; no sólo de sí mismo, sino también de su entorno; promoviendo un aprendizaje significativo

para la vida, donde se dé paso a la participación e intervención activa, proactiva y constructiva de los estudiantes; dejando a un lado la clase magistral y los mecanismos de control.

Por lo anterior es que se plantea retomar el modelo educativo de Freinet, precisamente para mirar en su propuesta una alternativa que ayude a fundamentar la mediación de la enseñanza, pero no sólo aludiendo al establecimiento de una técnica vacía, sino que se apunta a lograr articular el modelo centrado en el estudiante con las concepciones pedagógicas que logró consolidar este autor, tanto teórica como en la praxis; tratando de ver en sus técnicas un uso didáctico en interrelación con los fundamentos pedagógicos; buscando con esta propuesta, retomando las palabras de Freinet, citado por Freinet, Elise (1978), que el método educativo tenga una interrelación con las técnicas de trabajo, donde el método sea la obra de elevación y liberación, y las técnicas sean las herramientas que permitan edificarlo.

Con estas consideraciones es que se aspira a replantear la mediación pedagógico-didáctica para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje, una construcción y reconstrucción de sí y de su realidad, partiendo del reconocimiento del otro, de sus necesidades e intereses, porque será a través de ello como se acceda a un aprendizaje vivencial y significativo.

Para dar paso a una propuesta de mediación como la que se pretende consolidar, se debe iniciar con las consideraciones pedagógicas que cimentan las técnicas del pedagogo francés, porque sólo al vislumbrar sus fundamentos es como se dará sentido a la mediación pedagógico-didáctica que promueve este autor; por lo tanto es que a través de esta comprensión, se podrá conjuntar con los planteamientos educativos de educación básica actual; haciendo con ello una vía para el trabajo en el aula, desde dos posturas que bien pueden encontrar estrecha correspondencia.

2.2. La educación por y para el trabajo

Hablar de una educación del trabajo, es referir a la manera en que Freinet pudo dar vida a través de la práctica un orden nuevo en el aula; consolidando un proyecto educativo más allá de un método activo, porque lo configuró al extrapolar la palabra trabajo con su esencia de actividad productiva y transformadora; así es que éste autor consideró, que será con la vía de trabajo como el estudiante se reencuentre con su naturaleza, porque el sujeto sólo se halla útil en la medida que produce.

Retomar este planteamiento de la educación por y para el trabajo, es porque a través de dicha propuesta se puede lograr que el estudiante recobre aquella actividad que en cierta medida le ha quitado la escuela; asunto que se puso de manifiesto en el proceso observado, ya que se evidenció una dinámica estática y pasiva, que aunque se alude a la participación continua, no termina de darle al estudiante aquella actividad que le signifique; siendo una constante, “*notarlos distraídos, mirando al horizonte, murmurando, aparentando atención, escuchando música o realizando otras actividades ajenas a la secuencia didáctica*” (Lista de control, *Práctica docente*, p. 19); por lo que partiendo de ello, es que se esboza la necesidad de brindarles una actividad significativa, que los haga productores de su propio conocimiento.

De este modo es que para lograr darles dicha actividad, se requiere una mediación pedagógico-didáctica, que parta del supuesto que el sujeto aprende por una mediación externa, y que sólo se logra consolidar un aprendizaje significativo cuando éste es puesto en práctica; por lo que la relación entre el estudiante y medio, deberá ser recíproca y permanente; así que no se trata de darle pequeños tintes de actividad, sino que en sí, el aula de clase cobre esto como elemento mediador para la construcción y reconstrucción del saber.

Por lo que para lograrlo, es que Freinet expone en sus técnicas de trabajo, un modelo de enseñanza “empiriocéntrico” (Titone, 1986, p. 54), en el que se apunta a la adquisición, elaboración y reelaboración del aprendizaje a través de la experiencia “[...] afectiva e intelectual, individual y sobre todo social” (Titone, 1986, p. 54); dando la pauta para que se tome al conocimiento no sólo como cognitivo e individual, sino que además se le asuma con su cualidad de acción sociocultural.

Ante ello el pedagogo francés manifestó en la obra de Freinet, Elise (1972), su idea empírica de enseñanza:

El niño adquiere un saber alegre, que es su propia cultura, sin recurrir a análisis ni especulaciones, con la experiencia de cada día y un trabajo consecuente. Es esa ciencia global, empírica, de la tradición, que es el alma de la verdadera cultura, aquella que llama hacia un saber esperado, deseado, elegido, llegado justo a tiempo para desarrollar la competencia y enriquecer la personalidad. Esa cultura sin trabas es la que debemos ofrecer incansablemente a nuestros niños (p.60).

Con esto se logra reflexionar que es en la interacción entre el estudiante y contexto, como se permite, de acuerdo con el pensamiento de este autor, la internalización del aprendizaje y la apropiación del mismo; porque la enseñanza tiene que trastocar el esquema del sujeto de manera que el conocimiento no sólo sea una “cultura de almacenamiento” (Freinet, 1972, p. 60) como hasta ahora se ha venido llevando en el aula, sino que se le posicione como “creadora de consciencia” (De Zubiría, 2011, p. 204).

Frente a este modelo de enseñanza “empiriocéntrico”, como el que propone el autor, es como se debe centrar la atención en el estudiante, porque será él en la acción diaria como asuma el aprendizaje, por lo que la tarea del educador, será el “conservar y estimular en el niño todas las energías vitales, [por medio] del trabajo escolar, [para hacer de ésta labor] un verdadero enriquecimiento intelectual y moral” (Freinet, citado por Freinet, Elise, 1978, p. 59); así que el quehacer docente, no será el de mantenimiento del orden disciplinar o del cumplimiento de los estándares

curriculares, sino que deberá buscar trastocar al sujeto más importante, el estudiante.

Retomando los planteamientos De Zubiría (2011), hacen pensar que una propuesta como la del pedagogo francés, apunta a que el docente debe contar con funciones de guía y facilitador, donde se tendrá que recurrir a la acción, el taller y el trabajo por proyectos guiados por la motivación infantil; convirtiendo al profesor en mediador de la cultura, que procurará, llevar al niño a nivel cognitivo, afectivo y sociocultural; aspectos que también promueve la SEP en sus Programas de estudio 2011, pero que aún se ven difusos en lo concreto de la enseñanza.

[Así es que un día cotidiano en la escuela, transcurre] siguiendo una rutina de trabajo, dirigida por las actividades que están expuestas en el libro de texto, o por tareas impresas de otras guías de apoyo; además se desarrolla la lectura y el subrayado en grupo y la participación en plenario; de tal modo que aunque se recurra a la participación, las clases no dejan de ser de carácter individual, porque cada estudiante desde su pupitre resuelve un ejercicio determinado, con sus propios recursos; por lo que si se les observa interactuando fuera de la secuencia didáctica, ello será meritorio de un sello por su comportamiento, lo que le hará saber su falla.

Existen otras actividades en donde el estudiante pone en práctica el conocimiento, sin embargo estos proyectos se dan con mayor regularidad en asignaturas como español y artísticas; las demás materias son impartidas por medio de ejercicios escritos.

Otra cuestión importante, es que hay asignaturas que se ven interrumpidas porque se requiere pasar otras en las que se ha generado un atraso, lo que hace que se dedique mayor tiempo a éstas; exigiendo una presión porque faltan temáticas por abordar para el examen bimestral; por lo cual, algunos aprendizajes quedan inconclusos o son explicados de manera breve sin detenerse para atender profundamente las dudas. Lo anterior hace mirar una clase centrada en los contenidos, donde la acción se dirige por el cumplimiento del currículum (Lista de control, *Práctica docente*, pp. 17-18).

La descripción citada, exhibe una dirección difusa de la mediación docente, ya que su propuesta toma elementos de una educación centrada en los contenidos, que en ocasiones intenta recuperar el aprendizaje experiencial; por lo que hace de la enseñanza un proceso sin un fin, falto de dirección y de una propuesta pedagógica concreta; lo cual ha hecho pensar hasta este punto, que su praxis este carente de fundamento teórico. Al encontrar estos puntos de contradicción, es lo que hace perceptible la importancia de la congruencia entre las estrategias didácticas y el

modelo pedagógico, porque al estar desprovisto de ello, es lo que no da un rumbo claro a todo el proceso educativo.

En este sentido es que basar el proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad consciente como el trabajo, hace pensar en un orden nuevo en el aula, donde no sólo se planifican secuencias didácticas indefinidas, con pequeños tintes constructivistas, sino que se reestructura una dinámica, bajo consideraciones de la experiencia y el interés del estudiante; haciendo que este proceso sea un elemento activo y productivo, donde el niño se asuma en una óptica que lo dignifique en la labor diaria. Así que coincidiendo con Freinet (1971) se piensa que la escuela no se debe construir y edificar, sólo por el estudio, sino también por el trabajo; con esta consideración es que la tarea esencial del quehacer pedagógico, es crear una atmósfera accesible a los niños, que de manera conjunta a las técnicas y metodología de enseñanza, logren hacer de la idea de trabajo, un saber productivo y formativo.

Ante esto es que se insiste en evidenciar, que no basta con entregarle cualquier actividad, sino que se parta de aquella que le brinde una satisfacción personal y social porque a emanado de él; lo que se pretende es hacer de esta idea de trabajo, una actividad escolar constante y consciente, no sólo para el desgaste de energía, sino que sea en el esplendor de la producción de sus propias obras, como el niño ponga en práctica su mente y corporeidad para unirlos, y hacer una tarea que lo engrandezca; así se busca que la enseñanza ya no sólo se centre en el aprendizaje de los contenidos, sino que ello se desarrolle en el proceso de la acción diaria, sin presión ni refuerzos extrínsecos, porque como se evoca al trabajo como vía para el aprendizaje, la motivación y la autorregulación, podrán venir acompañados del esfuerzo y la satisfacción que le ofrece ésta acción.

De este modo es que Freinet (1971) consideró que para hacer una actividad escolar que vaya más allá del ocio, se deben conjuntar los términos trabajo y juego; por lo que, desde su perspectiva esta conjunción, es un requerimiento para unir dos naturalezas que constituyen al sujeto con su ser más primitivo. De acuerdo con esta idea, el juego nace cuando el niño no ha agotado su energía y por ello se ve en la necesidad de crear esta actividad, organizando un juego-trabajo; sin embargo esta actividad no cuenta con una finalidad más que para ese desgaste de fuerza; por lo que sí se vincula de manera contraria trabajo-juego, no se manifiesta un placer de un juego vago, sino que a él, se añade el goce de la actividad dignificante para la apropiación de sí.

Entonces si se retoman algunas actividades del libro de texto, internet u otras guías impresas, de manera desorganizada, donde sólo se pretende dar un cumplimiento programático, se hace de ello un cumulo de tareas que no llevan un propósito más que para ese desgaste de energía que menciona el autor; por lo que si de manera contraria, se plantea un proceso congruente entre el ambiente físico y emocional, donde la propuesta de mediación se fundamente tanto pedagógica como didácticamente, la dinámica escolar mantendrá su correspondencia.

Tomando en cuenta lo anterior, es que en la conjunción trabajo-juego se estructura una estrategia de mediación, que puede ayudar y repercutir para cimentar un aprendizaje basado en la experiencia, donde se construya y reconstruya el saber; por lo que el uso de las técnicas bajo estos principios educativos, pueden ratificar dicha tarea. Así expuso Freinet (1971), que será a través de la actividad del trabajo, como se logre dar armonía y equilibrio al proceso educativo, porque precisamente ésta, suscita una nueva concepción a las relaciones sociales, filosóficas y morales de la condición humana, llevando al aula a emanar un orden fundamentado sobre la dignidad y esplendor que aporta esta actividad.

[Por lo tanto] [...] nuestra esencial preocupación educativa debe consistir en realizar, dentro de la escuela, un mundo que esté verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo, que responda a sus necesidades y dentro del cual pueda entregarse a los trabajo-juego que son capaces de responder al máximo a las aspiraciones naturales y funcionales de su ser (Freinet, 1971, p. 207).

Bajo esta óptica es que se esboza una actividad verdaderamente significativa para el estudiante, tomando todo lo más cercano de él para estructurar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje; donde además pueda educarse no sólo como sujeto individual sino también en un desarrollo social; generando un vínculo, donde esta resignificación del trabajo, hagan del aula un espacio para “un nuevo humanismo” (Freinet, citado por Freinet, Elise, 1978, p. 133).

Con este preámbulo se hace visible parte del pensamiento pedagógico que fundamenta las estrategias metodológicas de Freinet, permitiendo notar que éstas sólo cobran su real valor, al ser comprendida su finalidad educativa; por lo que hacer uso de medios y recursos no harán en sí la labor que le toca al docente, ya que sólo de él depende dotarlos de aquella intencionalidad didáctica y pedagógica; así que resaltar la propuesta de éste autor, no sólo sugiere adoptar un método activo en el aula, sino que a su mediación se le añade la satisfacción que del trabajo deriva.

2.3. Los complejos de interés

Se ha podido resaltar que el proceso enseñanza-aprendizaje se centra, en mayor medida, en los contenidos, haciendo que toda su organización se subordine a éstos antes que al mismo estudiante; ya que se ha ido anulando al otro, provocando que el proceso educativo se convierta en ajeno y carente de significado para ellos.

Esta problemática se ha podido detectar desde la voz del mismo docente, cuando reconoce obtener su planeación didáctica de internet, afirmando ante ello que, las estrategias metodológicas que usa no atienden la particularidad; es decir, no toman en cuenta al estudiante; dicha cuestión es explicitada en la siguiente cita, que fue retomada de una entrevista al profesor:

La planeación únicamente, que tú bajas, obedece a que estén los contenidos que están vertidos en el programa y no podamos chocar en el momento de una revisión, pero no atiende a las necesidades o intereses de los niños. Lo que sí es que, cuando estás tú en el hecho educativo, ya con los niños, ahí es cuando tú vas haciendo las correcciones o vas atendiendo al niño; -oiga maestro porque no hacemos esto-, o alguna sugerencia de los padres, -oiga porque no trabajamos esto en equipo-; ¡ah! entonces yo digo -si adelante, me parece bien-; y por ejemplo hay actividades que a mí me parece que hay que hacerlas atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, sobre todo en equipo y ahí trabajamos, y a los niños les gusta, porque sé que les gusta trabajar en equipo, ¡ah! entonces yo digo –esta actividad vamos acomodarlo al gusto de ellos- ; y pues así es como vamos sacando el trabajo diario a la semana (Entrevista no. 01, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 05 al jueves 06 de noviembre, 2014).

Con ello se hace perceptible que al existir una inadecuada planificación didáctica no se están tomando en cuenta las necesidades y el contexto particular, evidenciando una falta de estrategias de apoyo y atención para la diversidad en el aula; sobrellevando una práctica docente homogénea, estandarizada y rutinaria. De tal modo que ello no sólo se hace evidente con la voz del implicado, sino también con la observación de campo; porque aunque considere el profesor, que al brindarles la participación o al trabajar en equipo, se cumple en tomar en cuenta la necesidad del estudiante, en lo cotidiano se manifestó la falta de interés de los que allí estaban presentes, a tal grado que debía recurrir al uso de mecanismos disciplinares para recobrar la atención; aunado a ello, el hecho de contar con un estudiante con requerimientos especiales que durante todo el proceso se ve anulado por la falta de estrategias diversificadas que permitan no sólo la incorporación, sino también con la inclusión; hacen manifestar que su mediación pedagógico-didáctica, no parte del estudiante sino del cumplimiento programático.

Se ha podido resaltar que el proceso enseñanza-aprendizaje se centra, en mayor medida, en los contenidos, haciendo que toda su organización se subordine a éstos antes que al mismo estudiante; ya que se ha ido anulando al otro, provocando que el proceso educativo se convierta en ajeno y carente de significado para ellos.

Esta problemática se ha podido detectar desde la voz del mismo docente, cuando reconoce obtener su planeación didáctica de internet, afirmando ante ello que, las estrategias metodológicas que usa no atienden la particularidad; es decir, no toman en cuenta al estudiante; dicha cuestión es explicitada en la siguiente cita, que fue retomada de una entrevista al profesor:

La planeación únicamente, que tú bajas, obedece a que estén los contenidos que están vertidos en el programa y no podamos chocar en el momento de una revisión, pero no atiende a las necesidades o intereses de los niños. Lo que sí es que, cuando estás tú en el hecho educativo, ya con los niños, ahí es cuando tú vas haciendo las correcciones o vas atendiendo al niño; -oiga maestro porque no hacemos esto-, o alguna sugerencia de los padres, -oiga porque no trabajamos esto en equipo-; ¡ah! entonces yo digo -si adelante, me parece bien-; y por ejemplo hay actividades que a mí me parece que hay que hacerlas atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, sobre todo en equipo y ahí trabajamos, y a los niños les gusta, porque sé que les gusta trabajar en equipo, ¡ah! entonces yo digo –esta actividad vamos acomodarlo al gusto de ellos- ; y pues así es como vamos sacando el trabajo diario a la semana (Entrevista no. 01, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 05 al jueves 06 de noviembre, 2014).

Con ello se hace perceptible que al existir una inadecuada planificación didáctica no se están tomando en cuenta las necesidades y el contexto particular, evidenciando una falta de estrategias de apoyo y atención para la diversidad en el aula; sobrellevando una práctica docente homogénea, estandarizada y rutinaria. De tal modo que ello no sólo se hace evidente con la voz del implicado, sino también con la observación de campo; porque aunque considere el profesor, que al brindarles la participación o al trabajar en equipo, se cumple en tomar en cuenta la necesidad del estudiante, en lo cotidiano se manifestó la falta de interés de los que allí estaban presentes, a tal grado que debía recurrir al uso de mecanismos disciplinares para recobrar la atención; aunado a ello, el hecho de contar con un estudiante con requerimientos especiales que durante todo el proceso se ve anulado por la falta de

estrategias diversificadas que permitan no sólo la incorporación, sino también con la inclusión; hacen manifestar que su mediación pedagógico-didáctica, no parte del estudiante sino del cumplimiento programático.

Por lo anterior es que se ha considerado retomar la propuesta de los complejos de interés de Célestin Freinet, ya que con ello se aspira a hacer de la clase una actividad que parta de la necesidad de la lógica infantil y su satisfacción, donde la enseñanza, tenga la tarea de conservarlos y no suprimirlos; porque es en la medida que se resalte la cualidad del mismo estudiante y sé le signifique, lo que hará del proceso escolar, una actividad que trastoque su esquema personal.

Es debido señalar que los centros de interés de Freinet son una reconstrucción de la idea original de complejos de interés del pedagogo belga Decroly, por lo que ambas concepciones se fundamentan en el “[...] el principio del sincretismo o la percepción global del mundo exterior por parte del niño o niña” (Imbernón, 2010, p. 40); sin embargo a ello Célestin Freinet les añade sus técnicas de trabajo, de tal manera que para el pedagogo francés la realidad no se forma de manera analítica, sino por totalidades, y en el caso del infante será su curiosidad e interés lo que le permita querer descubrir el todo, aspecto que puede ser explotado a través de técnicas como el texto libre, las conferencias, etc.

Por ello es que brindar las técnicas de trabajo ante el interés infantil es porque, de acuerdo a Freinet (1996), la labor del docente es ayudar al estudiante para la realización manual, artística y psíquica de sus potencialidades dominantes; cuestión que sólo se logrará cuando se le dé al niño “la posibilidad de satisfacerlas útilmente” (Freinet, citado por Freinet, Elise, 1978, p. 62). Destacando así, que la tarea pedagógica no sólo debe ser la consideración de una educación paidocentrista como discurso demagógico, sino que debe dársele una actividad que permita explotar y

hacerle saber que aquello que nace de su lógica infantil, cuenta con una utilidad que le aprovecha para su formación intelectual, emocional y sociocultural.

Conjuntar entonces, las nociones de interés infantil y trabajo, es porque a través de ello se puede hacer posible un aprendizaje significativo, porque no hay nada más enriquecedor que aquello que causa placer y gusto; mas si de éste se obtiene una utilidad que confirme la potencialidad del estudiante. “Si la atención es natural y está suscitada por el interés es una actividad natural: ‘no se hace beber al caballo que tiene sed’” (Freinet, citado por Freinet, Elise, 1978, p. 115); analogía que ratifica que no se obliga aprender aquel que ha encontrado un significado y gusto por hacerlo, ya que será una actividad que emana de su ser.

Con esto al respecto, es que “sin medios técnicos suficientes para responder a la complejidad original de los intereses infantiles, nos limitamos a una concentración más o menos arbitraria en torno a ciertas tendencias dominantes” (Freinet, 1996, p. 81); por lo que para que el docente no se quede en el punto de ofrecerle cualquier secuencia didáctica adaptada, a lo que cree es del interés del otro, se le debe dotar de un ambiente armonioso tanto físico como emocional, donde se le ofrezcan estrategias de mediación que le permita el descubrimiento de su aprendizaje y a su vez, el desarrollo del mismo.

Retomar por ello, que cualquier actividad parte de una justificación que ha emanado del interés infantil, no es en sí una estrategia de mediación pedagógico-didáctica que diversifique el proceso; así que aunque a consideración del docente, el trabajo en equipo sea una manera de atender al niño, cuando a éste se le imponen las reglas de trabajo, los ritmos, y se le limitan las actividades a desarrollar en clase, no se está partiendo de aquella necesidad o de un interés, sólo se le está dando un agrupamiento distinto al trabajo rutinario, con una imposición de lo que debe aprender.

Cabe señalar también, que para el desarrollo de los complejos de interés se debe brindar un proceso que tome en cuenta, desde su estructura curricular, ésta nueva forma de trabajo; haciendo con ello una organización alterna a los programas escolares, sin la necesidad de una educación enciclopédica y secuencial; así que una vez hecho visible el descubrimiento de lo que el niño considera significativo aprender, esto debe ser aprovechado para hacer una secuencia curricular que parta de ellos. Imbernón (2010) explica en este sentido, que con los complejos de interés se pueden trabajar las distintas áreas escolares de acuerdo al tema que suscite del propio estudiante, por lo que el tema elegido por él, podrá ser abordado en el área o áreas del programa, que considere pertinente el profesor; logrando con esto, un trabajo transversal y transdisciplinar del conocimiento.

Darle al estudiante una pauta de trabajo, que anula la imposición y que lo sobresalta como sujeto protagónico, hace de la idea de complejos de interés, una estrategia para la mediación que lo invita a apropiarse de su proceso educativo, porque lo hace saber productor y transformador de sí; convirtiendo el proceso en un hecho significativo. Además, como se parte de centrar la mirada en el otro, se logra el reconocimiento de la diversidad en el salón de clase, por lo que se apunta hacer de las estrategias una constante que atienda sus requerimientos más esenciales.

Finalmente al ver en los planteamientos de Freinet una alternativa para la mediación pedagógico-didáctica, es porque a través de ésta, se potencializan las herramientas más valiosas para el proceso enseñanza-aprendizaje; el interés, y la necesidad infantil. Conjuntar esta concepción y la de trabajo, es porque se pondera al desarrollo de estrategias de mediación, que aluden a la experiencia cotidiana y en cuya metodología se atiende la particularidad; dejando a un lado la práctica docente homogénea centrada en los contenidos.

2.4. Las técnicas Freinet

Con el preámbulo anterior se ha pretendido hacer un acercamiento de dos nociones que ayudarán en la mediación pedagógico-didáctica, porque basándonos en las concepciones de trabajo y los complejos de interés, es como se busca que las técnicas no sean mal entendidas como un recurso más, sino que se les dote de un valor que permita instrumentar su filosofía educativa; cuestión, que sólo se logra con la correspondencia entre el método empiriocéntrico de enseñanza basado en el interés infantil, y las técnicas que permitan edificarlo.

Ante ello es que las estrategias de mediación Freinet, “[...] distan mucho de ser un recetario de técnicas y consejos prácticos. Por el contrario, es una forma de entender la educación y los procesos educativos” (Segundo & Chourio, 2008, p. 2); así que su uso requiere reflexionar sobre la teoría y la praxis del quehacer docente, porque aunque éstas sean implementadas por si solas no realizarán la labor que le corresponde al docente con su mediación intencionada; ya que de él depende que puedan ser adaptadas para su contexto particular, y que con ello, se cree una atmosfera de estrecha correspondencia entre el ambiente físico y emocional del que se ha venido narrando. Por tanto, sólo a través de mirar al otro para conocer y reconocer su particularidad, es que se logra acceder a una educación verdaderamente significativa.

[Ya que] de nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice a su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma (Duarte, 2003, p. 8).

En este sentido es que las técnicas e instrumentos, deberán adaptarse a las necesidades y requerimientos según el espacio y tiempo lo exija; porque de alguna forma fueron pensadas para que se ajustaran no sólo para cada estudiante sino también para cada momento, no importando el contexto; ya que precisamente en ello es donde radica su concepción como técnicas y no como métodos; porque para Freinet (2002b), éstas pueden ser susceptibles a modificarse y ajustarse, ya que están a la orden para facilitar la tarea pedagógica, mas no, para unificarla.

De este modo, es que aunque se considere promover las técnicas del pedagogo francés al aula de clases de la investigación, o a cualquier otra, su uso exhorta a la reflexión en torno a la práctica docente, y que ésta sea fundamentada para lograr una estrecha correspondencia con las estrategias metodológicas; por lo que partir de la reflexión teoría-praxis y viceversa, permitirá que las técnicas, no sean tomadas como dogmas o la panacea que transformará la interacción durante el proceso educativo; “[porque lo que] hace falta, [más que el uso de ciertos medios, es] un cambio profundo de los fundamentos pedagógicos, psicológicos y humanos de la enseñanza para llegar a una nueva organización y a un nuevo espíritu de clase” (Freinet, 2002b, p. 56).

Así que partiendo de la realidad en la que se sitúa, se deben vincular las consideraciones curriculares, y las nociones teóricas pedagógicas y didácticas de Freinet, para estructurar con ello, las estrategias de mediación; ya que se busca que el proceso educativo recobre la dinámica e interaccionismo sociocultural, y hacer de éste, una actividad significativa a la orden del estudiante.

A continuación se exponen diversas técnicas Freinet y su utilidad, con la finalidad de brindar una alternativa para la mediación pedagógico-didáctica; es decir, que a través de lo expuesto a continuación se ofrezca una alternativa para la formación de estrategias didácticas; aspirando a que con dichas Técnicas, de acuerdo con Freinet

(1996), se haga un cambio a la práctica educativa, basándonos en la realidad material y contextual del salón de clases y la escuela, mas no de hacer pretenciosas modernizaciones a toda la estructura física; porque con eso, sólo se le estaría renovando superficialmente.

El texto y el dibujo libre

El texto libre es una técnica para el trabajo y mejora de la práctica tradicional de redacción impuesta, por lo que su propuesta pretende el desarrollo de la libre redacción y adquisición del aprendizaje de la lectoescritura, basándose en el desarrollo de algún complejo de interés del estudiante; además, el uso de esta estrategia no sólo apunta al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que sea puesto en práctica el uso del lenguaje con la finalidad de que se apropien de éste.

De acuerdo con Imbernón (2010), el texto y el dibujo libre son actividades que permiten que los niños se comuniquen y transmitan sus sentimientos, estimulando que a través de la expresión artística del dibujo o la redacción se genere un vínculo entre la escuela y sus experiencias diarias; de esta manera es que a través de la libre espontaneidad del tema elegido por los estudiantes, es como se van convirtiendo en artífices de sus propios libros.

La imprenta escolar

El uso e implementación de la imprenta en la escuela, quizás sea una de las aportaciones más conocidas por Célestin Freinet, ya que aunque desde el siglo XIX esta herramienta había sido utilizada en las escuelas, la manera en que el pedagogo logra llenarla de significado fue una hazaña por demás novedosa; así es que en el

afán por buscar nuevos métodos para la enseñanza de la lectoescritura, es como lleva la imprenta al aula de las escuelas públicas de Francia.

Esta técnica se trabaja de manera conjunta con los textos libres, ya que se elige a manera de plenario el texto que pasará a ser impreso por todos; convirtiéndose en una actividad colectiva que da la pauta para hacer del aula de clase una actividad socializadora. Imbernón (2010) expresa que el uso de la imprenta permite generar un ambiente estimulante en el aula, ya que motiva a que los estudiantes creen textos libres que pueden ser impresos, y posteriormente serán distribuidos en la comunidad escolar.

La correspondencia interescolar

Esta es una técnica en la que se realizan intercambios de correo vía postal o electrónico con niños de otras escuelas, cuya finalidad es que los niños y maestros compartan conocimiento del contexto en el que viven, o aspectos de su vida cotidiana; a través de dicha técnica se estimula a la creación de textos, o poner en juego la creatividad de los estudiantes para hacer llegar sus mensajes ya que la correspondencia, explica Imbernón (2010), puede incluir textos impresos, cartas, productos de la región, o material audiovisual.

La correspondencia interescolar, ayuda a cambiar el ambiente de aprendizaje en el aula, ya que estimula la creación de textos escritos en donde se pone en práctica el lenguaje y la redacción; además de que como su finalidad es compartir las experiencias de su contexto, permite que se investiguen aspectos referentes a las tradiciones, geografía, historia, economía, y cuestiones sociales de la región en la que los niños viven.

Los ficheros escolares y autocorrectivos

Los ficheros escolares son una técnica de trabajo en donde se recopilan diversas fuentes de investigación, o se redactan informes sobre determinado tema, los cuales se ordenan en un fichero alfabético decimal que servirá para posteriores consultas. El propósito de éste, es que se acabe con la idea de que los libros de textos son la única fuente de información en el aula, contribuyendo a que se genere un conocimiento transdisciplinar, para que el saber no se presente fragmentado, y ello aporte un mayor bagaje cultural a los estudiantes.

Imbernón (2010) expresa que ésta técnica hace de las clases un espacio en el que todos los estudiantes se han documentado de forma cooperativa, y que a su vez se fomenta que los mismos niños sean los que se autogestionen para llevar el control de la elaboración de las fichas, las investigaciones, y el uso que hacen de éste.

En el caso de *los ficheros autocorrectivos* son fichas de trabajo individualizadas en las que los niños pueden resolver ejercicios específicos de alguna asignatura; es decir, son tarjetas que ayudan en la recuperación de algún tema en el que el estudiante considere tener mayores dificultades de aprendizaje, por lo cual es que éste deberá ser resuelto de acuerdo a las necesidades de aquel que los consulta y respetando su ritmo de aprendizaje.

Las conferencias

Las conferencias son una técnica que permite el desarrollo de los complejos de interés, por lo que si hay algún tema que le apasione al estudiante, se le da la libertad de investigar sobre éste. Freinet (2002a) refiere que éstas, deben ser concebidas como cualquier otra que a nuestro alcance conozcamos, sin embargo el

único aspecto que tenemos que tomar en cuenta, es el hecho de quitar de la mente todos los conceptos y exigencias escolásticas; es decir, que hay que evitar los datos rigurosos y memorísticos, porque si es un tema que realmente le apasiona al estudiante, lo abordará con mayor naturalidad.

Las conferencias son promovidas como una estrategia de mediación pedagógico-didáctica que va más allá de una exposición convencional, ya que los niños se convierten en expertos que hablarán ante su audiencia; así que con esta Técnica “[...] se pretende desarrollar la expresión del niño o niña, familiarizándolo con el uso de diferentes instrumentos (esquemas, material audiovisual, textos, etc.) animándole a escribir y a leer sobre un tema determinado y a hablar y discutir en público” (Imbernón, 2010, p. 39). Se ha de considerar además, que es una actividad que cuenta con un carácter de libertad, por lo que cada estudiante elige el tema de su interés, autogestiona los recursos a emplear, y avanza a su propio ritmo de aprendizaje.

El periódico mural y la asamblea cooperativa

Estas dos técnicas tienen como fin la práctica de la democracia en el aula, porque con su uso fomenta la reflexión y atención de los incidentes sociales surgidos en la convivencia diaria; el propósito de ésta es que el clima áulico y el ambiente de aprendizaje se modifique a través de una construcción social y cooperativa; dichas técnicas se convierten en una vía para la mediación de una formación de sujeto ético y moral, permitiendo la movilización de los valores, actitudes, y en sí de las competencias para la convivencia.

Freinet (1996) explica que *el periódico mural* es como lo indica su nombre, un mural en el que se exhibirá la vida comunitaria, el cual está al servicio de todos y en

el que pueden anotar comentarios con respecto a tres rubros: criticamos, felicitamos y pedimos; escribirán las señalizaciones que consideran pertinentes, teniendo en cuenta que sólo se anotan cuestiones de incidencia social y no situaciones personales, ya que la finalidad es mejorar la relación de convivencia.

La *asamblea cooperativa*, expresa en otra obra Freinet (1979), se debe llevar a cabo una vez finalizado el lapso determinado para escribir los comentarios en el periódico mural; durante la asamblea se dar lectura al periódico y se genera un debate en torno a él; la finalidad en sí no es confrontar, sino que se logre un diálogo para mejorar las relaciones de convivencia y se propongan mejoras para el trabajo diario.

Los Planes de Trabajo

Los planes de trabajo es una técnica que ayuda a dar un orden al aula, convirtiendo al proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad consciente y ordenada por los mismos estudiantes; haciendo que la libertad sea autorregulada, porque se reconoce en la práctica, la importancia de planear sus tiempos y actividades; como su nombre lo indica, es una planeación en la que se exponen las actividades a realizar, por lo que cada niño cuenta con su propio plan de trabajo, en el que organiza, de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje, las actividades que va a realizar.

Esta Técnica permiten además, de acuerdo a Imbernón (2010), eliminar los exámenes como único sistema de evaluación, puesto que estudiante y docente valoran, conjuntamente, mediante el Plan de Trabajo y el registro del seguimiento individual, las tareas realizadas; haciendo de este instrumento una guía que permite visualizar y reflexionar las trayectorias de los estudiantes.

De esta manera es que con las técnicas ya mencionadas se ha vislumbrado que pueden ser de utilidad como alternativa en la mediación pedagógico-didáctica, ya que han sido estructuradas para atender la particularidad y diversidad en el aula; mirándolas como alternativa que respetan y promueven los ritmos y estilos de aprendizaje, flexibilizando y diversificando el proceso educativo, y permiten la movilización del conocimiento; por lo que se puede aspirar a modificar el aprendizaje logocéntrico, hacia un aprendizaje vivencial y experiencial.

Con lo hasta ahora expuesto, se busca cambiar el orden exógeno que regula tanto el comportamiento del estudiante, como al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para dirigirlo hacia un orden endógeno con el uso de estrategias de mediación pedagógico-didácticas basadas en las técnicas Freinet. Se aspira a que a través de dichas técnicas, de acuerdo al pensamiento de Freinet (2002a), se le dé al niño voz y voto en la organización de la clase y del trabajo.

Finalmente es que una vez detectado el contraste entre la práctica docente y el modelo pedagógico centrado en el estudiante, es como se ha perfilado el retomar la propuesta de Freinet, en miras de que el estudiante cobre una implicación en un interaccionismo dialógico buscando el reconocimiento de sí y del otro; entendiendo el proceso educativo como práctica sociocultural y no sólo como una trasmisión de conocimiento; cuestión por la que el docente, tendrá que generar los espacios para involucrarlos como creadores y productores del proceso, y de promover las estrategias de mediación para la creación de su consciencia individual y colectiva; formando un proceso educativo para el desarrollo de la autonomía, autorregulación y autogestión, irrumpiendo así, con el uso de los mecanismos de regulación disciplinar y la competitividad escolar.

3. La realidad educativa y sus contrastes pedagógicos

En este último capítulo se dilucidaron una serie de contrastes y convergencias en torno a tres visiones educativas: El Plan y Programas 2011 de la SEP, la práctica docente observada y la visión pedagógica de Freinet; respecto a cuestiones que ya habían sido detectados a lo largo de la investigación, y que fueron expuestos en el presente capítulo.

En el primer apartado se realizó una comparación entre la normativa curricular de la SEP, y la manera en que ésta es llevada a la práctica, exhibiendo con ello, que ambas se contraponen en el modelo pedagógico, ya que por un lado la SEP promueve un modelo autoestructurante, y la práctica docente se guía por un modelo heteroestructurante. En el segundo apartado se desarrolló una comparación respecto a los preceptos curriculares y la visión del pedagogo Célestin Freinet, esclareciendo ante esto, que las dos comparten consideraciones respecto a un mismo modelo pedagógico autoestructurante.

De esta manera es que una vez expuestos los argumentos para caracterizar a las tres nociones educativas, es como se logró resaltar la importancia de replantear el quehacer docente, y dotarlo de herramientas para su mediación; pretendiendo con ello a su vez, modificar el interaccionismo y dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, en miras de que éste corresponda con el modelo pedagógico que debería fundamentarlo.

3.1. Contraste del modelo pedagógico centrado en el estudiante frente a la práctica docente

A lo largo de la presente investigación se ha podido detectar un contraste entre el ejercicio docente al interior del aula, y el modelo pedagógico que debe fundamentarlo; cuestión que ha evidenciado una problemática entre la instrumentación normativa de la SEP, y la forma en que se materializan las mismas; por lo que a continuación se abordan los contrastes detectados en torno a dos posturas que deberían estar estrechamente vinculadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente es que el *primer* punto de contraste manifestado, fue en cuanto a la manera en que se *sitúa al docente y al estudiante* en el discurso oficial en los Planes y los Programas de Estudio, y la propia práctica del mismo.

La SEP (2011b) por un lado, promueve un modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje, partiendo de la idea que al niño se le ha de posicionar como el sujeto primordial del proceso educativo, por lo que su formación se consolidará en la medida que se le doten de las herramientas para la construcción y reconstrucción del conocimiento; por lo cual es que con la aportación del enfoque sociocultural, respecto a los mediadores como parte de la formación del sujeto, viene a situar al docente como el mediador cultural de la educación; teniendo que asumirse como guía, facilitador, motivador, programador, planificador, y estrategia en la búsqueda constante de metodologías acordes con los requerimientos para el desarrollo íntegro del estudiante; replanteando con ello también, su perfil docente.

Sin embargo a lo expuesto y al modelo pedagógico, en lo concreto del contexto observado, el docente se ha asumido como una figura paternalista y tradicional, que simula apertura, flexibilidad y participación que da voz al otro, sin

desprenderse de su papel de autoridad que enseña, explica, disciplina y corrige, haciendo que el estudiante se subordine a un orden exógeno de la adquisición del conocimiento y la cultura; y a la regulación de su comportamiento a través de mecanismos disciplinares, posicionando al niño como objeto que debe ser educado.

Un *segundo* aspecto en contraste, y que de manera conjunta va permeada a la representación del papel del profesor y del estudiante, es la *idea del aprendizaje*, la cual se manifiesta con una noción discordante entre el sistema educativo, y la práctica docente; en este sentido, la DGESPE (s.d.) enuncia que el modelo centrado en el estudiante, al tener como referente los enfoques constructivistas y socioculturales, plantean una construcción y reconstrucción del conocimiento, partiendo de un esquema interno del estudiante, donde a su vez se ve permeado por su contexto histórico y social, por lo que sólo y a través del reconocimiento de la particularidad del papel activo del niño, es como se logra hacer un aprendizaje significativo. Por tanto el docente ha de ofrecerle estrategias metodológicas para “la movilización de saberes” (SEP, 2011b, p. 42).

Sin embargo en lo concreto de la investigación de campo, el aprendizaje viene a estructurarse de manera paradójica; identificando un proceso repetitivo, rutinario y estandarizado, donde sobresale el seguimiento programático de los contenidos, y las estrategias metodológicas que responden a un mismo ritmo y estilo de aprendizaje; que aunque intenta poner en práctica algunos saberes, éstos se presentan como tareas desvinculadas y descontextualizadas, cuya finalidad es la acumulación; por lo que aquella idea de aprendizaje significativo, termina siendo sustituida por una propuesta repetitiva y transmisora del conocimiento.

Partiendo de lo anterior se exhibe un *tercer* punto a comparar entre los preceptos curriculares de Educación Básica, y la praxis de los mismos, el cual hace referencia a las *estrategias metodológicas*; en este mismo sentido es que para el

modelo pedagógico que enmarca la Educación Básica, la manera de trabajar en clase deberá aludir a una movilización de saberes, donde las estrategias didácticas apunten hacia la construcción y reconstrucción del conocimiento, porque lo que se ha de procurar, es que éste impacte de manera significativa, mas no que se presente descontextualizado y desfragmentado, ya que de ser así su sentido sólo será acumulativo. Dicha propuesta de la SEP exhorta al desarrollo del aprendizaje vivencial y experiencial a través de una serie de modalidades de trabajo, las cuales son: “[...] aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el trabajo colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos” (DGESPE, s.d.).

No obstante contrario al desarrollo de estrategias metodológicas experienciales y vivenciales, se pudo observar un proceso que fomenta en mayor medida la pasividad, que aunque ha intentado recuperar el desarrollo de situaciones didácticas basado en problemas o el trabajo colaborativo, éstas se abordan a través de una metodología cognitiva y conductual, donde se pondera la expresión oral y escrita; de tal manera que si no se toma en cuenta la tipología del contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje, el contexto social y cultural, se genera que los contenidos no impacten significativamente; así que pese a que se recobre la modalidad de trabajo que expone la SEP, cuando se dejan de lado algunas consideraciones, la puesta en práctica termina creando una ruptura con su concepción inicial, y la finalidad del aprendizaje vivencial.

El *cuarto* aspecto en el que se encuentra un contraste entre la praxis pedagógica y la propuesta normativa de la SEP, es en cuanto al *uso de los materiales educativos*; así que el análisis realizado en cuanto a este punto, permite ratificar algunas consideraciones hechas en torno a las estrategias metodológicas.

En el Plan de estudios 2011, los materiales educativos son promovidos como herramientas para la mediación educativa, porque a través de éstos se ofrecen diversas formas para presentar y abordar los contenidos; de tal modo que el profesor ha de dotarlos del significados didácticos, a fin de favorecer a la construcción de un aprendizaje permanente, y la formación de entornos diversificados; a través de estrategias metodológicas, que estimulen la “interacción-acción-reflexión” (DGESPE, s.d.).

No obstante a ello, en la práctica aún no se ha logrado concretar mediaciones adecuadas, porque no se planifican estrategias didácticas para la formación de entornos diversificados, donde se usen los materiales educativos como herramientas didácticas, siendo empleadas como transmisoras de los contenidos, por medio de secuencias didácticas pasivas y receptoras, predominando el empleo del libro de texto. Así que al no presentarse una mediación didáctica para la movilización del saber, o la creación de ambientes de aprendizaje que trasciendan más allá del aula, se seguirá fomentando un esquema tradicional de enseñanza.

En este mismo sentido la Secretaría de Educación Pública impulsa, como con los materiales educativos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos para el aprendizaje, basándose en una visión donde se pondera el desarrollo de las habilidades digitales como parte de las competencias para la vida y la sociedad actual; por lo que el *quinto* punto en oposición entre lo que promueve la normativa educativa, y la puesta en práctica de la misma, es en cuanto al *empleo y manejo de las TIC*.

La SEP (2011c), expone que el docente deberá de impulsar las TIC para el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza, y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos e interactivos; donde a su vez, se desarrollen habilidades digitales en los estudiantes; así que su propuesta considera que al estar situados en

una era donde la tecnología forma parte de la sociedad actual, la escuela no se puede mantener al margen, y tiene la labor de ayudar en la mediación.

En lo específico del aula descrita y de acuerdo a la postura de resistencia del docente para el uso de diversos materiales educativos, es como se ha podido destacar una carencia en la puesta en práctica e implementación de las TIC; aspecto que se dilucida por la falta de acciones didácticas y pedagógicas para la promoción, y mediación de dichos recursos; así que pese a que la escuela, los estudiantes y la comunidad cuentan con un fácil acceso a éstas, y formen parte de su vida cotidiana, no se les ha dotado de relevancia como parte del contexto cultural y social; por lo que el docente se percibe ajeno al reconocimiento del contexto en el que se ubica. Por lo cual es que mientras no se concreten estrategias didácticas para la mediación de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo, se seguirá educando de manera descontextualizada, a través de un aprendizaje lineal, letrado sólo por los libros, y privado de la alfabetización digital.

En este tenor respecto a la mediación docente, y las estrategias metodológicas, es como se ha identificado a los *ambientes de aprendizaje* como una herramienta pedagógica para potencializar el proceso educativo; por lo que al ser analizado, da la pauta para identificar el sexto punto de ruptura entre la praxis docente y los preceptos curriculares en educación básica; de esta forma los ambientes de aprendizaje son promovidos para la creación de entornos que permitan la movilización de saberes, para que a través de ello, se oriente para la construcción y apropiación del mismo; por lo que de acuerdo a lo que explicita la SEP (2013), estos deben ser retomados como una propuesta metodológica “flexible y abierta, a través de la cual se promueva el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje entre pares, entre otros” (p. 91); procurando entonces, que el espacio áulico cuente con un enriquecimiento en los contextos de

interacción, para aportar al proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo de experiencias compartidas, y significativas.

En lo concreto de la praxis pedagógica, el ambiente de aprendizaje más recurrente fue el aula de clases, logrando identificarla como una organización espacial tradicional, aspecto que se reafirmó con las interacciones sociales que allí se originaron; por lo que el designar roles a los estudiantes y lugares predeterminados, han hecho que el espacio termine fungiendo como elemento de regulación y control; cuestiones que merman la interacción grupal y el aprendizaje; además, aunque se recurre a los agrupamientos por equipo como vía para el trabajo colaborativo, la misma dinámica de grupo, termina repercutiendo negativamente en que no se alcance el objetivo en conjunto, y que se observe una suma de actores. Constatando con ello, una ruptura entre la propuesta de ambiente de aprendizaje significativo, y la manera en que se concreta en el aula; así que en la medida que no se replantee la práctica docente, el espacio donde se desarrolla la interacción educativa, tampoco se modificará.

Con las consideraciones hasta ahora realizadas es como se puede argumentar una carente propuesta de mediación con la que se ha conducido la praxis docente, y que se ha venido reflejando a través de un proceso estandarizado, falta de estrategias didácticas y de la creación de ambientes de aprendizaje diversificados; logrando manifestar un *séptimo* aspecto de contraste, el cual refiere a la propuesta de *inclusión educativa* que establece la SEP para atender la diversidad en el aula, y que se encuentra ausente en la práctica pedagógica.

De acuerdo a la normativa curricular de la Secretaría de Educación Pública, a nivel básico se promueven planteamientos en torno a una Educación inclusiva, fundamentados teórica y metodológicamente, a través de una perspectiva que “[...] reconoce que la discapacidad se pone de manifiesto como resultado de una

sociedad con falta de visión, de planeación, de recursos y/o de estrategias que permitan y faciliten la participación y el aprendizaje [...]” (SEP, 2013, p. 15); pretendiendo con ello, romper con las barreras de aprendizaje no sólo de los estudiantes con requerimientos específicos, sino en sí, de toda la población, ya que se debe reconocer y asumir la diversidad en el aula.

Así que con lo mencionado y al contrastarlo con el ejercicio docente, se puede observar un proceso homogéneo y rutinario, desprovisto de estrategias diversificadas y específicas para el reconocimiento de la particularidad, dejando perceptible la falta de atención de los estudiantes para romper con las barreras de aprendizaje, y participación social; quedando la propuesta de inclusión en un plano demagógico, que no se ha sabido concretar en acciones pedagógicas.

El octavo punto en contraposición entre los preceptos curriculares del Sistema Educativo Nacional, y el ejercicio docente de los mismos, es la manera como se concibe e implementa *la planeación didáctica*; asumiendo dos posturas que terminan impactando en las estrategias de apoyo, y que se ven reflejados en todos los puntos de contraste ya explicitados.

De esta manera para la SEP (2011c), la planeación didáctica debe ser un proceso fundamental en el ejercicio docente, considerándola como una tarea pedagógica intencionada y sistémica, que tiene como finalidad la reflexión constante de su propia práctica. En este sentido es que el diseño de la planeación, requiere del intercambio de la reflexión y la praxis para generar las estrategias de intervención y mediación, tomando en cuenta dos cuestiones; por un lado se deberá partir del reconocimiento de los estudiantes, sus necesidades, su cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros aspectos que se detecten; y por otro, se deberán asumir los enfoques y el modelo pedagógico, ya que dichos fundamentos restablecerán la dinámica de clase. A través de estas consideraciones, es como se

hará que el proceso enseñanza-aprendizaje, cuente un mayor grado de implicación de los estudiantes para la construcción de su aprendizaje.

En contrasentido, el ejercicio docente ha asumido una planificación como acto burocrático carente de reflexión, porque cuando ésta es obtenida de manera exógena, como lo hace el profesor del contexto educativo descrito, no se recurre a ella como herramienta de reflexión, autorreflexión y retroalimentación para el estudiante y su praxis; llegando a considerar que la improvisación y los pequeños ajustes durante la conducción docente, son iguales de validos que aquel esquema interno de análisis. Por lo que estas improvisaciones, han generado que se sobrelleve la organización de clase como hasta ahora se ha exhibido: rutinaria, estandarizada, con el uso indiscriminado de mecanismos de control, centrada en el cumplimiento programático, con un ambiente de aprendizaje tradicional, falto de estrategias metodológicas, y con una comunicación vertical. Por tanto es que la inadecuada implementación de la planeación, ha generado que el proceso educativo, y lo concreto del ejercicio docente, esté descontextualizado y carente de dirección.

Así es que mientras la normativa curricular de la Secretaría de Educación Pública, marca la pauta que debe tomar todo el proceso educativo, en lo concreto de la investigación en campo y a lo largo del análisis, es como se manifestó que esto, no se ha logrado concretar durante el ejercicio docente; fomentando una convergencia de dos modelos pedagógicos que se contraponen, y donde cada uno atiende a intenciones educativas opuestas.

Por un lado, la propuesta de educación a nivel básico de la SEP se ha fundamentado en un modelo pedagógico centrado en el estudiante, buscando hacer que el proceso enseñanza-aprendizaje sea dinámico, participativo e interactivo, donde el aula se convierta en un sistema complejo de construcción y reconstrucción del conocimiento, a través de la experiencia intelectual, afectiva y social; sin embargo

la práctica docente se ha desarrollado de manera opuesta, optando por un modelo pedagógico “heteroestructurante” (Not, citado por De Zubiría, 2011, p. 15), reflejado y reafirmado a través de un modelo de enseñanza “logocéntrico” (Titone, 1986, p.53) donde se pondera la dinámica estática, estandarizada y rutinaria, poniendo como ejes centrales al libro de texto y al docente, y cuya finalidad es la trasmisión del saber y la reproducción del mismo. Por lo que el cambio paradigmático en la educación, no ha venido a cumplir su función, porque se ha quedado en el plano del discurso normativo, haciendo que se sobrelleve una praxis incongruente, ya que los fundamentos pedagógicos no han sido asumidos para dotarla de sentido y significado.

De esta manera es que aunque el modelo pedagógico y los enfoques educativos marquen las pautas con los que se ha de conducir la práctica docente y su implementación curricular, al no estructurarse una mediación pedagógico-didáctica acorde con ellos, no se logrará reestructurar el proceso enseñanza-aprendizaje; así que en cierta medida, el docente al ser un mediador cultural, podrá replantear a través de su labor, la manera en que se posiciona el estudiante ante el mundo.

Con ello, es que se puede argumentar que si el modelo de enseñanza logocéntrico sigue teniendo continuidad al interior de las aulas, se seguirá contribuyendo con la formación de sujetos pasivos y alienados ante el orden social, donde se desarrollen parcialmente algunas de sus competencias; por lo que, si de manera contraria se pretende la formación de un sujeto integro, crítico y creativo, se deberán asumir los enfoques que correspondan para dicha formación.

Finalmente, se debe resaltar la importancia de la mediación docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que como se mencionó en el capítulo anterior, es a través de su influencia como se puede facilitar o coartar la finalidad de la misma;

aspecto que implica, dotarlo de las herramientas para una mediación pedagógico-didáctica que permitan reposicionar al estudiante, y que a su vez, a través de ello se logre influir en el perfil del profesor. Por lo que no basta con darle una serie de preceptos curriculares, sino que hay que dotarlo de una propuesta para reestructurar su praxis, a fin de hacer del espacio áulico un medio de interacción social, donde la puesta en práctica del conocimiento, y el reconocimiento del otro, permitan la apropiación de la cultura y del conocimiento.

3.2. El contraste y convergencia del modelo pedagógico centrado en el estudiante frente a la visión pedagógico-didáctica de Freinet

Realizar el análisis en torno a dos propuestas educativas, como la de Célestin Freinet y la Secretaría de Educación Pública, es porque al contraponerlas se encontraron puntos de confluencia que pueden contribuir en la mediación pedagógico-didáctica, y en sí, enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje; de tal manera que se retomaron los mismos aspectos contrastados en el apartado preliminar, por el hecho de ser puntos referentes detectados en la problemática de la investigación en campo, y que en este caso ayudan argumentar el vínculo entre ambas visiones.

Una vez explicado lo anterior y en consecuencia, es como el *primer* punto de convergencia entre el modelo pedagógico de la SEP y la propuesta freinetiana, es respecto a la manera de *situar al docente y al estudiante* en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así que en este sentido es como Freinet (1996) planteó que la educación se ha de centrar en el niño como miembro de una comunidad, posicionándole un papel activo a través de técnicas de trabajo dinámicas e interactivas que sé lo ratifiquen; y que en el caso del educador, él deberá

proporcionar todos los elementos que contribuyan a su elevación y formación, configurándole un papel de guía; generando con ello, un diálogo pedagógico donde cada uno ha de aportarle al otro, elementos para la mutua transformación.

En lo concreto del modelo pedagógico del Plan de Estudios de Educación Básica, toma como referente fundamental al estudiante, considerando que el proceso educativo deberá contar con un carácter dialogante, donde se le dote al niño, de un significado como sujeto del proceso, y que el docente sea el mediador cultural que dé las herramientas para dicha formación. De tal manera, se logra dilucidar que la noción de Freinet y el modelo pedagógico de la SEP, coinciden en retomar la idea paidocentrista de educación, y la importancia de los mediadores del enfoque sociocultural, por lo que las dos visiones, sitúan al estudiante como sujeto activo del proceso educativo, y al docente como el mediador del diálogo pedagógico.

Un *segundo* punto a comparar entre la normativa curricular de Educación Básica y el autor, es la *idea de aprendizaje*. En lo específico del pedagogo francés la noción de aprendizaje, de acuerdo a lo expuesto en la obra de Freinet, Elise (1978), es explicada a través del término “Tanteo Experimental”, el cual configuró como una postura en la que afirma que el conocimiento se construye a través de la experiencia, requiriendo para ello, el vínculo entre el individuo y su medio; siendo entonces la experimentación y la exploración, las vías para la construcción y apropiación del saber. Por su parte la normativa curricular asume al aprendizaje como un proceso activo y consciente, que se construye y permea por el contexto sociocultural, que busca la formación del estudiante integro en todas sus dimensiones humanas.

Así que dicha comparación permite notar que el punto de encuentro entre las visiones, es el rechazo de un aprendizaje exógeno, sistémico y receptivo; partiendo por el contrario del reconocimiento de un aprendizaje endógeno, que se desarrolla en las interacciones del contexto sociocultural, donde los mediadores culturales

transforman y forman al sujeto; por lo que para que en el proceso educativo el vínculo entre el estudiante y el medio sea recíproca y permanente, se le ha de dotar de una actividad constante y consiente para la apropiación del conocimiento, donde la interacción sea la vía para lograrlo; de tal manera que ambas posturas buscan una movilización de saberes para la construcción y apropiación del aprendizaje.

Siguiendo con este orden de ideas del aprendizaje activo en el seno de una práctica sociocultural, surge un *tercer* aspecto a contrastar entre el modelo pedagógico de Educación Básica y la propuesta de Freinet, el cual alude a las *estrategias metodológicas*.

En el caso de las estrategias del pedagogo francés, él las configuró a través de una propuesta a la que llamó el método natural, el cual está fundamentado en la “[...] libre expresión del niño y el tanteo experimental [...]” (Freinet, Elise, 1978, p. 155); cuya metodología de enseñanza supone partir de la experiencia individual y compartida, para la construcción del aprendizaje; por lo que a través de esta idea, es como logró organizar un medio educativo y técnicas de trabajo para el desarrollo de la actividad experiencial, que respeta las particularidades de los estudiantes y su contexto. Por su parte el Plan de Estudios 2011, manifiesta como rasgo indispensable la movilización de saberes, sugiriendo para ello la actividad constante del estudiante dentro y fuera del aula; promoviendo una “enseñanza multinivel” (SEP, 2013, p.17), a través de la cual el docente pueda plantearse como estrategia para la puesta en práctica de la serie de modalidades de trabajo.

Así que con lo mencionado líneas arriba, es posible dilucidar que ambas propuestas convergen en replantear las estrategias metodológicas, por medio de una propuesta dinámica experiencial y compartida, para la puesta en práctica del conocimiento; sin embargo el punto de contraste es que en el caso del pedagogo, se logra concretar la idea de movilización de saberes a través de una metodología de

enseñanza “empiriocéntrica” (Titone, 1986, p. 54), por medio de una serie de estrategias didácticas a las que llama Técnicas Freinet; y que en el caso de la SEP, al solo enunciar una serie de modalidades de trabajo y la sugerencia de la enseñanza multinivel, sin proporcionarle de manera concreta la dirección de como concretar ello en acciones pedagógicas, terminan siendo implementadas bajo una metodología tradicional; es decir, con un esquema de enseñanza ya conocido.

El *cuarto* aspecto a comparar de los preceptos curriculares de la SEP frente a las consideraciones pedagógicas freinetianas, es en cuanto al *uso e importancia de los materiales educativos*, ya que para lograr replantear el proceso enseñanza-aprendizaje hacia una actividad significativa, interactiva y experiencial que esté a la orden del estudiante, es de suma relevancia valerse de todo lo más cercano al contexto para lograrlo; cuestión por la que en el ámbito educativo, es importante valerse de herramientas e instrumentos para ayudar en la mediación.

De acuerdo al pensamiento del autor francés, los materiales educativos cuentan con una gran relevancia para el cambio en la dinámica del aula, ya que esto no se puede lograr en el vacío sin el empleo de instrumentos que ayuden a cumplir con esta tarea; expresando en la obra de Freinet, Elise (1978), que una labor indispensable de la praxis pedagógica es el organizar y preparar los medios e instrumentos, que permitan la exploración educativa de las posibilidades creadoras de los niños; agregando además, que no debe caerse en un materialismo que sustituya al profesor, ya que “[...] ese material y esas técnicas deben ser empleados con cierto objetivo y con cierto espíritu [...]” (Freinet, 2002b, p. 98), que sólo se logra perfilar con una mediación intencionada. Así que el argumento anterior cuenta con una convergencia frente a lo que promueve la Secretaría de Educación Pública, ya que en su caso busca hacer de los materiales una herramienta indispensable en el proceso educativo, reconociéndolos como principios pedagógicos para favorecer el aprendizaje.

Por lo que equiparando las ópticas, es como se exhibe que ambas coinciden en pretender el enriquecimiento del ambiente de aprendizaje a través de la implementación de diversos materiales, donde la mediación docente los ha de dotar de su cualidad didáctica; sin embargo el punto de convergencia, es que Freinet consigue concretar una propuesta pedagógico-didáctica donde los instrumentos a utilizar van acompañados de un espíritu ideológico, fundamentado en la idea de trabajo y los complejos de interés; cuestión que en el caso de la SEP, ello queda difuso, porque sólo menciona una serie de enunciados nominales que cuando son llevados a la praxis, no logran replantear el proceso enseñanza-aprendizaje, y se continúan implementando como medios transmisores y receptivos.

Asimismo respecto al uso de los materiales educativos, es como surge un *quinto* aspecto a comparar, el cual refiere al *uso de las TIC*, ya que la Secretaría de Educación Pública, puso un énfasis en la promoción de éstas como herramientas indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje, exhortando a que con su uso se creen ambientes de aprendizaje diversificados, y se desarrollen habilidades digitales en los estudiantes; de tal manera que la importancia de este rubro, generó un aspecto a comparar entre Freinet y la normativa curricular de la SEP.

Al respecto se debe señalar que aunque las TIC en los últimos años han sufrido un mayor desarrollo, en la época en la que vivió el pedagogo francés, este tipo de avances tecnológicos ya habían influido en la manera en que los sujetos se comunicaban y situaban ante el mundo; por lo que aunque propiamente no haya formulado una propuesta para la mediación de estas herramientas, Freinet (1979b) sí consideró, de manera general, que había que modernizar la enseñanza, tomando todos los medios culturales y sociales de la realidad contextual en la que se situara la escuela, ya que la influencia de éste tipo de medios, logran formar procesos de pensamiento y de vida diferentes, que terminan permeando en la manera de acceder al conocimiento; así que tomando en cuenta ello, es como se habrán de replantear

los instrumentos y métodos educativos, apuntando a una renovación pedagógica no sólo con el uso de novedosas herramientas, sino también de nuevas estrategias didácticas.

Por tanto, se ha de reiterar que las dos visiones destacan la importancia del uso de diversos materiales para favorecer y enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo en lo concreto del empleo de las TIC, la SEP puede parecer aventajada en su propuesta, porque ofrece distintas alternativas educativas como blogs, foros, wikis, entre otros, que pueden favorecer al desarrollo de las habilidades digitales, y la incorporación de diversos escenarios más atractivos para los estudiantes; no obstante cuando éstos se utilizan para la transmisión de los contenidos, se termina alterando su propósito y finalidad; cuestión que en el caso de la propuesta de Freinet, no sucede así, ya que él se centró en estructurar una visión ideológica respecto al empleo de cualquier herramienta o instrumento, buscando replantear la dinámica a través de un proceso activo y productivo por medio de sus técnicas de trabajo y modelo de enseñanza empiriocéntrico, que bien pueden ser llevadas a la práctica con diversos materiales, sin alterar su espíritu ideológico.

Un *sexto* aspecto identificado como un factor didáctico para el proceso educativo, y que debe contar con gran relevancia en la mediación docente, es la creación de los *ambientes de aprendizaje*; por lo que al ser analizados se dilucidó que su adecuada organización, puede ratificar el propósito y finalidad educativa, o por el contrario, al no prestarle la debida atención puede coartarlas; por lo que otro punto a contrastar entre la normativa curricular de Educación Básica, y los planteamientos del autor francés, es respecto a los ambientes de aprendizaje.

Al respecto explica Freinet (2002b), que su propuesta de trabajo nace de la necesidad de replantear un ambiente educativo funcional que esté a la orden de los estudiantes; considerando que para que ello suceda, deberá de ofrecerles una

organización que se fundamente en la noción del trabajo, y en el medio contextual y social en el que ellos se desenvuelven; así que al implementar sus técnicas, éstas irán acompañadas de una nueva organización y espíritu de clase. En lo que respecta a las consideraciones de la SEP, los ambientes de aprendizaje son promovidos como una herramienta pedagógica para la creación de diversos espacios de interacción, que permitan el desarrollo de una atmósfera inclusiva y significativa; supuesto que sugiere la promoción y articulación de una serie de estrategias didácticas, que estén acordes con dicho propósito.

La comparación anterior puede desentrañar que el punto de confluencia entre ambas propuestas, es el fomento del enriquecimiento del espacio de interacción, considerándolo como elemento valioso porque en éste convergen una serie de interacciones sociales y pedagógicas que influyen en la formación del estudiante y su aprendizaje; sin embargo el punto de contraste es que mientras la SEP sólo enuncia los aspectos a considerar para la creación de los ambientes de aprendizaje, el pedagogo le añade una noción ideológica, ya que considera que el cambio profundo deberá ir acompañado de “[...] fundamentos pedagógicos, psicológicos y humanos de la enseñanza [...]” (Freinet, 2002b, p. 56); por lo que el cambio de los ritos, formas y prácticas del espacio escolar tradicional, deberá reestructurarse por una organización dinámica, minuciosa y constante que se deriven de la educación por el trabajo; así que como explica Freinet (1996), el clima del aula, la comunicación y relaciones entre los sujetos inmersos, la disciplina, entre otros factores que intervienen en el ambiente de aprendizaje, se verán modificados como resultado de dicha organización funcional.

Una vez esclarecidos puntos relevantes en torno a las estrategias didácticas y los ambientes de aprendizaje, es como surge el *séptimo* contraste de la propuesta de *inclusión educativa* entre las nociones pedagógicas freinetianas, y las del Sistema Educativo Nacional.

De esta manera, y de acuerdo a las consideraciones de la SEP (2013), la inclusión deberá partir del reconocimiento de la diversidad en el aula, por lo que romper con las barreras de aprendizaje, incluye a toda la población escolar, y no únicamente a los estudiantes con requerimientos específicos; por lo que el docente deberá de brindar experiencias de apoyo diversificadas, respetando los estilos y ritmos de aprendizaje, y los contextos sociales y culturales. En lo que respecta a las reflexiones del autor, la propuesta de inclusión puede verse reflejada en la estructura de todos sus planteamientos pedagógicos, ya que sus técnicas de trabajo y organización escolar, fomentan el desarrollo de la particularidad, y respetan los ritmos y estilos de aprendizaje; así que como explica Freinet (2002b) aunque sus clases partan de un mismo fundamento general y espíritu, al tomar en cuenta las particularidades y contextos, necesariamente deberán ser diversas.

Por lo tanto y ante lo explicitado, es como se dilucida que las visiones pedagógicas de la SEP y Freinet, convergen en el reconocimiento de la diversidad en el aula, orientando a la construcción de acciones pedagógicas; por lo que ambas buscan que se desarrollen estrategias didácticas y ambientes enriquecedores, para el desarrollo del aprendizaje; sin embargo el punto de contraste es que la normativa curricular propone que se fomenten estrategias específicas y diversificadas, dependiendo la problemática que se detecte; lo que en el caso del autor le parece innecesario, ya que una estrategia didáctica pensada en la necesidad e interés, no requiere más diferenciación que la marcada por el propio niño.

Además de los aspectos mencionados, otra de las herramientas indispensables en la praxis docente, es la *planeación didáctica*; esquema que se ve permeado por el modelo pedagógico que se asume, ya que en su organización se logra reflejar la finalidad educativa, y concretarla a través de acciones pedagógicas; argumento por el cual, es que hasta este punto se contrasta y dilucida, la manera en

que se asume la planificación en los preceptos curriculares en Educación Básica, y las concepciones del pedagogo francés.

De acuerdo a lo que promueve la SEP (2011c), la planeación deberá partir del modelo pedagógico centrado en el estudiante, exhortando a que ésta sea asumida como una herramienta intencionada, sistémica y flexible, ya que necesita de la retroalimentación y reflexión para dar respuesta a los requerimientos pedagógicos; así que aunque los Programas de estudio marquen las pautas de trabajo a nivel nacional, éstos pueden ser adaptados a las particularidades y necesidades, para ofrecer las estrategias metodológicas más acordes para los estudiantes.

En lo correspondiente a la propuesta del pedagogo, se toma como referente al niño y la noción de trabajo, por lo que partiendo de ello es como considera, que habrá que darle un papel preponderante para la organización de clase, siguiendo su interés y necesidad, para ofrecerle las técnicas que le permitan un desarrollo intelectual y manual; logrando de este modo, un orden endógeno en el proceso educativo, pensado y admitido por todos. Al respecto Freinet (2002b) explica que el primer esquema de trabajo deberá ser creado por el docente, para organizar el medio y técnicas a ofrecerles para su desarrollo; el cual deberá ser modificado en la práctica de acuerdo a los requerimientos que se presenten, ya que será enriquecido con la ayuda de todos a través de “Los planes de trabajo”; técnica, con la que logra involucrar al niño, de una manera activa, en la organización de clase.

Las nociones educativas de la SEP y Freinet, convergen en considerar a la planeación didáctica con un carácter de flexibilidad, impulsando a que se atiendan las necesidades y requerimientos de los estudiantes; además, en ambas perspectivas, se posiciona al docente como estrategia en la búsqueda constante de aportaciones y cambios para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, el punto de convergencia ante esto, es que el pedagogo viene a aportar

una técnica de trabajo, donde se involucra al estudiante en la toma de decisiones de su proceso educativo.

Hasta el momento, y con las nociones en contraste y convergencia entre las visiones educativas mencionadas, es como se ha intentado esclarecer sus rasgos esenciales; dilucidando que el principal aspecto en el que coinciden, es en cuanto al modelo pedagógico; lo cual se ha venido bosquejando, ya que cada señalamiento fue desentrañando los propósitos educativos, y las concepciones pedagógicas que las fundamentan; cuestión por la que el *último* aspecto a comparar entre la postura freinetiana y los preceptos curriculares en Educación Básica, es el *modelo pedagógico*.

En este mismo sentido, y de acuerdo a lo que expresa la SEP (2011a), es como la implementación del currículo tendrá que tomar en cuenta un cambio paradigmático en educación, donde se ponga como centro y referente principal al estudiante, replanteando el proceso enseñanza-aprendizaje por una dinámica activa, significativa y experiencial, donde sea el mismo niño el que elabore y reelabore sus conocimientos; cuestión por la cual, se fundamenta en los enfoques socioculturales, experienciales y constructivistas.

En el caso de la visión del pedagogo, de igual manera que la SEP, centra el proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiante, ya que será “el [mismo] niño, [el que] desarrollará su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él mismo sirve y que le sirve” (Freinet, 1996, p.28); por lo que habrá que prepararle el medio psicológico, pedagógico y social, para que desarrolle y construya su aprendizaje; aspecto que se logrará a través de una educación por el trabajo, la cual le permitirá ratificar su papel social dentro de su comunidad, ya que esta actividad productiva y transformadora, vendrá a ratificarle que él “[es] el artífice de su propia cultura” (Freinet, Elise, 1978, p. 104). Así que bajo estas consideraciones, Freinet

logra estructurar una enseñanza empiriocéntrica fundamentada en un “materialismo dialectico” (Freinet, Elise, 1978, p. 138), cuya finalidad es la mutua transformación entre el sujeto y su sociedad.

Por lo cual es que al analizar los aspectos exhibidos, es como se puede argumentar que ambas posturas convergen en un modelo pedagógico “autoestructurante” (Not, citado por De Zubiría, 2011, p. 15), donde su visión del proceso enseñanza-aprendizaje, retomando a De Zubiría (2011), se configura poniendo como centro al estudiante, en el que los niños son vistos como verdaderos constructores de su propia formación, y la escuela tiene la tarea de promover su interés y hacerlo un sujeto pleno; así que al compartir la esencia del modelo pedagógico, la postura de Freinet y los preceptos curriculares de la SEP, seguirán coincidiendo en la manera en que direccionan el proceso educativo, por lo que no obstante a que cuenten con ciertos matices, éstos bien pueden complementarlas de forma recíproca.

De tal modo que una vez detectada la manera en que se concreta el modelo pedagógico durante el ejercicio docente, fue como se dio la pauta para considerar el dotar de elementos pedagógicos y didácticos que ayuden en la mediación de dicha praxis; considerando tras el contraste, que aquel proceso rutinario, estandarizado carente de estrategias metodológicas, debe ser replanteado hacia una dinámica dialogante, experiencial, sociocultural, donde sean potencializadas las particularidades de los estudiantes; considerando como alternativa para dicho cambio, la visión del pedagogo Célestin Freinet.

La razón entonces, para retomar los planteamientos del autor francés como herramientas en la praxis pedagógica, es porque sus técnicas e instrumentos, logran concretar un espíritu ideológico, que replantea el interaccionismo en el proceso educativo; así que como el mismo Freinet (2002b) lo menciona, al cambiar las

técnicas de trabajo, se logra modificar por sí misma la atmósfera de clase, y en consecuencia el papel del profesor; haciendo posible un nuevo clima que mejora las relaciones entre pares, y el medio en el que se desenvuelven; permitiendo que aquel espíritu de cooperación, liberación, empoderamiento y formación del sujeto pleno en el seno de una práctica sociocultural, ayude a replantear el ejercicio docente hacia una fundamentación pedagógico-didáctica, y no sólo sea direccionado por una reglamentación curricular.

Finalmente es que el análisis realizado a lo largo del apartado, ha permitido comprender dos visiones educativas, que al ser comparadas pudieron dilucidar que éstas pueden complementarse a fin de enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje; ratificando que los planteamientos pedagógicos y didácticos de Freinet, pueden venir a aportar una estructura ideológica, así como técnicas de trabajo, que han de apoyar en la concreción de los preceptos normativos de la SEP, en acciones pedagógicas acordes con un modelo autoestructurante; ya que como se manifestó, cuando la Secretaría de Educación Pública sólo enuncia una serie de enunciados nominales, éstos quedan en una interpretación subjetiva que pueden o no, ser llevados a la praxis; por lo que aquella finalidad educativa termina quedando sólo en un plano discursivo; así que habrá que diseñar una propuesta educativa que ayude a replantear el ejercicio docente, proporcionando herramientas para su mediación.

Metodología

La presente problemática se abordó como una investigación con carácter de cualitativa, considerándola así porque el fenómeno a estudiar versó entorno a la manera en que el modelo pedagógico centrado en el estudiante se implementa en lo concreto del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, como se indagó en la praxis docente y su mediación pedagógico-didáctica, ello requirió, de acuerdo a Rodríguez *et al.* (1999), se diera un acercamiento al contexto con la finalidad de observarlo y desentrañarlo para dar un mayor sentido al proceso educativo, no sólo desde los planteamientos promovidos por la SEP, sino a través de las interacciones que allí se suscitaban.

Se colocó especial atención en identificar los componentes del triángulo didáctico en la práctica educativa, indagando en la interacción docente-estudiante y en las dimensiones que allí convergen; de tal manera que aunque en un principio se había focalizado la observación sólo en la asignatura de Formación Cívica y Ética, conforme pasó el proceso dialéctico de análisis, ello dio la pauta para replantearlo, ya que la problemática de la carencia de fundamento en la mediación pedagógico-didáctica era recurrente no sólo en ésta, sino en todas las asignaturas.

Como el estudio demandó cierta implicación en el proceso educativo, se consideró a la *observación participante* como método de investigación; así que siguiendo a Rodríguez *et al.* (1999), se fue participe de la vida social y cultural de la comunidad educativa, interactuando en los acontecimientos y fenómenos que se observaban; por lo que se utilizó como uno de los instrumentos al diario de investigación (Véase Anexos 3), apoyándome además, de las grabaciones de audio; dicho instrumento se

estructuró de acuerdo a las consideraciones de Corenstein (1992) y García (2011); en éste se concentraron las descripciones y análisis de lo observado y escuchado, dividiéndolo en dos columnas para su transcripción: en la columna de registro se anotaron las observaciones literales de las interacciones vividas, y en la otra se expusieron comentarios y reflexiones surgidos durante y posterior a la etapa de campo. Cabe destacar que se obtuvieron un total de 18 registros del diario de investigación, por lo que a manera de ejemplo sólo se anexa (Véase Anexos 3) un fragmento de ello.

De esta manera es que una vez elegida la metodología de investigación, fue como entre los meses de septiembre y octubre de 2014, se realizó la gestión ante las autoridades correspondientes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 092 Ajusco, y las institucionales de la Escuela Primaria “Cristóbal Colón” C.C.T. 15DPR3152Y; por lo que una vez terminados los instrumentos para la recolección de datos, y los trámites pertinentes, se dio paso a la etapa de investigación en campo.

La estancia en el contexto inició en el mes de noviembre, al ser asignado el 6° grado grupo A del turno matutino (único turno), de la escuela primaria “Cristóbal Colón”; ésta es una escuela pública, que se ubica en Av. Simón Bolívar Mz. 24 Fraccionamiento Las Américas en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, la cual cuenta con una población de 457 estudiantes, los cuales son reportados en Mejora tu escuela.org. (2014); la población asistente proviene en su mayoría, de esta zona y sus alrededores.

Es preciso señalar, con base a la información de un estudio de mecanismos sociales hecho al conjunto habitacional Las Américas elaborado por Jacquín, Céline (2007), que la zona en la cual se ubica el plantel y su periferia, fue diseñada para concentrar una población de las clases media y media-baja; por lo que de manera general el nivel socioeconómico de los residentes y sus alrededores corresponde a

ese sector; sin embargo agrega, que es posible notar una convivencia de diversos grupos sociales debido a la movilidad que en los últimos años se ha generado de los pobladores de esta “microsociedad” (Jacquin, 2007, s.d.); información que fue de relevancia porque permitió conocer más de la población escolar que asiste a la primaria.

“[En lo particular de la escuela], ésta cuenta con espacio para una población no mayor de dos grupos de cada grado escolar, dando un total de 12, de entre 35 y 37 estudiantes por aula. En cuanto a la infraestructura, se puede precisar, que los salones están distribuidos en dos edificios constituidos por dos plantas, los que se ubican en los laterales del inmueble principal; en el edificio principal se encuentra la dirección. Existen un aula que es ocupada para la biblioteca escolar, otra para el grupo de USAER, y una última que es sala de usos múltiples y a su vez para impartir la clase de segunda Lengua (Inglés). Además, hay tres áreas de sanitarios divididos entre niñas y niños; una cooperativa escolar; un área de fotocopiado del cual hacen uso los docentes para sus materiales de trabajo; un patio con domo que funge como plaza cívica y deportiva; áreas verdes que tienen bancas de concreto y dos quioscos; una entrada principal que cuenta también con domo y se usa como parte del patio; y un espacio en la parte trasera que se usa para guardar los automóviles de los profesores y directivos” (Lista de control, *Práctica áulica*, pp.2-3).

En cuanto al aspecto, *“éste solía ser impecable porque hay empleados de limpieza, pagados por los mismos padres, que mantienen los distintos espacios descritos bien aseados y ordenados; así, el resto de la comunidad se encargaba sólo de conservar el orden en el que la encontraban, durante y a lo largo de la jornada escolar; además se organizaban días de aseo general, en los cuales participan los padres de familia”* (Lista de control, *Práctica áulica*, p.12). Este buen estado se ha logrado por factores como el *“constante mantenimiento de la pintura tanto de la fachada como en interiores, el piso de azulejos de los espacios, el mobiliario que está en óptimas condiciones, y el hecho de que se tiene acceso a servicios de agua potable y drenaje, electricidad, internet y teléfono”* (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 2). En complemento a esto, los padres de familia y las autoridades institucionales han implementado otros de carácter particular, como transporte escolar, docentes extras, y la organización de múltiples eventos extracurriculares que allí se llevaron a cabo.

Durante la dinámica de entrada y salida de la escuela, había un grupo de padres que era distinguido por un chaleco especial, que mantenían y cuidaban el orden; dicho comité, se encargaba de colocar un cerco que regulaba el paso de los estudiantes y el espacio destinado a los padres que dejaban a sus hijos.

“En la hora de entrada eran los docentes los que recibían a los menores; y es en este sentido que los encargados de la recepción, se organizaban a partir de un rol donde se programaban las guardias, observándolos dentro de las instalaciones en distintos puntos, ya sea afuera de sus aulas, o en las escaleras. Los estudiantes a esta hora mantenían una actitud de tranquilidad, se les notaba con sueño, callados, con frío y en total calma, caminando cada uno para su salón, siguiendo las rutas y pasillos que conducen al mismo”(Diario de investigación no.08, lunes 01 de diciembre, 2014).

En la hora de la salida la dinámica era distinta, ya que al tocar el timbre, cada grupo salía formado con la batuta del docente titular, que en muchas ocasiones les llamaba la atención para mantener al grupo en total sosiego; la actitud de los menores era de más ruido, comportándose más juguetones, risueños y platicando con sus compañeros, o con el profesor. El grupo era dirigido hasta la puerta bajo determinada formación, que se mantenía desde que salían del aula hasta que llegaban a la puerta; si ésta aún no estaba abierta, debían permanecer en fila hasta que les permitieran la salida. Había docentes que conservaban más las formaciones, y otros que procuraban sólo reunirlos; eso dependía de la forma de trabajo de cada uno (Diario de investigación no.05, martes 25 de noviembre, 2014).

En cuanto a los salones de clases, estos se integraban por sus particularidades, lo que también estriba en la forma de trabajo del profesor; sin embargo, el material base con el cual contaban todos, era con “*los pupitres de los estudiantes, escritorio y silla para el docente, pizarrón blanco, proyector y pantalla de retroproyección, y la computadora que estaba conectada a la red de internet de la escuela*” (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 3). En la dirección había material didáctico, del que podían hacer uso los profesores, y del que no es posible describir mucho porque no se recurrió a éste mientras transcurrió la observación.

[Situándonos en lo particular del aula en la que se interactuó], la distribución del espacio era en filas, con los pupitres de los treinta y siete estudiantes que oficialmente estaban inscritos en el grupo; todos se alineaban mirando al frente hacia la pizarra blanca y la pantalla de retroproyección; el proyector se encontraba colgado direccionado a éstas. La puerta estaba en el ala derecha, regularmente permanecía cerrada. En la esquina del ala izquierda frente a todos, se ubicaba el escritorio del docente; a su costado estaba el resto del mobiliario, que se componía por dos estanterías: una de ellas era la de usos múltiples, que de manera

desorganizada tenía material de lectura, manipulativo, hojas de evaluación, libretas u objetos olvidados por los propios niños, y artículos de higiene que estaban al servicio del grupo; la otra tenía material de papelería, el cual, era controlado por el profesor para algunas actividades. En este mismo espacio estaba la computadora, que también se usaba bajo supervisión y control del docente; además podía observarse un cúmulo de cajas de cartón, que contenía material diverso de lectura, adornos del salón, entre otros; lo que terminaba restando movilidad al espacio (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 3).

“Los lugares de los estudiantes eran predefinidos por el docente, lo que dependía de un sistema de trabajo que él ha establecido; lo anterior, ha permitido que algunos estudiantes personalicen sus mesas” (Lista de control, Práctica áulica, p. 3); cuestiones que no causaban conflicto, porque como se mencionó, al haber un único turno, el aula era sólo del grupo al que se hizo referencia.

La iluminación del lugar era suficiente, debido a que había focos que abastecían el servicio, aunado a ello, las ventanas laterales permitían la entrada de luz del exterior. La ventilación era regulada por el aire natural que entraba de las mismas, manteniendo el lugar fresco, y en ciertas temporadas con frío; sin embargo en general la escuela se mantenía con este clima, por las corrientes de aire de la zona; en el caso particular del salón, por su ubicación no había entrada directa de sol, y aunque se contaba con cortinas y vidrios, ello no ayudaba a regular la temperatura; los estudiantes comentaron padecer el clima, recurriendo al uso de chamarras en la época de invierno, tanto fuera como dentro del espacio de clases.

En el caso de la limpieza del espacio se puede señalar que al inicio del día se encontraba aseado, sin basura, con los botes vacíos, las mesas de los menores bien organizadas y con un piso impecable; pero al finalizar, estaba sucio debido a los desperdicios que ellos mismos generaban, porque se habían acostumbrado a tirar al piso desechos de lápiz, goma, papel, basura de comida, entre otras; además dejaban algunas de sus pertenencias tiradas y desorganizadas, por lo que se encontraba material disperso en los pupitres o suelo. La mesa del docente, se hallaba también desorganizada, encima de ella había material de los mismos niños, tales como: trabajos, libros, cuadernos y hojas de participación que eran usadas a diario” (Lista de control, *Práctica áulica*, p. 2).

Después de hacer éstas puntualizaciones del espacio físico de la escuela y del aula, es importante explicitar que estos datos recabados se lograron por la implicación de la investigación; ya que la asistencia fue de lunes a viernes con un horario de entrada y salida de entre 8 am y 12:30 pm; jornada regular para las escuelas de medio tiempo. Durante éste lapso, se compartió e interactuó en el aula de clases, en el patio escolar durante el recreo, en actos cívicos (Diario de investigación no. 10, lunes 08 de diciembre, 2014), en eventos extra curriculares

como una kermesse (Diario de investigación no. 03, jueves 20 de noviembre, 2014) y asignaturas impartidas por otros docentes, como es el caso de segunda Lengua (inglés) (Diario de investigación no. 11, miércoles 28 de enero, 2015) y Educación Física (Diario de investigación no. 17, jueves 05 de febrero, 2015). Este tipo de contacto permitió, retomando a Rodríguez *et al.* (1999), realizar las funciones de aquéllos con los que se compartió la situación educativa, que en este caso fueron tanto los estudiantes como el docente; logrando vivir del mismo modo que el resto de la comunidad del centro escolar.

Los agentes con los cuales se interactuó, fueron estudiantes de entre 11 y 12 años de edad, exceptuando a un compañero que ha cursado la escuela en temprano tiempo y que se encuentra en el grupo con tan sólo 10 años. La población entre niños y niñas es equitativa, los cuales llevaban una relación cordial, sin conflictos de género. De los 37 estudiantes sólo había uno que contaba con necesidades educativas especiales, que por lo que señaló el docente tiene hidrocefalia y discapacidad intelectual; y aunque se cumplió con la incorporación, no se logró la inclusión educativa⁶.

La observación hizo visible una carencia de inclusión, porque como lo señala la federación mundial de organizaciones de Inclusión Internacional (2006), para que ésta esté presente en el ambiente escolar, debe existir un proceso que identifique y responda a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, exhortando a remover las barreras durante éste proceso; sin embargo al no observarse una propuesta de estrategias diversificadas, no se ve presente la inclusión del menor.

⁶ Con los diarios de investigación (No.1-18), es posible observar la falta de estrategias para atender la problemática del niño.

El grupo en general era cálido y te hacía miembro del mismo desde que entrabas al aula, porque les inquietaba la presencia de aquel con quien compartían el espacio, sin embargo conforme pasaba el tiempo normalizaban la presencia del otro, y se mostraban indiferentes. Los estudiantes eran competitivos e interactuaban sin problemas de agresión o violencia; algunos miembros más que otros, habían formado un vínculo de amistad, porque era el segundo año que estaban juntos, ya que el mismo profesor les impartió clases el ciclo escolar anterior.

En el caso del docente, es un normalista con 37 años de experiencia como profesor frente a grupo, y que actualmente labora en dos turnos de diferentes escuelas (la otra muy cercana al área). Él describe que desde muy joven al salir de la normal elemental inició a dar clases; también expresa haber cursado en años posteriores estudios de educación superior, en la UPN, UNAM y en la Escuela Normal de Ecatepec, sin embargo desertó de las primeras dos mencionadas, por cuestiones de distancia; siendo ésta última en la que lograra concluir sus estudios en Educación Primaria como pasante de la licenciatura, porque hasta ahora no ha obtenido el título profesional (Entrevista no. 01, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 05 al jueves 06 de noviembre, 2014). Él es un sujeto cordial y respetuoso, que desde que llega a la escuela se concentra en su labor sin descuidarla. En el caso de la propuesta de las reglas y organización del trabajo, éstas se llevan de la misma forma desde el ciclo escolar anterior, por lo que las prácticas e interacciones son asumidas sin muchos problemas. La relación docente-estudiante, es de autoridad y respeto, forjándose también un lazo afectuoso.

El rol como investigador fue el de participante, que, siguiendo a Rodríguez *et al.* (1999), me permitió un acercamiento a las experiencias en tiempo real que Vivian tanto el docente como los estudiantes; de este modo es que la proximidad al proceso escolar dio acceso a indagar, ¿cómo es que se regula y define el modelo pedagógico en la práctica docente?, y ¿el tipo de estrategias didáctico-pedagógicas

implementadas por él para replantear el papel del estudiante durante el proceso enseñanza-aprendizaje?; logrando dilucidar estas, y otras interrogantes más.

En un primer momento se programó una observación con duración de siete semanas, las cuales correspondieron a un bimestre de los cinco del ciclo escolar de educación básica, específicamente del periodo entre noviembre y diciembre del 2014 (Diario de investigación no. 01-10, martes 11 de noviembre al lunes 08 de diciembre, 2014); tiempo en el cual se desarrolló el Bloque número II de acuerdo a lo que marca el programa de estudios. En esta primera fase, se realizó el reconocimiento de la comunidad, las prácticas habituales y los rituales que allí se desenvolvían.

Sin embargo por la retroalimentación que requirió el análisis, se consideró pertinente replantear un nuevo proceso de recolección de datos durante el bimestre número III; así, entre los meses de enero y febrero de 2015 (Diario de investigación no. 11-18, miércoles 28 de enero al viernes 06 de febrero, 2015), se reprogramaron dos semanas más de observación. En este punto la mirada se centró más en resignificar el proceso con los datos obtenidos previamente, y bajo la noción de la comprensión del lenguaje que ya se había compartido.

Para reunir los datos se hizo lo que Rodríguez *et al.* (1999) sugieren para este tipo de metodología; focalizando la atención en seleccionar ciertos fenómenos frente a otros de menor interés, para que en las diez semanas de investigación en campo se obtuviera información bien identificada y definida; diseñándose y utilizando instrumentos para el registro, específicamente la *lista de control* (Véase Anexos 1). En este sentido es que se estableció de manera *a priori*, un *sistema categorial*, que para su elaboración, demandó que se abordara desde una teoría o modelo explicativo; que en palabras de Corenstein (1992), lo que se hizo fue utilizar criterios

teóricos o conceptuales, que basados en las características empíricas del fenómeno, guiaron la observación en lo que se consideró más relevante.

Para establecer las categorías e indicadores se partió de dos bases teóricas; por un lado los planteamientos del modelo centrado en el estudiante promovido por la SEP, y por otro los planteamientos pedagógicos de Célestin Freinet; nociones que se entramaron a partir de la triangulación didáctica estudiante, docente y contenido, configurando a través de éstos al proceso educativo desde una lógica de interaccionismo y reflexión.

Por lo que partiendo del conocimiento y estudio de estas dos bases, se formularon las categorías: *Práctica áulica*, *Práctica docente* y *Medios didácticos*; determinándose que fueran observadas en tres etapas.

Para cada categoría se estableció un periodo determinado, sin embargo, cada una aportó elementos para la otra, porque éstas no eran excluyentes entre sí; construyéndose una correspondencia para la descripción del proceso enseñanza-aprendizaje desde tres puntos.

Los datos fueron obtenidos en un periodo de diez semanas, a partir del mes de noviembre del 2014 al mes de febrero del 2015; recurriendo a una “*selección por periodos de observación*” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 153), cuyo objetivo fue especificar el limite general de la recogida de datos, a través de un tiempo prolongado en muchos momentos diferentes; situando la investigación durante el desarrollo de un bimestre, en el que se organizaron observaciones en diversos instantes (inicio, desarrollo y evaluación parcial), alcanzando un seguimiento más amplio sin cortes en el proceso; dividiendo a partir de ello la investigación en campo en tres fases, que serán señaladas a continuación:

La *primera* se desarrolló en el mes de noviembre, tiempo en el que se estableció contacto con la comunidad, por lo que las observaciones y entrevistas fueron de carácter exploratorio. La participación permitió vivenciar la distribución del espacio, los tiempos, el contexto y los agentes que ahí se desenvolvían. La mirada se focalizó en la categoría, *práctica áulica* (Véase Anexos 1, *Práctica áulica*), ayudando a describir el contexto en el que se situó el proceso educativo, las interacciones dentro del mismo, reconociendo la organización de las reglas del grupo, examinando los significados de las conductas más habituales, entre otros datos generales.

Para la recolección de datos se usó como estrategia metodológica a la *entrevista en profundidad* (Véase Anexos 2); que bajo la propuesta de Rodríguez *et al.* (1999), se prefijaron una serie de temáticas, que fueron cuestionadas a discreción del entrevistador; es decir, éstas tuvieron un carácter de plática casual, cuyo propósito iba cambiando de acuerdo al trabajo de campo.

En un inicio se mantuvo contacto de manera preliminar, con el docente titular del grupo, para que a través de la conversación se puntualizaran los fines en la investigación, la descripción de los datos relevantes de su práctica, e interrogantes en torno a la categoría prefijada. Las temáticas sobre las que se indagó, fueron respecto a la planeación didáctica, la implementación de la transversalidad en las asignaturas, los campos de formación, etcétera (Entrevista no. 01, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela Primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 05 al jueves 06 de noviembre, 2014).

En este primer momento el “informante clave” (Corenstein, 1992, p. 54) fue el docente, ya que a través de él, se accedió a los datos relevantes del grupo; así que conforme transcurrió la investigación se examinó sobre algunas temáticas que en particular se manifestaban; un ejemplo de esto fue el caso del estudiante que cuenta con necesidades educativas especiales, ya que a través de lo que se presenciaba en

el acontecer diario, se notaba un contraste con lo que el profesor describió en la primera entrevista (Entrevista no. 02, realizada al docente del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, jueves 13 de noviembre, 2014).

Aunque se intentó no inferir mucho en la situación que se presenció, se mantuvo una actividad constante; por lo que al llegar al aula, el espacio que se ocupó fue junto a los estudiantes, como un miembro más. Al hacer los registros de observación, se cuestionaba tanto a los niños como al docente, sobre aspectos que eran poco claros y que se consideraban relevantes saber; de esta manera se precisó ¿cómo se trabajaba?, ¿cuáles eran las actividades comunes?, ¿cuáles eran los nombres de los miembros presentes, y del rol que tenían en el aula?, vivenciando además, la distribución del espacio, las secuencias didácticas, entre otros; es decir, se logró ser partícipe de una mañana de clases común.

Poco a poco se comprendió el contexto en su conjunto bajo la voz de los mismos participantes; en algunas ocasiones sin preguntar el grupo explicaba algunos aspectos, porque sabían que había un agente ajeno a éste (Diario de Investigación no. 04, lunes 24 de noviembre, 2014); además, los menores solían preguntar sobre el registro de las notas y se acercaban a intentar leerlas; de este modo fue que con sus aproximaciones de manera recíproca se conocía información del otro, creando un vínculo de confianza.

El trato y la relación de cordialidad ayudaron a observar las actitudes desde un plano más dinámico y activo; formando parte de la organización de los trabajos en equipo, las discusiones y problemáticas que allí se suscitaban; identificando una carencia de alteridad ante el trato en colectivo. También se pudo indagar ¿cómo viven y asumen las normas durante los juegos del receso escolar?, observando al grupo en interacción como miembro de una comunidad mayor (Diario de investigación no. 09, miércoles 03 de diciembre, 2014). Finalmente el trato cotidiano

en la suma de todos los espacios, dentro y fuera del salón de clases, fue lo que ayudó a reconocer y acceder a las problemáticas del contexto áulico y escolar.

La *segunda* etapa de observación fue la del mes de diciembre, durante la cual, la presencia en el contexto fue más habitual y un tanto natural, ya que la dinámica solía fluir sin que la estancia del externo impactara allí; un ejemplo fue que el docente dejó de explicar a mitad de clase alguna particularidad de lo que él hacía o los estudiantes decían (Diario de investigación no. 08, lunes 01 de diciembre, 2014). Logrando que lo cotidiano volviera a tomar su rumbo, y asimilando que ahora el aula se conformaba por 39 integrantes.

Las entrevistas que se mantuvieron con los niños fueron de orden más casual, porque no se había determinado temáticas específicas o prefijadas como con el docente; surgiendo las interrogantes durante la convivencia. En un inicio el diálogo se dirigió a conocerlos y cuestionar algunos gustos personales para estar al tanto de las cosas en común del grupo, entender la dinámica entre pares, etc; datos que dieron pie a la familiarización con ellos.

En este periodo la observación se dirigió a la categoría *práctica docente* (Véase Anexos 1, *Práctica docente*), indagando sobre temáticas como el desarrollo de las secuencias didácticas, el tipo de comunicación entre docente-estudiante, el abordaje de los distintos tipos de contenidos, entre otras; el interés era desentrañar el desempeño docente, conocer su praxis pedagógica, focalizando la observación en ello.

La socialización con los menores durante esta fase, fue más estrecha, por lo cual, los “informantes clave” ahora eran ellos, eligiéndose a los que eran jefes de fila (Entrevista no. 07, realizada al estudiante de 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, jueves 11 de diciembre, 2014), los más desinhibidos y con facilidad de

palabra (Entrevista no. 06, realizada al estudiante del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, jueves 04 de diciembre, 2014), o los que durante el día habían sido el foco de atención por su comportamiento “desalineado” (Entrevista no. 03, realizada al estudiante del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, martes 25 de noviembre, 2014); obteniendo un total de cuatro entrevistas con los estudiantes, de las cuales sólo se ha anexado (Véase Anexos 2) a manera de ejemplo el fragmento de una de ellas, debido a la cantidad de hojas transcritas.

En estas semanas del mes de diciembre, las entrevistas en profundidad se puntualizaron en cuanto al quehacer docente; tocando temas sobre la evaluación, el papel que tiene el estudiante y el docente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, la organización de la clase, entre otras; elementos que conforme pasó el tiempo fueron identificados y contrastados con lo narrado por los implicados.

Dichas pláticas fueron recurrentes con un grupo de niñas con las que se socializó durante el receso y trabajos escolares, las cuales eran poco participativas y que tenían conflictos con sus compañeros de equipo. Las entrevistas que se mantuvieron con ellas, fueron sobre ¿cómo se organizaba la dinámica en el aula? y ¿cuáles eran las estrategias que había implementado el docente para mantener el orden y la disciplina en el grupo? (Entrevista no. 05, realizada a estudiantes del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, lunes 01 al viernes 05 de diciembre, 2014); vislumbrando que los estudiantes estaban inconformes con las reglas que se habían impuesto.

En este punto de la investigación, se confirmó un problema que era latente durante las observaciones realizadas en el primer periodo de investigación; destacándose que la organización del trabajo al establecerse jefes y subjefes de fila habían ido mermando la convivencia y la interacción grupal. Los estudiantes

manifestaban no estar de acuerdo con la imposición de los miembros para los trabajos en equipo y el trato poco equitativo que ello generaba.

El señalamiento anterior dio pauta a centrar la atención en los mecanismos de control disciplinar durante el proceso enseñanza-aprendizaje. De tal modo que las problemáticas comenzaron a plantearse desde distintas perspectivas, alcanzando un constructo más amplio del problema, bajo la óptica no sólo del investigador sino retomando la voz de los implicados.

Otro hecho a destacar fue que se formó un acercamiento con el pequeño con necesidades educativas especiales (Diario de investigación no.09, miércoles 03 de diciembre, 2014); durante esta práctica socializadora se generó un impacto al resto de los compañeros, porque no era muy común ver a este niño jugando; poco a poco sus compañeros se acercaron no sólo a cuestionar, sino que se integraron a ser parte del juego. Este acercamiento era parte de dos puntos focales; por un lado lo correspondiente a la interacción áulica en el sentido del trato que entre pares hay en el contexto de diversidad, y por otro lado, la cuestión de la práctica docente en cuanto el uso de las estrategias de diversificación.

La temática de diversificación en el aula, ayudó a generar algunos supuestos de investigación; ya que aunque esta temática no era un punto central al inicio, causaba interés por el hecho de observar un proceso educativo estandarizado, carente de estrategias diversificadas, que no sólo impactaban al niño con necesidades educativas especiales, sino que también afectaba al resto de los estudiantes.

Durante esta fase de investigación, el proceso fue de orden cíclico, ya que tras la recolección de datos, se generaba el análisis y a su vez se cuestionaban los supuestos formulados, lo cual dio paso a que el proceso comenzará una y otra vez.

De este modo, se formularon marcos conceptuales en torno a nuevas interrogantes que habían surgido durante el trabajo de campo.

El *tercer* y último periodo, se desarrolló en el mes de enero, recogiendo información de la categoría *medios didácticos* (Véase Anexos 1, *Medios didácticos*). Con la observación y participación durante las semanas anteriores, se había conseguido entender y compartir el lenguaje de la comunidad, permitiendo que en este último lapso de tiempo, se reinterpretara el proceso enseñanza-aprendizaje en su complejidad, y se situara en su conjunto.

Con base en la categoría señalada, se indagó sobre temáticas pendientes, como el uso de materiales y recursos educativos, las estrategias didácticas, el dominio de las TIC, entre otras (Entrevista no. 09, realizada al docente de 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, viernes 06 de febrero, 2015); para ello se retomó por última ocasión la voz del docente, para que fuera él el que describiera estos cuestionamientos; porque aunque ya se habían identificado, era oportuno que él se situara en el contexto y que a través de su punto de vista se obtuvieran datos, como lo menciona Rodríguez *et al.* (1999), en su propio lenguaje. De esta manera es que al finalizar todo el proceso en campo se pudieron contabilizar un total de cinco entrevistas con el docente, sin embargo por la cantidad de hojas transcritas se consideró pertinente anexar (Véase Anexos 2) a manera de ejemplo, el fragmento de una de éstas.

Para la recogida de información de la última categoría, se prestó atención en observar y describir los medios didácticos que usa el profesor con frecuencia para el proceso enseñanza-aprendizaje (Diario de investigación no. 11-16, miércoles 28 de enero al viernes 06 de febrero, 2015); tiempo en el que transcurrió el desarrollo del bimestre número III, y en el cual se abordó el Bloque de estudios número III, de acuerdo al Programa de estudios 2011, de Educación básica.

En esta etapa se prestó interés a particularidades de las secuencias didácticas, indagando sobre los materiales que usaba el docente para su conducción; destacando que el Libro de texto gratuito era la guía para su práctica; de tal manera que se trabajaba con las actividades propuestas ahí, sobre todo aquellas en las que se contestaban preguntas para reflexionar. La dinámica en clase transcurría en plenario bajo la batuta del profesor, dando lectura y el subrayado de las ideas principales, otorgando la participación para socializar los contenidos y compartir opiniones.

Las clases se desarrollaron al interior del aula, exceptuando una ocasión en la cual por motivos de aseo general se tomó la clase en el jardín de la escuela, sin embargo la dinámica que se mantuvo al interior de ésta fue la misma que se sostuvo fuera de ella (Diario de investigación no.13, jueves 29 de enero, 2015). Aunque los estudiantes tenían una participación continua, con regularidad el profesor solía tomar por largo tiempo la palabra, llegando a romper la secuencia entre los niños; ellos manifestaban una actitud de aburrimiento y de distracción, a tal grado que el docente recurría a levantar la voz para mantener la atención, realizar notas de mal comportamiento o a pedir que aquel que estuviera distraído opinara del tema.

Durante las participaciones, los estudiantes narraban experiencias de su vida diaria o acontecimientos que miran en los medios masivos (TV, periódicos, internet o radio), lo cual les servía para ejemplificar sus intervenciones; notando un grupo activo cuando tomaban la palabra, aunque contrastando el resto de las asignaturas con la de Matemáticas, en la segunda solía aumentar el entusiasmo y el número de niños que pedían participar. *“Las intervenciones, eran registradas en la ‘hoja de participación’, la cual es un instrumento que sirve para registrarlas de manera individual, ya que eran parte de la evaluación parcial”* (Lista de control, *Práctica docente*, p. 26). De tal forma describe el docente, este es uno de los instrumentos que le ayudan para diversificar la enseñanza (Entrevista no. 08, realizada al docente

del grupo 6°A de la Escuela primaria “Cristóbal Colón”, miércoles 04 de febrero, 2015).

Estos datos fueron algunos de los obtenidos durante las últimas dos semanas de investigación en campo, que permitieron reconstruir el proceso enseñanza-aprendizaje y su contexto cotidiano. La investigación dio pauta al conocimiento de la problemática, de los rituales que se viven y de los comportamientos que se han convertido en algo instituido; comprendiendo en un primer plano la vida y cultura áulica, y profundizando en un segundo momento sobre las creencias que el docente y los estudiantes han configurado de su acción diaria.

Finalmente todo este “método interactivo de recogida de información” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 165), sirvió para dotar de significado aquellos términos que promueve la SEP para dar forma y estructura, al Plan y los Programas de Estudio. Las estrategias diversificadas, secuencias didácticas, ambientes de aprendizaje, competencias para la vida, ejes formativos, planeación didáctica, materiales educativos, entre otras, fueron cobrando un significado más allá del discurso ya leído; cuestiones logradas por el método de investigación usado.

También se resignificaron las acciones que parecen cotidianas en el proceso, sobretodo en un grupo donde las conductas ya se habían normalizado y pasaban desapercibidas; un ejemplo de eso fue el tipo de agrupamientos que se utilizaban para formar actividades en equipo, y del cual había un problema latente, que conforme pasó el tiempo se hizo manifiesto. En este sentido es que la investigación en campo, dio pauta para la comprensión del contexto en su conjunto, retomando las distintas voces de los agentes inmersos en él, observando la correlación que mantienen todos en ese espacio, llamado escuela.

Estas puntualizaciones se obtuvieron al mantener una observación focalizada, como refieren Sagastizabal & Perlo (2002), ésta pasó de lo casual, a comprender la complejidad de los fenómenos y resignificar los actos dentro de un marco de comprensión teórica. La observación participante realizada a la práctica docente y a las interacciones que se generaban dentro del proceso estudiado, estuvieron dirigidas en lograr interpretar el fenómeno que allí se vive, para reestructurarlo no sólo dentro de un constructo teórico metodológico, propuesto por el modelo pedagógico de Educación básica actual, sino que los datos de las entrevistas y las observaciones, permitieran comprenderlo e interpretarlo desde su contexto natural; donde a su vez, ello no podía ser logrado sin el bagaje teórico realizado previamente, porque la comprensión del problema no se generó bajo la creencia de lo que es el proceso educativo, sino a través del conocimiento que se tiene respecto a éste.

Análisis de datos

En este apartado se realizó una breve descripción del proceso de análisis en el que se interpretaron los registros y se problematizaron los aspectos de la cultura áulica del centro escolar en observación. Así es que a manera de ejemplo se retomaron y anexaron, tres de las nueve *plantillas* formuladas durante ésta reflexión.

La vía de trabajo fue el modelo de Spradley (Rodríguez *et al.*, 1999, pp. 219-236), el cual consistió en el desarrollo de una secuencia de tareas en un proceso cíclico, siendo la recogida de datos y el análisis, un proceso dialectico. Este ciclo de investigación, ayudó a organizar los datos obtenidos e identificar los niveles de profundidad del estudio (dominios, taxonómico, componentes y temas), dando la pauta para la explicación del contexto, y dilucidando las interrogantes manifestadas a lo largo de la estancia ahí.

Los datos recolectados en los instrumentos de investigación fueron expuestos en “*plantillas de análisis*” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 227); permitiendo contrastar los elementos del fenómeno para la reconstrucción del escenario cultural en el que se interactuó. Cada plantilla, integra y articula los siguientes componentes: dominios, término inclusivo, términos incluidos y relaciones semánticas.

De acuerdo a Rodríguez *et al.* (1999), el *dominio* es entendido como una categoría de significados culturales que incluyen otras subcategorías; con lo que respecta a éste estudio, las categorías fueron establecidas *a priori* de acuerdo al marco teórico (práctica docente, áulica y medios didácticos). El *término inclusivo* es el nombre que

se le asigna a una categoría de significados culturales; los *términos incluidos* son categorías de menor rango incluidas en un dominio, por ello es que por cada término inclusivo debe existir dos o más términos incluidos. Finalmente la *relación semántica* es la que comprende la relación entre el término inclusivo con los términos incluidos.

Además en estas plantillas se formularon las *cuestiones estructurales*, que evidenciaron o no, la validez de los dominios y categorías interpretadas mediante su organización, y según la relación semántica que las unía; con ello se logró clasificar y jerarquizar los elementos contextuales del proceso enseñanza-aprendizaje (términos incluidos) de la categoría de dominio (práctica áulica, práctica docente y medios didácticos), mediante lo que Rodríguez *et al.* (1999) propone como un *perfil general*.

Finalmente se presenta un apartado donde se exponen los *supuestos de investigación*, que tras la reflexión de las categorías y los símbolos culturales, se entretejieron con las nociones teóricas; para reconstruir el problema de estudio por medio de preposiciones. Con lo anterior se configuró lo representado en las siguientes plantillas:

Plantilla de análisis no.1

Práctica áulica: *Infraestructura*

Con el propósito de indagar en la interacción del contexto áulico en observación, se tomó como categoría de dominio *práctica áulica*, de la que se desprendió el término inclusivo *Infraestructura*; a través de éste último término, se realizó un primer acercamiento de los elementos para su descripción; cabe destacar que para este análisis no sólo se retomó el significado intrínseco de la categoría como espacio físico, sino que además, se le observó como un espacio social que cuenta con un complejo de significados de las interacciones sociales y pedagógicas que ahí

convergen; lo que dio la pauta para conocer el ambiente de aprendizaje en el que se desarrolla el proceso educativo.

De esta forma es que con los términos incluidos se formuló dos subelementos que lo describieron: *Instalaciones* y *Equipamiento*. En el caso del primer subelemento que es *parte de* ésta dimensión, dio una aproximación al conjunto de elementos del edificio en su constitución y forma. El segundo subelemento refirió al Equipamiento con que cuenta el aula, y que ha sido organizado y definido con ciertas lógicas para crear los escenarios en torno a las actividades que consolidan el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que a través del cuadro de análisis se recrearon los significados sociales que allí se suscitaron, a fin de reconstruir el contexto y su complejidad.

1. Relación semántica: Espacial		
2. Formato: <i>X es parte de Y</i>		
3. Ejemplo: Los pupitres de los estudiantes, <i>son parte de</i> la estructura física del aula		
Términos incluidos	Relación semántica	Término inclusivo
Electricidad		Infraestructura
Agua		
Drenaje		
Internet		
Ventilación		
Ventanas con vidrios		
Piso firme con azulejo		
Paredes de concreto y pintura		
Pupitres		
Escritorios		
Pizarra blanca		

Pantalla de retroproyección		
Proyector digital		
Estantería		
Computadora		
Impresora		
Grabadora		

Cuestiones estructurales:

1. Infraestructura

1.1. Instalaciones

1.1.1. Electricidad

1.1.2. Agua

1.1.3. Drenaje

1.1.4. Internet

1.1.5. Ventanas con vidrios y cortinas

1.1.6. Ventilación

1.1.7. Piso firme y con azulejo

1.1.7. Paredes de concreto y pintura

1.2. Equipamiento

1.2.1. Pupitres

1.2.2. Escritorios

1.2.3. Pizarrón blanco

1.2.4. Pantalla de retroproyección

1.2.5. Proyector digital

1.2.6. Computadora

1.2.7. Impresora

1.2.8. Grabadora

1.2.9. Estantería

Supuestos de investigación:

1. El aula se ubica en el segundo nivel de uno de los edificios de la escuela; en su interior se puede observar que de las cuatro paredes, dos laterales poseen ventanales que cuentan con vidrios y cortinas; la que está en el lateral derecho da a la calle, la otra en el lateral izquierdo, al pasillo; a un costado de ésta última se encuentra la puerta. Al fondo se puede observar un mural pintado que hace referencia al árbol lector, actividad que promueve la SEP para el fomento a la lectura.

El espacio se distribuye en filas, las que se componen, cada una, por entre cinco y siete pupitres de los treinta y siete estudiantes que oficialmente están inscritos en el grupo; dicho mobiliario es unificado para toda la población de la escuela, el cual, es de plástico con mesas cuadradas, que además, se encuentra en óptimas condiciones para su uso; cabe destacar también, que éste tipo de mesas sugiere un trabajo de orden individual, ya que todas se alinean al frente de manera que observen hacia el pizarrón y a la pantalla de retroproyección. El ala derecha que da a la calle es ocupada por el resto del mobiliario y un cumulo de cajas de cartón que contienen material diverso que usan los estudiantes, (de lectura y adornos para el salón); a su costado hay dos estanterías, una de ellas es la de usos múltiples, que de manera desorganizada tiene material de lectura, manipulativo, hojas de evaluación, libretas, objetos olvidados por los propios niños, y artículos de higiene que están al servicio del grupo; la otra tiene material de papelería, el cual es controlado por el profesor para algunas actividades. La esquina de ésta misma área se ocupa por los escritorios, uno es el de la computadora y la impresora, que también se usa a supervisión y control del docente; y el otro, es la mesa de trabajo del profesor, lugar que no usa con regularidad, porque prefiere ubicarse en un sólo punto frente a todos, o en algún pupitre vacío que se encuentren al frente de las filas.

El mobiliario se ha organizado así por el reducido espacio del aula, aunado a ello, el apilado de cajas reduce aún más la movilidad; de esta forma es que se ha convertido en un espacio estático, tanto por la carente dinámica grupal, como por la propia distribución y organización del salón.

2. Es posible destacar que la organización del aula ha naturalizado algunos significados de las interacciones que ahí se originan, pasando desapercibidos algunos ritos, formas y prácticas dentro del contexto. De esta manera es que la distribución del mobiliario es un elemento que se ha normalizado, porque al alinear los pupitres en filas mirando al frente donde se ubica aquel que enseña, no es una cuestión sin intencionalidad, por el contrario ya sea de manera consciente o inconsciente, se genera una dinámica que resguarda el papel del docente como autoridad pedagógica.

3. Como ya se ha señalado aunque los pupitres en sí instan al trabajo individual y su posición define que la atención se debe centrar en el docente, los estudiantes buscan mantener el contacto durante el desarrollo de la clase, lo cual para el profesor, es una fuente de distracción que ante cualquier factor éstos pierden su atención; ante ello ha recurrido al diseño de mecanismos de control que resguarden la disciplina y el orden debido en el aula, tales como el establecer lugares predefinidos de acuerdo al desempeño académico, definir roles como jefes de fila y suplentes, los que desempeñan funciones como: revisar si el resto cumple con el material, apoyo académico, organización de trabajos en equipo, colocar sellos de acuerdo a su comportamiento, etcétera, cuestiones que han impactado en la convivencia e interacción grupal. Así es que el espacio y su organización, sirve como un elemento de regulación y control del proceso educativo y de la interacción social.

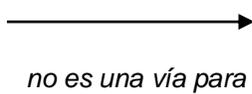
4. El espacio del aula tiene un impacto en el proceso educativo, porque se constituye como un elemento valioso para el proceso enseñanza-aprendizaje y sus interacciones, convirtiéndose en un factor didáctico en la medida que el docente centre su atención en las estrategias para organizarlo, creando ambientes de aprendizajes que propicien el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes. Sin embargo debe tenerse en cuenta que el espacio tiene que organizarse de manera coherente con los enfoques y modelos educativos, para que de manera conjunta el trabajo se articule en todas sus dimensiones, para la construcción de un proceso significativo; en México, se deben organizar aulas que generen ambientes diversificados, aprovechando los recursos y materiales que el entorno proporciona, fomentando una dinámica activa, autogestiva y participativa, donde los espacios permitan el aprendizaje vivencial y adecuado a las necesidades de los estudiantes. De tal forma que el espacio áulico, es un elemento más de la actividad docente, el cual es necesario organizar y estructurar adecuadamente. En el caso del aula observada y a la cual se ha hecho referencia, no cuenta con este tipo de elementos, debido que, como se ha descrito, su organización y estrategias didácticas no han generado ambientes propicios para un proceso sociocultural.

Plantilla de análisis no.2

Práctica docente: *Diversificación de la enseñanza*

Con el propósito de investigar la Práctica docente (categoría de dominio) en el proceso enseñanza-aprendizaje del modelo educativo centrado en el estudiante, se identificó el término inclusivo *diversificación de la enseñanza*; que de acuerdo a los datos obtenidos, se destacó que hay una ausencia de propuesta didáctica donde el docente no promueve una enseñanza “multinivel” (SEP, 2013, p. 17) para el logro de una educación inclusiva.

De esta manera se formularon, con los *términos incluidos*, dos subelementos. El primero de éstos refiere a cómo se *presentan los contenidos* durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que se logró notar que éstos están desvinculados y desfragmentados, además que el docente usa como único canal de información al discurso, y donde las estrategias didácticas están dirigidas sólo al desarrollo de competencias cognitivas; lo que permitió resaltar que este tipo de características *no son una vía para diversificar la enseñanza*, lo cual no posibilita que los contenidos curriculares lleguen a impactar de manera significativa en los estudiantes. El segundo subelemento se planteó al explorar el *proceso de evaluación*, del cual se resaltó, que éste se mira como un instrumento reproductivo del conocimiento, y no como un proceso que permita visualizar las trayectorias de los estudiantes para el reconocimiento de necesidades de atención y apoyo; de tal forma es que los términos aquí incluidos contextualizaron que *no son una vía para diversificar la enseñanza*.

1. Relación semántica: Medio- fin 2. Formato: <i>X no es una vía para Y</i> 3. Ejemplo: La nula propuesta de ambientes de aprendizaje, <i>no es una vía para diversificar la enseñanza</i>		
Términos incluidos	Relación semántica	Término inclusivo
Segmentación de los contenidos	 <i>no es una vía para</i>	diversificar la enseñanza
Desvinculación de los contenidos		
Ausencia de ambientes de aprendizaje		
Transmisión de los contenidos		
Marcar la pauta del trabajo de clase a través del libro de texto		
Trabajar sólo en dos niveles cognitivos: conocimiento y comprensión		

Unificación de materiales de trabajo		
Actividades estandarizadas		
Ausencia de espacios de tutorías (entre pares e individuales)		
Linealidad en los ritmos de aprendizaje		
Evaluación como registro reproductivo del conocimiento		
Herramientas de evaluación unificadas		
Evaluación diagnóstico ausente para el desarrollo de actividades		
Desarrollo de las competencias a través de la expresión oral y escrita		
Tomar en cuenta solo dos estilos de aprendizaje: verbal-lingüística y lógica-matemática		
Trabajo colegiado ausente		
<p>Cuestiones estructurales:</p> <p>1. Nula diversificación de la enseñanza</p> <p> 1.1. Al presentar los contenidos</p> <p> 1.1.1. Segmentación y desvinculación de los contenidos</p> <p> 1.1.2. Ausencia de ambientes de aprendizaje</p> <p> 1.1.3. Trabajar sólo en dos niveles cognitivos: conocimiento y comprensión</p> <p> 1.1.4. Marcar la pauta del trabajo de clase a través del libro de texto</p> <p> 1.1.5. Transmisión de los contenidos</p> <p> 1.1.6. Unificación de materiales de trabajo</p> <p> 1.1.7. Actividades estandarizadas</p> <p> 1.1.8. Ausencia de espacios de tutorías (entre pares e individuales)</p> <p> 1.2. En el proceso de evaluación</p>		

- 1.2.1. Evaluación como registro reproductivo del conocimiento
- 1.2.2. Evaluación diagnóstico ausente para el desarrollo de actividades
- 1.2.3. Desarrollo de las competencias a través de la expresión oral y escrita
- 1.2.4. Tomar en cuenta solo dos estilos de aprendizaje: verbal-lingüística y lógica-matemática
- 1.2.5. Linealidad en los ritmos de aprendizaje
- 1.2.6. Herramientas de evaluación unificadas
- 1.2.7. Trabajo colegiado ausente

Supuestos de investigación:

1. La diversificación de las estrategias en los contenidos parte de la habilidad para que el docente genere ambientes de aprendizajes que sean inclusivos, a través de una variedad de recursos que él promueva; cuya finalidad debe ser romper las barreras de aprendizaje en todos los estudiantes. En ese sentido se puede señalar, que la transversalidad posibilita la construcción de ambientes de aprendizajes significativos, debido que la conexión y articulación de los conocimientos disciplinares y el contexto sociocultural y ético, facilitan que los contenidos impacten significativamente sobre los estudiantes; permitiendo que éstos se involucren como sujetos protagónicos y constructores de su propio conocimiento; además que al considerar sus estilos de aprendizaje permite saber cómo se va a presentar la información; sin embargo la diversificación en el aula no se ve reflejada cuando se estandariza el proceso, ya que el establecimiento de rutinas homogéneas, hacen que el aprendizaje se planee a un mismo ritmo y bajo una sola estrategia.

2. La evaluación no debe ser vista como un proceso lineal que se realiza al final de cada unidad o tema, sino que va ligada al mismo proceso de aprendizaje, donde se permite apreciar cómo los estudiantes aprenden y asimilan los contenidos, buscando el desarrollo de las potencialidades de cada uno de ellos.

En este sentido es que los tipos de evaluación, son medios reguladores de la enseñanza que acceden hacer comprensible los conocimientos en el aula, para que a través de éstos, se pueda verificar que lo planeado sea adecuado a implementar como estrategia de apoyo y atención. Por lo que es posible señalar que la práctica docente carece de elementos para hacer una evaluación flexible y reflexiva; porque se desarrolla bajo la misma instrucción, construyendo actividades y tareas estandarizadas que sólo ayudan a concluir los contenidos de los bloques de cada asignatura, y donde se plantea una evaluación sólo para destacar si se adquirieron los conocimientos. De esta manera es que la evaluación no está aportando elementos para decidir estrategias didácticas acordes para cada estudiante.

3. Una clase que se planea con estrategias diversificadas, se manifiesta en la atención e inclusión de todos los estudiantes. En lo particular de la clase en observación, esto no se ha logrado porque aunque se cuenta con la presencia de un estudiante que presenta discapacidad intelectual, se le mira excluido durante el proceso escolar, viéndose esto reflejado en la falta de estrategias específicas de atención; por lo que no se han logrado eliminar las barreras para el aprendizaje.

Plantilla de análisis no.3

Medios didácticos: Materiales y recursos

Con la finalidad de indagar en el uso de los *medios didácticos*, se tomó a ésta categoría como dominio para identificar los *materiales y recursos* (término inclusivo) de los que se puede valer el docente para inducir y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; de acuerdo a los términos incluidos identificados, se formularon cuatro subelementos: *materiales de manipulación, impresos, audiovisuales y digitales*; cuyo

análisis permitió acceder a las configuraciones argumentales presentes a continuación.

<p>1. Relación semántica: Inclusión estricta</p> <p>2. Formato: <i>X es un tipo de Y</i></p> <p>3. Ejemplo: Los weblogs, <i>son un tipo de</i> material didáctica</p>		
Términos incluidos	Relación semántica	Término inclusivo
Materiales para la psicomotricidad (aros, pelotas, cuerdas, etc.)	 <p><i>es un tipo de</i></p>	<p>Material didáctico</p>
Materiales simbólicos (bloques lógicos, juegos de sobremesa, figuras geométricas, rompecabezas e instrumentos de laboratorio)		
Libro de texto		
Artículos de divulgación		
Trípticos		
Fotocopias		
Rotafolios		
Guías de estudio		
Audiolibros		
Fotografías		
Películas y documentales		
Música		
Programas de TV educativa		
Programas de radio educativo		
Presentaciones multimedia (power point, prezi, etc.)		
Software educativo, On-line y CD (recursos interactivos y de		

simulación y enciclopedias electrónicas)		
Webquest		
Correo electrónico		
Weblogs		
Plataformas moodle		
Comunidades virtuales		
Páginas web		

Cuestiones estructurales:

1. Materiales y recursos didácticos

1.1. Materiales de manipulación

1.1.1. Materiales para la psicomotricidad

1.1.1.2. Pelotas

1.1.1.3. Cuerdas

1.1.2. Materiales simbólicos

1.1.2.1. Bloques lógicos

1.1.2.2. Juegos de sobremesa

1.1.2.3. Figuras geométricas

1.1.2.4. Rompecabezas

1.1.2.5. Instrumentos de laboratorio

1.2. Materiales impresos

1.2.1. Libro de texto

1.2.2. artículos de divulgación

1.2.3. Trípticos

1.2.4. Fotocopias

1.2.5. Rotafolios

1.2.6. Guías de estudio

1.3. Materiales audiovisuales

- 1.3.1. Presentaciones multimedia (power point, prezzi, etc.)
- 1.3.2. Audiolibros
- 1.3.4. Fotografías
- 1.3.5. Películas y documentales
- 1.3.6. Música
- 1.3.7. Programas de TV educativa
- 1.3.8. Programas de radio educativo

1.4. Materiales digitales

1.4.1. Software educativo (On-line y CD.)

- 1.4.1.1. Recursos interactivos y de simulación
- 1.4.1.2. Enciclopedias electrónicas

1.4.2. Servicios telemáticos

- 1.4.2.1. Webquest
- 1.4.2.2. Correo electrónico
- 1.4.2.3. Weblogs
- 1.4.2.4. Plataformas moodle
- 1.4.2.5. Comunidades virtuales
- 1.4.2.6. Páginas web

Supuestos de investigación:

1. Es posible señalar de acuerdo a los datos obtenidos durante la observación, que el tipo de materiales didácticos usados con regularidad son los impresos y audiovisuales. De los materiales impresos, el libro de texto es el que funge como eje rector del proceso de todas las asignaturas ya que es a través de éste, que se guían las actividades y los temas a desarrollar; con frecuencia se emplea la lectura y el subrayado para destacar los conceptos más importantes o datos que se

consideran relevantes durante el abordaje; de manera complementaria también se usan las fotocopias, artículos de divulgación, diccionarios, y prensa escrita con fines didácticos. En el caso de los materiales audiovisuales, éstos son empleados para reforzar los contenidos que se desarrollan en clase, por lo que si el profesor considera pertinente se hace uso de este tipo de medios, implementando documentales, música, películas, programas de TV o radio y presentaciones multimedia. Por lo anterior es posible señalar que el docente restringe el uso de los medios didácticos, desaprovechando, a pesar de que el propio contexto y que los recursos sean bastos, para fortalecer y enriquecer su práctica educativa.

2. Los medios didácticos no tienen en sí mismos una finalidad o propósito establecido, sino, que es el docente quien les dota de intencionalidad, e induce a través de éstos los aprendizajes a lograr. De tal modo que los materiales deben ir acompañados del diseño de secuencias didácticas, actividades y de metodologías específicas, a fin de concretar los objetivos previstos para el proceso. En este sentido la metodología didáctica que usa el docente de la investigación, es de carácter tradicional, de tal manera que los medios didácticos, ya sea impresos o audiovisuales, son únicamente una vía para transmitir los conocimientos, sin generar proceso de construcción del mismo; lo cual no corresponde con el modelo educativo actual, que promueve que el estudiante se convierta en protagonista y constructor de su conocimiento.

3. El uso de medios didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje requiere la reflexión en torno a la práctica pedagógica, lo cual implica, el análisis de la práctica docente en tanto a su proceso de enseñanza; ya que de nada sirve valerse de múltiples instrumentos, si la práctica no se modifica. De esta forma es que hacer un estudio del medio didáctico en sí no es lo adecuado, sino que el cuestionamiento está en conocer la competencia docente, su quehacer, práctica y propuesta pedagógica; es decir, cuestionar sus enfoques y modelos educativos

para que en este sentido, el uso de los medios didácticos corresponda con los planteamientos socioculturales que requiere el modelo educativo actual.

Conclusión

A lo largo de la presente investigación se ha podido resaltar la importancia de un modelo pedagógico para direccionar la praxis docente, ya que éste logra legitimarla y dotarla de significados; así que no sólo basta con conocer los preceptos curriculares del Plan y Programas de estudio, sino que deberá de asumirse el modelo y los enfoques educativos que los fundamenta; para que a través de ellos se logre dar sentido a la conducción del ejercicio docente, y éste cuente con una estrecha correspondencia con la finalidad de la misma.

No obstante durante la investigación en campo fue posible observar un contraste en torno a dos modelos pedagógicos que soportan el proceso enseñanza-aprendizaje; así que mientras el Sistema Educativo Nacional enmarca su propuesta educativa a través de un modelo autoestructurante, es decir, centrada en el estudiante, en lo concreto de la práctica pedagógica, ésta se soporta con un modelo heteroestructurante, basado en una enseñanza logocéntrica. Dilucidando con ello, una ruptura entre la visión de la SEP y la manera en que ésta se concreta en la praxis pedagógica; por lo que aquel cambio paradigmático se queda en un discurso normativo que no se ha sabido implementar, ni concretar.

De esta forma es que al ser analizados los principios pedagógicos: Planificar para potencializar el aprendizaje, Generar ambientes de aprendizaje, y Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; es como se pudo detectarse que mientras el proceso enseñanza-aprendizaje debería direccionarse hacia una actividad productiva y transformadora, donde el estudiante sea el sujeto de la misma, esta dinámica termina siendo sustituida en la práctica, por medio de estrategias receptivas

y homogeneizantes, donde se pondera el uso de mecanismos disciplinares; sobrellevándose una enseñanza a través de viejas prácticas tradicionales, en las que se anula al otro y su particularidad; cuestión por la cual se fue detectando que el ejercicio docente carece del modelo pedagógico que debería fundamentarlo, y que en tal caso, las estrategias metodológicas no se estructuran con dicha finalidad de replantear la dinámica en el aula.

Aunado a ello, se ha considerado que la SEP ha dado mayor relevancia a los cambios normativo-administrativos, que a los pedagógicos y didácticos; dejando estos últimos a consideración de la profesionalización docente, por lo que como se ha podido dilucidar, dichos cambios no logran concretarse en acciones pedagógicas, implementado procesos educativos con modelos pedagógicos contrapuestos a los que la misma norma promueve; así es que aquel carácter Nacional, no impacta al interior de las aulas; cuestión por la cual, es que se reflexiona, que habría que ofrecer una propuesta que ayude para la mediación pedagógico-didáctica, donde la pretensión no es unificar u homogenizar, sino que se aspira a que pueda direccionarse hacia una propuesta ideológica acorde con el modelo pedagógico, y que proporcione estrategias metodológicas para la puesta en práctica de una reformulación educativa.

Tendría entonces, que proporcionarse elementos a los docentes para que se logre un trabajo en conjunto, haciéndoles saber, y recuperando la importancia de su papel como mediadores culturales; y no sólo como meros transmisores, concediéndoles herramientas para su rol de guías, planificadores, facilitadores, motivadores y estrategias en la búsqueda constante de metodologías acordes con los requerimientos del estudiante; es decir, sensibilizar una profesionalización docente, a través no sólo de preceptos curriculares, sino de una propuesta concreta que puedan retroalimentar su labor.

Ante esta problemática es que se consideró, que la visión del pedagogo francés Célestin Freinet, puede venir a aportar dichos fundamentos pedagógicos y didácticos para formular una propuesta que ayude en la mediación; reflexionándose así, debido que el Sistema Educativo Nacional y las nociones del pedagogo comparten un modelo pedagógico autoestructurante, en el que posicionan al estudiante como centro y referente de la educación, en miras de hacer de éste un sujeto activo en el seno de una práctica sociocultural; por lo que una vez evidenciados aquellos puntos de contraste y convergencia entre dichas posturas, fue como se reafirmaron que los planteamientos de Freinet pueden servir para formular las estrategias metodológicas, y así apoyar en la dinámica en el aula.

Se aspira que a través de una propuesta educativa, las técnicas Freinet logren ayudar a instrumentar una filosofía educativa; así es que dicha propuesta ha de retomar las nociones de trabajo y los complejos de interés, para que a través de ellas se logre replantar la metodología de enseñanza, hacia una mediación pedagógico-didáctica empiriocéntrica; logrando con ello, replantear el papel central del estudiante, con miras de hacer del proceso educativo una actividad productiva y transformadora para el empoderamiento de sí y de su aprendizaje.

Propuesta pedagógica

“Hacia una educación del trabajo”

Presentación

Tras la Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país, se ha incorporado un enfoque educativo basado en competencias, el cual no sólo se ha ocupado de promover que los estudiantes adquieran distintas habilidades para la vida y la sociedad del siglo XXI; sino que además, vino a cuestionar la enseñanza, los procesos que en el aula convergen, y el impacto que ello tiene en los estudiantes; suscitando que se direcciona el quehacer docente hacia un modelo pedagógico centrado en el estudiante que aspira sustituir las viejas prácticas de la educación tradicional, hacia la transformación de un proceso activo y dinámico, que posiciona al estudiante como el constructor de su conocimiento y habilidades.

Así es que el impacto no solo recae en la organización del proceso educativo, sino por otra parte, en las funciones y formas de relacionarse el docente con el estudiante; y el estudiante con el docente. Replanteando ante ello, la manera como se ejerce el quehacer pedagógico, por lo que se promueve pasar de un modelo transmisor del conocimiento, al de facilitador en la búsqueda constante de estrategias para el aprendizaje; implicando que se propicien nuevos ambientes de aprendizajes, se brinden estrategias y herramientas que logren impactar a los estudiantes y se genere la necesidad e interés por aprender. Es decir, como expresa Freinet (1971), se ha de realizar una revolución copernicana en educación; el día que

se comprenda que la pedagogía debe centrarse en el niño, subordinándose ante él, los programas, métodos, técnicas, organización y material; siendo labor del docente llevar dicha transformación al campo de la práctica, preparando los medios necesarios para su formación.

Por lo anterior, es que se ha considerado como tarea indispensable de los docentes cambiar y adecuar la manera en que ejercen su quehacer educativo, asumiendo las múltiples y complejas funciones, pero sobre todo concientizándose de la importancia de su labor como mediadores culturales, aspectos que se pretenden lograr a través de la presente propuesta, la cual busca: Diseñar un taller de actualización, que permita a los docentes conocer la propuesta empiriocéntrica de Célestin Freinet como alternativa para la mejora de su enseñanza a través del estudio de las técnicas didácticas propuestas por el pedagogo, a fin de transformar el proceso educativo.

Estrategias operativas

El curso-taller “Hacia una educación del trabajo”, está diseñado con 16 sesiones de dos horas cada una, dando un total de 32 horas efectivas, en una modalidad presencial; el cual está dirigido a docentes en servicio que deseen aprender alternativas para la mejora en sus estrategias de mediación pedagógico-didácticas. La presente propuesta está basada en el planteamiento pedagógico de Célestin Freinet, por lo que de manera práctica y bajo una metodología empiriocéntrica, es como se expondrán las distintas técnicas del pedagogo; generando a su vez la autorreflexión del ejercicio docente.

Se ha proyectado que los módulos se dividan en dos bloques de estudio, por lo que en las primeras 8 sesiones se generará un acercamiento a las técnicas Freinet; y

en las 8 sesiones restantes dichas técnicas y modalidad de enseñanza deberán ser implementadas en sus aulas de trabajo, formando entre los profesores asistentes, una red cooperativa de intercambios escolares; en donde se aspira a la formación de un espacio en el que los asistentes compartan las experiencias vividas una vez modificado el ambiente de aprendizaje, y en sí su mediación docente; proponiendo para ello, la construcción de grupos de aprendizaje como estrategia grupal. Se empleará por consiguiente, el enfoque de registro fenomenológico y la investigación-acción como herramienta fundamental para analizar y reflexionar las experiencias y los cambios logrados en su práctica profesional; siendo el propio salón de clases el campo de estudio e intervención.

Bloque I

La escuela moderna

Objetivo particular 1

- Comprender el manejo y uso de estrategias didácticas herramientas pedagógicas de la escuela moderna, a través del uso de las técnicas Freinet, a fin de hacer del proceso educativo una actividad interactiva

1.1. Las invariantes pedagógicas, una evaluación de la práctica docente

- 1.1.1. La naturaleza del niño
- 1.1.2. Las reacciones del niño
- 1.1.3. Las técnicas educativas

1.2. Uso de las técnicas Freinet

- 1.2.1. El texto y dibujo libre
- 1.2.2. La imprenta escolar
- 1.2.3. La correspondencia interescolar

- 1.2.4. Los complejos de interés
- 1.2.5. Los ficheros escolares y autocorrectivos
- 1.2.6. Las conferencias
- 1.2.7. La asamblea cooperativa
- 1.2.8. El periódico mural

Bloque II

La educación del trabajo

Objetivo particular 2

- Promover el concepto trabajo-juego a través de la implementación de las técnicas Freinet en el aula, a fin de transformar el proceso educativo hacia una actividad colectiva

2.1. El trabajo-juego para propiciar los ambientes de aprendizaje

- 2.1.1. Los Planes de Trabajo
- 2.1.2. El uso de los audiovisuales
- 2.1.3. La biblioteca de trabajo
- 2.1.3. Los talleres

2.2. Una enseñanza empiriocéntrica como método natural de aprendizaje

- 2.2.1. Lenguaje y comunicación, *mediante el uso del texto libre, la imprenta y las conferencias de trabajo*
- 2.2.2. Pensamiento matemático *a partir de la vida cotidiana*
- 2.2.3. Exploración y comprensión del mundo natural y social *a través del análisis, la experimentación y la exploración*
- 2.2.4. Desarrollo personal y para la convivencia, mediante *la asamblea cooperativa y el periódico mural*

Evaluación

Para fines de la presente propuesta se implementará una evaluación formativa, debido que el curso-taller se centra en valorar la manera en que los docentes van reestructurando sus prácticas a través de las actividades presentadas; prestando atención en la retroalimentación, el desempeño, las áreas de oportunidades y fortalezas de la praxis docente. Por lo anterior, es que se recurrirá como agentes evaluadores a los propios docentes participantes, realizando para ello una autoevaluación y una coevaluación. Los instrumentos a utilizar serán la lista de control y el portafolio de evidencias; siendo la lista de control la que permita concentrar las competencias desarrolladas y aspectos a observar de su desempeño a lo largo del curso; y el portafolio de evidencias el que denote el trabajo desempeñado en los bloques de estudio, y la puesta en práctica de las técnicas tanto dentro como fuera del aula.

Bibliografía

- Alzate, María; Martha, Arbelaez; Miguel, Gómez & Fernando, Romero. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>
- Corenstein, Martha. (1992). *Módulo de investigación educativa: Unidad 4, método de investigación en educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México. ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa)
- Del Carmen, Luis; Carbajal, Francisco; Codina, Manuel, *et al.* (2004). *La planificación didáctica*. Barcelona: Grao
- De Zubiría, Julián. (2011). *Modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.d.). *Enfoque centrado en el aprendizaje*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_aprendizaje
- Duarte, Jakeline. (2003) Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>

- Fierro, Cecilia; Guillermo, Tapia & Fabio, Rojo. (2009). Descentralización educativa en México: Un recuento analítico. *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico* (OCDE). Recuperado de <http://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Freinet, Célestin. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Freinet, Célestin. (1979a). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia
- Freinet, Célestin, (1979b). *Las técnicas audiovisuales* (4ª edición). Barcelona: Laia
- Freinet, Célestin. (1996). *La escuela moderna francesa: Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata
- Freinet, Célestin. (2002a). *Los planes de trabajo*. México: Fontamara
- Freinet, Célestin. (2002b). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI
- Freinet, Elise. (1972) *¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuál es la parte del niño?* Barcelona: Laia
- Freinet, Elise. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet*. Barcelona: Gedisa
- García, Alma. (2011). *El docente como constructor de la educación intercultural dentro del aula*. (Tesina de Licenciatura inédita). UNAM (Universidad

Nacional Autónoma de México), Facultad de Filosofía y Letras, México.
Recuperado de <http://132.248.9.195/ptb2011/marzo/0667870/Index.html>

- García, Olivia. (2001). *Uso y desuso de los medios, materiales y recursos de enseñanza en la escuela primaria*. (Tesis de maestría inédita). ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), Centro de estudios en comunicación y tecnologías educativas, México
- González, Otmara. (2007). El enfoque Histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. En Palacios, Luz (comp.), *Modulo no.1: Modelos pedagógicos*, pp. 128-138. Universidad Tecnológica del Chocó: Quibdó
Recuperado de <http://200.26.134.109:8091/unichoco/Ceres/ARCHIVOS/Ciencias%20sociales/MODELOS%20PEDAGOGICOS.pdf>
- Imbernón, Francisco. (2010). La práctica educativa: las técnicas Freinet. *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*, pp. 29-41. Barcelona: Grao
- Inclusión-Internacional.org. (2006). ¿Qué significa inclusión educativa? *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Jacquin, Céline. (2007). El conjunto habitacional Las Américas, un laboratorio para la edificación de una microsociedad (versión electrónica). *Alteridades*, 17(34), pp. 57-73. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172007000200005&lng=es&tlng=es

- Kaplún, Mario. (1998). Modelos de educación y modelos de comunicación. *Una pedagogía de la comunicación*, pp. 16-57. Madrid: La torre
- Mejora tu escuela. (2014). Cristóbal Colón. Ecatepec de Morelos. *Mejora tu escuela.org*. Recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/15DPR3152Y>
- Ogalde, Isabel. (2000). *Los materiales didácticos: Medios y recursos*. México: Trillas
- Rodríguez, Gregorio; Flores, Javier &, García, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Sagastizabal, María & Claudia, Perlo. (2002). *La investigación-acción: como estrategia de cambio en las organizaciones: Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La cruzía
- Segundo, Ramón & José, Chourio. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 8, pp. 48-55. Recuperado de [file:///C:/Users/Lara/Downloads/Dialnet-PensamientoEIdeasPedagogicasDeCelestinFreinet-2717951%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lara/Downloads/Dialnet-PensamientoEIdeasPedagogicasDeCelestinFreinet-2717951%20(2).pdf)
- SEP: Secretaría de Educación Pública. (2009). *Acuerdo número 494: Por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establece el plan y los programas de estudio para educación primaria* (versión electrónica). México: DOF (Diario Oficial de la Federación). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/normatividad/Acuerdo494.pdf>

- SEP: Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592: Articulación de la educación básica* (versión electrónica). México: DOF (Diario Oficial de la Federación). Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- SEP: Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP
- SEP: Secretaria de Educación Pública. (2011c). *Programas de Estudio 2011, Guía para el maestro: Educación Básica Primaria, sexto grado*. (Versión electrónica). México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog6Primaria.pdf>
- SEP: Secretaría de Educación Pública. (2013). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza: Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. (Versión electrónica). México: SEP. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>
- SEP: Secretaria de Educación Pública. (2014). *Formación Cívica y Ética. Sexto grado de Primaria*. (Versión electrónica). México: SEP. Recuperado de <http://descargas.cicloescolar.com/download/2014-2015/sexto2014/Formacion.CYE..6to.2014-2015.CicloEscolar.com.pdf>
- Titone, Renzo. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica: Teoría y modelos de análisis*. Madrid: Narcea

- Titone, Renzo. (1986). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea
- Velásquez, José. (2008) ¿Qué se entiende por ambiente de aprendizaje?
Ambientes lúdicos de aprendizaje: diseño y operación, pp. 13-36. México:
Trillas
- Zabala, Antoni. (2012). *Las prácticas educativas. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó

Anexos

Anexo 1. Lista de control



“El modelo centrado en el estudiante y la propuesta de Freinet como contraste, en el proceso enseñanza-aprendizaje”

Datos de la institución

Nombre completo de la institución: _____

C.C.T:	Turno:

Nivel educativo	Preescolar	
	Primaria	
	Secundaria	

Modalidad del tiempo escolar	Escuela de medio tiempo	Matutino	
		Vespertino	
	Escuela de tiempo completo		
Escuela con jornada ampliada			

Titular de grado	Primero	
	Segundo	
	Tercero	
	Cuarto	
	Quinto	
	Sexto	
	Multigrado	

Estudiantes	Número de estudiantes en el grupo	
	Número de estudiantes en el grupo con necesidades educativas especiales	

Práctica áulica

Condiciones físicas del aula

De las condiciones del aula marca una respuesta y al final anota las observaciones pertinentes.

1		Muy adecuada	Adecuada	Poco adecuada	Inadecuadas
	Iluminación				
2	Temperatura				
3	Ventilación				
4	Limpieza				
5	Espacio				
6	Mobiliario que ocupa el estudiante				
<i>Descripción de las condiciones del aula:</i>					

7. Distribución del mobiliario de los estudiantes	En filas	
	En parejas	
	En equipo	
	En media luna	
	Otra, específica:	
<i>Descripción del mobiliario:</i>		

De la (s) actividad (es) observada (s) marca con un tache (X) los indicadores detectados, y realiza las descripciones pertinentes.

<i>Cognitiva</i>			
	Indicador	Observación	Descripción
1	La participación de los estudiantes es continua		

2	El aprendizaje es experiencial		
3	Los estudiantes trabajan en equipo		
4	Existe el trabajo colaborativo entre estudiantes		
5	El estudiante cuestiona las actividades		
6	Los estudiantes tienen una participación autogestiva		
7	Los estudiantes asumen instrucciones		
8	El estudiante realiza propuestas para las actividades establecidas por el docente		
9	El estudiante plantea distintas opciones para la investigación		
10	Los estudiantes hacen uso adecuado de los materiales de lectura		

<i>Psicosocial</i>			
	Indicador	Observación	Descripción
11	Existen actitudes de individualismo en el grupo		
12	El estudiante se siente cómodo al expresar su opinión en grupo		
13	Se alienta entre los estudiantes la participación grupal		
14	Se propicia la discusión		
15	Se establecen acuerdos		
16	El estudiante espera su turno en la participación		
17	Los estudiantes comparten el material de trabajo		

Generalidades de las actitudes del grupo en todos los espacios escolares

Marca con un tache (X) los indicadores detectados, y realiza las descripciones pertinentes.

Indicador		Observación	Descripción
1	Los estudiantes muestran interés por los actos cívicos		
2	Se reconocen los actos cívicos y actúan en consecuencia a estos		
3	Los estudiantes reconocen las reglas del aula		
4	Los estudiantes respetan el espacio en donde se trabaja		
5	Los estudiantes respetan el espacio del otro		
6	Los estudiantes comparten las áreas escolares		
7	El grupo colabora para mantener limpio el espacio donde se trabaja		

8. Con relación a los estudiantes entre sí, marca si se pueden observar los siguientes indicadores

Realiza las anotaciones pertinentes

El estudiante se reconoce como parte de la comunidad		<i>Descripción:</i>
El estudiante reconoce a los otros como parte de él		<i>Descripción:</i>
El estudiante es tolerante con sus compañeros		<i>Descripción:</i>
Existe la tolerancia a la diversidad		<i>Descripción:</i>

9. ¿Cómo es el trato del grupo para los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Cálida	
Fraterna	
Indiferente	
Hostil	

10. ¿Cómo se observa el trato entre estudiantes durante el receso escolar?

Cálida	
Fraterna	
Indiferente	
Hostil	

Práctica docente

Uso del tiempo para el desarrollo de clase

1. El tiempo que el docente dedicó para pasar lista fue de _____ minutos
2. El tiempo que el docente dedicó para pasar revisar tareas fue de _____ minutos
3. ¿Durante el tiempo de estas actividades (pasar lista y revisar tareas) se aprovechó para reforzar el aprendizaje de los estudiantes? SI NO

Descripción: _____

4. El tiempo que el docente dedicó a actividades como: ir por material didáctico, organización de eventos, comentarios irrelevantes, etc. fue de _____ minutos
5. El tiempo que el docente dedicó al desarrollo de la actividad (desde la introducción hasta el cierre) fue de _____ minutos
6. ¿El tiempo que duró la actividad se aprovechó de forma adecuada? SI NO

7. En caso de que la respuesta sea no,
 ¿Cuáles fueron las razones?
Señala una respuesta

Por falta de planeación	
Porque los estudiantes estaban distraídos	
Porque la actividad no resulto atractiva	
Porque hubo varias interrupciones por parte de otras personas	
Porque el docente salió del aula	
Porque el docente dedicó gran parte del tiempo a controlar y disciplinar al grupo	
Otro, <i>especifica:</i>	

Conducción de la clase

Marca con un tache (X) los indicadores detectados, y realiza las descripciones pertinentes.

	Indicador	Observación	Descripción
1	Es una clase centrada en el estudiante		
2	La comunicación del proceso enseñanza-aprendizaje es horizontal		
3	La enseñanza es continua para el estudiante		
4	El docente parte de la necesidad del estudiante		
5	El docente genera el interés en el estudiante		
6	El docente realiza cuestionamientos respecto al conocimiento previo que tienen los estudiantes		
7	El docente busca que el estudiante relacione el contenido y el aprendizaje previo con algo de su acontecer diario		
8	El docente problematiza los contenidos a impartir		
9	El docente pide la participación constante del grupo		
10	El docente rescata elementos del contexto donde viven para apoyar su clase		

11	El docente aprovecha las situaciones vividas dentro del grupo para la reflexión		
12	El docente realiza dinámicas en donde los aprendizajes sean puestos en practica		
13	El docente se sale de su plan de clase		
14	Durante el periodo de clase de la asignatura de Formación Cívica y Ética la clase es de carácter conceptual		

15. ¿Cómo está ubicado el docente en el espacio áulico? _____

16. ¿Cómo se desplaza en el aula el docente durante el desarrollo de clase? _____

17. ¿Qué tipo de agrupamientos utiliza el docente para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Señala sólo una respuesta

Individual	
Parejas	
Equipos	
Triadas	
Plenaria	

18. ¿Cómo realiza el docente el cierre de las actividades?

Marca una respuesta y nota las observaciones pertinentes

El docente hace el cierre de las actividades, sin comentarios de los estudiantes		<i>Descripción:</i>
El docente cierra las actividades con las conclusiones de los estudiantes		<i>Descripción:</i>
Se realizan conclusiones y comentarios en conjunto (docente y estudiante)		<i>Descripción:</i>

Evaluación

1. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en relación con la actividad observada?

Describe brevemente de qué manera realiza la evaluación:

3. ¿Los instrumentos para las evaluaciones toman en cuenta la diversidad de características entre los estudiantes?

Describe los instrumentos y estrategias que emplea para evaluar

3. Dentro de las especificaciones de la evaluación formativa, ¿menciona cuáles son los materiales que pide el docente para la obtención de evidencias de trabajo de los estudiantes? _____

Relación psicosocial docente- estudiante

1. En general, la actitud del docente hacia los estudiantes es de:

Señala sólo una respuesta

Respeto	
Aceptación	
Indiferencia	
Rechazo	

2. ¿El docente fomenta la tolerancia a la diversidad?

Señala sólo una respuesta

Siempre	En algunas ocasiones	Nunca
Descripción:		

3. ¿El docente fomenta la cohesión grupal?

Señala sólo una respuesta

Siempre	En algunas ocasiones	Nunca
Descripción:		

Medios didácticos

1. El docente utiliza algunos de estos materiales de apoyo durante la conducción de su clase

Se puede señalar más de una respuesta

Libros de texto		Pizarrón, marcador		Libreta de los estudiantes	
Guía práctica		Cuetos/Libros		Material didáctico	
Material de papelería (hojas, cartulina, pegamento, etc.)		Material concreto (fichas, figuras, palitos, etc.)		Material visual (laminas, mapas, etc.)	
Material audiovisual		Materiales digitales		Otro, <i>especifica:</i>	
De acuerdo a la(s) respuesta(s), describe el material:					

2. Como funciona el material que utilizó el docente durante el desarrollo de la actividad observada:

Puedes señalar más de una respuesta

Apoyó para lograr el propósito	
Se apegó a los contenidos de la actividad	
Apoyó el propósito de enseñanza	
Apoyó el proceso de aprendizaje de los estudiantes	
Propició el intercambio entre los estudiantes	
Otro, <i>especifica</i>	

3. Función que le da el docente al material didáctico para la conducción de la clase

El material didáctico es el protagonista conductor de la clase	
El docente hace una mediación entre los contenidos y el recurso didáctico para apoyar su clase	
No parece notarse la presencia de los materiales didácticos durante el desarrollo de la clase	

4. ¿Cómo se torna la actividad en clase cuando el docente se apoya de materiales didácticos?

Señala sólo una respuesta

Participativa	
Motivada	
Con interés	
Indisciplinada	
Aburrida	
Otra, <i>especifica:</i>	

5. Durante la clase el proceso enseñanza-aprendizaje suele llevarse acabo

Señala sólo una respuesta

Con pasividad bajo el discurso docente	
Con los estudiantes haciendo diversas actividades e interactuando entre sí	
Con la guía principal del libro de texto	
Otra, <i>especifica:</i>	

6. ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje utilizados con frecuencia por el docente para el proceso enseñanza-aprendizaje?

Puedes señalar más de una respuesta

La clase se da dentro del aula escolar	<input type="checkbox"/>
La clase se toma fuera del aula escolar	<input type="checkbox"/>
Se realizan actividades lúdicas complementarias	<input type="checkbox"/>
Otra, <i>especifica:</i>	<input type="checkbox"/>

7. El docente cuenta con dominio de las TIC SI NO
8. El docente suele apoyar sus clases con algunas TIC SI NO

De ser la respuesta NO, especifica ¿por qué el docente no apoya su clase con las TIC? _____

9. ¿Cuáles son las TIC de las cuales el docente suele apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje?

Puedes señalar más de una respuesta

Ninguno	<input type="checkbox"/>
Medios audiovisuales	<input type="checkbox"/>
Software educativos	<input type="checkbox"/>
Comunidades virtuales	<input type="checkbox"/>
Blogs	<input type="checkbox"/>
Medios auditivos, como audiolibros, la radio, etc.	<input type="checkbox"/>
Páginas web o sitios de búsqueda	<input type="checkbox"/>
Otras, <i>especifica:</i>	<input type="checkbox"/>

10. Durante la conducción de la clase las TIC ayudan a que el aprendizaje sea:

Puedes señalar más de una respuesta

Diversificado	
Dinámico	
Participativo	
Llamativo o atractivo	
Pasivo	
Individualizado	
Otra, específica	

Anexo 2. Entrevista en profundidad⁷

No. de entrevista: 01

Entrevistado (a): Docente titular del grupo 6°A
Fecha de la entrevista: 05-06 de Noviembre de 2014
Nombre de la institución: Escuela primaria “Cristóbal Colón”
Turno: Matutino

(05112014/6°A/E.01)

P.- Buenos días profesor, me da gusto poder platicar con usted; muchas gracias por la entrevista, vamos a iniciar ¿Usted cuenta con una planeación didáctica?

(El profesor está sentado en su escritorio, se recarga en la silla y se mantiene con los brazos cruzados)

Doc.- Si, se cuenta, estas es bimestral; bueno, la planeación, de hecho es una planeación que bajamos de otros medios, como internet, para no complicarnos la existencia.

P.- ¿Usted cuenta con un cronograma de actividades?

Doc.- El cronograma está dentro de la misma planeación, precisamente ahorita estoy haciendo mi cronograma de actividades de noviembre y diciembre, donde se asientan las actividades más importantes que los alumnos deben entregar, porque a veces al niño hay que organizarlo, pues esta pequeño, hay que darle su cronograma, cuando tienen que entregar las actividades, etcétera.

P.- ¿Utiliza alguno otro instrumento como la bitácora, el diario de campo o la carta de descriptiva, para complementar su planeación?

Doc.- Utilizamos lo que es la bitácora, esa es la bitácora escolar, donde asentamos lo más sobresaliente que pueda haber o suceder en la escuela, como por ejemplo en la asistencia, como por ejemplo algunas lecciones, de algún niño que se lesione, algún niño que se enferme, que se retire de la escuela; porque este, para retirarse pues viene la mamá y tiene que firmar, de que otra manera podamos mostrar el ausentismo.

⁷ Nota: En los fragmentos de la entrevista en profundidad las observaciones de la autora aparecen entre paréntesis y en cursivas.

Nota: Las abreviaturas empleadas para la redacción de las entrevistas, se indican los interlocutores con las siguientes abreviaciones: Doc.- Docente, Est.- Estudiante y P.- (Paula) para referir al nombre de la entrevistadora

(El docente ha mantenido la misma postura desde que se inició la entrevista, en ocasiones sostiene la mirada al frente y me mira a los ojos, en otras la esquivo)

P.- ¿Usted realiza anotaciones sobre algún tipo de seguimiento?

Sí, pero las anotaciones que llevamos a cabo más que del trabajo que en si se va realizando, llevamos un seguimiento o anotaciones para los alumnos. O sea, que el alumno se dé cuenta de alguna manera como va avanzando, que es lo que va realizando, etcétera, o sea, por ejemplo hay exámenes, ahí tenemos una relación de las calificaciones que él va teniendo, si va viniendo la mamá, si firma, si está enterada; lo que él debe de ver que está mal y lo que debe rectificar, etcétera, este es un seguimiento. Aunque también llevamos un seguimiento del diario en donde los alumnos, este, llevan a cabo aquí (*me muestra una hoja*) sus anotaciones de área de participaciones; en este sentido, el niño se va dando cuenta hasta donde es su grado de participación; todo esto voluntariamente porque la participación tiene que ser así, no obligatoria, el que quiera participar adelante y el que no bueno pues no. También tenemos una serie de como el niño se va ganando puntos buenos, a través de investigaciones, a través de trabajos, a través de reportes de algunos programas de la tele, o películas que él vea o documentales; creo yo que si no movilizamos al niño a esta edad que por su propia cuenta él prenda la tele y vea un programa constructivo pues ya de grande no lo va hacer, entonces ahorita le estamos dando, estímulos, para que el mismo o ella misma puedan ir formándose; esto es voluntariamente, todos estos puntos son voluntariamente de lo que ellos van realizando.

[...]

Fragmento de entrevista: Esta entrevista se realizó en un lapso de dos días, de la cual se pudo obtener un total de 15 paginas; en ella se indago, de manera general, algunos rasgos para la descripción de la dinámica grupal y su organización, además, a manera de cierre, se cuestionó sobre la trayectoria del docente.

Entrevista en profundidad

No. de entrevista: 07

Entrevistado (a): Estudiante de 6°A

Fecha de la entrevista: 11 de Diciembre de 2014

Nombre de la institución: Escuela Primaria "Cristóbal Colón"

Turno: Matutino

(11122014/6°A/E.07)

(La entrevista previamente inició con la plática de un conflicto en el que se envolvió la escuela; de éste modo es que, la plática transcurrió fuera de ella, mientras los padres de familia dialogaban con los docentes)

P.- ¿cómo te sientes al ser jefa de fila?-

Est.- Pues a veces presionada porque tus compañeros no te apoyan, luego hay veces que organizamos el trabajo y a la mera hora ellos ya no traen el material, o no traen la información, y pues eso a veces te arruina todo, porque mira (*deja una pausa*) bueno en mi caso, me esfuerzo por hacer bien mis trabajos, bueno, es algo que me gusta mucho, pero en momentos me pongo de malas porque te digo ellos no te apoyan y te dejan todo el trabajo y pues claro si algo sale mal es una mala nota para todos, aunque sé que a la mera hora el profesor nos pregunta quién trabajo y quién no, y pues todo eso, y ya es cuando las calificaciones son diferentes y más justas, pero aun así la presión la lleva uno como jefe de fila. Es que hay ocasiones en los que ellos no te hacen caso para nada y también el maestro te dice que tú debes llevar la batuta, que no los organizas bien, y esas cosas, pero en verdad que hay compañeros que son imposibles, que no ponen de su parte, que no les interesa el trabajo ni su calificación, ahí es cuando uno ya se enoja y pues preferiría no ser jefe de fila, aunque luego pues es padre-

P.- ¿Por qué te gusta ser jefe de fila?-

Est.- (*Se ríe*) No sé, bueno es que es divertido dirigir el trabajo y supervisar las cosas, además de que pues, pues te eligen por tus calificaciones y eso para mí es bueno, no porque me sienta más inteligente ni nada sino porque pues a mí me gusta la escuela, estudiar-

P.- Me da gusto escuchar eso, (*ella sonríe*). Tú me comentas sobre tus compañeros, sobre cómo ellos en ocasiones no te ayudan o no colaboran mucho, pero les has preguntado ¿cómo es que ellos se sienten con el trabajo en equipo?-

Est.- Pues (*se rasca la cabeza y se queda pensando*) es que bueno yo no soy grosera con ellos, en algunos momentos si me desesperan y pues es cuando a lo mejor me pongo de malas, pero no creo que sea grosera, bueno al menos no lo he notado, tampoco me lo han dicho mis compañeros, si he notado que otros jefes de fila si son bien groseros, luego ni los dejan opinar o los callan, pero en mi caso no, yo si les pregunto y pues si los dejo opinar, sólo que me molesta que no cumplan o que se comprometan a medias, es que según hacen el trabajo pero todo mal-

P.- ¿Entonces tú no nunca has tenido conflicto con tus compañeros de fila?-

Est.- Pues no, sólo que luego se enojan porque los acuso con el maestro, pero de eso a otra cosa, creo que nada más (*se rasca la cabeza*)-

P.- Bueno pero les has preguntado si algo les ha molestado, o ¿cómo consideran que es tu trato hacia ellos?-

Est.- No nunca les he preguntado (*se rasca la cabeza*) pero, pues yo creo que no (*deja una pausa*) igual me hubiera dado cuenta si les he hablado mal, pero pues no nunca, bueno, no les he preguntado-

P.- Bueno y alguna vez le has comentado al profesor cómo te sientes como jefe de fila y los problemas que te genera-

Est.- Si, bueno cuando pasa todo esto de que ellos no cumplen y eso, si le digo quien no cumple, quien no participa, como han trabajado y esas cosas-

P.- Si, pero con respecto a cómo tú en ocasiones te sientes presionada-

Est.- Bueno es que si le he dicho que me ponen de malas y él siempre nos apoya y trata de ayudar a resolver los conflictos, pero así como tal que siento una gran responsabilidad y que en ocasiones considero que trabajo más que ellos... pues creo que no (*se rasca la cabeza*), es que si le digo que me molestan algunas cosas pero no todas, sobre todo no le he dicho que me siento con gran presión, porque luego es que él nos deja toda la responsabilidad a los jefes de fila y pues creo que no debemos ser los únicos que dirijan el trabajo, deberíamos ser todos y que todos tuviéramos las mismas responsabilidades, a lo mejor él si cree que debe ser así pero es que a la mera hora no es así. Bueno eso a lo mejor no depende del maestro, pero si no estaría mal que no sólo los jefes de fila dirijan siempre las cosas-

[...]

Fragmento de entrevista: ésta continuó un lapso de 30 minutos, de la cual se pudo obtener un total de 9 paginas; en ésta continua explicando la informante, sobre el conflicto de la interacción grupal con respecto a los trabajos en equipo y los roles del aula.

Anexo 3. Diario de investigación⁸

No. de observación: 12

Fecha: 28/01/15

Hora de observación: 08:56 hrs-10:31 hrs

Observador (a): Paula Edith Luna Lara

Grado: 6° Grupo: A

Nombre de la institución: Escuela primaria "Cristóbal Colón"

Número de estudiantes presentes: 37

Asignatura: Formación Cívica y Ética

Tema (s): Dialogo entre culturas y Humanidad igualitaria sin racismo

(28012015/6°A/OBS.12)

Dentro del aula	Fuera del aula
X	

Descripción de la observación

Descripción de la observación	Notas del observador
<p>8:56 hrs.</p> <p><i>(Los estudiantes vienen llegando de la clase de inglés; se les puede notar con una actitud de exalto, y con una energía desbordada, realizan mucho ruido, platican, se empujan y bromean entre ellos)</i></p> <p><i>(El docente ha dejado las hojas de participación en uno de los pupitres para que ellos las tomen, aquellos estudiantes que se percatan de eso le informan a los compañeros más cercanos)</i></p> <p>Doc.-Voy a salir un momento, voy a dirección, Carolina y Claudia se hacen cargo por favor-</p> <p><i>(Las dos niñas a cargo se levantan de sus lugares y de inmediato toman un marcador de pizarrón y comienzan anotar los nombres</i></p>	<p><i>Las estudiantes elegidas son jefas de fila y niñas con calificaciones sobresalientes, regularmente apoyan al profesor en este tipo de actividades</i></p>

⁸ Nota: En los fragmentos del diario de investigación las observaciones de la autora aparecen entre paréntesis y en cursivas.

Nota: Las abreviaturas empleadas en el diario de investigación para indicar a los interlocutores son: Doc.- Docente, Est.- Estudiante en singular y Ests.- Estudiantes en plural.

Nota: Los nombres que llegan aparecer en el diario de investigación no son reales.

<p><i>de los estudiantes que hacen ruido, platican y están de pie. En general los estudiantes tienen una conducta “desalineada”: platican, juegan desde sus lugares, algunos se paran y van al lugar de sus amigos)</i></p> <p>Est.1- Yo no, yo ya me iba a sentar jeh!-</p> <p>Est.2- ¡No me importa!-</p> <p>Est.3- No, pero ¿por qué?-</p> <p>Est.4- Pero yo no estaba haciendo nada-</p> <p>Est.5- Yo saque nada más mi lápiz-</p> <p><i>(Este tipo de comentarios continúan contra las estudiantes responsables, sólo que lo empiezan hacer varios a la vez y un tono de voz más alto)</i></p> <p>Est.2- ¡Saquen la tarea!-</p> <p><i>(Los estudiantes continúan con el mismo ruido y este tipo de comportamiento va en aumento. Los estudiantes no han hecho caso de la indicación dada. Algunos estudiantes comienzan a golpear las paletas de las bancas a manera de juego, de pronto varios se unen a esta acción)</i></p> <p>Est.2- <i>(Golpea la banca de uno de los compañeros, con un tono fuerte y de enojo se dirige a uno de ellos)</i> ¡Que te sientes!-</p> <p>Est.6- ¡Que yo ya estoy anotado! <i>(Lo menciona enojado)</i>-</p> <p><i>(La dinámica continúa igual, por un lapso de tres minutos hasta que llega el docente)</i></p> <p>8:59 hrs.</p> <p>Doc.- Que han hecho-</p> <p><i>(Grita uno de los estudiantes y otros se quedan sorprendidos porque el docente los encontró en desorden)</i></p> <p>Est.1- Nada maestro, es que no hacen caso-</p> <p>Doc.- A ver siéntense, ¿qué tarea fue la que dejamos?-</p> <p>Est.2- Leer la página 92 y contestar la página 93-</p>	<p><i>Esta es una de las estrategias que usa el docente para mantener la disciplina mientras el sale del salón.</i></p> <p><i>Este tipo de estrategias comienza a causar tensión entre los pares, por lo que comentarios ofensivos y acciones irrespetuosas empiezan a tensar la dinámica en el salón; las niñas que estaban a cargo de la clase, no pudieron mantener el orden, y aunque recurrieron a los gritos y amenazas, los compañeros las retaban y realizaban más ruido</i></p> <p><i>El docente no indaga mucho respecto a lo que sucedió durante su ausencia, por lo que sólo continúa la clase.</i></p> <p><i>El tema de la clase es con respecto a la diversidad, intentando fomentar y resaltar la</i></p>
---	--

Doc.- Partimos en lo que se refiere a la actividad en a que nos presentamos a otros compañeritos, a ver Grecia pásale-

Est.2- *(Desde su lugar participa y lee su cuaderno)* Yo le puse, yo soy Grecia, yo vivo en las Américas Ecatepec de Morelos condominio "X" casa 10, lote 5. Mi nombre significa *(se omite)*. ¿Por qué me pusieron así?, pues porque mi papa era muy fanático, y así salió mi hombre me iba a poner Nacho, como salí mujer pues ya... *(Al fondo se escucha ruido y ello distrae la lectura de su compañera)* Pues en mi condominio no hacen grandes cosas, pues salen a jugar y así. Eso es todo.

(Grecia se levanta, sin decir palabra alguna le entrega al profesor su hoja de participación para que le coloque la firma; él la recibe y procede a señalar la participación)

(La estudiante se sienta y se crea un pequeño silencio en el aula)

Doc.- Le damos un fuerte aplauso, gracias-

(Suenan los aplausos; el profesor señala a otro estudiante al cual le da la participación)

Doc.- Tú Víctor, adelante-

Est.3- *(Desde su lugar participa y lee su cuaderno)* Yo soy Víctor, vivo en Ecatepec Estado de México, en un fraccionamiento llamado las Américas. Mi nombre se escucha Javier en Brasileño y lo eligieron por el gusto de mi mamá y mi abuelito, porque les gustaba el cantante, y pues G., por el actor que se llama G. A nosotros nos gusta celebrar año nuevo, navidad y día del niño, ¡ah! y aquí casi todos se dedican a vender cosas y así-

(Víctor se levanta, sin decir palabra alguna le entrega al profesor su hoja de participación para que le coloque la firma, él la recibe y procede a señalar la participación)

(Los estudiantes emiten aplausos cuando termina su compañero; y en cuanto el Doc. toma la palabra, se genera un silencio)

Doc.- *(Lee libro de texto en voz alta)* "Yo soy Yamila" Eso viene en su libro página 93 "y vivo en Afganistán. [...]" (SEP, 2014, p. 92). Entonces, son, es un ejemplo que nos colocó el libro para que hiciéramos algo semejante, dar a entender explicando; *(lee libro de texto en voz alta)* "Dónde vives, [...]" (SEP, 2014, p. 93). Sobre todo tienen que ser explícitos, es decir, que se entienda,

importancia cultural de cada sujeto. La actividad a realizar es retomada del libro de texto, y es la continuación de lo visto en la clase anterior; de esta manera es que se da inicio con las participaciones de los estudiantes, ya que ellos leerán una descripción de su contexto social y cultural.

La mayoría de los estudiantes provienen del conjunto habitacional aledaño por lo que comparten un contexto sociocultural similar.

El profesor retoma los ejemplos del libro de texto porque no está de acuerdo con la redacción que los estudiantes han realizado, considera que faltan elementos

porque un niño de otro país no te va entender, o sea, tienes que ser explícito, y ahí tienes que trabajar la redacción. Tienen ustedes que dar a conocer a otros niños, explicando un contexto, lo que ustedes quieran decir; tomando en cuenta eso, sino van a decir, me están hablando en chino y son del Edo. Mx. A ver alguien más nos quiere compartir, a ver Sandra compártenos-

9:05 hrs.

(En este punto de la clase hay menos murmullo de cuando inició)

Est.4- *(Desde su lugar participa y lee su cuaderno)* Yo me llamé Sandra, mi primer nombre lo eligieron por una película, y mi segundo nombre porque mi papá y mi abuelito se llaman así, que significa valiente e inquieta. Yo vivo en México, que está integrado por treinta y un estados y una entidad federativa; y ya, eso es todo-

(Sus compañeros emiten aplausos y risas)

Doc.- A mí me quedo una duda, yo vivo en México y ¿qué más?-

Est.4- está integrado por treinta y un estados y una entidad federativa *(lo repite de manera más lenta y con voz baja)*-

(Sandra no pasa a firmar su hoja)

Doc.- OK, ahora quien nos quiere compartir, *(elige al azar)* a ver Beto, ahora tú-

Est.5- ¿Yo?, aquí o en frente-

Doc.- Como decidas-

Est.5- *(Desde su lugar participa y lee su cuaderno)* Yo soy Beto, vivo en México, fraccionamiento las Américas, Ecatepec, con mi

mamá y mi abuelita. Mi nombre significa Alejandro en alemán y nos gusta *(con voz baja)* festejar el quince de septiembre-

Ests.- *(en voz alta mencionan)* ¿qué?-

Doc.- A ver guarden silencio-

Ests.- Es que no se escucha bien-

Doc.- A ver vuélvelo a repetir-

Est.5- *(Se expresa con más firmeza y con voz alta lee su cuaderno)* Yo soy Beto, vivo en México, fraccionamiento las

por mencionar; cuando al docente no le gusta alguno de los trabajos o considera que no se asemeja a lo pedido, recurre a leer las indicaciones o el ejemplo dado.

Para el docente la participación es una estrategia que le permite generar un dinamismo en clase, sin embargo es recurrente escuchara a los mismos estudiantes, por lo que aquellos niños que son más introvertidos, o el mismo niño con requerimientos especiales, no se implican en esta manera de trabajo; habría entonces que pensar en diversificar las estrategias, para que el habla no sea la vía preponderante de expresión en el aula.

<p>Américas, Ecatepec, con mi mamá y mi abuelita. Mi nombre significa Alejandro en alemán y nos gusta festejar el quince de septiembre-</p> <p>Doc. Ahí hubieras explicado más, por qué te gusta el 15 de septiembre-</p> <p>Est.5- Es que ya no cabía más espacio en el libro, pero lo que iba a poner es que, lo que me gusta es festejar a nuestra patria-</p> <p><i>(Beto se levanta, sin decir palabra alguna le entrega al profesor su hoja de participación para que le coloque la firma, él lo deja esperar un poco porque le llama la atención a otro niño)</i></p> <p>Doc.- <u><i>(Le pide la participación a un estudiante que mira distraído)</i></u> A ver Ron te escuchamos-</p> <p>Est.6- <i>(Desde su lugar y de pie lee de su cuaderno)</i> Mi nombre es Ron, el nombre de Ron significa Salvador en francés y el nombre de J. fue por gusto de mis papas. Yo vivo en Ecatepec aquí en el Edo. Mx. Aquí en México hablamos español; mis dos festividades favoritas son la navidad y el año nuevo-</p> <p><i>(Ron se levanta, sin decir palabra alguna le entrega al profesor su hoja de participación para que le coloque la firma, mientras tanto Beto continúa a un lado de él, así que el docente recibe las dos hojas y procede a señalar las participaciones)</i></p> <p>Doc.- Bien, ahora, vamos a ver, a pasar al punto tres “Que es lo que ustedes encuentran interesante en las imágenes de la lectura del libro” (SEP, 2014, p. 93), a ver a ustedes que les pareció de interesante <i>(señala a unos estudiantes distraídos)</i> Héctor-</p> <p>Est.1- Que a mí me pareció interesante, conocer otras culturas y saber cómo viven los demás a parte de nosotros para conocer a fondo el país-</p> <p>Doc. Bueno, gracias Héctor <i>(otra estudiante levanta la mano para pedir la participación)</i>. Y a ti Carolina-</p> <p><i>(Héctor se levanta para que le firmen su hoja de participación y mientras escucha a Carolina él la firma)</i></p> <p>Est.2- Yo le puse, que es bueno conocer de todas las culturas-</p> <p>Doc. Bueno <i>(otra niña levanta la mano)</i>, y a ti Grecia-</p>	<p><i>Esta es otra de las estrategias que usa el docente para recuperar la atención de los estudiantes, ya que cuando suele verlos distraídos, les pide que participen</i></p> <p><i>El docente recurre al libro de texto para continuar con la clase, siguiendo de manera secuencial las actividades y la lectura del mismo.</i></p>
---	---

Est.3- Yo digo que me pareció interesante, pero me quedo una duda en la última cultura, en la que dice que se quitan los zapatos por costumbre, yo me quede con la duda de ¿por qué?... *(Deja una pausa)* Eso me pareció interesante-

(Carolina se levanta para que le firmen su hoja de participación y mientras habla Grecia espera a que el profesor la atienda. Finalmente termina Grecia y le coloca la firma)

Doc.- ¡Si es cierto verdad!... *(Deja una pausa)* Bueno, este... *(Deja una pausa)* Fíjate que ahorita me recuerdas de una película que hacia ahí de... *(Deja una pausa)* Bueno ahí nos habla de Afganistán pero esta era de Irán, es de Irán, me parece, y ahí también se quitan los zapatos, pero entonces se los roban... *(Deja una pausa)* a no, no se los roban, sino la niña pierde su zapato porque anda jugando en un riachuelo y se queda ella con un solo pie... *(Lo interrumpe)*-

Ests.- Un solo zapato *(lo corrigen en voz alta)*-

9:09 hrs

Doc.- Un solo zapato... *(Deja una pausa)* llega a su casa y su hermano le dice y ahora qué, pero ella le dice que tiene que ir a la escuela y pues tratan de ayudarla. Entonces el niño va a la escuela en la mañana y la niña en la tarde, el niño en la mañana y ella en la tarde, el niño ya la está esperando en la tarde y le dice, toma los zapatos y él se queda descalzo hasta que deciden comprarle sus zapatos; pero ahorrando y trabajando. Pero hay una situación en donde el niño entra a una competencia y el niño gana, gana la competencia; el premio eran unos tenis nuevos. Esta bastante interesante la película, la voy a traer para que ustedes hagan su interpretación de esa cultura. También por medio del cine, obviamente, un cine no comercial, obtenemos información y sabemos algo de esa cultura; como lo que dice *(en el libro)* de la celebración de año nuevo, me parece muy interesante, o sobre el año nuevo chino; hay muchas cosas interesantes... *(Deja una pausa)* Bueno, entonces les voy a traer el título de esa película, a ver si la encuentran y la ven. “¿Qué semejanzas y qué diferencias identifican entre ustedes y ellos?” (SEP, 2014, p. 93). *(Un estudiante levanta la mano)* Tú hijo-

Est.1- Que ellos tienen otras formas de hablar, tienen otras tradiciones *(docente interrumpe)*

Doc.- Ahí Ron, son está hablando de las diferencias, alguien quiere hablar de diferencias o, semejanzas... *(Deja una pausa)* como la ven *(Le da la participación a un estudiante que levanta la mano)* A ver Ale-

El docente toma la participación, rompiendo con la secuencia de intervenciones entre los estudiantes; cuando él toma la palabra suele hacerlo por periodos muy prolongados, y aunque permite que los niños se expresen, cuando se comparan las intervenciones del profesor y las de los niños, él suele tomar un protagonismo

Durante el tiempo que hablado el docente los estudiantes comienzan a perder la atención, distrayéndose con otras actividades, que aunque hacen de manera disimulada, optan por hacer dibujos o murmurar.

El docente interrumpe la participación del estudiante, no permitiéndole terminar su idea, por lo que dejándola inconclusa pasa con la intervención de otro niño

Est.2- Que ellos se visten de forma diferente, o sea se visten así como muy tradicional, o sea, nosotros no nos vestimos así normal, con esta ropa-

Doc.- Hasta ahorita si verdad, mantenemos esa diferencia, no sabemos si en un futuro esto de la globalización nos vaya a uniformar... *(Deja una pausa)* porque cuando hay una cultura dominante pues es a veces muy difícil, no, pero esperemos que no. Esa es una diferencia, me comentaban unos grupos indígenas, bueno escuche en radio educación, que cuando llegan a Chiapas la ayuda de México hacia esas comunidades y les dan ropa, ellos dicen qué esto qué, o sea en buena onda, eso no nos lo vamos a poner, sí; es que ellos llevan una túnica especial, la bordan la tejen ellos. Ellos dicen, es que nos mandan esto, pero no nos lo ponemos; y entonces vuelvo a repetir, hasta donde una cultura dominante va penetrando, va dominado otra y la cambia, hasta donde. Como yo les digo, el día de ayer, llegan ustedes a un tianguis y tú dices voy a ver aquí, como el día que fui a San Luis Potosí, porque una jovencita me invito, me dijo vengase maestro quiero que conozca mi pueblo, a pues dije vamos a San Luis Potosí, y hay voy; paso por varias comunidades y llego a Jaso, a un tianguis, y es lo mismo, yo quería encontrar algo diferente para llevar a casa y decir, miren traje esto de San Luis, esta artesanía, este adorno, o algo; pero les digo todo igual, *made in china*, o que caray. Hasta donde, podemos decir hay grandes diferencias, ya no hay.

A ver entonces qué más nos pueden compartir, semejanzas y diferencias... *(Deja una pausa; una estudiante levanta la mano y le da la participación)* Beca-

(Mientras el docente hablaba Ale ha permaneció parado a un costado de él para que le firme su hoja de participación, cuando termina de hablar lo mira y le estira la mano para que se la entregue)

Est.1- En semejanzas, es que todos estos países y de otros, todos tenemos cultura, tradiciones, lengua; todo eso es lo que tenemos. Las diferencias es que hay distintas costumbres, culturas, lenguas; y eso es lo que los hace interesantes porque eso hace que el mundo tenga sentido-

(Beca se levanta para que le firmen su hoja de participación y él la recibe de inmediato)

Doc.- Has dicho una palabra bien importante, hace que el mundo tenga sentido, claro que sí. Muy bien, te felicito. Quien más nos quiere compartir... *(Deja una pausa)* diferencias o semejanzas

El docente retoma de nueva cuenta el discurso, mencionando términos como "globalización" los cuales no suelen entender, ya que no es un término que usen con regularidad o que se abordara con antelación.

De esta manera se hace evidente que el docente cobra un protagonismo mayor que los estudiantes, ya que aunque les da la palabra, él mantiene el dominio del discurso, realizando un monologo; una vez que ha terminado de hablar, retoma la pregunta inicial, y la secuencia de participaciones que había interrumpido

<p>de acuerdo a lo que acabamos de leer... <i>(El silencio se prolonga ya que ningún estudiante quiere participar, así que el docente le pide opinión al chico que esta distraído, ya que murmuraba con su compañero de alado)</i> A ver tu Tavo, que nos quieres compartir algo-</p> <p>Tavo- No-</p> <p>Doc.- Por qué no, a ver te invito entonces a leer lo de la página, desde “Mi nombre es Moussa” <i>(fragmento del libro)</i>, continúa-</p> <p>Est.- <i>(Con voz tímida y con un volumen muy bajo, hace la lectura)</i> “Mi nombre es Moussa y vivo en Senegal, [...]” (SEP, 2014, p. 92).</p> <p><i>(El niño hizo una lectura poco fluida, durante ese tiempo se mantuvo en una sola postura en donde cubrió su cabeza con los brazos)-</i></p> <p>Doc.- Que nos puedes comentar al respecto Tavo <i>(le cuestiona con respecto al libro de texto)</i>, cuáles son las semejanzas que encuentras con tu país, cuáles son esas esas semejanzas que encuentras con lo que describe de Senega con México-</p> <p>Est.1- que, hablan otro idioma-</p> <p>Ests.- ¡NO!</p> <p>Doc.- Esas serían las diferencias, no, bueno entonces vamos con las diferencias... <i>(Deja una pausa)</i> ¿Cuáles serían las diferencias?-</p> <p>Est.1- <i>(con voz muy baja)</i> Hablan otro idioma-</p> <p>Doc.- <i>(reitera la respuesta)</i> Hablan otro idioma. Muy bien. Y más, diferencias o semejanzas, tú dime... <i>(Deja una pausa)</i> qué otra diferencia o qué otra semejanza encuentras-</p> <p>Est.1- <i>(se expresa con voz muy baja)</i> que les gusta bailar-</p> <p>Doc.- ¿Diferencia o semejanza?</p> <p>Est.1- Semejanza-</p> <p>Doc.- Claro, porque también a nosotros nos gusta bailar verdad, ¿algo más?-</p> <p>Est.1- No-</p> <p>Doc.- Bueno. Algo que nos quieras compartir ¿Héctor? <i>(Señala a un niño que está realizando otra actividad)-</i></p> <p>Est.2- <i>(con voz tímida, participa)</i> Que ellos hacen el mejor</p>	<p><i>El estudiante que esta distraído se le pide participar, y como se niega a opinar respecto al tema, el docente opta por involucrarlo a la clase pidiéndole que lea.</i></p> <p><i>Sin realizar el cierre de las intervenciones, o una conclusión de lo hasta ahora mencionado, sólo se retoma de nueva cuenta la lectura del libro de texto.</i></p> <p><i>El aula se mantiene sin mucho ruido, sin embargo los estudiantes se mantienen ajenos a la dinámica, aspecto que se puede notar porque de los 37 niños, sólo 10 de ellos participan constantemente; aunado a ello, hay otros estudiantes que murmuran, comen, escucha música, o leen otros materiales ajenos a la asignatura.</i></p> <p><i>Las participaciones se centran en aspectos fuera del tema central, la diversidad, por lo que los estudiantes sólo dan opiniones</i></p>
--	--

<p>cacahuate del mundo y nosotros no, que no tenemos los mismos problemas-</p> <p>Doc.- Algo más, o alguien más... <i>(Deja una pausa)</i> Bueno esa es una expresión, ¡hacemos el mejor cacahuate del mundo!, creo que ellos lo sienten así y se respeta, porque a lo mejor el cacahuate, ¿tú estás acostumbrado a qué? <i>(Deja una pausa para que ellos contesten)</i>-</p> <p>Ests.- <i>(en coro)</i> A otro tipo de cacahuate-</p> <p>Doc.- Porque a lo mejor es distinto, comes el cacahuate y ¿qué?, a lo mejor dices hay o me gusta, pero a ellos sí; ¿por qué? <i>(Deja una pausa para que ellos contesten)</i>-</p> <p>Ests.- <i>(en coro)</i> Porque están acostumbrados a él-</p> <p>Doc.- Porque están acostumbrados a consumir ese tipo de producto y nosotros no; es como el café, el café es distinto y hay un café que hacen en Veracruz que lo hacen ¿muy qué?... <i>(Deja una pausa para que ellos contesten)</i>-</p> <p>Doc.- Muy cargado, y luego te dicen, mira te traje café de allá y tú dices, está muy cargado, eso ya es de acuerdo a los gustos. Algo más que decir... A ver tú Víctor o tú Ale. A ver Víctor <i>(el estudiante levanta la mano y pide la participación)</i>-</p> <p>Est.1- Que los dos tenemos problemas, como sociales, así como la pobreza, sólo que aquí hay menos-</p> <p>Doc.- Bueno, ¡bueno! y eso comparado con, nuestro contexto, nuestra situación; porque si vamos a comunidades como Puebla, Chiapas, Oaxaca, hay comunidades muy pobres, y ¿qué vamos a encontrar también? <i>(Deja una pausa para que ellos contesten)</i>-</p> <p><i>(Víctor se levanta para que le firmen su hoja de participación después de que el profesor termino de hablar, él le firma)</i></p> <p>Ests.- <i>(En coro)</i> Lo mismo-</p> <p>Doc.- Lo mismo verdad, lo mismo... <i>(Una niña pide la participación)</i> Grecia-</p> <p>Est.2- Es que yo digo que aquí no esta tan fuerte, porque bueno ahí si sacan la leche así de la boca, bueno es que dice mi papá que les dan así la leche en una cubeta directo de la vaca, o sea, que ellos tienen que ir por su leche, y así-</p> <p>Doc.- Se llama leche ¿qué?-</p> <p>Ests.- <i>(En coro)</i> Bronca-</p> <p>Doc.- ¿Algo más que quieran compartir?, tú Sandra-</p>	<p><i>sin tener claro el objetivo.</i></p> <p><i>El docente no realiza una mediación entre los comentarios, por lo que sin darse cuenta no vincula el tema de trascendencia y la finalidad que tenía la redacción de los textos leídos.</i></p> <p><i>El tipo de contenido es de orden actitudinal, ya que se intenta impactar e interiorizar en los estudiantes valores respecto a una problemática o situación, sin embrago entre las mismas opiniones surgen prejuicios que no son mediados por el docente; pudiendo observar que la secuencia didáctica no fue pensada de acuerdo a la tipología del contenido.</i></p> <p><i>El docente comienza con una serie de preguntas donde los interlocutores sólo reafirman el discurso, por lo que los comentarios se limitan a afirmaciones del emisor.</i></p>
---	--

<p>Est.- NO-</p> <p>Doc.- Pues pasamos al punto que sigue (<i>libro de texto</i>) “Si pudieran entrevistar a niños de otros lugares, ¿qué les gustaría?” (SEP, 2014, p. 93). (<i>Un estudiante levanta la mano para participar</i>), a ver tú Abram-</p> <p>Est.1- ¿Cómo es la cultura?-</p> <p>Doc.- ¿Cómo es la cultura?-</p> <p>Est.1- Si cómo celebra y qué hacen en su cultura-</p> <p>Doc.- Muy bien, (<i>otro estudiante levanta la mano</i>) tú Ale-</p> <p>Est.2- Qué otras lenguas saben hablar</p> <p>(<i>Mientras habla Ale, Abram permanece de pie para que le firmen su hoja de participación, así que al terminar su compañero el profesor les firma a los dos</i>)</p> <p>Doc.- ¿qué otras lenguas saben hablar?-</p> <p>(<i>Ocho niños tienen las manos levantadas para participar</i>)</p> <p>Doc.- ¿qué otras lenguas saben hablar?, bueno. Ismael</p> <p>Est.1- Si en su país no tiene tantos problemas de corrupción y de ese tipo-</p> <p>Doc.- Muy bien... (<i>Pausa al hablar; le da la participación a un estudiante que levanta la mano</i>), Beca-</p> <p>(<i>Ismael se levanta para que le firmen su hoja de participación</i>)</p> <p>Est.2- Sobre como celebran sus fiestas, costumbres, también cuál es su platillo favorito, y pues esas son las principales-</p> <p>(<i>Beca se levanta para que le firmen su hoja de participación</i>)</p> <p>Doc.- Bueno, Martin-</p> <p>Est.3- A qué juegan-</p> <p>(<i>Martin se levanta para que le firmen su hoja de participación</i>)</p> <p>Doc.- Carolina-</p> <p>Est.4- Pues como son sus costumbres, en que lengua hablan en</p>	<p><i>De nueva cuenta el docente pasa a otra pregunta sin cerrar las intervenciones realizadas; al no realizar una mediación en los discursos, las participaciones se van presentando desligadas del tema central, perdiendo el objetivo de la actividad.</i></p>
--	---

<p>donde nacieron-</p> <p><i>(Carolina se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Doc.- Bueno, <i>(Le da una participación a un estudiante que levanta la mano)</i> Sandra-</p> <p>Est.5- Yo le preguntaría de su lengua, sus costumbres, su calidad de vida y qué si alguna vez han probado comida de otro país-</p> <p>Doc.- Bien, Héctor-</p> <p><i>(Sandra se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Est.6- Cómo viven y qué costumbres tienen-</p> <p>Doc.- Ron-</p> <p><i>(Héctor se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Est.7- Cómo es cultura, su religión, cómo se visten, la economía, qué lengua hablan, qué celebración es la que más les gusta-</p> <p><i>(Se interrumpe la participación por un niño que hace ruido muy fuerte y el docente le llama la atención)</i></p> <p><i>(Ron se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Doc.- ¡Beto! Otro, tú Grecia-</p> <p>Est.8- Primero le preguntaría su nombre, ya después le diría ¿tienes Facebook? <i>(risas)</i>-</p> <p>Doc.- Tú Ale, la última-</p> <p>Est.9- Yo les preguntaría qué, cómo viven allá, que cómo se llaman, qué hacen en su rato libre y cómo se divierten-</p> <p><i>(Ale se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>9:35 am</p> <p><i>(El ruido en el grupo va aumentando y el murmullo también)</i></p> <p>Doc.- Pasamos al otro punto, <i>(lee libro de texto en voz alta)</i> “¿qué pueden aprender de otras formas de vivir?” (SEP, 2014, p. 93). <i>(Le da la palabra a un estudiante que está platicando con otro</i></p>	<p><i>Las intervenciones se siguen presentando de manera aislada, cada uno da su punto de vista respecto a una pregunta, sin embargo el docente no interviene para mediar los comentarios o ligarlos entre sí, de tal manera que aquella temática central respecto a la diversidad no se resalta, por lo que se pierde entre las múltiples opiniones.</i></p> <p><i>De nueva cuenta pasan a otra pregunta del mismo libro de texto, notando que el docente</i></p>
---	--

<p><i>niño</i>) Tú qué puedes aprender Josué-</p> <p>Est.1- <i>(mirando al piso, no responde, se niega a participar)-</i></p> <p><i>(Por unos segundos se mantuvo un silencio, hasta que otra niña levanto la mano y el docente le permitió participar)</i></p> <p>Doc.- Tú que puedes aprender hija <i>(la elige al azar)</i>, ponle un <u>recuérdame</u> a tu compañero distraído <i>(le indica a la jefa de su fila)-</i></p> <p>Est.2- Una manera de aprender su idioma-</p> <p>Doc.- <i>(Reitera la respuesta)</i> Bueno gracias... <i>(Interrupción)-</i></p> <p><i>(Llega un estudiante de otro grupo para pedir material, sin mucha distracción el docente sólo le indica que pase y le firma una hoja. La clase no se interrumpe y le da participación a otro estudiante)</i></p> <p>Doc.- ¿Tú que puedes aprender hija?-</p> <p><i>(Jos no se levanta por su participación)</i></p> <p>Doc. - Tú, Tery-</p> <p>Ests.- Cuál Tery <i>(Porque hay dos niñas con el mismo nombre)-</i></p> <p><i>(El estudiante con requerimientos especiales desde su lugar repite lo que el resto ha dicho, sin embargo le cuesta trabajo pronunciar Tery, sus compañera de la banca de atrás lo corrige, ante ello él trata de decir el nombre de manera correcta y no lo logra, la compañera que lo corrigió sólo mueve la cabeza en señal de reprobación y se manifiesta con una pequeña risa)</i></p> <p>Doc.- Claudia-</p> <p>Est.3- Su forma de pensar, de la naturaleza, de todo eso-</p> <p>Doc.- ¿Se podría aprender su forma de pensar?, o cómo puedes expresar eso-</p> <p>Est.3- ¡eh! Pues, saber así como de su país, comparar su país con México-</p> <p>Doc.- A ver cómo podría decirse mejor eso, o qué piensan <i>(Lo interrumpen)-</i></p> <p>Est.4- Es que ella está comparando-</p> <p>Doc.- Permíteme estoy hablando; a ver porque, como podría decirse o explicarse mejor eso. Bueno vamos a dejar que ella nos</p>	<p><i>conduce la clase con un seguimiento programático, basado en este instrumento.</i></p> <p><i>Un recuérdame es un sello de mala conducta.</i></p> <p><i>Cuando un estudiante esta distraído se le evidencia de alguna manera, por lo que se recurre a sellos, recados, llamadas de atención, se le pide la participación, etc., ello depende de la falta que haya realizado.</i></p> <p><i>El docente en esta ocasión fue interrumpido por los estudiantes, cuestión que no le pareció</i></p>
---	--

<p>lo diga-</p> <p>Est.3- <i>(Intenta explicar mejor su idea, sólo que con una cara roja y con mayor expresión con sus manos)</i> Sí que me explique cosas como de su país, de sus tradiciones y todo, un poco de su forma de pensar sobre su cultura, la economía-</p> <p>Doc.- ¡A ya!, saber cómo piensan de su cultura ellos como ven su país y todo lo que hay alrededor. Bueno, ¿tú crees que de ahí tú podrías aprender?-</p> <p>Est.3- <i>(afirma con su cabeza)-</i></p> <p><i>(12 estudiantes tienen su mano levantada para participar)</i></p> <p>Doc.- Bueno, sí, sí, claro. Y tú, Sandra-</p> <p>Est.5- A mí me gustaría saber cómo manejan las cosas tanto sociales, como políticas-</p> <p>Doc.- Te gustaría aprender eso, bien, muy interesante, ver como resuelven sus problemas. Y tu Martin-</p> <p><i>(Sandra se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Est.6- Aprender nuevos juegos-</p> <p>Doc.- Claro, aprender nuevos juegos, verdad. Bien ¿qué más podríamos aprender nosotros de esa forma de vivir de ellos?, que más, a ver Tery-</p> <p><i>(Martin se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Est.7- Ese país es muy pobre y al aprender su forma de vivir, nosotros podemos valorar lo que tenemos, porque nosotros que lo tenemos todo no lo valoramos-</p> <p>Doc.- Aprender a valorar lo que tú tienes, verdad. Bueno me parece interesante y <i>(No hay más estudiantes queriendo participar y el docente lo elige al azar)</i> ¿Tú Héctor?-</p> <p><i>(Tery se levanta para que le firmen su hoja de participación)</i></p> <p>Est.8- Aprender a saber su forma de vestir y algunas cosas sobre su vida-</p> <p>Doc.- ¿Y eso para qué te serviría?-</p> <p>Est.8- Pues para conocer más sobre su cultura-</p> <p>9:33 hrs.</p> <p>Doc.- Muy bien. Pasamos ahora a la página 94, dice <i>(lee libro de texto en voz alta)</i> “Planeen cómo harán [...]” (SEP 2014, p. 94). <i>(Deja una pausa y retoma la lectura)</i> También deberán incluir “Un reportaje sobre [...]” (SEP 2014, p. 94).</p>	<p><i>correcta y que evidenció, sin embargo cuando él lo hizo no le tomo importancia; este aspecto que me parece importante porque las reglas de comunicación no van en un mismo sentido, es decir, el profesor puede interrumpir, no pedir la palabra, etc., sin embargo los estudiantes al no cumplir con ello, no son acreedores a hablar o a la firma; por lo que se sigue marcando brecha la autoridad docente y los estudiantes.</i></p> <p><i>Se da lectura al libro, y en éste se sugiere una actividad a realizar,</i></p>
--	---

(*Reitera lo leído*) Bueno nosotros ya tenemos conocimiento de cómo hacer un reportaje, nota informativa, también ya lo han hecho, y la entrevista ya lo han hecho; entonces no hay más que encajarlas, es más, si podemos incluir una canción... indígena, que después la traduzcamos al español, verdad; también saben colocar canciones en nuestro programa de radio, verdad... (*Deja una pausa y retoma lectura del libro*) "Cuando tengan todo listo [...]" (SEP 2014, p. 94). Esto, todo esto que le vamos a llamar organización; ya también lo han hecho ustedes. Entonces, (*Retoma lectura*) "Preparen [...]" (SEP 2014, p. 94).

Bien, como esto es algo que se debe de revisar, bien, con calma, qué les parece que ustedes lo presenten el día... (*Deja una pausa*); de examen es el 13... (*Deja una pausa*), el 13 es viernes verdad, (*deja una pausa y se queda pensando*)... que les parecería presentarlo el día 16 de Febrero, sí.

Repártanse el trabajo por comisiones, abra una persona a la que le toque la nota informativa, manteniendo las características que allí están; otras el reportaje sobre diversidad cultural, y otra una entrevista a una persona, y otra el buscar la canción en maya en otomí, en el lenguaje que sea y se traen la traducción. Ya son 4, nota informativa, reportaje, entrevista y canción. Ustedes ya en su imaginación consideren que es importante que lo coloquen en su guion radiofónico, lo de la diversidad cultural, porque bueno a mí pasan tantas cosas por la mente que pueden hacer, pero no se trata de que se las diga, se trata de que ustedes creen... (*Deja una pausa; un estudiante levanta la mano*). Bien escuchamos a Claudia que quiere decir algo-

Est.1- Entonces ¿si se va hacer el programa de radio?-

Doc.- Si, si se hace-

Est.1- Entonces se pueden juntar otras filas-

Ests.- ¡ah! (*en voz baja*)-

Doc.- Que crees que no... porque ya ustedes tienen experiencia en cómo hacer un programa de radio, entonces ya deben de demostrar lo que han aprendido en quinto y en sexto; además a mí me gustaría escuchar a todos, hay un equipo que nos ha fallado, fue el equipo esta Tery, aún me deben esa participación, (*Tery sólo afirma con la cabeza*) porque no queda así ya olvidado. (*Algunos estudiantes levantan la mano*) Entonces aun así la cada fila presentara su programa de radio. Escuchamos a Michel y Alondra-

Est.2- Es que hay ocasiones que algunos no traen información y nos afectan-

Doc.- Que crees, que no va hacer de otra y es que te tienes que habituar a que no vas a llegar a un equipo de trabajo en la

la cual debe versa sobre un programa de radio (ésta forma parte los proyectos que sugiere la SEP).

La pregunta hecha por la estudiante es porque el profesor ha establecido los equipos, así que cada fija conforma un equipo diferente.

secundaria, donde todos van hacer las cosas correctamente, la vida no es así, ni en las mismas familias es así donde todo funciona correctamente; a veces algo falla, algo falta, algo sucede y entonces tú tienes que tener los elementos de Formación Cívica y Ética y usarlo, estar contenta, no puedes ir por la vida enojada (*realiza algunas gesticulaciones para imitarlos*), es que así es, así es, no hay de otra, tienes que aceptarlo. Tú estás en formación y tienes que tener, ¡ah! las herramientas de matemáticas, ¡ah! las herramientas de geografía, ¡ah! las herramientas de historiador, o sea, tú tienes que tener las herramientas más importantes en tú formación para sacar adelante estas actividad; bien, en buenas condiciones, en medianas condiciones, si pues así es. Si las herramientas de Formación Cívica y Ética son las más importantes porque en determinado momento las aplicas en la calle, en tú casa, en la escuela, en cualquier lugar. Entonces así es... (*Lo interrumpen*)-

(*Llega un estudiante de otro grupo y le piden gises, para no distraer la clase le pide apoyo a otra estudiante para que le pase el material*)

Doc.- (*Retoma*) A ver tú Michel-

Est.3- (*con la mano y la cabeza le dice que ya no quiere participar*)

Doc.- A ver tú (*señala a otro estudiante que levanta la mano*)-

Est.4- Cómo nos repartimos lo de los reportajes y eso-

Doc.- Ahora sí que, como eso es la organización de cada uno, o sea, tú te organizas con tu equipo; por ejemplo, en su fila son 5 y son 4 cosas, reportaje, canción, nota y entrevista, a dos les tocara lo mismo... (*Lo interrumpen*)

(*No encuentran el material que le solicitaron, el docente lo empieza a buscar, mientras los niños hablan*)-

Doc.- (*Encuentra los gises que buscaba y retoma la clase*) ¿Si estamos?-

Ests.- (*Afirman con la cabeza*)-

Doc.- Entonces donde está el problema, son cosas que ya hemos trabajado (*algunos estudiantes levantan la mano*). Ya Claudia..., tú Grecia-

Est.5- Una pregunta; yo sé que debe haber complicaciones en la vida, pero para que nos podamos organizar mejor, si Ron no trabaja podemos sacarlo del equipo-

Ron- (*se expresa enojado y en voz baja*) ¿Por qué me quieren sacar del equipo? (*mueve su cabeza negando y baja la mirada*)-

Aunque el docente ha dado explicación de porqué la dinámica de los equipos no cambiara, los niños no están convencidos de los argumentos, intentando debatir la problemática para ver si él accede a modificarla.

Las opiniones empiezan a encontrarse, el docente mantiene una postura que no piensa cambiar, sin embargo en el afán de permitir que ellos se expresen termina generando una confrontación entre los mismos estudiantes; por lo que aquellos

reprobación)

Doc.- A ver ya estamos viendo aquí los señalamientos, que el equipo tiene que sacar, póngase de acuerdo. Tienen 10 minutos, sólo les voy a dar 10 minutos para revisar los aspectos-

9:46 hrs

(Comienzan a trabajar en equipos. Las agrupaciones para este tipo de trabajos son por fila, por lo que ya están establecidas. Al final de la fila se encuentra el jefe de la misma y delante de ellos está el suplente)

(Los estudiantes se reúnen al final de su fila correspondiente, alrededor del jefe de la misma; éste se encarga de determinar que le corresponde hacer a cada uno, algunos a su alrededor opinan del trabajo, pero en general ese estudiante comisionado es el que determina las funciones. El trabajo en equipo se organiza dividiéndolo, por lo que se habla de lo que cada uno realizará. Hay equipos en los que se platica de otros temas diversos al programa de radio, algunos juegan de manera discreta porque saben que el docente está presente, en general se escucha mucho ruido y algunas discusiones por lo que quieren hacer)

(Uno de los equipos se acerca a preguntarle al docente sobre el trabajo, la organización y planteándole su propuesta para que él les sugiera cosas, el docente se pone platicar con ellos, eso provoca que el ruido en el aula aumente. El docente aunque ya había señalado que no daría sugerencias al respecto, cuando el equipo le pregunta qué hacer, él empieza opinar y a darles ideas para hacer la actividad)

(Las niñas que fueron señaladas de faltar mucho y retrasar el trabajo en equipo, se mantienen calladas en sus equipos, están atentas a lo que organizan, pero no participan mucho en ello. En el caso del niño que también fue señalado, se mantiene más activo participando y bromeando con otro de sus compañeros)

(En el equipo donde está el estudiante con discapacidad, le han pedido que él se hará cargo de traer la canción en lengua indígena, sin embargo la jefa de equipo decidió anotarle un recado dirigido a su mamá con esta información, para que les mande lo que necesitan. La jefa de equipo Carolina, le ha dicho en reiteradas ocasiones -Se lo debes entregar a tú mamá ¡eh!-, -pero que no se te olvide-, -pero se lo das-. El niño afirma en repetidas ocasiones, con su cabeza y un con un tono tartamudo -sí-)

El profesor ha determinado un tipo de trabajo en equipo, concentrándose en estructurar su planeación y repartir que hará cada uno de los integrantes.

El objetivo de este tipo de modalidad de trabajo es precisamente que sea puesto en práctica el conocimiento, sin embargo este tipo de actividades se presentan de manera aislada al trabajo cotidiano, es decir, se trabaja a diario con los textos, la lectura, el subrayado y la participación, y aunado a ello se han de organizar este tipo de actividades, las cuales sólo se presentan si da tipo o la unidad lo permite, por lo que en algunas ocasiones aunque se hayan realizado, no se presentan; habría que indagar la viabilidad de esta doble manera de trabajar, ya que por un lado se estructura una clase pasiva, y por otro una dinámica activa,.

Una vez terminado el tiempo determinado para la organización

<p>9:56 am</p> <p><i>(El profesor da por terminada la actividad en equipos)</i></p> <p>Doc.- Ya se sientan, gracias-</p> <p><i>(Los estudiantes comienzan a tomar sus lugares realizando mucho ruido pero en orden)</i></p> <p>Doc.- Bien, para poder pasar a otra página más adelante... <i>(Espera que los estudiantes guarden un poco de silencio para continuar las instrucciones, mientras callan, el docente sólo espera pacientemente)</i>. Bien, alguna duda más sobre su programa, a ver Ron-</p> <p>Est.1- Como en español también va a durar 15 minutos-</p> <p>Doc.- A ver a ver, para organizar el programa de radio les voy a dar... <i>(Lo interrumpe)</i>-</p> <p>Ests.- No, no <i>(Corrigen al docente)</i>-</p> <p>Ron- No en la duración del programa-</p> <p>Doc.- Si unos 15 minutos, a lo máximo, no más eh, si quince minutos no más, con reloj en mano porque ustedes saben el tiempo es oro, y un programa de radio de más de 15 minutos se nos va hacer cansado, ahora menos de 15 minutos se nos hace que va a ser muy rápido, muy simple; para presentar 4 o 5 secciones, si, va estar muy pesado. Qué bueno que me dices; alguien más, dudas. <i>(Estudiante levanta la mano)</i> Señorita Carolina-</p> <p>Est.2- O sea que más o menos son minuto y medio para cada sección-</p> <p>Doc.- Puede ser, pero hay que recordar que tiene su ¿qué?-</p> <p>Ests.- <i>(En coro)</i> Su entrada-</p> <p>Doc.- Si, su cortinilla-</p> <p>Est.2- ¿comerciales?-</p> <p>Doc.- Comerciales, comerciales, ¡mmm! <i>(dudando)</i>, comerciales... <i>(Deja una pausa)</i>-</p> <p>Ests.- ¡NO! <i>(Varios en coro)</i>-</p> <p>Doc.- Es un programa cultural, si ustedes escucharan radio educación, yo lo, que bueno que ustedes que adoptaran ese habito de escuchar buen radio, pero en serio, es gente muy profesional la que está en el micrófono... <i>(Deja una pausa)</i> a veces no se está por un salario, se está por una idea, por un principio, algo muy interesante está pasando ahí en radio</p>	<p><i>de los equipos, se regresa a la formación de siempre, en filas mirando al frente.</i></p> <p><i>El profesor en esta ocasión si retoma la actividad realizada, tratando de hacer un cierre a través de las preguntas que surgieron en equipo,</i></p> <p><i>El docente explica el tipo de trabajo que pretende que</i></p>
--	---

educación, están en una etapa muy preciosa; como la tuvo canal once, cuando nació el canal once hace unos 25 años o 30, cuando canal once era un canal cultural, bellissimo, hoy canal once no es ni la mitad de lo que fue, ¡no, no, no!, no es ni nada. Pues radio educación está en un momento muy interesante, que cuando hay momentos así, aprovecho, cuando nadie está viendo la tele, le pongo en radio educación y es interesante, cuando llego ahorita a la casa de ustedes, mi casa, pongo radio educación; siempre hay un reportaje, algo intelectual, algo social, de política, de religión, ¡de todo hay!, de sexualidad, de psicología, de pedagogía. Adóptenlo de verdad, yo ya lo adopte, luego me dicen cosas buenas de radio UNAM, pero no puedo estar radio educación radio UNAM, ya lo adopte y ya.

Yo les recomendaría que se metan a escuchar otra vez, como empieza un programa X, a ver a las 7 o a las 8, bueno a las 8:30; cómo empieza, la música de entrada, las cortinillas, las presentaciones; si me explico, les pido hay que revisar, para que lo tomen en cuenta para hacer su programa de radio, así como también cómo finaliza el programa, también, porque no hay, no hay comerciales, nada más como una especie de spots, como es de la secretaria de educación pública, de los partidos políticos, o de algunas, instituciones como el IMBA, IFAI, del INE; porque está al servicio del gobierno radio educación. Pero aun así que está al servicio del gobierno tiene programas de crítica y de reflexión, no a favor del gobierno eh, sino en construcción de nuevas formas de pensar, tanto en política como en otras.

Bueno, ¿ya te conteste tu pregunta?-

Est.2- También quería ver si en lugar de poner eso, realizar como reportajes pequeños entre las pausas, o poner música en cada pausa-

Doc.- Puede ser, son como las capsulas informativas (*lo interrumpe Carolina*)

Est.2- Qué no las capsulas informativas son lo del reportaje-

Doc.- A ver, el reportaje ya está, pero las capsulas informativas son intermedias, cómo, este..., hablar acerca de número de lenguas que se hablan en México; por ejemplo numeralia, por ejemplo hay en algunos programas, no me acuerdo en donde lo he visto, pero habla de números pues; de cuantos hablan la lengua maya, cuantos hablan lengua indígena en el país, números, pues, números. La persona que está en numeralia tiene que buscar datos de números; muy aparte del reportaje. ¿Bien algo más?-

Ests.- (*Mueven su cabeza en forma de negación*)-

realicen, intenta enfocarlos hacia un programa cultural, sin embargo en su propio ejemplo se pierde, y sus comentarios se enfocan hacia opiniones personales y subjetivas ajenas a lo que los niños cuestionaban,

El docente al intentar responder las dudas realiza comentarios muy subjetivos que desenfocan el tema central, por lo que una respuesta termina generando de nueva cuenta un monologo.

Las dudas y generalidades se han enfocado al formato del programa, por lo que ha pasado a un segundo plano el tema central, la diversidad; el docente tampoco ha mediado este aspecto, olvidándose el objetivo de la

<p>10:00 hrs</p> <p><i>(Se retoma de nueva cuenta el libro de texto, pero ahora con la siguiente temática)</i></p> <p>Doc.- Bien pues pasamos al libro, vamos a ver pues, porque ya saben ustedes que estamos en proceso de terminar todos los temas del bloque III y apenas vamos en la lección 11 (<i>Bloque número III del libro de texto cuenta con 12 lecciones, más la evaluación</i>). Ábralo por favor en la página 98, Lección 11 (<i>Da lectura al libro de texto en voz alta</i>) “Humanidad igualitaria sin racismo, en esta lección podrás aplicar lo aprendido en tus clases de [...]” (SEP, 2014, p. 98). A ver Irlanda (<i>le cuestiona a una estudiante que no ponía atención a la lectura</i>)-</p> <p><i>(Como la puerta del salón se encontraba abierta, el ruido del exterior no permitía, escuchar la participación de la estudiante)</i></p> <p>Doc.- Repite lo que dijiste porque no se escuchó bien-</p> <p>Est.1- Pues es un acto de injusticia-</p> <p>Doc.- Es un acto de injusticia, bien, ¿es un acto de injusticia?, según nuestros conceptos-</p> <p>Ests.- (<i>En coro</i>) ¡NO!</p> <p>Doc.- No verdad, ponle un <u>recuérdame</u> a tu compañera Tery; pero ahora, a ver, por qué no es un acto de injusticia, porque si no es un acto de injusticia, entonces ¿qué es?; (<i>Estudiante levanta la mano</i>) a ver compártenos Sandra-</p> <p><i>(Tery se levanta a seguir la indicación) [...]</i></p>	<p><i>secuencia didáctica.</i></p> <p><i>Dejando pendiente la actividad del programa de radio, las preguntas de reflexión posteriores a esa actividad y omitiendo la sección que viene al final de cada lección del libro, que se llama “Lo que aprendí” (SEP, 2014, p. 97), se da paso al siguiente tema del programa.</i></p> <p><i>De nueva cuenta no se dio cierre a la secuencia didáctica, sólo se dio paso la siguiente temática, sin indagar dudas respecto a los contenidos bordados</i></p> <p><i>El docente ha mencionado que le interesa que se concluyan los temas a revisar ya que están a una semana de las evaluaciones bimestrales, cuestión por la cual es que ha designado ver todos los días Formación Cívica y Ética y se desarrollan las clases por más de una hora.</i></p>
--	--

Fragmento del diario de investigación: Esta observación duro por un lapso de 1 hora 30 minutos, obteniendo un total de 45 páginas.