



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA (SUAYED)

Diseño de Ambiente Virtual de Aprendizaje para favorecer la Composición Escrita Multimodal, mediante Técnicas Freinet, dirigido a las estudiantes de quinto y sexto de primaria, con base en la propuesta temática: “Construcción del concepto Sororidad”

TESINA

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A

ALMA GABRIELA SALAS GODÍNEZ

TUTORA

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A Miguel Carmona por el amor que me brindaste, por el apoyo incondicional, por la nobleza infinita...

A Fernando, gracias por ser mi compañero, por estar en mi vida, por ser tú y elegirnos.

A María Elena Godínez y Ana Daniela Godínez por el amor inefable, por la complicidad y el affidamento.

Al Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM Freinet) gracias Maestras y Maestros Normalistas por enseñarme a escribir, con especial cariño y respeto, al Profesor Marco Esteban Mendoza.

A la Colectiva de Gafas Violetas, a las Feministas "Radicales-Rupestres" ¡Por la rebeldía y la resistencia!

A la Dra. María Herrerías Guerra, gracias por compartir la historia de las mujeres en la educación, allí inició todo, mi práctica profesional será por y para la educación de las mujeres.

A la Maestra Rosa María Sandoval Montaña, gracias por compartir y mostrarme la maravilla de otras Pedagogías. Por el apoyo en esta situación extraordinaria, lo valoro y agradezco.

A la Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez por el acompañamiento paciente y amoroso, por no soltarme en este proceso, tomó mis ideas en madeja y las acomodó tranquilamente.

¡Gracias Totales!

Quisiera mencionar la importancia de cada una de las compañeras y profesoras con las que compartí durante la carrera en la Facultad de Filosofía y Letras. Mujeres valiosas e inteligentes, universitarias de excelencia, han sido una inspiración de vida, gracias por todo:

Mariana Soberanes, Alejandra Páez, Ana Daniela Tamay, Virginia Galán, Samantha Sandoval, Claudia Jemina Sánchez, Lola Calvillo, Hira Cesy Pérez.

Lic. Mariana Balzaretto, Lic. Laura Santini, Lic. Ana Lilia Arroyo, Mtra. Minerva Nava, Dra. Mercedes De Agüero, Dra. Margarita Mata, Mtra. Marta Elena Guerra, Dra. Irán Guerrero, Dra. Norma Vilchis, Lic. Thelma Lomelí, Mtra. Magdalena Godínez.

¡Gracias Sororas!

“Pregunta el reportero, con la sagacidad
que le da la destreza de su oficio:
— ¿por qué y para qué escribe?
— Pero, señor, es obvio. Porque alguien
(cuando yo era pequeña)
dijo que la gente como yo, no existe.
Porque su cuerpo no proyecta sombra,
porque no arroja peso en la balanza,
porque su nombre es de los que se olvidan.
Y entonces... Pero no, no es tan sencillo.
Escribo porque yo, un día, adolescente,
me incliné ante un espejo y no había nadie.
¿Se da cuenta? El vacío. Y junto a mí los
otros chorreaban importancia.”

Fragmento del poema Entrevista de prensa de Rosario Castellanos (La que caminó por los pasillos de la Facultad, como yo, hace apenas, unos cuántos años...)

“¿Por qué ustedes son capaces de imaginarse un mundo sin cartas? ¿Sin buenas almas que escriban cartas, sin otras almas que las lean y las disfruten, sin esas otras almas terceras que las lleven de aquellas a estas, es decir, un mundo sin remitentes, sin destinatarios y sin carteros? ¿Un universo en el que todo se dijera a secas, en fórmulas abreviadas, deprisa y corriendo, sin arte y sin gracia? ¿Un mundo de telegramas?” El Defensor, Pedro Salinas

“Cuando se intenta recuperar el lenguaje más cercano al cuerpo y a la emoción, cuando se intenta hablar sobre lo íntimo y desembarazarse o desprenderse de las formas aprendidas y fosilizadas de la escritura, la única forma posible de articulación es la carta.” Pagés-Rangel, Roxana, Del dominio público: Itinerarios de la carta privada, 1997

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. El Diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje con sustento en Principios Pedagógicos	10
1.1. El problema de la escritura en Educación Básica.....	13
1.2. Justificación del diseño.....	16
1.3. Objetivo General.....	17
1.3.1. Objetivos específicos.....	17
1.4. Antecedentes.....	18
1.4.1. Situación de la escritura en Educación Básica en México	19
1.4.2. Brecha digital en Educación Básica	22
Capítulo 2. Pedagogía de la Escritura	26
2.1. Aprendizaje y Lenguaje Escrito	26
2.2. Escritura.....	29
2.2.1. Aprendizaje de la escritura	30
2.3. Composición Escrita.....	31
2.3.1. Composición Escrita desde el enfoque semiótico social.....	33
2.4. Composición Escrita Multimodal.....	35
2.5. Didáctica de la Composición Escrita.....	38
2.5.1. Aportaciones de la Pedagogía Freinet en el proceso didáctico de la Composición Escrita	43
2.5.2. Principios fundamentales en las Técnicas Freinet.....	46
2.5.3. El Texto Libre.....	47
2.5.4. La Correspondencia Escolar	49
2.5.5. Correspondencia Escolar en México	53

Capítulo 3. Sustento teórico de la propuesta temática	55
3.1. Feminismo y Pedagogía	56
3.2. Feminismo y Educación	57
3.3. La categoría de Género y su implicación en el espacio escolar	60
3.4. Feminismo de la Diferencia: El uso del espacio escolar	65
3.5. Interseccionalidad para transformar la práctica docente	68
3.6. Feminismo Radical para priorizar la historia de vida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	71
3.7. La dimensión Sororidad.....	72
Capítulo 4. El espacio virtual como nuevo territorio para aprender	78
4.1. Web 2.0.....	80
4.2. Docente 2.0.....	81
4.3. Estudiante 2.0	83
4.4. El Modelo Espiral de Competencias TICTAPTEP	84
4.5. Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)	85
4.6. LMS (Learning Management System) Sistema de Gestión de Aprendizaje	87
4.6.1. Edmodo.....	89
4.7. Fases del Diseño Instruccional	90
4.8. Comunidad de Práctica Virtual.....	96
4.9. Muestra del Diseño Virtual de Aprendizaje	99
Conclusión. La potencia del diseño en Educación Básica.....	102
Referencias Bibliográficas	105
ANEXOS	I

Introducción

La escritura es el medio de comunicación social por excelencia, es una función superior que permite estructurar de manera coherente el pensamiento, repercute en el desempeño para la vida, interviene en casi todas las formas sociales de organización humana.

Ha evolucionado, actualmente se escribe de diversas formas con distintos propósitos, como herramienta de comunicación ha trascendido la forma, el espacio y el tiempo. Se observa fácilmente a través de los avances tecnológicos, los fenómenos sociales representados en el espacio virtual se expresan a través de contenido escrito, generando reacciones inmediatas.

La escritura cuenta con una dimensión educativa, se identifica cuando las personas participan en sucesos comunicativos escritos con la intención de construir conocimiento, es en sí misma, una herramienta epistémica.

En el ámbito educativo, específicamente en Educación Básica, el aprendizaje de la escritura es primordial, se utiliza como una herramienta básica de comunicación y especialmente como un medio epistémico.

En 2016, como estudiante de cuarto semestre de la carrera, tuve el privilegio de participar en la experiencia pedagógica “Curso-Taller Técnicas Freinet con orientación en Alfabetización Inicial”, llevado a cabo por el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) en Ciudad de México.

El estudio de la escritura es complejo, contar con la formación directa en esta experiencia me permitió asociar el uso pedagógico de las Técnicas Freinet e identificar sus aportaciones para el aprendizaje de la escritura.

El conocimiento de las técnicas es el acercamiento pedagógico más profundo y preciso en sentido didáctico respecto al aprendizaje de la escritura. Este diseño se apoya principalmente en dos Técnicas Freinet: el texto libre y la correspondencia escolar, cuya base es la construcción colectiva de conocimiento, pone en relieve las narrativas personales.

Conocer la historia de vida, propia y la de otros compañeros situados a partir de la experiencia, con necesidades y características específicas, valen como eje para desarrollar el

aprendizaje de la escritura. Estas cualidades aseguran el desarrollo de nuevos pensamientos significativos e incluso potencia el pensamiento crítico.

Conviene aclarar que es una propuesta que no fue implementada, se desarrolló con elementos didácticos como un aporte alternativo para uso de los docentes frente a grupo con posibilidades de acceso a medios tecnológicos.

De esta forma, el trabajo se organizó en cuatro capítulos, cada uno representa la información que sustenta el diseño, vincula la teoría con la práctica, incorpora un recurso útil para disponer, adaptar e incluir en la planeación de los docentes, porque responde a los requerimientos de las prácticas sociales de lenguaje establecidas en los programas oficiales en Educación Básica.

Se llevó a cabo una revisión documental a partir de un análisis pedagógico del proceso de aprendizaje y la relación didáctica acerca de la escritura.

En la búsqueda de sustento hubo ciertas limitaciones para encontrar únicamente el sentido pedagógico, respecto a la escritura se han realizado diversos estudios en diferentes disciplinas como la Literatura, la Antropología Social, la Psicología, la Filosofía y naturalmente la Lingüística, que suscriben y argumentan confinados a sus teorías y posicionamientos. No quiere decir que en la investigación pedagógica haya poca información, más bien, es resaltar que abarcó una investigación exhaustiva, fue necesario revisar material de manera transversal para tomar en cuenta lo que ya se ha hecho respecto a la escritura.

En el primer capítulo se presentan los fundamentos pedagógicos que avalan el diseño, determina los objetivos que pretende alcanzar y presenta un encuadre general de la situación de la escritura en el desempeño de los estudiantes de quinto y sexto de primaria.

El segundo capítulo, por su parte, retoma el interés de la Pedagogía por la escritura, la cual radica en dar seguimiento al proceso que ocurre cuando se aprende a escribir.

En el tercer capítulo se abordan aportes generales hacia la educación con base en posturas teóricas feministas. Se desprende que la escritura es un medio de expresión y una herramienta ampliamente utilizada para difundir conocimientos sobre la influencia y el papel de las mujeres en la historia de la humanidad. El diseño se conformó de actividades con sustento

en la Pedagogía Feminista, cuyas propuestas teóricas abonan a la propuesta de ambientes de aprendizajes adecuados para construir conocimientos a través de la experiencia situada.

La lucha de las mujeres por la defensa de la vida, por sus derechos, particularmente el derecho al acceso de la educación, señala la disputa histórica por el espacio escolar para contar con la formación mínima necesaria para acceder a otros derechos, simboliza la pauta pertinente para elegir la dimensión “sororidad” como propuesta temática en el diseño.

Es una dimensión básica que ha tomado relevancia por su significado político, cuya propuesta rescata la construcción de genealogías en la historia de vida de las mujeres, cuestiona la aceptación natural sobre las relaciones de rivalidad y enemistad que existen entre ellas.

De gran flexibilidad atiende un proceso de reconstrucción de conocimiento a través de la experiencia personal, permite trabajar la historia de vida a través de la escritura con mujeres de todas las edades.

Se acotó al nivel educativo de primaria (quinto y sexto grado) porque resulta deseable que las estudiantes en este nivel, entre 9 y 11 años, identifiquen la relación profunda y la influencia de las mujeres de su familia, que como beneficio, sirva para desarrollar habilidades sobre la composición escrita.

El cuarto capítulo destaca el espacio virtual como un nuevo espacio para aprender, el cual requiere pautas organizativas. Se realizó una conceptualización puntual sobre los factores y necesidades que requiere el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje.

Se sabe que los grupos en educación básica son mixtos, por esa causa, el diseño está pensado especialmente para las niñas. Sin embargo, se considera que no interrumpe ni afecta la formación si las actividades se desarrollan con niños y niñas, incorpora un modelo global que asimila un ambiente organizado en concordancia con el contexto real, que toma en cuenta la historia personal de todos los estudiantes, iniciando por hacer visible la diferencia, logrando beneficios.

La participación de los estudiantes se pone al centro, el interés recae en la recuperación de la experiencia previa para construir discursos nuevos. Los docentes ocupan el lugar de gestor o guía que organiza la situación educativa, la que se aprovechará para generar aprendizaje significativo.

Incluso, ofrece grandes ventajas al trabajar aspectos de Feminismo en Educación Básica cuya atención reside en fortalecer habilidades cognitivas y fomentar el desarrollo de la competencia “saber ser” que favorece el ámbito social para asumir las relaciones entre mujeres desde otro punto de partida.

Capítulo 1. El Diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje con sustento en Principios Pedagógicos

El diseño está compuesto por dos dimensiones, una educativa y una tecnológica.

La dimensión educativa considera a la composición escrita como una herramienta de construcción de conocimiento capaz de integrar procesos cognitivos, afectivos y socioculturales como resultado de la interacción de sujetos inmersos en prácticas de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión tecnológica es representada por las herramientas o aplicaciones informáticas que se proponen en la conformación del ambiente virtual de aprendizaje.

Los Principios Pedagógicos proyectan las condiciones adecuadas para que los docentes guíen su práctica educativa dentro del aula.

Los Principios Pedagógicos rigen las políticas educativas actuales, se establecieron por primera vez en 2004, sólo aplicables en el nivel Preescolar. Posteriormente, en 2011 a través del Acuerdo Secretarial 592 se articuló con la Educación Básica en nivel Primaria aplicable a todo el país como la ruta de navegación para que los docentes, directivos escolares y asesores técnicos guiaran sus prácticas educativas y pedagógicas.

Entre 2016 y 2018 se presentó el “Nuevo Modelo Educativo”, los principios pedagógicos no sufrieron cambios profundos; el último punto se refería a “revalorizar y redefinir la función del docente”, el cual desapareció en la versión 2017.

Actualmente, la aplicación de los principios en la educación obligatoria supone unificar criterios, fijar parámetros para la acción y la mejora educativa.

Desde una perspectiva propia, se asume que los principios pueden ser suficientemente flexibles para adaptarse a distintas situaciones y condiciones de cada contexto particular. Son principios generalizados basados en el aprendizaje situado, que proponen, con cierto margen de libertad, planificaciones didácticas situadas que toman en cuenta, principalmente, a los estudiantes y el bagaje cultural que traen consigo.

Los catorce apartados se enfocan en el estudiante, rastrean su experiencia previa, le conceden valor y promueven el trabajo colaborativo en formas eficaces para potenciar la riqueza de los aprendizajes.

Se mencionan a continuación, extraídos del Modelo Educativo propuesto por las autoridades educativas mexicanas en 2017.

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.

Los estudiantes deben ser activos en su proceso de aprendizaje. Cuentan con experiencias propias, es deseable trazar y garantizar las medidas para que su trabajo sea compartido, se conforman nuevos conocimientos y da pauta para favorecer el ámbito social.

2. Tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes.

Son elementos esenciales para desarrollar aprendizajes significativos, las actividades propuestas han de ser encaminadas a la libre expresión de ideas, emociones y propuestas de proyectos de trabajo que radiquen en el interés propio.

3. Ofrecer acompañamiento para aprender.

Parte de la labor del docente recae en diseñar actividades en contextos reales, que permitan resolver situaciones cotidianas; evitar la simulación y el castigo.

4. Conocer los intereses de los estudiantes.

Los docentes deben propiciar un ambiente de intercambio de temas que involucren ideas, gustos, afinidades para generar curiosidad, deseo de búsqueda y resolución de conflictos.

5. Estimular la motivación intrínseca del estudiante.

Las actividades propuestas por los docentes han de tomar en cuenta el libre desarrollo de la personalidad, enfatiza en la construcción de relaciones respetuosas con otros y consigo mismo.

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.

Considerar la interacción social como elemento insustituible en la construcción del conocimiento.

Es necesario fomentar el trabajo cooperativo, evitar las jerarquías, tomar en cuenta la palabra de cada uno, lograr acuerdos para vivir en comunidad.

7. Propiciar el aprendizaje situado.

Entablar relaciones de comunicación entre pares que permitan la construcción de conocimientos; favorecer los aprendizajes individuales y colectivos.

8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje.

La evaluación debe ser una herramienta que aporte datos sobre la forma en que los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.

9. Modelar el aprendizaje.

Los estudiantes inmersos en procesos de aprendizaje requieren referentes, las situaciones cotidianas en el aula serán modelos de conducta por ello es importante procurar un entorno respetuoso y rico en posibilidades de libertad de expresión.

10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.

Proponer actividades y complementar estrategias que promuevan el interés y la necesidad de buscar información en diferentes medios.

11. Promover la relación interdisciplinaria.

La práctica educativa ha de ser transversal, es decir valerse de distintas disciplinas para obtener, procesar y organizar información que permita resolver problemas o desarrollar situaciones nuevas.

12. Favorecer la cultura del aprendizaje.

El aprendizaje sucede en el ámbito social, se aprende en concordancia con otros. Es necesario organizar ambientes de esparcimiento social que permita el intercambio de costumbres, formas de ser y actuar de cada quién, propicios para el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes.

13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.

Se requiere organizar un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, agradable, colaborativo y estimulante, en el que cada estudiante se haga parte y participe de manera ordenada y libre.

14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas. Emplear la disciplina como apoyo al aprendizaje.

La mejora en la práctica docente radica en el reconocimiento de los principios como un eje de acción, en este caso, para pensar en la escritura como un objeto de aprendizaje y no como un objeto de enseñanza, es decir, el docente no enseña a escribir, sólo es una pieza fundamental dentro del proceso de aprendizaje, no representa el todo, sino sólo una parte, es el actor que interviene con base en objetivos y actividades a partir de situaciones reales, previamente diseñadas.

1.1.El problema de la escritura en Educación Básica

Es denominada Expresión Escrita, pertenece al Campo de Lenguaje y Comunicación, busca lograr que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas superiores, como el lenguaje escrito que le permita expresar con coherencia y orden situaciones de la vida cotidiana, representa uno de los grandes propósitos y desafíos en este nivel educativo.

Los estudiantes en este período adquieren las habilidades básicas para reconocer y saber leer el código alfabético es una de las prioridades para los docentes de nivel primaria.

Sin embargo, en dicho contexto, los estudiantes, específicamente en quinto y sexto grado, que se encuentran próximos al cambio de nivel escolar presentan deficiencias significativas en la expresión escrita. De manera general, les resulta difícil expresar ideas, emociones, dar avisos formales y presentan inconsistencias gramaticales, sintácticas y ortográficas.

El bajo desarrollo del lenguaje escrito en Educación Básica se encuentra ligado a cuatro aspectos que se ha observado ocurren en la práctica escolar:

- La escritura como producto y no como proceso, es decir, la forma de trabajo se basa en la petición de textos ajenos a la experiencia del propio estudiante, se encargan copias, resúmenes, dictados, repeticiones; es difícil que se otorgue importancia a los borradores, no permite la revisión en momentos acordados, además suele exigir una perfección que no presta atención a un proceso. Por otra parte, la evaluación del producto escrito implica erróneamente, en algunos casos, señalar carencias, llamadas de atención, sanciones, o marcas en las producciones de los estudiantes, es decir, hay una relación vertical entre docentes y estudiantes, una parte tiene la razón y la otra parte es ajena a la partición de su propia evaluación.
- La fragmentación responde a las actividades de producción escrita que posee características rígidas, su principal afectación es presentar un texto que resulta incompleto al no contar con un interlocutor que lea, critique, o sugiera mejoras a lo escrito. Por ejemplo, los temas propuestos en el libro de texto involucran elementos de la vida cotidiana de manera estereotipada, fragmentada y regulada, los productos solicitados son dirigidos a una sola persona (el docente), quien además asignará un valor cuantitativo a los productos escritos.
- La disociación se puede observar en las lecciones o prácticas sociales del lenguaje propuestas en las actividades señaladas en los libros de texto matemáticas y español, quinto y sexto grado, que representan a los contenidos oficiales, desafortunadamente algunas de las actividades se apoyan en experiencias ajenas a los estudiantes, en consignas definidas que no toman en cuenta intereses y recursos personales.
- La descontextualización, se presenta, incluso, desde la propuesta de curriculum oficial, omite que los estudiantes portan consigo experiencias sociales, una historia propia; dentro del aula se aísla a los estudiantes del entorno y trabajan sobre situaciones desde fuera, son actores pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se atribuye a las escasas condiciones o propuestas de trabajo didáctico basadas en la experiencia de cada uno de los estudiantes, en el que sea completamente válida la expresión de los pensamientos y las emociones.

Las prácticas sociales del lenguaje se reflejan en todas aquellas situaciones cotidianas orientadas a la comunicación de los sujetos. Establecen las regulaciones sociales y

comunicativas en pautas o modos de interacción. En el aula, son el marco de producciones escritas. Sin embargo, el material oficial de libros de texto adolece de propuestas que promuevan prácticas sociales de lenguaje, en las propuestas existe disociación con los principios pedagógicos.

Por ejemplo, en la *Ilustración A* se encuentra la propuesta didáctica de la primera práctica social del lenguaje en el libro de español de quinto grado. Es el primer bloque, no resulta lógico solicitar un relato histórico que no tome en cuenta al que escribe, la historia de sí mismo, en cambio parte de la experiencia ajena, pretende la publicación en el periódico escolar, el inconveniente es que los interlocutores igualmente serán ajenos al escrito.

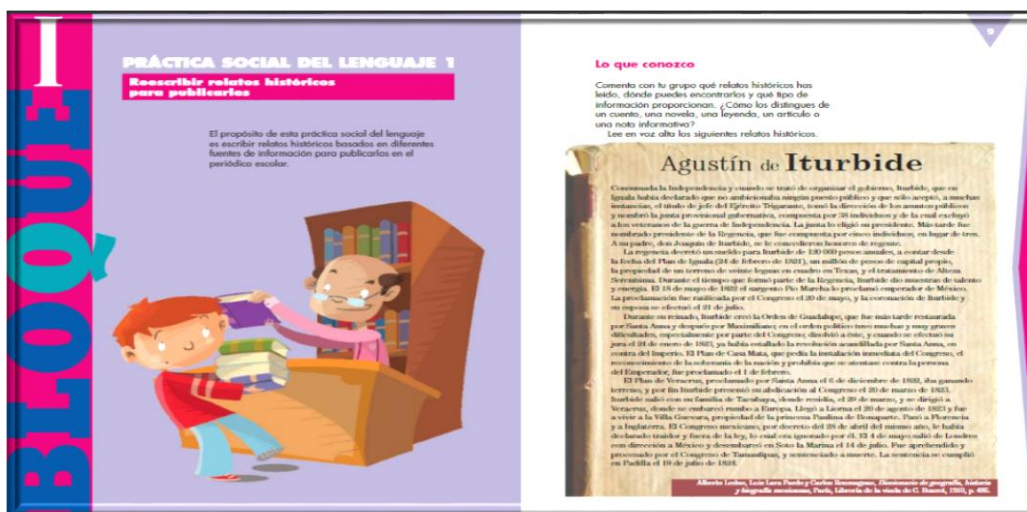


Ilustración A. Español, quinto grado. Bloque I. Práctica Social del Lenguaje 1. SEP, 2018-2019, p. 9

Se considera una omisión importante suprimir o minimizar la experiencia de vida de cada estudiante y la falta de trabajo colaborativo; en la práctica escolar se enfrentan a actividades verticales, fuera de contexto, en relaciones de trabajo impuesto, sin participación y sin posibilidad de elección.

Las prácticas sociales de lenguaje son orientadas por una finalidad y un propósito específico para favorecer las relaciones sociales y enriquecer la capacidad expresiva, esto colabora en gran medida que los estudiantes puedan enfrentar problemas de inseguridad, concentración,

timidez, temor o bajo rendimiento, debido a que, al escribir sobre sus experiencias podrían expresar emociones y organizar ideas.

1.2. Justificación del diseño

Para atender esta problemática se propone gestionar prácticas sociales de lenguaje apegadas a la realidad, que tome en cuenta el bagaje cultural que todos los estudiantes traen consigo (denominados aprendizajes clave).

De acuerdo al análisis de teorías del aprendizaje y elementos de la didáctica de la escritura, se consideró factible el diseño innovador de un ambiente de aprendizaje instalado en el espacio virtual, que apoyado en las Técnicas Freinet, resulte una propuesta disponible para cualquier docente cuya temática pueda adoptar, adecuar o modificar según sus necesidades, en rasgos esenciales cubre las expectativas planteadas en los principios establecidos para transformar la práctica educativa.

Profesionales de la escritura coinciden en otorgar atención especial al proceso necesario para crear un texto y compartirlo. La didáctica de la escritura demanda pedagógicamente el diseño de estrategias innovadoras, orientadas a la transformación que se encuentren disponibles para fortalecer el trabajo de los docentes frente a grupo.

La incorporación de tecnología en actividades escolares en paralelo con el programa vigente, ofrece oportunidades y ventajas que facilitan las condiciones de trabajo colaborativo, la gestión de acuerdos, la libertad de expresión (de alto valor didáctico). Los estudiantes serán beneficiados, al tener un espacio para establecer relaciones humanas, nuevos conocimientos, experiencias y elementos ubicados en situaciones concretas y propósitos educativos específicos.

En esta propuesta de diseño, los saberes derivados de la experiencia son revalorados, la escritura es una herramienta para aprender a través de la experiencia de vida, basada en la realidad, a través del rastreo de la historia familiar, la construcción de memoria y conocimiento sobre sí mismo.

El desarrollo de la propuesta temática surgió gracias a la descripción que Marcela Lagarde hace respecto a la escritura como punto nodal en su práctica político-pedagógica con grupos de mujeres.

Para esta autora, escribir es un acto de memoria, de indagación, de invención. Evoca sensaciones, emociones, posibilita como resultado, la construcción de una subjetividad propia, entendida como “la particular concepción de la vida y del mundo, es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital.” (Lagarde, M., 2012).

La elección del concepto “Sororidad” en el diseño del ambiente virtual de aprendizaje se encuentra intrínsecamente relacionado con la composición escrita. Se trata de la indagación y construcción genealógica. Así, se propone una recuperación de la historia personal, una construcción consciente que recoja la experiencia y memoria de las antecesoras (mujeres del núcleo familiar) que permita el reconocimiento mutuo, expresado a través de la escritura.

Finalmente, la propuesta de diseño se sugiere al alcance de docentes para generar un espacio virtual organizado que permita a los estudiantes explorar nuevos lugares para aprender.

1.3. Objetivo General

- Proponer el diseño instruccional de un ambiente virtual de aprendizaje, incorporando las aportaciones pedagógicas de Freinet, a partir de dos de sus técnicas, para favorecer la composición escrita multimodal.

1.3.1. Objetivos específicos

- Identificar concordancias entre la didáctica de la composición escrita y las Técnicas Freinet en el diseño de un ambiente de aprendizaje virtual que facilite la construcción del concepto sororidad a través de la historia de vida.
- Identificar el proceso de la composición escrita para construir aprendizajes significativos a partir de la experiencia de vida, expresados de manera multimodal.
- Sugerir una práctica de la composición escrita alternativa con un enfoque radical que reconozca las diferencias en un sentido humano y diverso, que acerque al conocimiento basado en la historia personal y la de otros.

1.4. Antecedentes

El contexto educativo pertenece a sistemas sociales estructurados, por lo que desafortunadamente cuenta con diversos mecanismos de dominación, se refleja en multibrechas que afectan el desarrollo y aplicación de una educación integral para los grupos de personas que acuden al espacio escolar.

La educación sociodigital es un proceso complejo, no reducido al uso de dispositivos tecnológicos, abarca la relación con la experiencia cotidiana enfocada en construir y dar sentido.

La dimensión política en los procesos de educación sociodigital se basa en el principio de igualdad y justicia social. Reconoce la importancia de la tecnología como herramienta de comunicación que posibilita el intercambio simbólico y material de ideas, experiencias y otros recursos para incidir en la modificación de condiciones de vida digna.

En 1995 la Conferencia sobre la Mujer en Beijing hizo referencia específica a los derechos de las niñas y mujeres de todo el mundo.

A través de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing se plantean objetivos estratégicos y medidas para cumplir la Agenda de Desarrollo Sostenible 2015, que comprometió a los gobiernos y a la sociedad civil para lograr la “igualdad” de género, eliminar la violencia y discriminación contra las mujeres y las niñas.

El capítulo III de dicha plataforma desglosa las esferas de especial preocupación, el inciso (B) refiere sobre la educación y capacitación de la mujer, el inciso (L) habla concretamente sobre las niñas y el inciso (J) sobre la mujer y los medios de difusión.

Reconoce un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico que omite las necesidades especiales de las niñas y las mujeres, reforzando las funciones tradicionales y obstruyendo la oportunidad de participar en la sociedad plenamente.

La propuesta solicita formular y adoptar medidas positivas para:

- Capacitar a la mujer para que pueda utilizar mejor la tecnología de la información aplicada a la comunicación, como medio para la difusión de información y el

intercambio de ideas y así estimular y reconocer las redes de comunicación (virtuales o presenciales) de mujeres.

- Garantizar un mayor acceso y participación de la mujer en los sectores técnicos y científicos, así como la formación profesional con énfasis en la ciencia y la tecnología.
- Apoyar la formación de un sistema docente con conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza que tengan en cuenta las diferencias basadas en el género y las condiciones de vida individuales y colectivas a fin de beneficiar a las niñas.
- Elaborar, aprobar y poner en marcha programas de estudios, material didáctico y libros de texto para las niñas, que mejoren el concepto de sí misma, su vida y sus oportunidades, así como sensibilizar e informar a los adultos sobre los efectos perjudiciales de determinadas prácticas tradicionales o impuestas por la costumbre sobre las niñas.
- Desarrollar políticas públicas que otorguen prioridad a los programas oficiales y no oficiales que ayuden a la niña para adquirir conocimientos, desarrollar el sentido de su propia dignidad y asumir la responsabilidad de su propia vida. (Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, 1995).

1.4.1. Situación de la escritura en Educación Básica en México

Para los estudiantes de quinto y sexto de primaria, la escritura representa una herramienta que se adquiere para continuar aprendiendo, es decir, durante todo el trayecto escolar posterior se utilizará la escritura para instruirse.

De acuerdo con una investigación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en 2015, la población mexicana utiliza la escritura como un medio de comunicación, la razón más común es la necesidad, ya sea escolar o laboral; es poco utilizada en actividades terapéuticas para expresar emociones o pensamientos y menos como herramienta para discutir ideas.

La expresión escrita es el propósito de mayor importancia para el Campo de Lenguaje y Comunicación, apunta que los estudiantes deben cumplir con habilidades básicas de escritura para expresar el pensamiento de forma correcta y coherente.

Se expresa en el Modelo Educativo propuesto en 2016:

Los estudiantes deben progresar en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje, vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos.

La revisión de los resultados obtenidos en evaluaciones oficiales señala la problemática respecto al sesgo en las prácticas sociales del lenguaje, que afecta especialmente el aprendizaje de la escritura.

A continuación se describen brevemente las acciones más sobresalientes respecto a la evaluación general sobre el aprendizaje de la escritura en el sistema educativo mexicano.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares ENLACE (2013) aplicada en Educación Básica, examina a los estudiantes de tercero a sexto de primaria en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de español y matemáticas. En la descripción de la prueba, aclara que en español no explora producción oral y escrita.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba que determina la adquisición de habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad. Sin embargo, en el área de lenguaje y comunicación se centra únicamente en la lectura.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2018) es un instrumento aplicado a estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria con el propósito de conocer en qué medida logran dominar un conjunto de aprendizajes clave, específicamente en los campos de formación de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. (Planea, SEP, 2018).

Dichas evaluaciones con respecto a la medición de los aprendizajes adquiridos en ciertas etapas de la formación escolar se realizan de forma local e internacional, aparentemente no abarcan la expresión escrita.

Los estándares de los instrumentos utilizados en dichas pruebas se enfocan básicamente en la comprensión lectora; la escritura no es considerada porque exige diversas y complejas formas de evaluación, por lo cual ha sido descartada en dichas pruebas importantes.

Bajo la coordinación del recién desaparecido, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por única vez en 2006 examinó la asignatura de español enfocado especialmente en la escritura a través de la prueba EXCALE para nivel primaria y secundaria.

Logró evaluar la expresión escrita a partir de una prueba estandarizada de respuesta construida. La prueba EXCALE fue diseñada para conocer el grado de dominio que tienen los estudiantes sobre diferentes contenidos temáticos que aparecen en los planes y programas de estudio vigentes. La expresión escrita se abordó a través de reactivos de respuesta abierta o construida. Estos exámenes recurrieron a medidas de comparación sobre textos objeto.

El análisis demandó mayor tiempo (sólo se aplicó a una muestra poblacional) y requirió la participación de varios especialistas. La prueba se programó para aplicarse cada cuatro años al mismo grado escolar con el fin de dar seguimiento a una misma generación de estudiantes. Por ejemplo, la generación que estaba en tercero de primaria y que fue evaluada en 2006 (EXCALE 03) también sería evaluada en 2009 cuando cursara el sexto grado (EXCALE 06), posteriormente en 2012 con los mismos estudiantes en nivel secundaria (EXCALE 09). No obstante, sólo se aplicó la primera ronda. (Zamudio, C., 2016:9).

Los resultados no manifiestan ámbitos positivos, sino al contrario, los estudiantes no han conseguido las competencias mínimas para expresar una idea comprensible en estos niveles.

Desde una interpretación superficial, con base en los resultados del EXCALE 2006, se indica que las deficiencias en composición escrita se derivan de la nula atención en la escritura como proceso y la falta u omisión de estrategias didácticas para su aprendizaje.

En general, se ha otorgado mayor atención a la lectura, dejando de lado la importancia de favorecer el desarrollo de la escritura, también han pasado inadvertidas las posibilidades que la tecnología puede aportar.

1.4.2. Brecha digital en Educación Básica

Las prácticas sociales del lenguaje en la actualidad se han modificado y están en constante adaptación según las disposiciones tecnológicas.

Los dispositivos digitales son ineludibles representan un bien básico, por ello el entorno familiar es generalmente el que introduce las nuevas tecnologías, por eso el manejo se aprende mucho antes de entrar a la escuela, como sucede también con la escritura, inmersos en ambientes letrados y digitales.

En México, el acceso a Internet es un derecho garantizado por la Constitución Política a partir de la Reforma en Telecomunicaciones promulgada en 2013. Es relevante en tanto que, el uso de Internet es habilitador de otros derechos fundamentales como el derecho a la información.

La conectividad es una acción social global de naturaleza dinámica, inmediata, multimedia e interactiva.

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019) señala que en México hay 80.6 millones de usuarios de Internet, que representan 70.1% de la población de seis años o más, ubica la huella digital a partir de los 2.8 años de edad y estima que 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres.

El número de hogares que disponen de internet calcula 20.1 millones (56.4%), ya sea mediante una conexión fija o móvil. Las principales actividades de los usuarios de internet en 2019 correspondieron a entretenimiento (91.5%), obtención de información (90.7%) y para comunicarse (90.6%). (ift.org, 2020)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) define “brecha digital” como la línea que divide el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse del acceso a medios tecnológicos del grupo que aún es incapaz de hacerlo.

La brecha digital es un indicador cuantitativo ligado a la pobreza y la desigualdad estructural es, en esencia, un subproducto de las brechas socioeconómicas preexistentes, se determina por desigualdades sociales, territoriales y de género. (Sunkel, G.; Trucco, D.; Espejo, A., 2014).

Se suman sesgos de orden cualitativo con respecto al uso de tecnología entre mujeres y niñas. Aunque el porcentaje refleja mayor conectividad de mujeres se expone una experiencia diferenciada en el uso de la tecnología.

La brecha salarial de género disminuye las posibilidades de pago y acceso a internet, el costo elevado de datos y de los dispositivos afecta más a quienes ganan menos, en particular a las mujeres y los habitantes de las zonas rurales. Entre otras desventajas, las barreras culturales suprimen el uso de tecnología de niñas y mujeres, por ejemplo, en la distribución del tiempo respecto a la carga doble de trabajo entre lo doméstico, el cuidado de otros y el trabajo profesional.

Por su puesto, la desigualdad en espacios digitales potencia factores de riesgo y vulnerabilidad por la producción y difusión de discursos violentos.

El Estado Mundial de la Infancia ha propuesto seis acciones prioritarias para aprovechar el poder de la digitalización, mientras se beneficia a la población infantil más desfavorecida. (UNICEF, 2017:5).

1. Proporcionar a las infancias un acceso asequible a recursos en línea de alta calidad.
2. Proteger a usuarios infantes de los daños en línea, incluido el abuso, la explotación, la trata, el acoso cibernético y la exposición a materiales inadecuados.
3. Proteger la privacidad y la identidad de los usuarios menores en línea.
4. Impartir alfabetización digital para mantener a los usuarios infantes informados, comprometidos y seguros en línea.
5. Aprovechar el poder del sector privado para promover normas y prácticas éticas que protejan y beneficien a la infancia que se encuentra en línea.
6. Poner a la infancia usuaria en el centro de la política digital.

Los usuarios menores de 18 años representan aproximadamente uno de cada tres usuarios de Internet en todo el mundo. Este contexto tecnológico actual solicita mayor capacidad para organizar, interpretar y compartir información. Implica aprender y conocer cómo funciona la tecnología, conocer los derechos digitales para fomentar la ciberseguridad. Requiere la

gestión de espacios de confianza y la creación de contenidos vinculados con los saberes cotidianos para niñas y mujeres con la posibilidad de generar nuevas narrativas.

Es evidente que los estudiantes en educación básica enfrentan desventajas tales como el limitado acceso a medios tecnológicos (computadora, Tablet, celular) y conectividad.

En la década de los ochenta tuvo auge la intención de equipar las escuelas con laboratorios de cómputo. Surgió entonces la discusión pedagógica que buscaba responder para qué y cómo incluir las tecnologías, así como la necesidad de capacitar a los docentes en el ámbito digital.

En 1997, surge el proyecto “Red Escolar” en las escuelas públicas de Educación Básica. Consistía en llevar materiales relevantes con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, como son el correo electrónico, los foros de discusión y las plataformas tecnológicas que permitieron trabajar en salones virtuales.

En 2003, fue presentada “Enciclomedia” a través de la propuesta educativa “e-México” estrategia de inclusión digital dirigida a los grados quinto y sexto de primaria mediante un programa de informática educativa, a partir de los libros de texto en forma virtual, consistía en el equipamiento de las aulas por una computadora y un pizarrón electrónico.

Posteriormente, en 2007, la Subsecretaría de Educación Básica propuso el proyecto “Habilidades Digitales para Todos” fue una estrategia educativa que impulsaba el desarrollo y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de la formación y certificación de los docentes y directivos; ofreció el equipamiento tecnológico y la conectividad (aula telemática).

En 2013, se pone en marcha el programa “Mi Compu.MX”, que pretendía beneficiar a 220.000 estudiantes de quinto y sexto de primaria de inicio sólo en Tabasco, Sonora y Colima. Dicho programa tenía la finalidad de digitalizar el entorno familiar, mediante la dotación de equipo de cómputo para revertir la situación de atraso y eliminar condiciones desiguales. En general, presentó graves fallas técnicas y operativas.

Luego en 2016, se presentó el programa digital “@prende 2.0”, que considera la capacitación de maestros, uso de plataforma con contenidos y la instalación de aulas con equipamiento y conectividad.

La escuela no puede quedar rezagada respecto de la nueva realidad tecnológica, se desplaza a escala global y rápidamente; no es suficiente equipar aulas con computadoras o con acceso a internet, se requiere un replanteamiento pedagógico que integre la formación docente, la formulación de nuevos contenidos para promover usos más ricos, relevantes y más desafiantes que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales.

Capítulo 2. Pedagogía de la Escritura

En este capítulo se exponen aproximaciones teóricas acerca de las bases para el aprendizaje de la escritura, la relación intrínseca con la composición escrita y la didáctica en un breve recorrido sobre las Técnicas Freinet que se integran como la base fundamental en el diseño de un ambiente de aprendizaje virtual.

La pedagogía es un campo de conocimiento que aborda la educación como una práctica social compleja. Se basa en principios teóricos, políticos, filosóficos y sociales. Se interesa en el desarrollo de ámbitos como el conocimiento y el aprendizaje. (SUAFYL, 2019).

Su finalidad es intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos respecto a la construcción de conocimiento.

La pedagogía de la escritura se interesa en el proceso de aprendizaje de la composición escrita. Resalta la importancia de la escritura como una herramienta fundamental para construir conocimiento, como forma primordial de comunicación es clave en la acción educativa, es una de las principales habilidades que los estudiantes deben adquirir en su formación básica.

La didáctica es un elemento central para abordar la manera en que se aprende a escribir, da pauta para desarrollar una metodología aplicada en el diseño que se presenta como propuesta sugerida para la mejora en una planeación de clase que favorezca la composición escrita.

2.1. Aprendizaje y Lenguaje Escrito

Para identificar las necesidades y factores en que debe centrarse una propuesta relacionada con las prácticas de lenguaje en el ámbito escolar es importante comprender la naturaleza del aprendizaje.

De manera general, se presume que el aprendizaje no ocurre necesariamente a través de la enseñanza, uno no es consecuencia del otro. Anteriormente se mantenía la idea sobre que el aprendizaje sucedía únicamente a través de lecciones impartidas dentro de las aulas.

La percepción ha cambiado debido a las aportaciones pedagógicas en relación al aprendizaje situado, que retoma como una gran influencia del ámbito social donde los individuos se desarrollan cotidianamente y que genera aprendizaje.

Aprender supone un proceso de transformación, volverse una persona diferente respecto a la reacción que se genera en determinadas situaciones, tendrá consonancia de acuerdo al contexto social en el que cada cual se desenvuelve.

El aprendizaje es lo que cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos.

Desde esta perspectiva, se expone una diferencia fundamental entre el aprendizaje y la instrucción intencional; no anula la afirmación de que el aprendizaje pueda tener lugar donde hay enseñanza, sin embargo, la enseñanza intencional en sí misma no necesariamente es una fuente o causa de aprendizaje.

El aprendizaje ocurre sin enseñanza, como en ocasiones sucede, la enseñanza tiene lugar sin aprendizaje. La enseñanza esencialmente no causa aprendizaje, sólo es un posible recurso para que el aprendizaje surja. En realidad, aprendemos de manera continua, según el medio que nos envuelva.

Jean Lave es Doctora en Antropología Social por la Universidad de Harvard. Por su parte, Étienne Wenger es un profesional de la educación, estudiante de la Dra. Lave. Ambos han teorizado sobre el aprendizaje desde una visión antropológica y sociológica. En la década de los 90, formularon la Teoría Aprendizaje Situado (*Situated Learning*) y Comunidades de Práctica.

Orientados por los conceptos del enfoque Sociocultural de Vigotsky investigaron sobre la naturaleza social del aprendizaje. Concretaron que el aprendizaje es un proceso inherentemente social, no puede ser desvinculado del contexto social en el que sucede. Proponen que el aprendizaje es el resultado de los trayectos personales, que atraviesa diferentes situaciones sociales.

Jean Lave y Wenger (2003) recuperaron el concepto de “andamiaje” el cual explica que el aprendizaje surge participando de manera activa en situaciones importantes a lado de

compañeros más hábiles quienes ayudan y estimulan para que con el tiempo las habilidades se interioricen y el individuo sea capaz de operar por sí solo, sin ayuda de otros.

El concepto de Aprendizaje Situado indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje, “señala la importancia de la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, es decir, en un contexto cultural social de relaciones de donde obtiene los saberes necesarios para transformarla y transformarse.” (Rodríguez-Mena, 2011).

Las personas que interactúan en situaciones reales comparten pensamientos que son contruidos conjuntamente, crea la posibilidad de transformación y con ello se aprende.

En ese sentido, Lave y Wenger sostienen que el aprendizaje se encuentra en el medio, el conocimiento se construye en la relación entre personas que interactúan en actividades sociales.

La perspectiva sociocultural permite la asimilación de que, el aprendizaje implica involucrar a las personas, volverse participante pleno, miembro de nuevas actividades, así como ejecutar nuevas tareas y funciones.

El aprendizaje situado se advierte como una forma de crear significado a partir de las actividades cotidianas.

Por otra parte, el lenguaje es la base de la vida en sociedad, es la posibilidad de nombrar las cosas en acuerdo con otros, se construye entre las personas, nos define como seres racionales y sociales.

Tomasini-Bassol (2011) establece que el lenguaje es un sistema de comunicación que suele aprenderse de forma natural, resalta la cuestión práctica, la utilidad y aplicación de las palabras en contextos determinados.

El lenguaje permite la participación de las personas en prácticas sociales, permite la organización social.

Para ello, es necesario transformar el contexto escolar en un espacio social de aprendizaje, las personas que comparten este espacio traen consigo su historia de vida, tienen intereses, saben cosas distintas a los demás; tomando en cuenta que el aprendizaje se conforma en la

actividad social, las actividades presentadas a los estudiantes deberán contemplar situaciones auténticas con la posibilidad de conformar comunidades de práctica.

La Teoría Sociocultural establecida por Lev Vigotsky (1896-1934) articula los procesos psicológicos y los socioculturales, dando lugar a las funciones superiores del pensamiento producto de la interacción cultural.

Toda función superior aparece, en primera instancia, en el plano social y posteriormente en el psicológico con el uso del lenguaje. (Chaves Salas, 2001).

Así, Hernández Rojas (2005) desde la Psicología, aporta que el lenguaje escrito es una función psicológica superior, de naturaleza social, que se adquiere participando con otros en prácticas sociales letradas.

Y, García Núñez expone que “el lenguaje escrito constituye la estructura básica sobre la que se van a edificar los procesos de abstracción y generalización, que caracterizan el pensamiento y los lenguajes superiores.” (2003:14).

El uso del lenguaje escrito es social, escribir requiere usar el lenguaje en función del contexto inmediato donde nos desenvolvemos y necesariamente debe contar con un interlocutor. Apoyarse en el contexto servirá para influir en el desarrollo integral de los estudiantes, en sus dimensiones cognitiva, afectiva y social. Se requiere, sencillamente, participar en intercambios comunicativos con otros.

Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los estudiantes tienen que participar en intercambios comunicativos con otros.

Sagástegui (2004) considera que el desafío pedagógico recae en atender procesos cognoscitivos como el lenguaje escrito que permitan explorar nuevos horizontes para mejorar procesos de aprendizaje.

2.2. Escritura

La escritura es la forma gráfica que representa el pensamiento, participa en ámbitos vitales del ser humano. Olson (1998) sostiene que la escritura en sus formas más avanzadas ha potenciado el desarrollo del pensamiento y la vida cultural de la humanidad, ha permitido el registro y la organización de conocimientos diversos, resultado de los avances sociales, culturales e históricos.

Para cumplir los objetivos de esta propuesta se aborda la escritura a partir de su función epistémica, es decir, como un instrumento para el aprendizaje y la autorregulación del pensamiento.

La escritura es un sistema de representación externa del pensamiento, requiere dominio específico que permita la organización de ideas con el fin de exponer o compartir de un individuo a otro, esta interacción permite a la vez la generación de nuevas ideas y la posibilidad de expresarlas de manera adecuada.

Es una forma de actividad humana, es la forma de utilizar el lenguaje más eficaz para estructurar y organizar el pensamiento.

Para el lingüista Daniel Cassany “la escritura es un hecho cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.” (1999:23).

En palabras de Anna Camps (2000) escribir es una actividad de tipo social-comunicativo que se encuentra inserta en un entorno cultural, el cual le da sentido. Añade que, escribir adquirirá valor para los sujetos en tanto refleje algo relevante, de interés y en el que necesariamente haya un interlocutor.

2.2.1. Aprendizaje de la escritura

El aprendizaje del lenguaje escrito no inicia en la escuela. Cuando los estudiantes recién se integran al sistema educativo, preescolar y primaria baja (primero, segundo y tercer grado) traen consigo un bagaje referente a la escritura, pues participan en prácticas sociales de lenguaje desde que inician a hablar de acuerdo al lugar donde se encuentren.

En esta etapa los estudiantes se encuentran en una fase de alfabetización inicial, cuyas características varían según su medio. Schneuwly (1992:53) plantea la presencia de tres actividades que dan pauta hacia el aprendizaje de la escritura: la simulación de roles, el dibujo y las formas primitivas (no convencionales).

Los estudiantes descubren, a muy distintos niveles, un mismo aspecto:

La posibilidad de un simbolismo de segundo grado, es decir, el descubrimiento de que un objeto, representa en un dibujo otro objeto que no es simplemente un objeto con unas características similares, los estudiantes toman consciencia de lo que representan los signos gráficos con respecto al lenguaje hablado.

Esta es la razón por la que la propuesta va dirigida a los estudiantes de quinto y sexto grado, en el que de manera general han llegado a ese descubrimiento y dominan cierto nivel de uso adecuado del lenguaje escrito. La edad de los estudiantes en este nivel, oscila entre los 9 y 11 años, es un período en el que experimentan naturalmente la necesidad de comunicar libremente sus sensaciones a alguien.

Se considera que sería de gran apoyo preponderar la historia que han construido con personas con las que conviven cotidianamente para favorecer la construcción del lenguaje escrito.

2.3. Composición Escrita

La composición escrita se distingue de sólo saber escribir (realizar grafías) también de la expresión escrita (producir textos de cualquier tema sin intención de transmitir ideas) y de la redacción (texto impersonal, riguroso, formal, proceso sistematizado).

La escritura se aborda en un sentido epistémico, lo que concreta como un proceso que se utiliza para aprender. En la bibliografía revisada se manifestó que este proceso se denomina “composición escrita”.

La composición escrita representa una herramienta que permite producir textos trabajados a lo largo de un período de tiempo, se implementa dentro de una situación comunicativa real (para crear sentido).

Se entiende como un proceso de carácter discursivo que implica preparación, borrador, revisión, edición y finalmente la redacción del texto. Para generar beneficios en la creación de nuevos significados es necesario organizar interlocución, que como resultado, suscribirá la construcción de aprendizajes relevantes con sentido para los participantes.

En el ámbito escolar, además de solicitar que se expresen ideas por medio de lenguaje escrito, se requiere previamente la formulación de objetivos, seleccionar el espacio y período donde se llevará a cabo, así como criterios explícitos de evaluación que se deciden conjuntamente con los estudiantes preferentemente.

Un ejemplo de situación didáctica referida a la composición escrita es la propuesta por Anna Camps (1994) dividida en tres fases, con las siguientes características:

- Preparación. Se presenta el proyecto, los objetivos que se pretenden alcanzar y se identifican los conocimientos necesarios para llevar a cabo las tareas (contenidos, situación discursiva).
- Producción. Se trata de poner en marcha la interacción para llevar a cabo la producción escrita. Se espera que los estudiantes tengan textos al menos en la fase de revisión para que puedan compartir sus textos.
- Evaluación. De carácter formativo con base en el cumplimiento de los objetivos planteados.

Representa una constante interacción entre los actores principales que por medio de un proceso promueve el encuentro entre lo social y lo escrito.

2.3.1. Composición Escrita desde el enfoque semiótico social

La semiótica social ofrece herramientas para analizar las representaciones externas de las formas de pensar en una cultura, se centra en la forma en que se crea significado y la interpretación de elementos utilizados para representar y comunicar.

La construcción de significado, basada en la aproximación sociocultural, requiere del uso de instrumentos semióticos.

Según Vigotsky las herramientas y los signos son dos tipos especiales de instrumentos socioculturales o instrumentos mediadores en los que se establece la relación entre pensamiento y lenguaje para entender los procesos sociales.

Las herramientas sirven como conductores de la influencia humana en el objeto de la actividad, se hallan externamente orientadas y producen cambios en los objetos. (Carrera y Mazzarella, 2001).

Por su parte, Barquero (1996) se refiere a los “signos como instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo...” (Chaves Salas, 2001:74).

Son unidades en las que se reúne significado es determinado en gran medida por el entorno social, cultural, económico, político y tecnológico.

Para Vigotsky, el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción.

La formación de discurso escrito interviene en la construcción de significado en tanto corresponda al proceso de composición, un origen social, una actividad con intenciones comunicativas que genere un diálogo intertextual.

Un discurso escrito es por naturaleza intertextual porque se elabora tomando como base otros textos, para finalmente expresar una voz propia.

Comprender las prácticas semióticas de un grupo determinado equivale a estudiar la construcción de la propia mente del ser humano, la forma en que piensa y actúa de acuerdo a cómo representa y comunica información del medio.

En esta perspectiva, Beatriz Giosa (2006) argumenta que el encuentro de los estudiantes con el lenguaje escrito no es por la letra, sino por la necesidad de producir significado. A partir de sus intereses, sus emociones y la motivación para utilizar el lenguaje escrito.

Por su parte, un sistema de comunicación depende de una situación discursiva que únicamente concierne a las acciones humanas, permite transmitir emociones, ideas o facilitar información diversa.

El discurso escrito expresa la voluntad de hacerse comprender. Según algunas premisas de autores como Vigotsky y Bajtín, sucede ante la existencia de un emisor y un destinatario, insertos en una realidad afín, dichos elementos acogen una relación escrita emotiva (opiniones, conocimientos, creencias).

Bajtín (1973) señala que:

Todo discurso o enunciación (oral o escrito) siempre está modelado por el público al que se dirige, es un “acto de dos lados”. La formación de un discurso es necesariamente dialógica, se ubica entre un hablante (o un autor) y un oyente (o un lector) el discurso requiere la participación de otro, un interlocutor que responda en función del enunciado emitido por un hablante. La comprensión de lo que se lee implica que haya un diálogo y a la vez genera nuevos enunciados en cada ocasión que induce una respuesta. (Silvestri y Blanck, 1993:73).

Anna Camps (2000) explica que todas aquellas personas que participan en tipos determinados de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua establecen géneros discursivos.

Dan lugar a la formación de enunciados que se integran y dan cuenta de una actividad determinada, se desarrollan de acuerdo a la esfera de práctica donde se sitúen, presentan características comunes en su forma, en su estilo.

Por su parte, Bajtín (1982) define los géneros discursivos como la concreción de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. Describe los géneros primarios como aquellos que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata, por ejemplo, el diálogo cotidiano, la carta, mensajes de texto. Señala que, los géneros secundarios surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, absorbiendo y reelaborando a los primarios, por ejemplo la novela, el drama, el tratado científico. (Silvestri y Blanck, 1993).

Para los fines en esta propuesta de diseño, se pone especial atención en los géneros primarios, considera que los estudiantes en educación básica operan en un buen nivel enunciados para comunicarse, un lenguaje de frases simples que utilizan en un diálogo cotidiano que se orienta hacia un destinatario afín, suelen relatar anécdotas de su vida cotidiana con expresividad afectiva.

A medida que se amplía el campo de interacciones sociales, el proceso de composición escrita se facilita, promueve el uso del lenguaje escrito de forma competente y eficaz.

2.4. Composición Escrita Multimodal

Un enfoque multimodal ofrece nuevas posibilidades para presentar la información escrita en diferentes formatos, mejorando la forma verbal de base (ortografía, gramática) aportando elementos intuitivos y motivadores, como audio, foto o vídeo, lo que adicionalmente responde a las necesidades sobre el uso de tecnologías en la educación.

Las prácticas de lenguaje de los estudiantes manifiestan nuevas demandas digitales, va más allá de sólo escribir, se han incorporado diferentes recursos representados en múltiples formatos como esquemas, fotos, mapas, vídeo, música y más.

Walsh (2012) coloca a la escuela frente a la necesidad de estrategias para la utilización competente de las herramientas tecnológicas, enfatiza sobre la necesidad de introducir prácticas de escritura en la escuela que fortalezcan la capacidad de los escolares para comunicarse multimodalmente.

La composición escrita multimodal es el conjunto de recursos semióticos que buscan comunicar una idea mediante múltiples modos de representación, tales como la imagen, el color, el sonido, el habla, los gestos. Escribir se convierte en uno de varios modos de representación.

La visión multimodal considera nulas las prácticas que suelen ser restrictivas, contradictorias o confusas y debate acerca del uso del código escrito de manera tradicional. Así, propone transitar de la escritura tradicional al diseño multimodal, donde los participantes dominen su propia producción semiótica, la representación (modos), la producción (herramientas) y la difusión (medios).

El paradigma multimodal expresa la posibilidad de representar ideas utilizando múltiples modos simbólicos cuya finalidad es hacer que la información sea más completa, conseguir una expresión de mayor profundidad sobre lo que se quiere comunicar, facilitando la creación de significado.

Escribir se convierte en uno de varios modos de representación, ahora los que escriben despliegan múltiples recursos semióticos para plasmar significado; destaca la disposición para elegir la forma de expresión (letras, textos, dibujos, fotografías, vídeos) para lograr la intención comunicativa a partir de acciones simples como copiar, cortar, pegar, descargar, arrastrar y redactar.

El ámbito multimodal crea significado a través de diferentes modos: leer, ver, opinar, responder, producir e interactuar con un texto multimedia o digital. (Walsh, 2012).

La integración de diferentes canales de comunicación dispuestos de forma lógica generando interacción favorece el aprendizaje multimodal.

Comprenden seis metalenguajes o modos (verbales y no verbales):

Visual (imágenes, diseño)

Gestual (lenguaje corporal)

Espacial (ambiente, diseño)

Lingüístico (palabras escritas, gramática)

Auditivo (efectos sonoros)

Acoplamiento intermodal (interacción de los 5 anteriores).

Deben interactuar al menos tres de ellos, uno puede predominar más que otro. (Farías, M.; Obilinovic; Orrego, 2010).

Para crear un texto multimodal se ha de tomar en cuenta a las relaciones sociales, los medios disponibles y la mejor forma para comunicar una idea que sea comprensible para quien se emite. Escribir una carta representa un proceso semiótico, los signos se convierten en sistemas complejos de significado.

Kress y Bezemer (2009) han realizado aportes teóricos acerca del enfoque multimodal, subrayan la estrecha vinculación entre la comunicación y el aprendizaje.

El acto comunicativo es un sistema complejo, la significación ocurre de distintos modos, incluso, suceden simultáneamente relacionados entre sí, como el texto acompañado de imágenes, gráficos y sonido.

El lenguaje es el principal instrumento para crear significado porque es un producto social. En términos semióticos, el aprendizaje resulta de la creación de signos a partir de la interacción social, implica nuevas formas de representar, comunicar para finalmente obtener conocimientos.

A continuación, las consideraciones necesarias:

- Interés. Se refiere a quien produce el texto. Plasma intereses específicos del diseñador. Atiende las características del interlocutor, de manera que genere una relación adecuada de entendimiento.
- Diseño. Representa la clave de la multimodalidad reúne los propósitos e intereses del diseñador. Va de la composición (proceso) al diseño. En el sitio de despliegue describe características del entorno social.
- Texto. La escritura ordena el pensamiento y se materializa, cumple propósitos retóricos. Un texto es una entidad semiótica completa, funciona como un mensaje. Un texto multimodal es dinámico, interactivo, las palabras escritas u otros recursos serán la fuente de

significado. Se identifica como un proceso intertextual que permite generar conocimiento nuevo.

- **Modo.** Es un recurso social y culturalmente configurado para crear significado. Es el producto de un trabajo semiótico social sobre un material específico a lo largo de periodos significativos. Se determinan por su potencial semiótico por los recursos para su configuración, como el lugar, los usos y las funciones de la escritura.
- **Medio o Sitio de despliegue.** Es un aspecto material, con potencialidades semióticas, a través del cual se pone a disposición de otros. El sitio de despliegue es el espacio que se vuelve disponible un texto como signo complejo. Son ejemplos de un medio: un papel impreso, un libro, la pantalla, la web.

En Educación Básica la producción de textos multimodales no figuran en las prácticas sociales del lenguaje, principalmente por razones de orden económico, estructural y de infraestructura. Sin embargo, se sugieren impulsar esta práctica para avanzar en el aprendizaje de la escritura tradicional y promover la multimodalidad en espacios virtuales.

2.5. Didáctica de la Composición Escrita

Las prácticas educativas tradicionales separan al estudiante del mundo real y de su experiencia limitando su aprendizaje. Algunos expertos en didáctica y lingüística coinciden que los estudiantes no deberían aprender a escribir en situaciones simuladas, bajo normas que limiten o eviten la participación.

De manera general, los estudiantes son enfrentados a la escritura sólo para cumplir aspectos de corte normativo-lingüístico (ortografía, gramática, sintaxis) y el uso de géneros discursivos que no cumplen con la función dialógica. Se extravía la riqueza de personas diferentes entre sí, con historias de vida y formas de pensar adecuadas según su medio.

No hay intención ni bases para señalar carencias o fallas en el trabajo de los docentes en relación con la producción escrita de los estudiantes. Sólo se expone una propuesta de trabajo con bases didácticas.

Desde la década de los ochenta, especialmente el enfoque constructivista y el sociocultural sugieren metodologías con base en técnicas pedagógicas para apoyar el proceso de aprendizaje de la composición escrita.

A partir del marco didáctico se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se aprende a escribir? ¿La escritura es un objeto de enseñanza? ¿Para qué y para quién se escribe?

Cassany (1993) aporta que, mientras las habilidades receptivas de la comprensión oral y lectora son siempre y forzosamente individuales; en la composición escrita las habilidades se desarrollan en colectivo, posibilita la cooperación en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin.

Las actividades de composición escrita se construyen de forma social. Al omitir la fase de intercambio se entorpece la construcción de significado.

Lucy McCormick (2001) señala que el proceso de escritura no se amolda a un método de enseñanza estandarizado para toda la clase, dirigido por el docente, aunque lamentablemente, ése sea el único tipo de enfoque didáctico que muchos docentes aplican.

Es importante atender al orden del proceso: la preparación, borrador, revisión y la redacción final del texto. Lucy McCormick (2001) resalta la revisión, que significa exactamente eso: re-ver, volver a mirar, con la intención de efectuar cambios en lo que se escribe y hacer comprensible la idea que desea transmitir.

Para Yalile Sánchez (2012) elaborar un texto obliga al autor a ampliar, organizar, clarificar, precisar y profundizar sobre su pensamiento, reelaborándolo y transformándolo de acuerdo con un propósito particular de comunicación.

Así mismo, Teresa Serafini (1989) plantea que la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contextos reales en que se utiliza, sino incluirlos en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo. Asegura que los discursos escritos se conforman en la realidad y se agrupan según el género textual: monólogo, diálogo, diario, carta, autobiografía, informe, telegrama, nota, esbozo, resumen, crónica, declaración, definición, reglamento, ley, poesía, cuento, fábula, decálogo, proverbio, epitafio, chiste, guion, editorial, ensayo, comentario.

Para su comprensión a cada uno le corresponden características específicas, tales como el tipo de información, la elección del lenguaje y la organización estructural.

Resulta útil determinar los diferentes tipos de prosa o formas del discurso que constituyen un texto (Serafini, 1989).

1. La descripción: es una prosa que hace la presentación de objetos, personas, lugares sentimientos, utilizando, en la medida de lo posible, los detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor de los objetos y de los sentimientos, a través de sus cinco sentidos.

2. La narración: es una prosa que presenta una historia, expone un suceso o una serie de sucesos en un sentido amplio. En el caso de que se trate de más hechos, éstos se relacionan por medio de un hilo conductor.

3. La exposición: es una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización. Utiliza diferentes métodos retóricos, tales como la clasificación, la comparación, el contraste, la analogía, la definición y el ejemplo.

4. La argumentación: es una prosa que presenta hechos, problemas y razonamientos de acuerdo con una opinión, que normalmente es la del autor. En general, es posible determinar los cuatro elementos siguientes: a) análisis, o por lo menos presentación de un problema; b) presentación de hechos y discusiones que constituyen la base de la argumentación; c) planteamiento de una solución, o tesis y su desarrollo a través de la exposición de hechos y de argumentaciones lógicas; d) crítica de otras soluciones, o tesis alternativas.

Los estudiantes tienen como marco de referencia su entorno y sus experiencias, sería adecuado solicitar textos con descripción, narración y exposición para este nivel educativo.

El grupo de apoyo didáctico que se basa en las experiencias personales son los escritos expresivos (monólogo, diálogo, diario, carta, autobiografía) se caracterizan por ser una mezcla de narración, descripción y exposición.

Requiere dos capacidades básicas:

- Saber expresarse: darle nombre a los objetos de los que se quiere hablar, construir frases simples. Esta capacidad es fundamental, por ejemplo, en la descripción física de objetos.
- Saber transcribir: Significa ser capaz de adaptar al papel, trozos de lenguaje hablado. (Serafini, 1989:210).

La intención es partir de la historia de vida y el lugar donde tiene lugar lo que se escribe.

Así mismo, expone seis formas de acercamiento a la composición escrita:

1. La aproximación por imitación sostiene que una buena manera de aprender a componer es la de seguir el ejemplo de los que escriben bien. Se le proponen al estudiante algunos modelos de escritura para cada género textual, que él debe tratar de reproducir.
2. La aproximación a la composición como proceso destaca las operaciones necesarias para realizar los escritos, en lugar de sus características finales (que se ponen en evidencia en la aproximación por imitación). La composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se llenen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de revisión.
3. La aproximación por experiencia o expresiva, acentúa que el resultado de un texto está ligado al uso de experiencias y sentimientos personales por parte del autor. Su hipótesis es la existencia de una compleja relación entre experiencia, lengua y pensamiento. Esta aproximación acentúa la importancia de dejar libre al estudiante en la elección de los temas y del género textual, insistiendo particularmente en la importancia de los escritos creativos.
4. La aproximación retórica subraya la importancia del contexto comunicativo entendido como el complejo equilibrio entre las exigencias del escritor, del destinatario, del tema y de la finalidad del escrito. Presta una particular atención a la posibilidad de cambiar un mensaje en relación con los valores y los gustos del destinatario.
5. La aproximación epistémica ve la actividad de componer como un instrumento para organizar sensaciones, ideas y hechos, por lo tanto, conocer y entender. Su hipótesis es que el conocimiento del mundo se da gradualmente, en interacción con el uso del lenguaje; escribir sobre un tema contribuye a su comprensión.

6. La aproximación por conversación subraya la importancia de una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el docente, que sustituya la escasa relación que existe en la corrección de los escritos habituales.

Estas aproximaciones señalan las ventajas en un sentido global de la composición escrita aplicada en contextos reales.

Serafini (1989) concreta, con base en principios pedagógicos y metodológicos, diez principios de didáctica de la composición:

1. Un escrito es el producto de operaciones elementales
2. El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección.
3. Se deben usar muchos tipos de escritos
4. Se deben usar muchos destinatarios y muchos fines
5. Se debe escribir frecuentemente
6. Se deben usar temas y contextos reales
7. Se deben usar modelos de escritos
8. Es poco útil el estudio sistemático de la gramática
9. Es necesario hacer varias versiones de un escrito
10. Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios

Estos principios, no necesariamente en dicho orden, dependen de la iniciativa y proactividad de los docentes, su desafío es justamente, organizar prácticas que acompañen a los estudiantes en cada una de ellas.

Bajtín (1982) declara que “ser significa comunicarse”, una persona se reconoce y llega a ser ella misma en el momento que se manifiesta para el otro a través del lenguaje. Los actos y pensamientos que surgen a través del diálogo contribuyen en la autodefinición.

Wenger (2001) afirma que participar en una práctica de lenguaje no sólo da forma a lo que hacemos, sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos.

De esta manera, la composición escrita como proceso y la presentación del mensaje en formas multimodales permitirá que los estudiantes utilicen el lenguaje escrito para construir su propia personalidad, tomando en cuenta a los interlocutores, con quienes además se tiene la posibilidad de formar relaciones afectivas.

2.5.1. Aportaciones de la Pedagogía Freinet en el proceso didáctico de la Composición Escrita

La propuesta de la Pedagogía Freinet se caracteriza por ser renovadora, activa, popular, natural, cooperativista, metodológica, anticapitalista y antinormativa.

También denominada Pedagogía de la Dignidad expone que cada quien es libre para autorregularse, construirse, tomar decisiones y a su vez disponerse como parte de una comunidad.

Es compleja, abarca diferentes posturas críticas hacia las prácticas tradicionales de la escuela pública; defiende la incorporación de diversas herramientas como el arte y los medios locales (periódico, radio, cine) para generar un aprendizaje práctico orientado a la resolución de problemas. Apuesta por la dignidad durante la estancia escolar y en la vida misma.

Propone el aprendizaje de la escritura a través de actividades de trabajo reguladas con sentido humano, donde es primordial respetar la palabra de los estudiantes,

Célestin Freinet (1896-1966) fue un maestro y pedagogo francés, creador de técnicas de trabajo con base sustantiva en el respeto a la naturaleza de la infancia.

En 1920 comenzó su etapa como maestro en Bar-sur-Loup, en los Alpes Marítimos, con estudiantes de entre seis y ocho años. A partir de sus inquietudes sociales y educativas, planteó algunos cambios en la dinámica del aula.

Su contribución más importante fue la introducción de la “imprensa” como herramienta tecnológica de la época, representó el soporte para la construcción de conocimiento.

En 1926 se casa con Élise Lagier-Bruno, quien colabora en el desarrollo de las técnicas.

En 1927 publica el libro "La imprenta en la escuela" donde desarrolla ideas sobre la educación proletaria, esto debido a que los estudiantes son en su mayoría pertenecientes a familias trabajadoras de las capas sociales más desfavorecidas.

Para 1930 Freinet constituyó un movimiento de maestros a partir de una corriente de pensamiento anarquista, centrado en la experimentación, la prensa, las clases paseo, la correspondencia, la acción cooperativa y difusión de las nuevas técnicas educativas, bajo la denominación de Cooperativa de la Enseñanza Laica - CEL.

El origen de la escuela libre experimental se sitúa entre 1934 y 1935, cuando Freinet pone en marcha una escuela en Vence, con apoyo comunista. Al inicio de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento Freinet fue desmantelado, se le considera peligroso por su militancia comunista, ingresó en un campo de concentración, en el cual permaneció retenido por dieciocho meses. Allí preparó y perfeccionó su trabajo pedagógico. Al ser liberado, formó parte de la Resistencia.

En 1953 Freinet fue expulsado del Partido Comunista, como disidente. Refuerza el sistema de coordinación del trabajo pedagógico y didáctico de sus colegas maestros, creando el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (*Institut Coopératif de l'École Moderne*, ICEM) cuya relevancia internacional a partir de 1958 formó la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). (González-Monteagudo, 2013).

Así, propuso denominar a su movimiento "Escuela Moderna" cuyo encuadre se enfoca en la cooperación de todos los que participan (docentes, estudiantes, tutores escolares y organización civil consciente).

Diseñó herramientas para la gestión del trabajo escolar que favoreciera los fines comunitarios y sociales. Pondera la autoformación de los docentes con intención en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de sus principales aportaciones es el "Método Natural" definido como el reflejo de los procesos de vida. Apoyado en el "tanteo experimental", sustenta la experiencia como requerimiento fundamental para la construcción de conocimiento. (Freinet, 1971).

Experiencia proviene del latín "*experientia*" prueba, ensayo; nombre derivado del verbo "*experiri*" experimentar, probar. (etimologias.dechile.net/?experiencia).

Freinet (1971) afirmó que la experiencia personal es siempre el primer escalón de la investigación científica, cuanto más se confronta con otras experiencias parecidas en las que encuentra eco, tanto más válido.

Célestin Freinet falleció en Vence cumplidos los 70 años de edad. Su proyecto fue continuado por su esposa y compañera Élise Freinet (1898-1983).

Este movimiento pedagógico destaca que el lenguaje es social y que por tanto se aprende con otros. Describe el lenguaje escrito como un instrumento de elaboración de conocimiento acerca del mundo, de uno mismo y de las demás personas. Beneficia el aspecto cognitivo, afectivo y social de los estudiantes, en consecuencia la parte lingüística (gramática, ortografía, coherencia) mejora considerablemente a partir de la expresión libre.

Freinet revoluciona la Escuela Nueva desde su perspectiva sociopolítica de ideología anarquista y la defensa por la escuela pública. Impugna la escuela omisa de la realidad social, no organizada políticamente. Hace una crítica tenaz respecto a las formas tradicionales de trabajo en la escuela, en la presentación de actividades fragmentadas, estandarizadas sin sentido, fuera de la realidad, que desgasta y satura a los estudiantes, dejando de lado sus propios intereses. (Freinet, 1971).

González-Monteagudo (2013) evoca este pensamiento, respecto al rechazo de los textos escolares, porque empobrecen la actividad cognitiva y limitan la capacidad de exploración personal; Freinet se oponía a los libros de texto oficiales, porque según su opinión, transmiten las ideologías nacionalistas, adormecen las conciencias, son un instrumento de domesticación y de reproducción social. Desde su punto de vista, los libros de texto constituyen una herramienta ideológica de sumisión, exponen una moral falsa que estimula el sentimiento nacional excluyente y exalta la narrativa bélica.

Las actividades propuestas en este diseño son ampliamente adaptables, son paralelas respecto a los propósitos establecidos en el currículum formal.

Por tanto, las exigencias de situaciones comunicativas en el ámbito educativo aprueban los principales aportes de la Pedagogía Freinet expresa la historia de vida como eje principal, impulsa prácticas sociales del lenguaje que parten de la experiencia y promueven la creación de relaciones en red.

2.5.2. Principios fundamentales en las Técnicas Freinet

Las Técnicas Freinet se sustentan en el trabajo como actividad intelectual, se rigen por la libertad de elección con base en el interés de los estudiantes. Colaboran en la creación de situaciones auténticas de comunicación.

El objetivo principal de las Técnicas Freinet es que los estudiantes se expresen libremente, tanto en forma verbal como por escrito.

En ese sentido, las técnicas son actividades orientadoras, según los objetivos, no están diseñadas para sistematizarse, este hecho provocaría que el trabajo sea impositivo y punible. Cada docente puede adaptarlas, modificarlas, ampliarlas en función de sus necesidades.

El uso de las técnicas supone un progreso respecto de la práctica tradicional de escritura ajena e impuesta, funcionan en la medida que suscitan espontaneidad, expresión, creación y conexión íntima con la vida.

Las Técnicas Freinet son: el texto libre, el diario de clase, la correspondencia escolar, el fichero escolar cooperativo, el libro de vida, el cálculo vivo, la asamblea, la conferencia escolar y la clase paseo.

Destacan los siguientes principios:

- **Funcionalidad.** Lo que se hace en la escuela es útil para la vida. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: La correspondencia escolar, el cálculo vivo y la conferencia.
- **Actividad.** El trabajo será orientado por el “tanteo experimental”, se indaga y se aprende a través de la experiencia. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: Clase paseo, cálculo vivo, conferencia escolar.
- **Globalización.** Es la organización del ambiente de aprendizaje respecto de la realidad. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: Los proyectos de trabajo, el huerto escolar, la investigación del medio, clase paseo.
- **Conocimiento los estudiantes.** Es preciso generar una relación horizontal entre docentes y estudiantes, ligada al respeto, la cortesía, incluso cariño. Técnicas o acciones

favorecedoras de este principio: La correspondencia escolar, el libro de vida, el texto libre, el diario de clase.

- **Individualización.** Reconocimiento personal y del otro. Cada estudiante trae consigo una historia, intereses y aptitudes propias. Es necesario respetar sus procesos y alentar a la investigación según su interés. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: el texto libre, la correspondencia escolar, el diario de clase.

- **Socialización.** La escuela puede alentar el trabajo colaborativo y plantear estrategias para corregir desigualdades. La expresión libre y respetuosa armoniza las relaciones. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: el diario de clase, la correspondencia escolar.

- **Armonización - Libertad - Orden.** Se requiere una organización cooperativa generadora de un orden que haga posible la libertad, para compartir el pensamiento y la afectividad. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: La asamblea, la participación de los estudiantes en la gestión de la escuela, el reparto de responsabilidades, la mediación.

- **Cooperación.** Es la piedra angular de la Pedagogía Freinet. Es el trabajo en conjunto para lograr algo, permite el intercambio de experiencias y materiales. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: La cooperativa escolar, los juegos cooperativos.

- **Integración de experiencias.** La vida y la escuela deben ir unidas. La familia, el entorno vital, la actividad económica, política, social y cultural conforman la realidad de los estudiantes. Todo se interrelaciona y es importante situar la realidad a partir de uno mismo que la da sentido. Técnicas o acciones favorecedoras de este principio: La música y los juegos tradicionales, el cálculo vivo, la clase paseo, las celebraciones y fiestas, la participación de familiares como agentes didácticos, que comparten su experiencia y saberes.

2.5.3. El Texto Libre

El texto libre es una de las técnicas más reconocidas. Requiere de un alto grado de motivación y estimulación, lo cual se realiza por diferentes vías:

Por un lado, la utilización del entorno y la experiencia de cada estudiante, lo cual se reconoce un elemento enriquecedor capaz de favorecer la creatividad. Por otro, “la imprenta” (originalmente utilizada como herramienta enriquecedora de ésta y otras técnicas) la impresión de los escritos personales incrementa la motivación. (Santaella, 2018).

La técnica propone una escritura resultado de un acto completamente voluntario, espontáneo y que de principio, se desea compartir. Freinet (1960) sugiere no entender el texto libre como una redacción con tema libre sino como un relato que surge de la experiencia. Por ejemplo, un estudiante que asiste a la feria de su comunidad puede expresar lo que vio, lo que le gustó en particular. Es distinto si se le solicitara una redacción sobre la feria y su funcionamiento.

La expresión escrita de los estudiantes recae en su necesidad de crear, de poseer, de comunicar una obra que le es propia y que, en alguna forma, es expresión de su personalidad y de su naturaleza, genera, entre otras cosas, autonomía y seguridad.

Célestin Freinet expresó en su libro “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna” (1996) lo siguiente:

El texto libre, casi por unanimidad, consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse, transitar de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y orientar su destino.

Élise Freinet llegó a definirlo como “la parte de vida que el estudiante escribe para regalar.” (Freinet, 1996:18).

Rasgos a tener en cuenta en la práctica del texto libre:

- Se basará en la expresión libre, es decir, los estudiantes deben tener la consciencia suficiente para elegir el tema libremente, los materiales que requiera y organizar sus ritmos de producción. Por tanto, se valora a la estudiante como una persona libre, capaz de tomar decisiones.
- Debe de ser motivador, la dimensión dinámica y funcional del lenguaje escrito prevalecen como elementos de suma importancia.

- Es relevante expresar preguntas, sobre los textos, acerca de los contenidos o de aquellos elementos que susciten ciertas dudas que permitan claridad.
- No es necesaria la presencia de castigos por la existencia de errores ortográficos, los propios estudiantes serán capaces de corregir los textos, a fin de que sus textos sean entendidos.
- Los estudiantes a través de un proceso de aprendizaje por descubrimiento tienen un papel activo, es el propio protagonista del proceso.

A través del texto libre se intenta que los estudiantes tengan un espacio en el que puedan expresar sus emociones, sus sentimientos y sus vivencias, a la vez que las comparte con otras personas. (Santaella, 2018:617).

La experiencia es fundamental para lograr en los estudiantes una conducta autorregulada, al exponer lo que piensa y lo que siente.

A propósito, Freinet (1960) enfatizó sobre la importancia de cultivar el deseo innato de la infancia de comunicarse con otras personas, de dar a conocer sus pensamientos, sus sentimientos, sus sueños, sus esperanzas a su entorno.

Aprender a leer y a escribir de manera natural implica experimentar a partir del medio e interactuar con las personas que habitan alrededor.

2.5.4. La Correspondencia Escolar

El diseño empleó, además del texto libre, la técnica de correspondencia escolar se considera valiosa por sus características comunicativas, propicia un ambiente adecuado para generar discurso escrito y es flexible en el uso de materiales y recursos didácticos.

A continuación se describe el origen y las particularidades de la correspondencia escolar a fin de presentar ajustes sobre su posible uso en los medios virtuales.

Requiere cumplir adecuadamente el proceso de continuidad en el envío de la correspondencia, tiempos establecidos con cierto ritmo de entrega y la participación activa y motivada de docentes y estudiantes.

La técnica de correspondencia compete a la escritura como un proceso, en tanto conlleva preparación, borrador, revisión (edición) y redacción. Favorece la creación de nuevos significados que, como resultado, permiten la cimentación de aprendizajes relevantes y con sentido, tanto para el emisor como el interlocutor.

En esta técnica, Freinet destaca relaciones de la vida misma, la comunicación es expresiva enmarcada en situaciones cotidianas, el trabajo colaborativo se distingue como un instrumento para el desarrollo personal, social y escolar de los estudiantes.

El precedente de la correspondencia escolar es el texto libre, los escritos realizados por los estudiantes de manera libre y espontánea, la correspondencia sirve para compartir esos textos.

En las prácticas escolares de Freinet los textos libres fueron fundamentales, eran la muestra del exitoso funcionamiento de la imprenta escolar, los textos representaban la expresión de sus pensamientos. Comprendió muy pronto que el tanteo experimental y la libertad de elección facilitaba la construcción de conocimientos entre los estudiantes.

Freinet observó por medio de su práctica, que los textos libres eran apreciados por la comunidad. Consideraba que los estudiantes merecían y también deseaban un mayor auditorio. De esa manera, en 1926 surgió la correspondencia interescolar, con su amigo Daniel, de Saint-Philibert-de-Trégunc. Se desarrolló durante dos años, entre dos clases sociales externadamente pobres, lo que no fue impedimento para establecer un circuito de comunicación y aprendizaje. El texto libre como una página que relata la vida, la relación discursiva entre los correspondientes y el trabajo permanente como práctica de ensayo, motivó el desarrollo de relatos propios, convirtiéndose en un éxito total.

En esencia, la correspondencia escolar funciona a partir del “deseo que la niñez tiene de comunicar a otros sus pensamientos, sus sueños, sus interrogantes.” (MMEM, 2015:131).

Tiene un amplio campo de información sociocultural. En sentido pedagógico, el uso de la técnica de la correspondencia escolar conduce a la exploración, la investigación, la búsqueda documental, suscita el interés en personas, objetos, usos y formas de vida.

Es una conexión con la vida real, se traduce en una experiencia de vida, entrelaza historias. El uso de la técnica en situaciones de aprendizaje puede propiciar relaciones interpersonales basadas en la libertad y el respeto. A su vez, se trata de un “complejo ejercicio lingüístico, sostenido por una motivación válida: hacer el texto lo más inteligente y claro posible para los amigos lejanos (los corresponsales) para que entiendan el mensaje con la intención deseada.” (MMEM, 2015:132).

Verónica Sierra Blas (2015) cita los textos autorreferenciales como en una especie de “autobiografía en miniatura”. Una carta se convierte en un relato sobre sí mismo, producto de la expresión libre. Deriva en el relato de experiencias, emociones y pensamientos.

Esta técnica también ofrece la ventaja de ser utilizada en paralelo con el currículum escolar vigente en el campo de Lenguaje y Comunicación pues responde a las demandas de una práctica social del lenguaje.

Entre los docentes concierne la gestión para propiciar un ambiente de trabajo con apertura a otras formas de pensar, sobre temas numerosos y complejos. Para fomentar la investigación, la formulación de hipótesis, participar en la práctica de ensayo que depende de la producción y autocorrección de textos. Lo más importante, “los estudiantes aprenden a hacer cosas para otros, induce la aceptación de críticas sobre el trabajo realizado y causa la reflexión acerca de lo que se hace.” (MMEM, 2015:127).

Juan Villoro (2015) considera que la generación actual ha visto desaparecer las actividades de correspondencia debido a los estímulos suplementarios e inmediatos de Internet y las redes sociales, considera una grave pérdida.

Sin embargo, Ana Ma. Barrenechea (1990) señala que la escritura de cartas ha resistido el paso del tiempo, es un producto de excelencia universal que se manifiesta en todas las culturas que poseen sistemas de escritura.

La carta es la forma más natural de composición escrita. Hintze y Zandanel (2012) refieren que:

Es una tipología textual producida en primera persona, de una escritura menos mediatizada, que evidencia la subjetividad del emisor, la conciencia de sí, o la manifestación de ciertos detalles de naturaleza privada que contribuyen a otorgar el carácter de “autenticidad”, o de “verdad” a los datos que esos registros enuncian. Se trata de la presencia de un “yo” que escribe, y un “tú” que está presente como receptor o destinatario de esa escritura.

Verónica Sierra Blas (2003) expresa que las cartas escritas a mano son una producción de gran valor que inicia desde la elección del papel, el tema a tratar, el saludo, la despedida y la firma (incluso el uso del Posdata) nos indica la formación y competencia gráfica del autor y el seguimiento del protocolo de escritura que éste emplea se convierte en un indicador para situarle en una u otra parte del entramado social.

Así mismo, Janet Gurkin Altman en su estudio “Epistolarity” (1982) plantea que “escribir una carta implica dibujar las coordenadas personales - temporales, espaciales, emocionales, intelectuales - para decir a alguien donde estamos en un momento determinado y hasta donde hemos viajado desde el último escrito.” (Sierra Blas, V. 2003:133).

Por último, se enuncian ventajas relevantes desde el punto de vista pedagógico sobre el uso de la correspondencia escolar (MMEM, 2015).

- Motiva la investigación (por ejemplo, al explorar la historia y geografía del medio de los correspondientes)
- Toma de conciencia del entorno
- Precisión al utilizar el lenguaje escrito
- Ayuda a la comprensión lectora
- Mejora las relaciones personales entre los estudiantes
- Aumenta el nivel de socialización
- Ayuda a integrar al estudiante en su medio
- Acerca a la familia a la escuela
- Aumenta el nivel de comunicación
- Organización del pensamiento
- Capacidad de análisis, reflexión y síntesis
- Construcción de noción de tiempo y espacio

- Visión más amplia de los problemas humanos
- Sentido de la realidad
- Creación de relaciones afectivas
- Desarrollo del compromiso, responsabilidad
- Desarrollo de empatía
- Imaginación
- Observación
- Implicación, incidencia y libertad en elección de trabajo
- Reflexión
- Autonomía

2.5.5. Correspondencia Escolar en México

La correspondencia escolar se ha llevado a cabo en algunas escuelas de Educación Básica en México, guiada y organizada por docentes de formación normalista que difunden la Pedagogía Freinet.

Rosa María Sandoval Montaña (2011) expone la relevancia de historizar la conformación de proyectos y experiencias educativas a partir de la pedagogía Freinet a fin de contribuir al seguimiento de dichas prácticas y sumar a la reflexión pedagógica.

Por su parte, Páez Cárdenas (2016) rastreó la práctica de las técnicas diseñadas por Freinet en escuelas públicas en México.

Al respecto, durante 1930, el profesor Jesús Sanz de la Escuela Normal de Lérida, en Cataluña, obtiene una beca para el Instituto Rousseau de Suiza, en su paso por Francia conoce el trabajo de Freinet. A su regreso a Lérida, comparte su experiencia con Herminio Almendros, inspector escolar, quien establece contacto y mantiene un intercambio sobre el tema.

Luego, se sabe que en 1933 en la Escuela Rural Federal Aquiles Serdán, del poblado Unión y Progreso, en Michoacán, el maestro Enrique Zavala Ortega tuvo intercambio de correspondencia escolar con escuelas españolas.

Con el inicio de la Guerra Civil Española en 1936, el movimiento magisterial se dispersó. El Movimiento Pedagógico Freinet arribó formalmente a México en 1940 a cargo de profesores españoles republicanos exiliados en el marco de acontecimientos históricos como el derrocamiento de la Segunda República en España, la instauración del Gobierno Franquista, además de los estragos de la Segunda Guerra Mundial en Europa y otras regiones del mundo.

Destaca el profesor exiliado Patricio Redondo Moreno quien camino a la ciudad de México, conoce el poblado de San Andrés Tuxtla, Veracruz, donde se queda a vivir y comienza a dar sus clases bajo un frondoso árbol que había frente a la casa donde se alojaba, en ese lugar nace la Escuela Experimental Freinet, en noviembre de 1940, la cual trabaja hasta el día de hoy. Por su parte, Ramón Costa Jou arriba en 1945, participó primero en la fundación de la Escuela Experimental. Luego en 1973, fundó la escuela privada Ermilo Abreu Gómez en la Ciudad de México.

José de Tapia Bujalance arribó a México en 1948, introdujo la imprenta escolar. Posteriormente en 1964 cofundó la escuela privada Manuel Bartolomé Cossío en la Ciudad de México.

En reuniones de maestros, Redondo y Tapia informaban de estas experiencias en sus escuelas, sobre los beneficios que las técnicas Freinet aportaban al trabajo educativo. Fue así como se constituyó la “Cooperativa Española de la Técnica Freinet” cuyo principal objetivo radicó en el intercambio de propuestas educativas, la correspondencia interescolar, también la creación y difusión de material didáctico. Realizaron congresos nacionales de escuelas activas. El primero de ellos fue realizado en julio de 1968 en la Escuela Experimental Freinet en San Andrés Tuxtla, un año después de la muerte de Patricio Redondo. (Páez Cárdenas, 2016).

Años más tarde, en la década de los ochenta se integra el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM Freinet) en la Ciudad de México, actualmente su trabajo político-pedagógico se basa en la formación y capacitación continua de normalistas y universitarios

que desean conocer y aplicar la metodología de trabajo propuesta por Freinet en las aulas o para fines de investigación pedagógica.

Según información compartida por uno de los principales promotores del movimiento, el maestro Marco Esteban Mendoza Rodríguez, el “Curso-Taller Técnicas Freinet” a cargo del MMEM Freinet, ha beneficiado a más de tres mil docentes en servicio y en formación. Han contado con el apoyo y participación de varias escuelas públicas y comunitarias, por mencionar la Primaria Julio Cortázar, el Centro Educativo Cultural y de Servicios CECyS “José de Tapia Bujalance” en la alcaldía Iztapalapa en CDMX. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (de 1991 hasta el 2013) Supervisión Escolar P034 de Ecatepec, Unidad UPN 153 Ecatepec (de 1992 a 2008) Unidad Norte 096 (desde 2013 a la fecha) Unidad Centro 094, la Unidad 095 en Azcapotzalco y recientemente en 2019, la Unidad UPN 098.

Centrados en el énfasis de acompañar a los estudiantes generan un ambiente propicio y respetuoso para que aprendan en libertad. Consideran relevante el papel de la escuela respecto a la vida como escenario, la escuela debe ir al encuentro con lo personal. Siguiendo los pensamientos de Freinet, su forma de trabajo se opone a lo tradicional y expresan una crítica a la imposición de fórmulas de trabajo en el currículo oficial. Promueven la descentralización de los saberes, se valida la palabra de cada uno de los integrantes para incitar una convivencia integral. Procuran la participación social a través de la cooperación.

El legado del Movimiento Freinet sigue avanzando con convicción a través de las técnicas aplicadas en diferentes Escuelas Activas y por varios docentes que se despliegan en todo el país. Destaca el trabajo de la profesora Graciela González de Tapia, la profesora Teresita Garduño Rubio, y por supuesto la trayectoria del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM Freinet).

Capítulo 3. Sustento teórico de la propuesta temática

En este capítulo se detalla sobre algunas aportaciones teóricas de la Pedagogía Feminista hacia la educación.

Para respaldar la temática empleada en el diseño se retoman herramientas metodológicas conceptuales y epistémicas de la Pedagogía Feminista.

Toma en cuenta a docentes y estudiantes como los principales actores ubicados en el espacio escolar, presencial o virtual, que participan en procesos de aprendizaje, retoma la importancia de la escritura y la experiencia situada para recuperar la historia de vida de las niñas y las mujeres.

3.1. Feminismo y Pedagogía

Nos encontramos en un periodo histórico de transformación social, se ha hecho evidente la crisis de violencia e inequidad que genera efectos negativos notables en la práctica educativa.

Ha puesto en relieve la necesidad de construir nuevos marcos de referencia pedagógicos que partan de posturas críticas a fin de modificar las condiciones educativas.

Gran parte de la historia de las mujeres ha sido investigada y difundida a través del Feminismo, se integra en distintos niveles, su condición es reivindicar el camino que han recorrido las mujeres para hacer alianzas, visibilizar y recuperar sus aportes en diferentes disciplinas del saber, con historia propia, se ha comprobado la participación significativa en todos los espacios de la vida cotidiana. Por tanto, es imprescindible reconocer su existencia como seres humanos con autonomía sin condicionantes de existencia estipulada por otros.

Algunos episodios en la historia de la lucha por la educación particularmente para las mujeres, han sido expuestas las tensiones estructurales y sus afectaciones hacia el tipo de formación que reciben en los espacios educativos.

En ese sentido, la aplicación de la investigación feminista reconoce y estimula la participación exhaustiva de las mujeres en la construcción de conocimiento dentro y fuera del ámbito educativo. (Acker, 2003).

La Pedagogía Feminista denuncia la normatividad impuesta sobre las mujeres para hacerlas coincidir en parámetros tradicionales, se opone a la aceptación de comportamientos impuestos por la cultura continuamente. (Araya, 2004).

Encuentra coincidencias con el pensamiento de la Pedagogía Crítica en tanto a la reflexión en torno al sistema educativo como un espacio investido de poder, no neutral, que contribuye a crear y legitimar identidades socialmente jerarquizadas.

La relación entre Feminismo y Pedagogía recae en el compromiso con la realidad social, que no sólo se opone, sino también propone alternativas. Por ejemplo, revisa los materiales educativos en cuanto al uso del lenguaje, plantea eliminar estereotipos sexistas, fomenta una formación inicial y continua de los docentes con perspectiva feminista y también desarrolla planes de prevención sobre diversos temas dirigidos principalmente a mujeres y niñas según su contexto.

Se presume que el Feminismo deviene en una teoría de la educación que no necesariamente se desarrolla en torno reglas concretas sobre el conocimiento de tipo metodológico o teórico. En cambio, explora la situación de las niñas y las mujeres en la educación.

Por su parte, la Pedagogía Feminista es una propuesta de emancipación que apuesta por una metodología de trabajo horizontal y colectivo cuyo interés es la creación de redes. Estima la narrativa que nombra y sitúa las diferentes formas de ser mujer. Procura que las mujeres adquieran una posición crítica ante la vida encaminada a la práctica de la autonomía con nuevos códigos éticos.

Coincide con la postura pedagógica sugerida en la propuesta educativa de Freinet, que representa la visión de la Pedagogía Crítica, las cuales asimilan la escuela como un escenario que prepara para la vida, hace referencia directa sobre la participación activa de los estudiantes. En combinación se plantea que adquieran herramientas para cuestionar los roles establecidos, recuperar la memoria, retomar espacios, modificar la práctica y resignificar saberes.

3.2. Feminismo y Educación

El Feminismo se concreta como un movimiento histórico, político y social organizado por mujeres, que constituye una crítica filosófica e ideológica a la cultura política androcéntrica y al poder autoritario como dominio, reconoce a las mujeres como sujetas por sí mismas.

Representa la posibilidad de generar el libre desarrollo de una mujer, cuya condición sea, a su vez, el libre desarrollo de todas las mujeres, en cada una el feminismo se perfila como alternativa opuesta a la cultura política autoritaria.

Francesca Gargallo (2012) indica que lo que se ha propuesto el Feminismo desde una perspectiva educativa es de gran envergadura, explica que conocer y comprender la realidad depende de la significación de los saberes construidos desde la experiencia. También, plantea que construir nuevos significados a partir de la experiencia de las mujeres representa un acceso al ejercicio del poder, participar en actividades en niveles de afinidad cuenta con potencial importante de formación, implica criticar constantemente lo que se da por establecido.

Por su parte, Marcela Lagarde (2012) precisa que es necesario distinguir de las diferentes corrientes del pensamiento teórico del Feminismo, compuesto por hechos y experiencias personales y colectivas de las mujeres, se distingue porque forma sociedades organizadas en formas políticas específicas, según distintas maneras de leer la realidad, a partir de situaciones concretas sobre las niñas y las mujeres.

Sandra Acker (2003) considera dos marcos teóricos feministas occidentales cuya apertura y representación logra implicaciones a nivel educativo:

El Feminismo Liberal promueve la igualdad de oportunidades, según ciertas afirmaciones, argumenta que el cambio se dará de forma individual con la simple modificación de actitudes en las prácticas sociales. La crítica hacia esta perspectiva es su ignorancia sobre el impacto del poder y la subordinación histórica que somete principalmente a las mujeres.

El Feminismo Socialista comparte la perspectiva educativa de carácter liberador, en cierto modo revolucionario. Analiza el discurso relacionado con el rol de la mujer en la economía y en la familia. Su postura adolece de cierta crítica de nivel socioeconómico, refuerza el esquema tradicional de género y el statu quo, al no cuestionar el modelo de relación de poder entre hombres y mujeres, cuyas responsabilidades son diferenciadas en relación con los cuidados, los servicios no remunerados y la heterosexualidad obligatoria. (Gil Lacruz, 2008).

Se realiza una conceptualización más cercana sobre las contribuciones más sobresalientes que la teoría feminista ha hecho a la educación.

La propuesta temática del diseño se enmarca en los tratados más importantes de tres corrientes feministas, integra una articulación triangular, donde cada vértice representa un elemento vivo implicado en el sistema escolar: la escuela, los docentes y los estudiantes.

Con apoyo de la categoría de Género se aborda de forma crítica las imposiciones sociales que refuerza la escuela en la reproducción de estereotipos, es el espacio carente de libertad que establece el lugar que cada estudiante ocupa según su construcción genérica femenina o masculina, determinada a su vez, por el sexo, que afecta en mayor medida a las niñas, la formación que reciben es restrictiva, se atribuye en las actividades diferenciadas, la vestimenta, los modales y el uso del lenguaje. Lo que se traduce en menor participación en actividades deportivas, menor atención de los docentes porque los estudiantes varones son más demandantes, entre otras situaciones de carácter tácito que refuerzan exigencias del deber ser que impacta la formación de las niñas especialmente.

A través de algunos postulados del Feminismo de la Diferencia se traza el análisis de la escuela como un ente vivo, no neutral, concreto en la atención diferenciada a niñas y niños respecto a su formación, la distribución irregular del espacio escolar y algunos sesgos en el material didáctico oficial.

Se retoman algunas posturas importantes de la Interseccionalidad para asociar las condiciones de los docentes, desde su formación hasta su práctica, esta corriente de pensamiento destaca el papel de los docentes como un eje esencial, con grandes posibilidades para mejorar la práctica educativa determinada por el contexto.

Con principios del Feminismo Radical se apoya la iniciativa para organizar un ambiente de aprendizaje que comprende la necesidad de replantear la práctica escolar enfocado en la historia de vida de los estudiantes como elemento central para aprender.

En conjunto, logra aportar elementos significativos para desarrollar un ambiente integral de trabajo, tanto presencial como virtual, en el que se logre una transformación de la práctica educativa, con perspectiva pedagógica feminista.

3.3. La categoría de Género y su implicación en el espacio escolar

La investigación feminista ha propuesto categorías interpretativas, se han utilizado recientemente en la indagación pedagógica.

La categoría de Género es una herramienta analítica que describe la distinción en la construcción cultural y social de los comportamientos, roles y valores asignados con base en el sexo.

En Europa y Estados Unidos durante la década de los setenta, feministas en auge emplearon la categoría de Género para referirse a la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres; evidenciaron las discordancias en la educación respecto al carácter cultural que distingue entre lo femenino y lo masculino, dando lugar a relaciones de poder asimétricas, donde lo masculino está sobrevaluado y lo femenino devaluado.

Género es una palabra versátil, con campo semántico amplio, proviene del latín *genus*, *generis* (estirpe, linaje, clase o tipo de algo) y *gnasci* (nacer, origen) con derivaciones de descendientes cultos como general, congénere, entre muchos otros. (Venier, 2016).

El Género se adscribe como resultado de la cultura, es un elemento de estructura social, reforzado a través de las instituciones, las organizaciones sociales, los símbolos y los esquemas normativos. Este conjunto de relaciones sociales es asociado por la oposición y el conflicto, respectivamente se habla de dominación masculina y subordinación femenina.

Las interacciones de los seres humanos son determinadas en tanto personas sexuadas. La primera referencia al género se hace cuando nace una persona (o antes) se basa en la observación externa de sus genitales. Es en este momento que se determina si el recién nacido es “niña o niño”, al respecto se toma una serie de decisiones que marcarán al sujeto para toda la vida (nombre, uso de ropa diferenciada, espacios y actividades específicas a cada cual).

A partir de esta asignación, se crean expectativas en lo referente al carácter y a las actitudes; de la niña se espera, por ejemplo, la pasividad y la dulzura; del niño, la actividad y la fortaleza. (Díaz, 2003).

En la familia se estructuran las primeras relaciones con el mundo, este primer núcleo promueve la formación de las identidades genéricas, el individuo se reconoce a sí mismo en cuanto niño o niña de acuerdo a las asignaciones diferenciadas según su género, el comportamiento, ya sea masculino o femenino, también es determinado por el proceso social y cultural en que se desenvuelve. (García Perales, R., 2012).

Subirats (1999) aporta que las atribuciones de hombres y mujeres no se constituyen como tales solamente en función del sexo, la organización social cuenta con un sistema estructurado de roles y patrones de comportamiento asignados a cada uno.

La estructura genérica se transforma a través del tiempo, efectivamente, inicia en la familia, no obstante es el entorno inmediato, las instituciones e instancias sociales (matrimonio, escuela) y los medios de comunicación los que crean y transmiten códigos culturales que sustentan un sistema organizado de modo jerárquico. (Martínez Martín, I.; Ramírez Artiaga, G., 2017).

Las elecciones que realizan las personas en su cotidianidad, como su sexualidad o el tipo de vida familiar que desean llevar, se construyen en lo social, establecidas en términos de poder y dominación.

Lo permitido para las mujeres está en relación con lo permitido para los hombres, de ahí se distinguen los roles de género cuyas características son consideradas normales y definitivas de la masculinidad y la femineidad dominante.

Este proceso social se asocia a una serie de conductas esperadas, implica sesgos normativos sexuales. Un hombre normativo se caracteriza por la posibilidad de proveer a partir de un trabajo remunerado y considerado como productivo. Por el contrario, una mujer normativa se describe por su capacidad de cuidado y atención a la familia, de rasgos emocionales y delicados, cree en los principios del amor romántico, busca un hombre para formar una familia nuclear basada en la heteronorma. (Martínez Martín, I.; Ramírez Artiaga, G., 2017).

En ese sentido, el enfoque de género corresponde a una concepción sociopolítica y sistémica que se refiere a los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos. Se refleja, por ejemplo, en la división del trabajo y las cargas laborales de acuerdo con el sexo, las diferentes

posibilidades de acceder y controlar los recursos, así como las opciones diferenciadas que tienen hombres y mujeres para influir en la política y en la sociedad. (Schüssler, R., 2007).

Recientemente la palabra género se utiliza como sinónimo cuando se hace referencia de la situación de niñas y mujeres, dando lugar a información confusa respecto a desventajas específicas que la construcción de género implica.

En esta oportunidad, se analiza la relación genérica que ocurre de manera estructural en el área escolar y en las prácticas sociales específicamente en educación básica para identificar condiciones y prácticas que favorece un ambiente de disparidad, para los estudiantes incluso para los docentes que comparten el espacio escolar.

El sistema escolar no constituye el principal agente de socialización y de transmisión de conocimiento. Sin embargo, resguarda una relación importante en la socialización de niñas y niños, particularmente, contribuye a formar identidades y conductas justificadas en una relación genérica.

Las formas de ser mujer y de ser hombre son estimuladas socialmente desde la escuela. Marcela Lagarde (2012) refiere que la organización escolar pretende no realizar diferenciación entre niñas y niños, se muestra como “neutra”. No obstante, es un espacio privilegiado para aprender a ser hombre y a ser mujer en el sentido normativo; por ejemplo se aprende y se normaliza la heterosexualidad, no consiente otro escenario del desarrollo de la sexualidad, como ser bisexual, homosexual o lesbiana porque se desprecian las diferencias.

En ese sentido, abordar el género en el sistema escolar significa poner énfasis en un enfoque de análisis estructural, que no se produce en un espacio neutral o aislado.

La escuela es un espacio de socialización diferenciada con reglas sumamente estrictas aunque muchas veces invisibles, colocan a cada individuo en un sitio, de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género. (Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Lorenzi Belén; Zurbriggen Ruth 2007; Araya, S., 2004).

La categoría de Género en el sistema escolar es un principio clasificador, ordenado y jerarquizado, se ampara en determinados comportamientos resultado de las diferencias sexuales, se transmite a través de protocolos, acciones y códigos naturalizados. Se refleja en

uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades de clase y uso del espacio en el aula y fuera de ella. (Acker, 2003).

La escuela continúa siendo un lugar importante de diferenciación sexual, genera disparidad entre niñas y niños, múltiples indicadores señalan la reproducción de estereotipos de género, por ejemplo el currículo segregado, las expectativas de los docentes sobre los estudiantes, la diferenciación de actividades, los modelos jerárquicos, la apelación al buen comportamiento por parte de las niñas que corresponde a la condición sexuada, la distribución y uso del territorio escolar, por ejemplo la repartición del patio en el recreo.

La forma más visible de reproducir estos mandatos estructurales es a través de los contenidos curriculares.

El sistema didáctico en el nivel básico aborda los contenidos a partir de un currículum diseñado para desarrollar habilidades para la vida. En el currículum explícito se determina acerca de lo que se enseña y lo que no.

Por su parte, el currículum oculto se relaciona en todas las interacciones que suceden cotidianamente en el contexto escolar; los aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje en general. Estas adquisiciones, no obstante, nunca llegan a explicitarse como metas educativas por lograr de una manera intencional. (Torres, R., 2004).

Los textos educativos forman parte del currículum oficial, las imágenes que aparecen en ellos son la fuente más eficaz en la transmisión de estereotipos; vehiculizan valores no explicitados que conllevan pautas y tradiciones sexistas.

El sexismo es una forma de disparidad que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Se coloca en una escala jerárquica que termina por sostener el argumento que las mujeres son inferiores. (Castillo Sánchez, M.; Gamboa Araya, R., 2013).

Por ejemplo, en dos lecciones del libro “Desafíos Matemáticos” de Sexto grado, se observan estereotipos sobre roles de género, un hombre que puede manejar un rancho y dedicarse a la siembra, y en la otra una mujer acude a la mercería para comprar accesorios para la costura, ambas actividades, implican sesgos sexistas.



Ilustración B. Desafíos Matemáticos Bloque I lección 9, Sexto grado, SEP, 2019-2020



Ilustración C. Desafíos Matemáticos Bloque I lección 10, Sexto grado, SEP, 2019-2020

Se reproducen prácticas y valores tendientes a invisibilizar, subvalorar o discriminar a las niñas y mujeres, al tiempo que transmiten conceptos, ideas y reproducen acciones que refuerzan la jerarquía y la predisposición androcéntrica. (Apple, 1997; Acker, 2003).

El manejo del lenguaje es un aspecto sobresaliente sobre el género en los libros de texto oficiales, representado desde un uso regular y normativo que nombra lo masculino para designar personas de ambos sexos.

El ejemplo es la siguiente leyenda:

En los materiales dirigidos a las educadoras, las maestras, los maestros, las madres y los padres de familia de educación preescolar, primaria y secundaria,

la Secretaría de Educación Pública (SEP) emplea los términos: niño (s), adolescente (s), jóvenes, alumno (s), educador (es), maestro (s), profesor (es), docente (s) y padres de familia aludiendo a ambos géneros, con la finalidad facilitar la lectura. Sin embargo este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género. (Español, quinto grado, SEP, contraportada, 2019-2020).

El uso de lenguaje es uno de los principales indicadores de desigualdad. Argumentan referirse en masculino debido al uso práctico en el carácter universal del discurso, pero la realidad es que las docentes y las estudiantes cuya experiencia y uso del espacio es diferente no son nombradas en la leyenda y en prácticamente todos los contenidos se omiten sutilmente.

Destaca que aquellas investigaciones educativas que no recurran a la perspectiva de género, pueden presentar resultados superficiales, parciales y potencialmente tendenciosos. Se sugiere que se incluya en la investigación educativa de manera permanente para saber el lugar que ocupan las niñas, los niños y sus diferencias, con el objetivo de evitar sesgos, que debido a lo intrincado de actos normalizados o aparentemente neutrales, que dentro y fuera del sistema educativo los efectos repercuten más en las niñas.

La perspectiva de género es por tanto, un compromiso teórico y político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos. En los últimos años ha sido relevante en el ámbito de investigación educativa y académica en general, implica, por tanto, generar una acción directa sobre prácticas sociales educativas a fin de transformarla.

3.4. Feminismo de la Diferencia: El uso del espacio escolar

Se abordan algunas aportaciones del Feminismo de la Diferencia para analizar el espacio escolar, delega algunas pautas sugeridas para crear un espacio diferenciado exclusivo que

contribuya al cambio del orden simbólico imperante, atendiendo e impulsando la recuperación de la experiencia femenina.

El espacio escolar no es neutral en la formación, pues contribuye en la reproducción de estereotipos de género.

El Feminismo de la Diferencia Sexual es propuesto principalmente por feministas italianas, francesas y españolas entre 1960 y 1970. Hélène Cixous y Luce Irigaray en Francia; Luisa Muraro, Lia Cigarini y Carla Lonzi en Italia (con el grupo Rivolta Femminile); Victoria Sendón de León y María-Milagros Rivera Garretas en España. Luego, en la década de los noventa se con importantes voces de mujeres en territorios de Sudamérica como Margarita Pisano (1932-2015), Andrea Franulic y Ximena Bedregal realizaron trabajo de divulgación sobre la grandeza de dichas autoras a través del Feminismo Autónomo.

El núcleo de su pensamiento sugiere un proceso de cambio en el orden simbólico y la construcción política de un sujeto diferencial, no genérico, argumentando la diferencia sexual, biológica y simbólica de la especificidad acerca de la existencia y experiencia propia de las mujeres.

Cuestiona las posturas que defienden la igualdad sin atender ni comprender la diferencia. Si el sexo se neutraliza, las diferencias sexuales serían eliminadas y la liberación de las mujeres no tendría lugar.

La influencia de Luce Irigaray sobre la palabra igualdad que implica comparación. Victoria Sendón (2000) al respecto subraya que lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad.

La diferencia nada tiene que ver conceptualmente con la desigualdad. Lograr la igualdad entre hombres y mujeres no cambia la estructura de dominación sexista, al contrario, la reafirma. Se deduce que, igualdad es a desigualdad, diferencia es a afinidad.

La escuela representa una estructura de poder, es un agente de socialización que tiene la encomienda de transmitir saberes, formar valores y establecer normas de comportamiento. Se entiende que no es ajena a la creación de la cultura, no sucede aislada del entorno social con sus correspondientes valores y representaciones. Se basa en un formato universal, según

el cual, ofrece a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber. (Subirats; Brullet, 2007).

El paradigma de la igualdad considera que los estudiantes poseen capacidades cognitivas similares y que solo bastaría con nivelar el desempeño de las estudiantes respecto al de sus compañeros. Es una perspectiva individualista que considera que cada mujer/niña/estudiante puede lograr la igualdad mediante sus propias acciones, busca modificar la estructura para hacerla más “equitativa” pero no abre opciones adecuadas para eliminar definitivamente acciones de opresión que de manera particular, recaen en ellas.

No reconoce la diferencia, sólo la señala como el producto de una socialización en la desigualdad favoreciendo la opresión en los ejes de interseccionalidad (sexo, raza y clase) legitimando una jerarquía de poder que utiliza las diferencias en favor de la desigualdad. En las relaciones escolares, generalmente, lo diferente es reprimido, negado o compensado.

De ahí, que para generar una relación pedagógica de respeto y reconocimiento de semejantes, es necesario admitir la diferencia no como una carencia, sino como una condición del ser.

Resalta la importancia de construir espacios diferenciados sólo para mujeres, niñas y mujeres jóvenes, donde sea posible potenciar la creatividad, el rescate de la memoria y la experiencia de cada mujer para generar significación.

Plantea la posibilidad de recuperar modos de ser desvinculados de las formas dominantes. Significa ir más allá de la reivindicación de derechos, los conceptos de la cultura del Género y de la mera búsqueda de igualdad. No es posible conseguir igualdad, sería mejor reconocer y mantener las diferencias.

Para formar estudiantes en el aspecto social, afectivo y cognitivo libres de mandatos culturales es necesario dar apertura hacia el respeto a la diferencia para generar cambios eficaces en la estructura escolar.

3.5. Interseccionalidad para transformar la práctica docente

La Interseccionalidad es el término empleado para explicar opresiones múltiples construidas socialmente que afectan directamente a las mujeres, como tal, están relacionadas.

Coincide con el auge del movimiento de mujeres negras feministas a finales de la década de los sesenta, cuestionaron posturas del feminismo imperante que ejercían mujeres blancas con ciertos privilegios que tenían una mirada homogénea acerca de la experiencia de todas las mujeres; reclamaron que la interseccionalidad (raza, clase social y sexo) debían formar parte innegociable del discurso de las luchas en favor de los derechos de las mujeres.

Profundiza sobre las distintas formas de opresión que interaccionan entre sí y que afectan de diversas formas el desarrollo de la vida cotidiana de las mujeres y las niñas. Se interesa en expresar la subjetividad particular, rescata la experiencia histórica cuerpo-mente, cuerpo-afectos, razón-afectos. El concepto fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1989, afroamericana, académica y jurista especializada en el campo de la teoría crítica de la raza.

Las intersecciones se conforman con base en la posición que ocupamos en múltiples categorías sociales como la pobreza es una expresión de la clase, en las condiciones de raza interviene la ubicación geográfica, la cultura y la lengua. La pertenencia a un sexo condiciona relaciones de jerarquía validadas a través de estereotipos. (Valiña, 2018).

En el sistema educativo existen relaciones de opresión basadas en el sexo, asentadas en el género, su función es facilitar dinámicas fragmentarias, prácticas cotidianas de exclusión, discriminación y acoso, justifican un trato desigual entre los estudiantes.

El uso de poder distingue a aquellos que poseen elementos adquiridos por su clase, raza y sexo (riqueza económica, social o cultural, incluso por nacionalidad) para ejercer autoridad sobre otros. El despliegue del poder se concibe en la forma en que los sistemas humanos interactúan, es la condición que sustenta los sistemas de opresión.

Los docentes son sujetos sociales inmersos en una relación escolar, como profesionales de la educación, gran parte de su práctica escolar favorece situaciones de opresión. Generalmente,

ignoran el modelo de masculinidad y feminidad predominante, promociona sesgos respecto al trato de niñas y niños.

Así mismo, Acker (2003) sostiene que los docentes desempeñan un papel importante en la frustración del potencial de formación de las niñas, aún sin querer, ya sea mediante el trato o las expectativas diferenciales como parte estructural del régimen de género.

Tomé (1999) manifiesta que la escuela recibe a hombres y mujeres socializados en géneros masculino y femenino, a esta construcción normativa de identidades genéricas se suma la confluencia de otras dimensiones como etnia, sexo, edad, cuerpo (forma y tono de piel) afinidad, cultura, lengua, lugar geográfico de procedencia, identidad sexual, clase social, todo aquello que se sale de roles y estereotipos hegemónicos cuyo eje de cruce se representa en un plano interseccional.

Se reflexiona acerca de las condiciones laborales que las mujeres al ejercer la docencia. Hay una división sexual del trabajo en la enseñanza, es una profesión con cierto grado de desvalorización por la atribución al carácter femenino, ha manteniendo el estereotipo que identifica la docencia como una vocación natural y un ejercicio desarrollado a partir del instinto materno y la crianza de los hijos. (Acker, 2003).

A los docentes hombres se les ha permitido ejercer la enseñanza en todos los niveles educativos, acerca de temas que se atribuyen masculinos como la tecnología, las matemáticas y la ciencia. En la educación de primera infancia (preescolar) los docentes hombres prácticamente no tienen representación, por el contrario, en las instituciones de estudios superiores las docentes mujeres tienen muy baja presencia, a medida que aumenta la edad de los estudiantes en el aula, disminuye la representación de las mujeres docentes.

Difícilmente los docentes reconocen la existencia de dichas dificultades educativas basadas en el género, no existe un cuestionamiento sobre la organización escolar desigual y el manejo de conocimiento y saberes especialmente de origen masculino. Los docentes asumen la sexuación de los estudiantes como un proceso natural. Incluso, algunos defienden que enseñan a personas sin connotaciones atribuidas socialmente, negando la categoría de género, lo que genera sesgos. La relación entre docentes y estudiantes determina la dinámica escolar y se encuentra definida por ejes de poder.

Subirats y Brullet (2007) ejemplifican la situación común en que los docentes suelen prestar mayor atención a los estudiantes varones (en casi todos los aspectos) para atender problemas de disciplina; mientras que a las mujeres se les otorga menos la palabra dentro de la clase porque se consideran más discretas, lo cual obedece a una construcción social.

En la formación inicial de los docentes propiciaría múltiples posibilidades de intercambio cuya finalidad transforme la práctica atendiendo al diseño y programación de objetivos y actividades que naturalmente obedezcan a un contexto real, que rompa con paradigmas de enseñanza tradicionales, que reconozca y ponga al centro la historia de vida como eje fundamental para el aprendizaje del propio estudiante.

Donna Haraway (1991) es una feminista crítica del Feminismo Radical, se nombra “posmodernista”, situada en el Ciberfeminismo. Formula una clave relevante para un análisis interseccional con metodología feminista.

Propone relevante comprender la posición situada de quienes cuestionan la realidad desde diferentes ángulos, según los propios sesgos e intereses, no recomienda partir de una interpretación, sino de una aproximación situada. Reflexiona sobre la complejidad y la urgencia de que las mujeres generen uniones basadas en afinidad en vez de la identidad, resultado del reconocimiento de la diferencia y la especificidad de cada experiencia.

Recurrir al planteamiento de la afinidad toma en cuenta que somos diferentes, aún construidas respecto a un modelo genérico basado en los privilegios de lo viril, tenemos una historia e intereses comunes.

En este caso, la propuesta considera incluir el enfoque interseccional, desde un ángulo feminista (no desde una perspectiva). En la experiencia situada las estudiantes realizarán un recorrido por su propia historia de vida, para comprender su origen y con ello la posibilidad de poner en evidencia las diversas situaciones adversas a las que se enfrentan de raíz.

3.6. Feminismo Radical para priorizar la historia de vida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Las teorías derivadas del feminismo se involucran en la educación a partir de la construcción de formas alternativas de ser.

El pensamiento radical plantea la necesidad de oponerse a las formas que impidan la toma de decisión personal y colectiva, fomenta el desarrollo de alianzas entre mujeres.

El Feminismo Radical sostiene que no se puede acabar con la opresión y las desigualdades de género mientras el sistema patriarcal domine. Así, supone arrancar de raíz, aboga por la abolición de todas las estructuras patriarcales.

La palabra “radical” viene del latín *radicalis*, significa relativo a la raíz. Sus componentes léxicos son: *radix*, *radicis* (raíz) más el sufijo (al) expresa relativo a. (etimologias.dechile.net/?radical).

El término se ha malinterpretado como extremista, sin embargo su propuesta más significativa, la “abolición de género” significa erradicar el problema desde su origen para terminar definitivamente con la construcción social de roles impuestos y desiguales.

El feminismo radical inmerso en el ámbito educativo demanda el desarrollo de un pensamiento crítico que supere las jerarquías entre personas, se ocupa en establecer un nuevo pacto, otra forma de relación entre hombres y mujeres, intenta desestabilizar la disparidad asentada en las relaciones de género, prioriza ante todo, la mejora de la situación de las niñas y las mujeres.

La visión particular del diseño es encauzado por el Feminismo Radical. Es complicado borrar de un momento a otro las realidades opresivas a las que se enfrentan muchas niñas. Sin embargo, desde el punto de vista radical, se cree que se pueden generar ambientes seguros que garanticen condiciones de aprendizaje con temas relevantes, que permita avanzar hacia un aprendizaje autónomo, que recupere los conocimientos desarrollados por las mujeres y que trascienda en el desarrollo educativo de las niñas.

La postura radical sitúa en un primer plano a las estudiantes, hace hincapié en no ignorar su experiencia y lo que tienen que contar. Busca la creación de espacios propios, organizados pedagógicamente, resalta la creación de cursos, grupos de discusión, círculos de lectura y escritura, que marquen la pauta para erradicar las múltiples formas de opresión y la posibilidad de generar nuevos aprendizajes, por su parte, la estructura escolar debe responder y apoyar.

En particular, las actividades fueron pensadas para trabajar desmontar imposiciones del género de la mano con las estudiantes, para lograr una transformación directa que nombre y modifique su existencia.

La erradicación de las imposiciones de género permitirá a los estudiantes transitar por la vida sin imposiciones y con reconocimiento pleno de su historia como herramienta importante para continuar aprendiendo.

Tal como se expone hasta el momento, el feminismo asociado con la pedagogía busca superar una educación tradicional y reproductora de desigualdades, aliándose de la afinidad y la participación colectiva para generar el rompimiento de condiciones de opresión y potenciar una transformación de la práctica educativa que repercuta en la vida cotidiana.

3.7. La dimensión Sororidad

La Sororidad es una dimensión que encuentra su origen en la teoría feminista, deriva de investigaciones sobre la historia de las mujeres.

El marco conceptual se conformó a partir de la propuesta de la Dra. Marcela Lagarde respecto a las claves éticas para la construcción de alianzas sororas.

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo, cuyo principio fundamental es el respeto a la vida de las mujeres; implica lo personal y lo colectivo, es el encuentro con la experiencia de cada una. (Lagarde, 2006).

El origen de esta relación entre mujeres viene del latín “*soror*”, “*sororis*”, hermana, “*e-idad*”, relativo a, calidad de.

En la voz francesa es *sororité*, en la voz de habla inglesa se nombra *sisterhood*, en la voz italiana suena *sororità* relacionado intrínsecamente con el *affidamento*. La palabra se integró recientemente en el diccionario de la Real Academia de la Lengua en 2018.

Conviene aclarar la ambigüedad entre las dimensiones *affidamento* y sororidad porque suelen confundirse por tener intenciones similares.

El Colectivo de la Librería de Mujeres de Milán comprendía el “*affidamento*” como la posibilidad de propiciar relaciones de semejanza y afinidad, reconocimiento recíproco de la grandeza, autoridad (*augere*) y confianza entre mujeres. (Araya, S., 2004; Lagarde, 2006).

Se comprende que la sororidad y el *affidamento* no son lo mismo, sin embargo, se considera comparten afinidad, la propuesta general coincide en aspectos importantes con la postura Radical y el Feminismo de la Diferencia, se trata de un tanteo experimental pedagógico para generar material didáctico con expectativa sobre la mejora y precisión en el uso de conceptos. La sororidad y las formas de *affidamento* no son una invención idealista, representan la formación de alianzas entre las mujeres, desde una posición política feminista, que considera fundamental en la desestructuración de la feminidad tradicional.

Marcela Lagarde (2000) expone que para generar buenos cimientos y retomar el poder para hacer alianzas se requiere el seguimiento y ensamble de genealogías femeninas.

La manera ideal para llevarlo a cabo es la autobiografía, la recuperación de la historia en primera persona.

Una genealogía significa la construcción de subjetividad (entendida como la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital) reconstruye la historia personal y de aquellas mujeres que sean parte de dicha experiencia.

La construcción de genealogías recoge la experiencia y recupera la memoria de las antecesoras con la finalidad de lograr un reconocimiento mutuo, genera arraigo y pertenencia, permite fundar un “yo misma” prioritaria e imprescindible para sí misma.

La división genérica mantiene a las mujeres alejadas de sí mismas, en constante disputa con las otras, incapaces de formar una alianza o ser parte de un pacto de afinidad.

Se omite todo aquello que las caracteriza, hasta volverlo invisible no permite la identificación entre ellas mismas y las sitúa como enemigas.

La rivalidad entre mujeres, explica Lagarde (2012) surge en la primera relación de la mujer, es decir, con su madre, sólo es relevante el reconocimiento filial que posibilita la vigencia de la paternidad. El cónyuge de una, es el padre de la otra, es un sistema de propiedad privada individual de las personas en el cual compartir es algo muy complejo.

La rivalidad histórica de las mujeres está marcada por este desencuentro entre semejantes, forma una disociación entre una mujer con atributos buenos o malos según la relación integrada en contextos específicos.

Para cada mujer las “buenas” son las próximas, las afines (amigas, parientes, pares) las “malas” son las extrañas. Se le llama “escisión del género” a este extrañamiento entre las mujeres, aquellas barreras infranqueables que las separa hasta el grado de impedirles reconocerse e identificarse.

La situación de las mujeres es el conjunto de características opresivas que comparten en distintos niveles, a partir de su condición genérica en determinadas circunstancias temporales (históricas). Se encuentra en la naturalidad atribuida a la condición genérica, exacerbación la separación de las mujeres por su incapacidad de conservar relaciones de afinidad. (Lagarde, 2012).

Las mujeres por el sólo hecho de serlo, están sometidas al poder patriarcal, a su vez, en sus relaciones con otras mujeres también ejercen poder, a veces inconsciente, actuando desde construcciones obligatorias que no permiten el reconocimiento entre ellas y genera rivalidad.

El espacio de despliegue de poder entre las mujeres es la “*feminidad*”, definida como la distinción cultural, históricamente determinada, que caracteriza a las mujeres en sí mismas, articulada desde referentes masculinos. Las mujeres enfrentan dificultades para identificarse entre ellas por la constante búsqueda de aprobación e identificación con respecto al parámetro masculino. (Lagarde, M., 2012).

La feminidad es un atributo genérico adquirido donde las mujeres deben refrendar de manera permanente comportamientos, actitudes y creencias específicas. Al acentuar la feminidad y

de acuerdo a su desempeño, las mujeres pueden ocupar posiciones jerárquicas, adquirir prestigio y rango.

Provocando una relación enrarecida, turbia, en constante rivalidad y competencia, haciendo a un lado lo común y lo propio, esto contribuye a exacerbar tensiones y agresiones entre las mujeres.

En especial, se propone como temática con intención didáctica por ser de naturaleza flexible, se acopla de manera excepcional a las condiciones requeridas por la didáctica de la composición escrita, principalmente porque toma en cuenta la historia personal situada.

No todos los saberes son escolarizables ni se encuentran en el curriculum oficial. El sistema educativo como parte de un sistema social puede asumir la responsabilidad para incluir en sus prácticas bases teóricas que beneficien varios aspectos en la vida cotidiana de los estudiantes.

La dimensión Sororidad atravesó un proceso de transposición didáctica, el cual permitió convertir y adaptar significantes (mujer, misoginia, rivalidad, enemistad, opresión, feminidad, autocuidado, affidamento, alianza, escisión de género) para suscitar un ambiente organizado y atractivo para trabajar con las estudiantes. No se trata de enseñar el concepto como tal, sino de construirlo por medio del proceso didáctico de la composición escrita.

La transposición didáctica tuvo particular auge en la didáctica de las matemáticas, extendido a otras disciplinas en la práctica escolar. Michel Verret en 1975 a partir de un estudio sociológico, se refiere a la didáctica como una herramienta para transmitir conceptos de aquellos que saben a aquellos que no saben. Planteó que para enseñar o transmitir un concepto primero hay que transformarlo en relación con la experiencia del que aprende, requiere una sistematización u organización del que enseña y tener claro el para qué de lo que se desea que aprendan los estudiantes en un ambiente escolar. (Gómez Mendoza, 2005).

Por su parte, Yves Chevallard retomó el concepto de transposición didáctica desde una perspectiva antropológica sobre la construcción del saber, acuerda que existe un sistema didáctico en relación ternaria: los docentes, el saber compartido y los estudiantes.

En ese sentido, la transformación de dicha dimensión implicó un trabajo de curación de material, una organización con propósitos de aprendizaje orientado a la continuidad y la

posible formación de comunidades virtuales de práctica, donde la participación sea de tipo centrípeto.

La dimensión sororidad como herramienta política es imprescindible para desmontar la carga de agresión que existe de unas hacia las otras, fomentando la cercanía, incorporando diferencias y colaborando en el intercambio.

Se trata de vencer el desapego y el desencuentro de las mujeres de sí mismas, a través de la posibilidad de encontrarse con la otra, de mirar a “la otra convertida en mí”, como camino necesario para constituir a la mujer que comparte semejanza con otras. (Lagarde, M., 2012). No requiere lazos de amistad, sólo respeto a la vida de la otra, es una posibilidad de un nuevo lenguaje entre quienes han sido educadas como enemigas, comparten involuntariamente una estructura de pensamiento misógino.

La consecuencia de las alianzas transgrede y crea fisuras en la estructura de poder. La utilización de una “lengua sororal” es una propuesta subversiva, las mujeres son dirigidas a través de sus propias experiencias, llevadas a la propia definición de sí.

En la sororidad se encuentra la posibilidad de desarticular la enemistad histórica mujer-mujer y la opresión patriarcal asentada en las relaciones entre mujeres.

El orden patriarcal no tolera el reconocimiento entre mujeres, sus prácticas convienen sobre la dominación, por ello se propone generar relaciones de afinidad entre las mujeres construyendo genealogías.

Se busca crear y recuperar espacios a partir de la afinidad, donde existan prácticas de cuidado, de consonancia a partir de la propia concepción del mundo, que valga para reconstruir la complicidad entre las mujeres.

Es importante nombrar su existencia, visualizar la ubicación en el espacio/territorio que habitaron e hicieron relación. Hablar del espacio en que se habita representa la reapropiación y el reconocimiento del territorio. Es el lugar de encuentro con otras semejantes, donde toma relevancia el cuerpo, lo que nos hace ser, es una guía específica para recuperar la historia propia y vislumbrar nuevas posibilidades de emprender la vida que supere experiencias dañinas y de rivalidad entre las mujeres. (Lagarde, 2006).

Las aportaciones de la Dra. Lagarde apremia la importancia de rehistorizar, escribir lo propio y develar lo negado, para resignificar la historia de todas y la de cada una.

El pensamiento feminista reconoce a las mujeres por el hecho de serlo, se opone a la feminidad, generando espacios de encuentro entre mujeres semejantes, maximizando su experiencia con la expectativa de construir alianzas. Apuesta por la transformación de todas las mujeres en sujetas libres, que se reconocen entre sí y son protagonistas de la historia.

Capítulo 4. El espacio virtual como nuevo territorio para aprender

En este capítulo se exponen referentes teóricos respecto al avance de la tecnología y su implicación pedagógica con el fin de ilustrar la forma y los motivos que conforman el diseño. Esboza la nueva relación entre docentes y estudiantes, determina las funciones de cada uno en el espacio virtual.

Manifiesta sobre algunas atribuciones que la escuela podría tomar en cuenta respecto a la formación de los estudiantes a su cargo y la organización que requiere el espacio para aprender.

El espacio virtual es un medio global de comunicación de uso cotidiano de alta complejidad, su naturaleza es de interacciones humanas creadas a partir del lenguaje. Es una extensión de la materialidad, reflejo personal y social, es el lugar donde habitamos y nos reunimos, de ahí la importancia de darle un uso crítico y reflexivo.

Freinet reflexionó y apuntó que no basta con equipar las escuelas o modernizar el material didáctico, más bien requiere un cambio profundo en los fundamentos pedagógicos para plantear actividades con sentido humano.

Las Técnicas Freinet fueron diseñadas hace casi un siglo, sin embargo, continúan vigentes y buscan adaptarse a los requerimientos tecnológicos. Es una metodología alternativa que propone una renovación constante por parte de la escuela, si el uso pedagógico de las técnicas se adapta a las nuevas necesidades, incitará la participación activa de los estudiantes con consciencia de su proceso de aprendizaje y formación.

La tecnología es un fenómeno ubicuo e irreversible, se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida contemporánea, ha impactado y transformado las relaciones que se generan en la educación, la economía y la política.

El mundo digital ha consolidado un “modo inteligente” de existir que implica poder conectarse, saber navegar por redes para buscar información útil y compartirla. Como consecuencia, existe abundante material de diferentes actividades humanas, que los usuarios crean, producen y editan que es compartido en el espacio virtual.

Marisa Belausteguigoitia (2002) detalla el espacio virtual como un “nuevo territorio” donde se habita y donde se representan formas específicas de subjetividad personal, es decir de cómo somos y lo que nos conforma. Describe al “ciberespacio y su virtualidad” como aquel que posibilita la exposición de ideas y tensiones. Crea un límite entre lo verbal y lo escrito, a través de un medio electrónico que favorece el viaje de voces sin cuerpos.

Este nuevo espacio rompe con la distancia, altera el espacio, permite una cercanía incorpórea; ha modificado las formas de comunicación al darse de manera inmediata.

A partir de reflexiones expuestas Belausteguigoitia (2002) acerca del nuevo espacio virtual, se cuestiona:

¿En el ciberespacio, quién tiene oportunidad de hablar y quién permanece en silencio? ¿Quién tiene apoyo para utilizar los medios tecnológicos y con qué tipo de preparación se enfrenta a este territorio? ¿Cómo generar espacios seguros en el territorio virtual?

A pasos agigantados, los avances tecnológicos abren una nueva brecha educativa, el acceso y la conectividad representan un obstáculo más. Así mismo, las habilidades digitales que adquieren los estudiantes en la escuela son limitadas.

En el ámbito educativo los propósitos para el uso de Internet no son claros, el espacio virtual se compara con una enorme biblioteca, que conjunta gran concentración de información por lo que sólo ofrece servicio de búsqueda. El manejo limitado y restrictivo abre brechas de acceso.

La escuela no puede desconocer la realidad tecnológica, es importante que forme personas que sean capaces de integrarse en esta nueva forma “inteligente” de vivir. De lo contrario, existen altas posibilidades de que las personas que no cuenten con habilidades tecnológicas tengan acceso limitado a la información, refleja cierto grado de indefensión y vulnerabilidad, debido a su papel predominante en el futuro, insinúa por ejemplo, menor promoción en el mercado laboral. (Salinas, Ma. Isabel, 2011).

La mediación tecnológica con propósitos específicos mejora criterios de búsqueda y selección de información, así se garantiza el acceso a la información y ofrece una alternativa para expresar ideas con recursos diversos.

El espacio virtual seguro y organizado establece condiciones para generar pertenencia, motiva el trabajo, dispersa dudas y promueve el desarrollo del pensamiento crítico a través de la reflexión. Las personas que habiten un espacio virtual con intenciones educativas tienen derecho a interactuar en libertad en un medio seguro.

4.1. Web 2.0

La Web 2.0 representa la posibilidad de generar mejores resultados de aprendizaje en este nivel educativo con el diseño de actividades flexibles incorporando las Técnicas Freinet para favorecer la escritura expresada en forma multimodal.

La industria del software computacional es un modelo de negocio regido por un esquema de venta de paquetes con derechos de propietario bajo el régimen de obsolescencia planificada.

O'Reilly (2005) explica que los diseñadores, empresas o instituciones pueden utilizar dichas aplicaciones en forma legal al comprar los derechos de uso y actualizar el software cada cierto tiempo, suele generar costos adicionales por la licencia. (Cobo Romaní; Pardo, 2007:28).

Por ejemplo, Microsoft Office es una suite ofimática (aplicación de la informática a las técnicas y trabajos de oficina) que abarca el mercado completo en Internet e interrelaciona aplicaciones de escritorio. También, empresas como Adobe propietaria de Photoshop, Flash Macromedia, Dreamweaver, FreeHand limitan la instalación según el paquete adquirido.

En dicha industria, no existe un lugar propio, el espacio es mercantilizado para publicar contenidos. Los usuarios se conciben como consumidores. Las comunidades se forman fundamentalmente con fines de marketing a partir de la oferta de servicios,

El término Web 2.0 es acuñado por primera vez en 2004 por Tim O'Reilly, impulsor de los movimientos de software libre y código abierto. Considera que el usuario conectado a la red debe contar con acceso libre a herramientas que utilizan su propio servidor para almacenar información. (Cobo Romaní; Pardo, 2007).

Respectivamente, la Web 2.0 es tecnología aplicada socialmente, las personas son quienes forman la web, a través de la creación de perfiles, redes sociales y al realizar búsqueda de temas de su interés.

Las herramientas propiamente son aplicaciones de la Web 2.0, programas de software en línea que permiten al usuario interactuar con el contenido.

Conocidas también como “software social”, se caracterizan por la facilidad de uso y el protagonismo de los usuarios, al permitirles participar activamente en la publicación de contenidos, interactuar y cooperar entre sí, funcionan en red al suscitar comunicación entre los usuarios. Por esta razón, son herramientas aptas para el desarrollo de procesos de aprendizaje. (Cobo Romaní; Pardo, 2007).

El cambio ha sido gradual, ahora los usuarios pueden utilizar herramientas según sus necesidades, en tanto las empresas solo actúan como intermediarios ofreciendo un software creativo para interactuar.

Se sugiere el uso de herramientas de la Web 2.0 con fines educativos, sociales y comunicativos porque ofrece instrumentos de mediación y recursos de diversas temáticas para generar un ambiente organizado de trabajo.

En el ámbito educativo nos encontramos frente a un proceso de transformación importante. La Web 2.0 representa la posibilidad de interactuar en tiempo real, ofrece condiciones de seguridad, disposición y soporte de información. La oportunidad de crear dinámicas de trabajo colaborativo y desarrollar habilidades informáticas, representa una gran oportunidad para construir redes virtuales.

4.2. Docente 2.0

Es fundamental transformar la visión didáctica de los docentes, para que asuman un rol de mediador, un guía que organiza el ambiente de aprendizaje, propone actividades y facilita herramientas.

El docente es un agente de primer contacto, es el principal recurso pedagógico con el que cuenta el estudiante, requiere autonomía para seleccionar contenidos, tomar decisiones, proponer herramientas tecnológicas y plantear criterios de evaluación. Su labor es observar e identificar las necesidades pedagógicas más importantes para crear ambientes apropiados para aprender.

Los equipos docentes se agrupan según el espacio en que se desarrollan, catalogan en los docentes presenciales, los docentes en formación y los docentes tecnopedagógicos, también denominado Docente 2.0 o Webcente.

El Docente 2.0 es un agente mediador que promueve situaciones de aprendizaje. Colabora en la construcción de ambientes propicios para aprender, comprende la importancia de transitar del simulacro a la experiencia en el diseño de actividades de aprendizaje.

La Dra. Elvia Garduño (2020) conceptualiza sobre Tecnopedagogía, define a un Webcente como aquel que asume aptitudes con base en el Modelo TICTACTEP que abarca de manera integral las necesidades comunicativas, didácticas y de cooperación para facilitar la organización de un ambiente diseñado para aprender.

Las aptitudes se desarrollan con base en el cumplimiento de roles específicos, es decir, como las funciones que los docentes tienen que hacer como parte de su trabajo presencial o virtual.

Los roles principales del Webcente propuestos por Garduño Teliz (2020) son:

- Curador de contenidos digitales. Se refiere a promover actividades para la búsqueda y adaptación para la reutilización de contenidos de maneras digitales para el logro de una o varias intenciones formativas. Es decir, el contenido no solamente se realiza, también se aprovecha se pone a disposición de los demás para su adaptación y reutilización.
- Mediador Tecnopedagógico. Se refiere a las acciones organizadas de interacción que se realizan para promover conexiones y construcciones tanto individuales como colaborativas de aprendizaje en la Internet y dentro de cursos en línea. intencionalmente organiza y personaliza recursos para facilitar la construcción de un aprendizaje significativo. No simula la presencialidad. Dispone una

atención personalizada para los estudiantes, sugiriendo aplicaciones, sitios, recursos para la comprensión o profundización de un contenido.

- Acompañante Tecnopedagógico. Se refiere a las acciones organizadas para que a partir de la evaluación, se detecte y realimente las necesidades de aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, el acompañante y mediador son roles muy conectados pero no dominantes. Es decir, el acompañante detecta y atiende pero no prescribe sino que sugiere o canaliza acciones, personas, aplicaciones y espacios web para ello.

La expectativa del Docente 2.0 gira en torno a la necesidad de modificar la imagen de autoridad y del saber, alienta a la reflexión para cambiar actitudes, ideas y mecanismos tradicionales en el nuevo espacio virtual.

4.3. Estudiante 2.0

El papel de los estudiantes recae en una participación activa, de esta forma son un eje fundamental de su propio aprendizaje.

El Estudiante 2.0 es considerado un agente activo, creador de su propio conocimiento a través de la interacción. Depende en cierta medida del acceso a un ambiente organizado que le sea propio, no ajeno, donde pueda elegir las herramientas propuestas según sus necesidades.

Es un actor tecnológico transcendental, cuenta con diversos conocimientos derivados de la experiencia. Intuye el funcionamiento de los dispositivos conectados a la red y generalmente, cuenta con un capital intelectual favorable.

El estudiante 2.0 se reconoce así mismo como parte de la realidad, presencial o virtual, donde la vida sucede. Es deseable que el estudiante se asuma como un participante activo, inmerso en una situación comunicativa virtual que aprovecha para aprender.

Los académicos Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) sugieren mayor efectividad en las estrategias en las que el control es llevado por el estudiante, debe ser un protagonista

activo en un proceso previamente establecido, guiado en un ambiente cooperativo y horizontal.

Al integrarse a un entorno digital, el estudiante 2.0 revisa contenidos y aprovecha los aportes de otras personas respecto a su propio trabajo. Asimila que su aprendizaje debe ser aplicado para conocer el medio, se dispone para conocer a otros semejantes en experiencias relativas de vida, establece un compromiso para el aprendizaje en forma colectiva, para finalmente, transformarse a sí mismo.

4.4. El Modelo Espiral de Competencias TICTAPTEP

Es una propuesta que sustenta el uso de tecnología desde una perspectiva pedagógica, cuya intención es fortalecer la práctica docente. Fue presentada en 2017 por el grupo de investigación InecTIC en la Universidad de La Guajira, Colombia. (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017).

El grupo partió de un análisis estratégico tipo FODA orientado a valorar multidimensionalmente el Modelo Espiral de Competencias TICTACTEP que ofreciera sustento para la creación de escenarios educativos mediados por la tecnología.

La creación del modelo tiene referentes teóricos y epistemológicos que permiten responder a los retos contemporáneos de la educación.

El modelo propone:

El fortalecimiento de las competencias digitales en los docentes implica renovar el uso meramente instrumental de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) a usos con intencionalidad pedagógica. El uso de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento) introduce procesos de construcción de aprendizaje, para finalmente avanzar, en espiral a TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) donde el uso de la tecnología adquiere una dinámica de participación e innovación educativa-social. (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017:40).

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) según Cobo (2007) son herramientas mediadas digitalmente que posibilitan la comunicación inmediata.

Las Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento (TAC) son de uso estratégico, requiere necesariamente diseño, implementación y evaluación de actividades. Se sitúan en usos formativos, presenta beneficios tanto para el estudiante como para el docente, se trata de un uso didáctico para generar aprendizajes y no tanto en el mero dominio de herramientas tecnológicas.

Por su parte, las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) se definen como el conjunto de técnicas aplicadas para fomentar la participación de las personas. Es el complemento para la creación de verdaderas redes sociales. Se asocia con una especie de “empoderamiento”, asociado a la posibilidad de elegir sobre el trabajo que se desea realizar. En síntesis, el modelo TICTACTEP integra tecnología, pedagogía y didáctica. Posibilita la resignificación de las prácticas docentes desde el uso flexible y genuino de la tecnología digital, es una respuesta innovadora que incorpora estrategias colaborativas e interactivas, cuya meta principal es impulsar cambios significativos en el proceso educativo. (Pinto, Cortés y Alfaro, 2017).

Con el objetivo de incidir en la forma en la que se explora la red, la Web 2.0 abre un panorama sobre cómo se construye el conocimiento. Colabora en la gestión, producción, intercambio y difusión de información para responder asertivamente a la vida actual.

4.5. Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

La incorporación de la tecnología digital en la educación formal sólo es una herramienta para adaptarse a las nuevas condiciones y para mejorar los procesos de aprendizaje.

Los ambientes virtuales de aprendizaje no necesariamente son parte de la educación formal, representan espacios y oportunidades para el aprendizaje en diferentes contextos y modalidades. En la última década ha apoyado el sistema de enseñanza en red y la modalidad educativa a distancia, abasteciendo herramientas informáticas con sentido didáctico que posibilitan una interacción entre los actores.

En este apartado, se describen los factores necesarios para sostener el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje, en este caso para promover la composición escrita multimodal.

Ávila y Bosco (2001) aclaran que la simple presencia de la tecnología no garantiza aprendizajes significativos, toda propuesta didáctica demanda de la participación activa, creativa y crítica de los agentes involucrados, cada uno de ellos son generadores de mensajes y contenidos diversos que en la interacción e intercambio de conocimientos e ideas con otros se enriquece el conocimiento.

Inés Dussel (2013) respecto a las nuevas tecnologías menciona que saber usarlas tiene valor en sí mismo ha ocurrido un proceso de aprendizaje, a su vez, cuestiona y problematiza cómo debe ser el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en el espacio escolar.

Considera que correspondería a la escuela enseñar acerca del uso de redes sociales, respecto a qué son, cómo funcionan, cuál es su estructura, de qué experiencias provienen, su relación entre lo público y lo privado para el manejo de datos y la seguridad en relación con los intereses comerciales en el lenguaje publicitario.

Area y Guarro (2012) determinan que las competencias digitales son habilidades que desarrolla el individuo para acceder, buscar, seleccionar, analizar, comparar y comunicar información en múltiples lenguajes a través de medios tecnológicos.

En ese sentido, la escuela debe apostar por un cambio basado en la tecnología con orientación en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje que ofrezcan mayores posibilidades para desarrollar competencias digitales.

Ospina (2104) detalla que un ambiente de aprendizaje se cimienta en la organización del espacio, según la disposición y la distribución de los recursos didácticos, incluye la distribución del tiempo y las posibilidades de interacción. Es un entorno dinámico con determinadas condiciones físicas y temporales que posibilitan y favorecen el aprendizaje.

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) se define como el escenario/entorno mediado por tecnología donde se desarrollan condiciones favorables para aprender, a través de instrumentos/herramientas que posibilitan interacción entre los usuarios. Se caracteriza por la facilidad de uso en sentido intuitivo. Está hospedado en la red, el acceso remoto a los contenidos es a través de algún tipo de dispositivo con conexión a Internet.

Se basa en el principio de aprendizaje colaborativo (debate, foros, talleres, socializar textos, incidir en el trabajo de otros) cuyo enfoque de trabajo por tareas prepondera la interactividad

entre los participantes para expresar ideas a través de herramientas multimedia. Se respalda por una actividad formativa intencional, requiere acompañamiento del docente virtual o tecnopedagógico que, por medio de estrategias pedagógicas colaborativas, se potencie el aprendizaje.

A finales de la década de los noventa, fueron denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje, en esencia se integran desde un enfoque de construcción social del conocimiento. La tecnología sólo representa un apoyo. Coloca al estudiante en el centro de los procesos educativos, requiere un ambiente organizado que permita la interacción entre pares. Los docentes se vinculan para gestionar información diversa relacionada con sus intereses particulares.

4.6. LMS (Learning Management System) Sistema de Gestión de Aprendizaje

Los LMS son un soporte de aplicaciones para realizar distintas actividades de aprendizaje, tienen presencia a partir de la década de los noventa. Se utilizan como el escenario que alberga propuestas de educativas. (Salinas, Ma. Isabel, 2011).

Un sistema de administración de aprendizaje es un entorno interactivo, se conforma por herramientas de software con diferentes funcionalidades, sirve para coordinar las actividades asignadas de un conjunto de usuarios interrelacionados con intenciones educativas.

Funciona con base en una planeación educativa. La dinámica de trabajo en un LMS se adecua según actividades abiertas y flexibles. La plataforma se adapta al diseño y no el diseño a la plataforma. La forma sincrónica permite la comunicación en Internet en tiempo real, requiere que los usuarios estén conectados en el momento, ofrece, rapidez y versatilidad. La forma asincrónica es un sistema de comunicación en tiempo diferido, sin necesidad que los usuarios estén conectados al mismo tiempo.

La evaluación en un LMS suele integrar un sistema completo de tutoría y seguimiento con funciones avanzadas para emitir resultados de prueba, invitar usuarios, repartir certificados, hacer registros e integraciones.

El LMS responde a necesidades específicas. Los servicios que generalmente ofrece una plataforma para el docente es un espacio virtual privado con control de acceso, herramientas 2.0 compatibles y administración de grupos.

En términos generales, un LMS posibilita cuatro acciones básicas:

- Publicación de materiales y actividades.
- Comunicación o interacción entre los miembros del grupo.
- Colaboración para la realización de tareas grupales.
- Organización/gestión de actividades.

El docente obtiene información de reportes personalizados que indican el progreso de los estudiantes sobre el impacto de las actividades propuestas.

El sistema de notificaciones mantiene a los estudiantes al día sobre las actividades asignadas, los tiempos de inicio o finalización, logros y comentarios.

Las plataformas LMS más utilizadas con fines educativos son aquellas que funcionan como Red Social.

Las Redes Sociales son páginas web que ponen en contacto a personas con intereses comunes. Sirve para compartir contenidos e intercambiar información. Permite la comunicación entre los miembros del grupo (foro, chat interno). (Barberà, 2004).

A las redes de contenido específicamente educativo suelen denominarse “eduredes”, son ejemplos: Edmodo, Schoology, Moodle, Blackboard y e-educativa. (Salinas, Ma. Isabel, 2011).

Cindy Bujato (2018) considera cuatro tipos de LMS con características particulares:

- LMS Web y LMS Instalado. El software de una herramienta instalada generalmente demanda reparaciones y actualizaciones constantes. Por el contrario, las herramientas WEB están en línea, los desarrolladores de este tipo de plataformas se hacen responsables por el mantenimiento y las posibles mejoras, son de menor costo.
- LMS en la nube y hospedado. Al optar por hospedar el software en un dominio, quien adquiere la plataforma LMS pasa a tener control completo sobre las especificaciones del

servidor. En la opción de la nube, el desarrollador se encarga de la plataforma en sí, el usuario con rol de docente solo debe encargarse de aspectos referentes a sus cursos.

- LMS gratis y comercial. Las opciones gratis de herramientas de gestión del aprendizaje son ideales para equipos de trabajo diversos, suelen ser grupos numerosos o de organizaciones específicas. Las herramientas comerciales garantizan la instalación y configuración del software.
- LMS con código abierto y cerrado. El código abierto demanda tiempo y compromiso, se basa en la colaboración abierta. El de código cerrado requiere menos tiempo, el software tiene un propietario, es de uso limitado.

4.6.1. Edmodo

Edmodo es una plataforma educativa que funciona como una red social, facilita la interacción entre estudiantes, docentes y tutores familiares, cuenta con las características de un LMS.

La información sólo es accesible para los que ingresan con nombre de usuario y contraseña. Es una red segura porque es privada destinada a usos educativos. Es un servicio gratuito, compatible con los sistemas operativos más populares (Windows, Mac OS, iOS, Android).

Destaca por la facilidad de uso (es intuitiva) y por la gestión de actividades. Permite compartir mensajes, archivos, enlaces, crear eventos. El planificador de trabajo concentra asignaciones pendientes, ayuda a regular la distribución de tiempo y seguimiento. Mide el progreso a través del monitoreo del estudiante por distintivo o calificación.

Los documentos compartidos como recursos didácticos pueden organizarse y clasificarse en la opción de “Biblioteca” o “Mochila” según el caso para ser consultados en cualquier momento.

Hay tres tipos de perfiles disponibles, cada uno de ellos puede utilizar la red de distinta forma, son:

El docente puede subir archivos, crear eventos, enviar mensajes directos, asignar tareas y evaluar.

Para crear una cuenta en Edmodo como docente, se accede a la página web y se crea un usuario, requiere cuenta de email y contraseña. Una vez creada la cuenta, se accede a la plataforma (de aspecto similar a una red social como Facebook).

Puede automatizar tareas recurrentes como integrar y agrupar usuarios a través de un código exclusivo por medio del cual los estudiantes solicitarán acceso.

El perfil de Estudiante se crea por medio de un usuario y contraseña, puede ingresar con nombre y apellido (no hace falta cuenta de email).

Sólo puede unirse a los grupos a través de un código de acceso, no puede crearlos. Puede configurar y personalizar el espacio en la opción de perfil. Dentro del grupo puede descargar y enviar archivos, consultar eventos o asignaciones en el planificador, entregar actividades y responder Quiz (cuestionario).

Como parte de la evaluación continua puede recibir insignias o calificaciones y estar al tanto de su progreso.

La plataforma de Edmodo es estricta con la seguridad de sus usuarios, el servicio de mensajería interna no se encuentra habilitada para los estudiantes, sólo puede utilizarse con el docente a cargo.

Edmodo otorga un código a cada estudiante para que los tutores puedan consultar las actividades, calificaciones y eventos respectivamente. Mantiene contacto con el docente responsable.

Algunas aplicaciones requieren correo electrónico para acceder y registrar la actividad, se sugiere utilizar el email del tutor que estará al pendiente de las actividades realizadas en Edmodo.

4.7. Fases del Diseño Instruccional

El diseño instruccional forma un compendio de elementos que colaboran entre sí a partir de una intención pedagógica.

El diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje utiliza la tecnología para acceder a la información. Lo más importante, provee herramientas para organizar un entorno con actividades distribuidas según necesidades específicas.

Es clave para complementar el trabajo del docente tecnopedagógico, implica la delimitación de un proyecto educativo, diseñar actividades de aprendizaje acordes a intereses particulares, seleccionar los medios y herramientas que faciliten su ejecución. Por último, crear mecanismos de una evaluación que permitan distinguir sobre el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Diseñar es un proceso creativo para sumar propuestas complementarias, ordenadas con intenciones pedagógicas.

Las consideraciones generales que requiere el proceso de diseño de un ambiente virtual de aprendizaje:

- Diagnóstico. Requiere de datos generales, los puntos importantes que generen una problemática o los temas que deseen desarrollarse.
- Análisis. Permite hacer hipótesis sobre el resultado. En esta etapa se recopila información (alcances, impacto pedagógico, requerimientos y limitaciones).
- Diseño. Se reúnen las estrategias y herramientas, se organizan según el grupo a quién va dirigido, incluye objetivos o intención, distribución de tiempo, recopilación de contenido, describe la forma de evaluación.
- Desarrollo. Es la integración de todos los recursos, es la toma de decisión para poner en marcha.
- Implementación. Es una acción directa entre docentes y estudiantes, ambos conocen la forma de trabajo, lo que se pretende, la ubicación de los recursos disponibles.
- Evaluación. Los participantes conocen desde el inicio la forma en que se evaluarán las actividades en conjunto. Permite identificar logros, avances, suficiencia de materiales. La evaluación proyecta si los objetivos han sido cumplidos.

Por su parte, Beatriz Tancredi (2009) desglosa elementos ineludibles para conformar un ambiente virtual de aprendizaje:

- Actores. Participantes en los procesos de aprendizaje: docentes, estudiantes, tutores familiares (madres, padres, otros familiares).
- Contenidos digitales y contenedores. Los primeros, pueden ser textos, enlaces, imágenes, que proporcionan información. Los contenedores son los espacios que permiten alojar, almacenar y clasificar dichos contenidos, son en sí mismos fuentes de información y espacios de trabajo.
- Actividad. Es un componente de la mediación pedagógica, coordina acciones adecuadas sobre determinado tema.
- Herramientas de comunicación. Es opcional, la sincrónica coincide en tiempo real (vídeo llamada, chat, Webinar) y la forma asincrónica es tiempo diferido, cada cual elige su tiempo de trabajo (correo electrónico, foros, blogs).
- Espacios de trabajo. Áreas específicas donde se registran las actividades.
- Equipamiento de infraestructura necesaria. Dispositivos de hardware y de software requeridos para gestionar un ambiente en la virtualidad.
- Ambiente sociocultural y normas sociales. De acuerdo con los actores se derivan normas y convenciones para relacionarse y comunicarse cotidianamente. Los parámetros sugeridos son la disciplina, la organización y la administración del tiempo.

Existen diversas propuestas tecnopedagógicas para realizar un proyecto de naturaleza virtual. Destaca el Modelo IDEA fundado por el equipo de investigación de la Escuela Superior Ciencias de la Educación Chilpancingo de la Universidad Autónoma de Guerrero, liderado por la Gestora Pedagógica Dra. Elvia Garduño Teliz y la Dra. Alma Salgado Ramírez (2020).

Plantea un espacio organizado y estructurado por fases:

- 1) Diseño o propuesta
- 2) Producción (recursos, actividades)
- 3) Implementación didáctica (aplicar)
- 4) Seguimiento y evaluación (qué puede mejorar, busca un resultado integral)

Considera trascendente la participación del docente (Webcente) de carácter colaborativo, propositivo, innovador, curador, diseñador, gestor social, creativo y autogestivo.

Retoma e integra dimensiones del Modelo TICTACTEP, particularmente de las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación TEP, matiza el empoderamiento que los estudiantes

consiguen para decidir qué, cómo y dónde. Apoya la competencia “saber hacer” resultado de su aplicación, engloba búsqueda de información y construcción colaborativa de conocimiento.

Este diseño también consideró los aportes realizados por Aidé Peralta Caballero en su trabajo de tesis de licenciatura en Psicología, donde aborda el diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. (UNAM, 2010).

Esta serie de protocolos para diseñar un ambiente virtual de aprendizaje orientaron todo el proceso.

Se retoma de la siguiente manera:

El modelo consta de tres fases: a) diseño b) implementación y c) sostenimiento. A su vez, cada una se compone de cuatro subfases.

a) Fase de Diseño

- I. Desarrollar un plan tecnológico
- II. Determinar objetivos
- III. Crear expectativas
- IV. Diseño de interacciones

Esta fase es de orden especial, representa la toma de decisión para gestionar y materializar la experiencia de aprendizaje.

Es el primer contacto, se establece lo que se desea lograr, se recopila información, da pauta sobre la forma en que se llevará a cabo. Se disponen las herramientas y recursos didácticos necesarios, se elige la plataforma y se organiza el contenido pertinente.

Funciona una guía o encuadre que organice los contenidos que se publicarán y los tiempos estipulados, se sugiere realizar un sondeo que manifieste intereses comunes entre los participantes, suficiente para generar expectativa.

Dentro de esta fase, generalmente son los docentes, quienes marcan la pauta de trabajo, hacen los enlaces y formas de comunicación, establecen acuerdos de encuentro, fechas de entrega y adecuan el ambiente. Empieza una etapa de incorporación e integración de grupos.

b) Fase de Implementación

- V. Introducir la e-actividad
- VI. Uso de herramientas

VII. Conectar a los estudiantes

VIII. Adoptar la e-actividad

Esta fase pone atención en la operación del diseño. Se indican los diferentes recursos disponibles para generar interacción entre los usuarios.

Los entornos de formación en red dependen en gran medida de la interactividad, funciona a partir de actividades propuestas a los estudiantes que suceden con cierto ritmo y armonía de fácil elección.

Estas actividades se definen como diferentes acciones que los estudiantes realizan en completa relación con el diseño realizado.

Cabero y Román (2006) mencionan que si dichas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces se denominan e-actividades.

Las e-actividades se proponen con base en un proceso formativo, estimulado por las herramientas 2.0 disponibles y compatibles a fin de facilitar la comunicación, para generar y editar contenido a partir de la participación interactiva entre los estudiantes, por ejemplo, foros, chats, cuestionarios, ejercicios de opciones múltiples, sobretudo la producción de textos multimodales.

El ciclo de e-actividades en el diseño comprende propósitos específicos cuya finalidad es cumplir intenciones pedagógicas, en este caso, favorecer habilidades sobre la composición escrita multimodal y dar seguimiento a través de una comunidad de práctica virtual.

c) Fase de Sostenimiento

IX. Adaptación

X. Colaborar activamente

XI. Retroalimentación grupal

XII. Evaluar la e-actividad

Es la etapa de confirmación. El diseño instruccional que aquí se presenta, se plantea desde una perspectiva integradora, en función de las técnicas Freinet, antes mencionadas, para crear situaciones de trabajo colectivo, se establece la comunicación entre estudiante-docente, y estudiantes entre sí.

La evaluación toma un criterio importante, ocurre de manera constante, forma parte del proceso formativo, determina si hubo una transformación en las actitudes, aptitudes, formas de expresión en los estudiantes, denota si es necesario realizar ajustes en el diseño.

En el desarrollo de la primera fase se sugiere realizar una evaluación diagnóstica para determinar algunas características sobre el dominio de la escritura en los participantes, también para encontrar afinidades. Durante el desarrollo, marcharía una evaluación cualitativa, en la que se adviertan posibles cambios para mejorar. Por último, la evaluación final o sumatoria, es la que reúne evidencias sobre el cumplimiento de objetivos previamente establecidos, asigna un valor si es requerido.

Los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación del grupo de e-actividades desde el principio, si es posible tomar en cuenta sus aportaciones y hacerlo participante activo en cada una de las evaluaciones.

En esta propuesta de diseño, la evaluación se materializa a través de la integración de un archivo de registro y gestión de evidencias mediante una e-portafolio.

Una e-portafolio es la recopilación y organización de evidencias sobre el trabajo realizado asentado en la plataforma virtual. Da inicio en la fase de implementación.

En Edmodo, en la opción “mochila” se creará una carpeta llamada “Epistolario” operará como depositario de evidencias, que conformará una e-portafolio como una herramienta apropiada para evaluar.

Se eligió dicho nombre por su relación con la técnica de la correspondencia escolar.

Bouvet (2006) subraya el valor del epistolario, acentúa la prioridad del contenido de los escritos como un documento de valor literario epistolar, una fuente histórica y biográfica al servicio de la historia de las ideas y diversas mentalidades, para rescatar el clima cultural e ideológico de una época o recuperar aspectos de la vida privada del emisor.

En la carpeta designada el estudiante podrá elegir y adjuntar una evidencia para armar la e-portafolio, puede optar por un texto, una fotografía, una carta, un audio, un video, un recurso que refleje lo trabajado de manera global a partir de la e-actividades. Los estudiantes podrán agregar sus documentos según lo consideren, no es riguroso, pero sí necesario que al terminar

la fase se hayan compartido las evidencias con el docente para completar el proceso de evaluación.

4.8. Comunidad de Práctica Virtual

Se manifiesta que el ambiente diseñado se encuentra instalado en el espacio virtual, el uso de este diseño en particular no recae únicamente en obtener una evaluación que ofrezca datos para mejorar o modificar actividades didácticas, la intención trascendental es conformar una Comunidad de Práctica Virtual.

Etienne Wenger (2001) define “comunidad” como una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y que realizan diversas actividades compatibles.

La población de una escuela o institución educativa formal suele entenderse como una comunidad escolar, cuya intención no sólo es académica sino de formación integral.

La escuela funciona por medio de actividades de regulación interna, al formar vinculación e intercambios con otras instituciones o con otros sectores sociales, adquieren la clave para la formación de una comunidad de aprendizaje que aproveche los cambios tecnológicos actuales.

El término comunidad no implica necesariamente presencia, pero sí participación en una actividad definida, con límites socialmente visibles. En el cual los participantes comprenden lo que hacen, los significados se adquieren en el intercambio de experiencias con otros.

Mercer (2001) señala que las comunidades ofrecen a sus miembros los siguientes recursos:

- a) Una historia (existe la acumulación de un corpus de experiencia compartida)
- b) Una identidad colectiva (se comparten formas de construir significados y propósitos)
- c) Obligaciones recíprocas (existen reglas y papeles básicos que especifican los comportamientos apropiados dentro de la comunidad, así como formas de coordinación de actividad para abordar nuevas experiencias, se desarrolla el principio de Apoyo Mutuo)

d) Un discurso (se emplean formas discursivas y géneros especializados para comunicarse y pensar conjuntamente) (Hernández Rojas, 2005).

Cabero y Llorente (2010) recuentan distintos tipos de comunidad virtual según su intención:

- De discurso: Comunicación con personas que rompen el espacio y tiempo, a través de Internet y los dispositivos electrónicos, se comparten intereses o cualquier tipo de información.
- De construcción de conocimiento: A través de estrategias y por medio de la tecnología permite organizar, almacenar y reformular ideas.
- De aprendizaje: Se entenderá que es de aprendizaje cuando su principal objetivo sea que las personas que participan en ella adquieran conocimientos, capacidades y competencias.
- De práctica: Cada integrante tiene un rol determinado, establece situaciones discursivas, crea significación a través de la interacción. (Sánchez S., 2019).

En ese sentido, una comunidad de práctica virtual simboliza un espacio conformado por personas que comparten valores e intereses comunes, que se comunican a través de diferentes herramientas de la web 2.0, sincrónicas o asincrónicas, con finalidades diversas.

La naturaleza del aprendizaje en comunidad se apega a la realidad, sin perder de vista el fomento a la imaginación, la cual aporta a la comunidad tres aspectos importantes: la orientación, logra que las personas se sitúen y reconozcan otros significados, otros lugares y otros tiempos. Posibilita la reflexión y el conocimiento sobre sí mismo, logra un enfoque en la posición propia y la de otros. El tanteo experimental reside en la exploración, exalta la búsqueda de experiencias nuevas, diferentes, concibe nuevas posibilidades de relaciones sociales.

Wenger (2001) indica que una comunidad de práctica se mueve en sentido “centrípeto”, tiene una trayectoria circular, de fuera hacia dentro, motivada por su ubicación en un campo de práctica madura se ponderan los aprendizajes que se logran en la práctica interna.

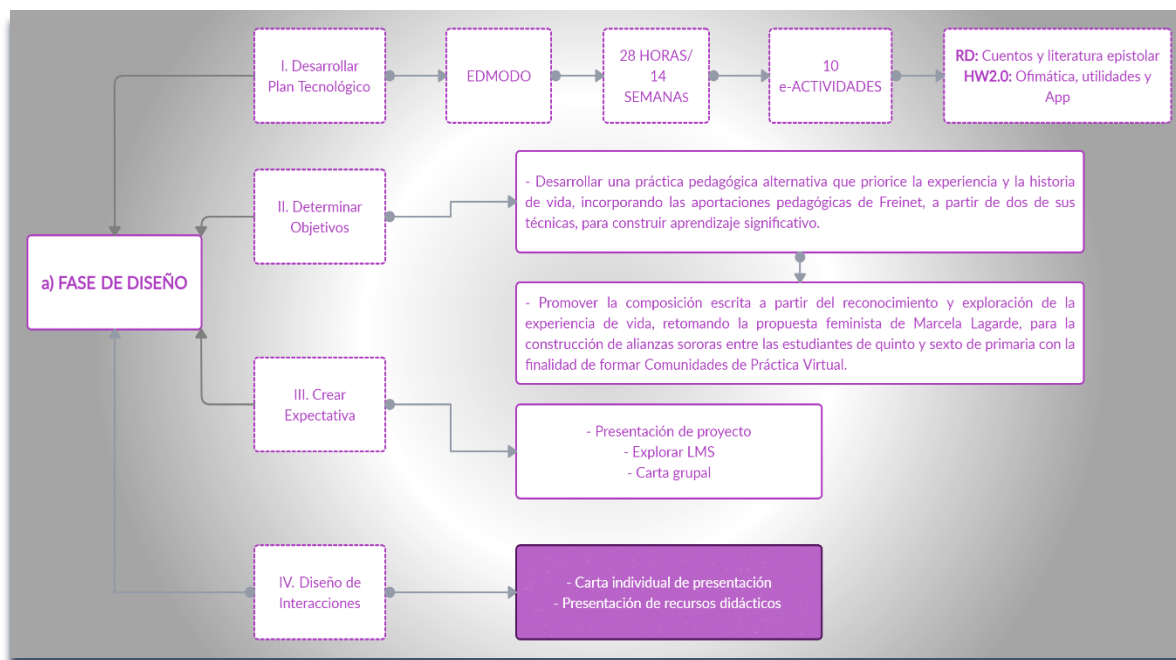
La mediación de una situación discursiva con fines educativos repercute en la construcción de identidad y sentido de pertenencia. Aprueba explorar y responder esencialmente sobre ¿Quién soy? ¿Quién podría ser, de dónde vengo y a dónde podría ir? (Wenger, E., 2001).

La libertad de elección sobre el trabajo influye en la mejora de búsqueda, selección y organización de información.

Los estudiantes exploran y conocen el medio que los rodea, aprecian el trabajo colectivo que favorece la participación en red o de movimiento centrípeto con miras a la formación de una comunidad de práctica virtual.

Para consolidar una comunidad de práctica virtual la meta es construir relaciones complejas en torno a actividades significativas de aprendizaje (virtuales o presenciales) que consideren manejo de discurso, libertad, motivación, compromiso e incluso, imaginación como componente importante de la experiencia humana.

4.9. Muestra del Diseño Virtual de Aprendizaje



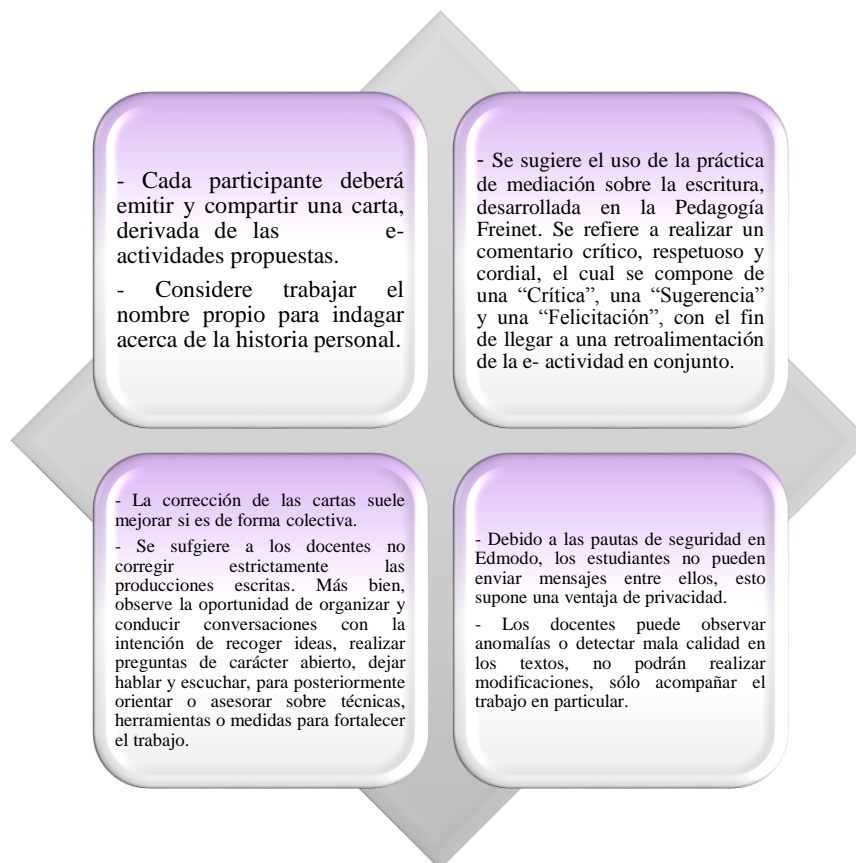
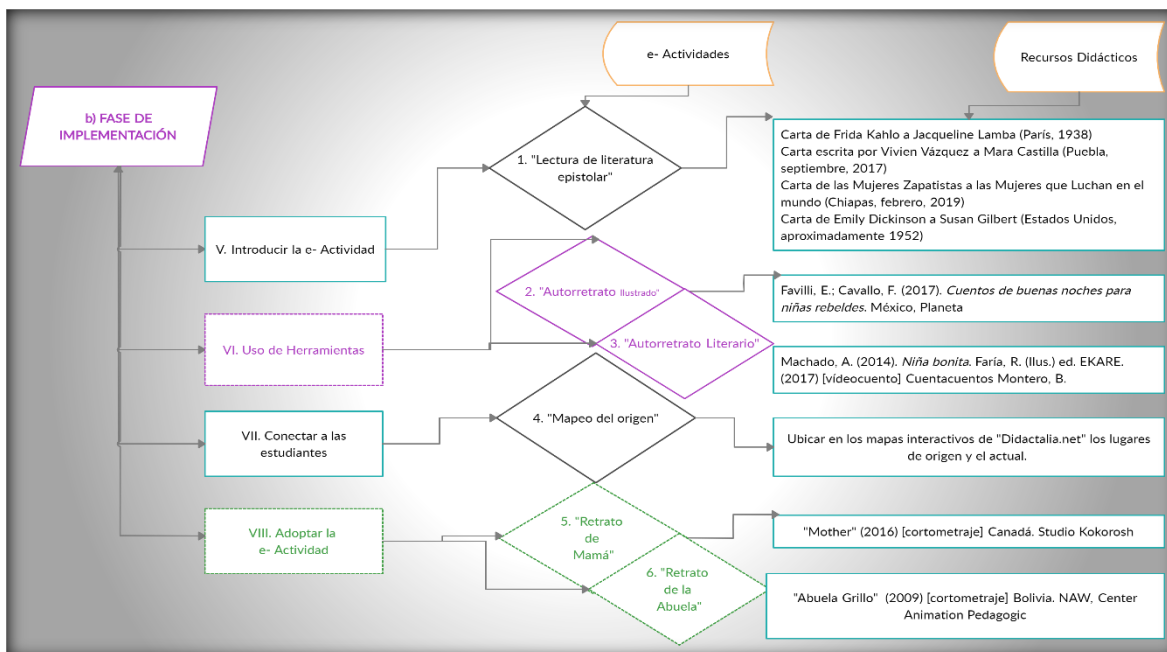
- La docente que asuma la iniciativa deberá realizar un trabajo de enlace con compañeras docentes de otras escuelas o comunidades para que participen en la conformación de grupos corresponsales.
- Es muy importante conformar acuerdos de seguridad y cuidado. (III)

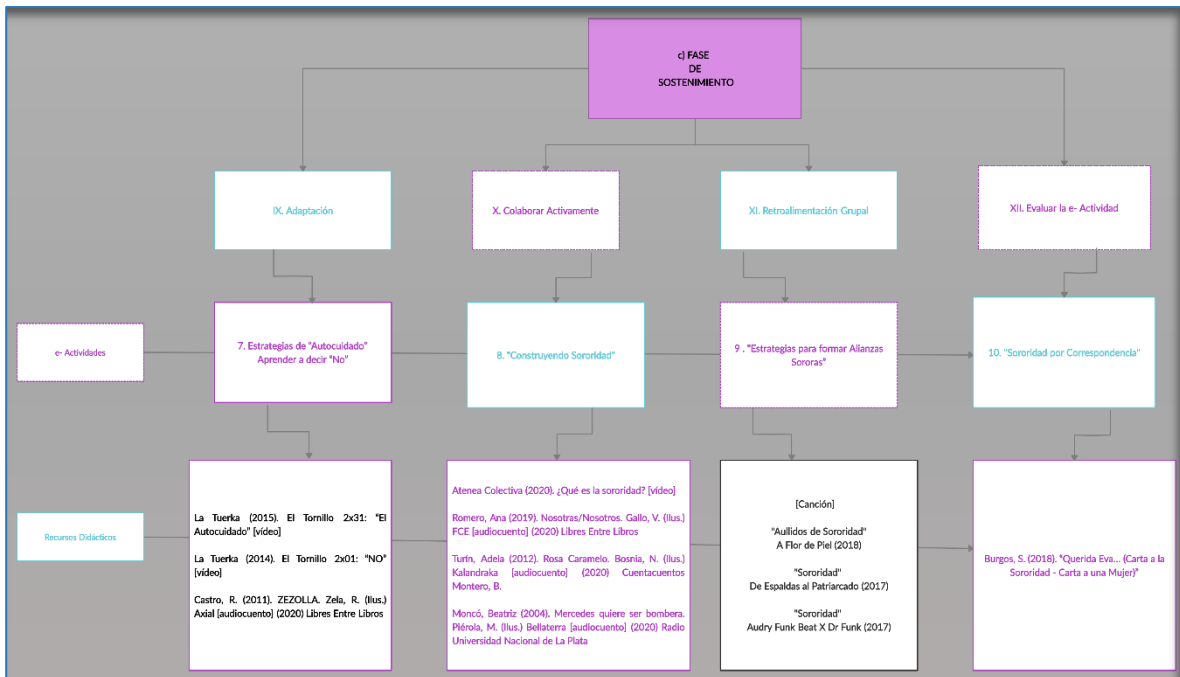
- Cuando la docente ha logrado la articulación con algún grupo afín (en grado escolar, cantidad de corresponsales, edad) entonces, propone la actividad en el grupo a su cargo, expone los objetivos que pretende alcanzar, es válido y deseable discutir con las estudiantes para elaborar en acuerdo, la forma de trabajo. (III)

- Debe quedar precisado que adquirirán un compromiso de continuidad y de responsabilidad para hacer llegar la correspondencia en las fechas establecidas, es muy importante, a mayor regularidad y ritmo, se encauzan mejores resultados en la propuesta. (IV)

- Se sugiere realizar una carta colectiva donde se informe de las novedades, anécdotas, problemáticas, entre otras, del aula y de la escuela. (IV)

- La correspondencia debe darse de manera natural. Se prioriza el proceso de composición escrita y la participación de las estudiantes en la preparación y corrección de la composición para compartir. (IV)





- Trabajar sobre la composición de una carta dirigida a una maestra con la que haya compartido en el ciclo escolar actual o anterior.

- Se admite elegir a una mujer importante para cada estudiante (madre, abuela, amiga, hermana, prima, ella misma).

- Cada estudiante llevará el proceso y compromiso de composición para enviar su carta a la corresponsal respectiva.

- Este trabajo se respalda en el espacio virtual, sin embargo, se recomienda realizar un encuentro presencial con los grupos corresponsales, con la intención de formar relaciones sociales afectivas a largo plazo.

Conclusión. La potencia del diseño en Educación Básica

Se piensa la escritura como una herramienta que favorece el aprendizaje a partir del intercambio de historias de vida, sentimientos y pensamientos.

Actualmente se habla de la Educación 4.0 o Cuarta Revolución Industrial en relación con el Nivel Superior, en sentido pedagógico pone atención en capacitar personas con destrezas y habilidades a través del uso de la tecnología para aplicar conocimientos en el ámbito laboral.

De esta forma, el encuentro de la Educación Básica con la Web 2.0 presenta un atraso de manera general, afecta drásticamente la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y la implementación oportuna de recursos tecnológicos.

En el espacio escolar, presencial o virtual, se generan relaciones humanas, es necesario tener propuestas de trabajo, establecer límites, formar acuerdos mínimos que permita a los estudiantes autorregularse para aprender y lograr el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

El contexto escolar actual demanda un nuevo ejercicio en las prácticas sociales de lenguaje, el acogimiento de las Técnicas Freinet en el espacio educativo virtual, resalta la posibilidad de organizar redes de correspondencia escolar que aporte para la formación de comunidades virtuales de práctica.

El diseño sugerido es un ejercicio de tanteo experimental, un esfuerzo por reflejar el pensamiento de Freinet, propuesta como una alternativa didáctica para los docentes.

Esta propuesta de diseño se pone a disposición de los docentes, integra herramientas que trazan rutas de trabajo con los estudiantes con especial interés en el desarrollo de habilidades de composición escrita, es un aporte de estrategias de trabajo de adaptación según las condiciones en que se sitúen.

El uso de las técnicas Freinet debe situarse y ser un referente para el nuevo contexto digital, comprometido en ceder la palabra a los estudiantes, apostar por la construcción de un pensamiento crítico, consciente de la realidad.

La estructura en fases del diseño instruccional es una guía para desarrollar diversidad de contenidos, la integración de plataformas tecnológicas con base en el Modelo TICTACTEP

A su vez, la puesta en práctica del diseño pretende acompañar en sentido pedagógico la formación y la práctica profesional de los docentes con fundamento en los aportes de la Pedagogía Feminista cuyos aportes a la educación han sido clave para la mejora en los procesos educativos en beneficio principalmente de las niñas.

Sobre el acercamiento de categorías feministas a los estudiantes a edades tempranas aproxima a resultados positivos e integrales en el trabajo con la composición escrita, en el marco del aprendizaje situado, promueve la libertad de elección y la creación de significado.

La temática fue seleccionada por su estrecha relación con la escritura, sin embargo es factible la modificación o adaptación de tema según condiciones y necesidades de los involucrados en el proceso de aprendizaje.

La perspectiva de la Interseccionalidad aporta fundamentos importantes para lograr la reflexión de los docentes acerca de la importancia de prácticas escolares asociadas al contexto.

La organización escolar puede apoyarse en la teoría del Feminismo de la Diferencia como proceso crítico hacia los sesgos educativos, poner mayor atención en el sentido de *affidamento* que se desprende de este pensamiento que sirva como herramienta para desvincular prácticas sistematizadas que favorecen las opresiones y desigualdades en el espacio cotidiano y escolar, es esencial la atención en la curación de material didáctico adecuado según requiera el desarrollo de contenidos y apuntar la posibilidad de generar espacios propios, exclusivos, contruidos desde la diferencia y por afinidad, para transformar las relaciones especialmente entre las estudiantes.

Es fundamental revisar a profundidad posturas del Feminismo Radical cuyo sentido es generar propuestas organizadas pedagógicamente a partir de pautas de trabajo que admitan un avance sustantivo en la formación de las estudiantes, sobretodo al lograr experimentar goce al expresar su propia voz.

La integración de una comunidad de práctica virtual es una posibilidad para promover el sentido de pertenencia, para generar impacto en la práctica educativa porque se relaciona positivamente con el aspecto cognitivo, emocional y social.

La autorregulación y apropiación del lenguaje escrito sólo será posible a partir de prácticas de escritura con sentido propio. Se trata de construir lugares propios, apreciar la posibilidad de otra organización de la vida social compuesta por relaciones de afinidad entre mujeres, niñas y mujeres jóvenes, que reconstruya memoria, que permita una forma de habitar los espacios educativos, que considere las diferencias como un elemento de enriquecimiento personal y humano.

Referencias Bibliográficas

- Acker, S. (2003). *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea
- Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Lorenzi Belén; Zurbriggen Ruth (2007). *Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural*, en Korol, Claudia (comp.). *Hacia una pedagogía feminista. Género y educación popular*. 1a ed. Pañuelos en Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular. El Colectivo, América Libre. Buenos Aires, 107-128
- Araya, Sandra (2004). *Hacia una educación no sexista*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2) en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740217>
- Area, M.; Guarro, A. (2012). *La Alfabetización Informacional y Digital: Fundamentos Pedagógicos para la Enseñanza y el Aprendizaje Competente*. Revista Española de Documentación Científica, 46-74, en: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Apple, M. (1997). *Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona-Buenos Aires- México: Paidós
- Ávila, Patricia; Bosco, Martha D. (2001). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una nueva experiencia*. Ponencia presentada en "20th. International Council for Open and Distance Education", Düsseldorf, Germany
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 248-290
- Barberà, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. España: Paidós, 15-25
- Barrenechea, Ana Ma. (1990). *La epístola y su naturaleza genérica*. Rev. Dispositio, vol. XV, No. 39, 51-6
- Belausteguigoitia, Marisa (2002). *El Cuerpo y la voz. Hacer teoría en espacios virtuales*, en Gutiérrez C., Griselda (Coord.). *Feminismo en México. Revisión histórica-crítica del siglo que termina*. PUEG, UNAM, México, 415-430

- Bouvet, Nora (2006). *La escritura epistolar*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, 11-77
- Bujato, Cindy (2018). *Tipos de LMS: ¿Cuál herramienta escoger?* EADBOX, en: https://es.eadbox.com/tipos-de-lms/#8_Tipos_de_LMS
- Cabero, J.; Román, P. (2006). *Las e-actividades en la enseñanza on-line, en E-actividades. Un referente para la formación en Internet*, ed. MAD, España, 23-32
- Camps, Anna (1994). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela: Models d'ensenyament de la composició escrita*. Traducción: Carola Bedós, Barcelona, 152-160
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir. La composición escrita en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Vol. 23, Barcelona: Graó, 69-78
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 13-50
- Carrera, B.; Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, Venezuela, 41-44
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós
- Castillo Sánchez, M.; Gamboa Araya, R. (2013). *La Vinculación de la Educación y Género*. Universidad de Costa Rica, Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 13, Número, 1-16
- Chaves Salas, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural*. Revista Educación, 25, 59-65
- Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Flacso México. Barcelona, 27-42
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. México
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995). *Capítulo III Esferas de especial preocupación*. ONU Mujeres.

- Díaz Barriga, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill
- Díaz Barriga, Frida (2014). *Antecedentes y orígenes del proyecto de introducción de las TIC en México y de la adopción del enfoque 1 a 1*, en Programa TIC y Educación Básica. Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso México. UNICEF, 21-33
- Díaz, Alba (2003). *Educación y género*. Colección Pedagógica Universitaria 40, en: https://www.uv.mx/cpue/colped/N_40/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educaci%C3%B3n.pdf
- Farías, M.; Obilinovic, K.; Orrego, R. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. Revista de Ciències de l'Educació, 55-74
- Freinet, Célestin (1960). *El texto libre. Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM-8)* Editorial Laia. Barcelona
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Freinet, C. (1996). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI, 5-38
- Garduño, Elvia (2020). Gestión tecnopedagógica de cursos en línea. Escuela Superior Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero
- Gargallo, Francesca (2012). *Conferencia: "El Feminismo como Teoría de la Educación"*. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, FES Acatlán, UNAM, en: <https://archive.org/details/ElFeminismoComoTeoriaDeLaEducacion>
- García Núñez, J. A. (2003). *Educar para escribir*. México: Limusa
- García Perales, R. (2012). *La educación desde la perspectiva de género*, en Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No. 27, 1-18
- Giosa, Beatriz (2006). *El lenguaje escrito como práctica social y cultural*. Codicen, 1-12
- Gil Lacruz, Marta (2008). *Género y educación, comentario al ensayo de Acker*. Proyecto Social: Revista de relaciones laborales (12)

- Gómez Mendoza, Miguel Ángel (2005). *La Transposición Didáctica: Historia De Un Concepto*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 1(1) en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845006>
- González-Montegudo, J. (2013). *Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: Un modelo de innovación educativa en la primera mitad del Siglo 20*. Revista História da Educação, Brasil, 17 (40), 11-26
- Haraway, Donna (1991). *Manifiesto para ciborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*, en Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Madrid: Cátedra
- Hernández Rojas, G. (2005). *La comprensión y la composición del discurso*. Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107, 85-117
- Hintze, Gloria; Zandanel, Ma. Antonia (2012). *Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero*. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, v. 29, 13-33
- Jurado Valencia, Fabio; Bustamante Zamudio, G. (comp.) (1996). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia
- Kress, Gunther; Bezemer, J. (2009). *Escribir en un mundo de representación multimodal*, en Kalman, Judith; Street, Brian (coord.). Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita. México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) 63-83
- Lagarde, Marcela (2012). *Feminismo en primera persona*, en El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México
- Lagarde, M. (2006). *Pacto entre mujeres: Sororidad*. Aportes para el debate (CELEM) 123-135
- Lagarde, M. (2000). *La metodología feminista: inventarios de la autoestima*, en Claves feministas para la autoestima de las mujeres. España, 74-77, 195-196

- Lave, Jean; Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Martínez, I.; Ramírez, G. (2017). *Des- patriarcalizar y Des- colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), Madrid, 6(2), 81-95
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna MMEM (2015). *La Pedagogía Freinet, principios, propuestas y testimonios*. México: MMEM, 87-131
- McCormick, Lucy (2001). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Aique
- Olson, R. David (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto en la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (2013, mayo, 31). *Entrevista Inés Dussel, Argentina*, en: <https://www.youtube.com/watch?v=q8RbgE6mWY4>
- Ospina Pineda, D. (2014). *¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?* Universidad de Antioquia, en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cee1c4c4045aded3a9cecfbcdaf9d8db/144/1/contenido/>
- Páez Cárdenas, J. (2016). *Origen del Movimiento para la Escuela Moderna: una lucha político-pedagógica en la década de 1980*. Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. IV, núm. 8, 201-229
- Peralta Caballero, A. (2010). *Diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. Tesis de licenciatura, UNAM, México
- Pinto, A.; Cortés, O.; Alfaro, C. (2017). *Hacia la Transformación de la Práctica Docente: Modelo Espiral de Competencias TICTACTEP*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. 51, 37-51, en: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Pinto, A.; Díaz, J.; Alfaro, C. (2016). *Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales*. Revista Educativa Hekademos, 19, 39-48, en: <https://goo.gl/vCouo7>

- Rodríguez-Mena, M. (2011). *Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje, en Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS
- Sagástegui, D. (2004). *Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 24, 30-39
- Salinas, MI. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*. Programa de Servicios Educativos (PROSED) del Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica de Argentina, 1-12
- Sánchez, YC. (2019). *¿Qué son las comunidades virtuales de aprendizaje?* Lifeder, en: <https://www.lifeder.com/comunidades-virtuales-aprendizaje/>
- Sánchez, Yalile (Coord.) (2012). *Sobre la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias. Departamento de Psicología
- Sandoval Montaña, Rosa María (2011). *Ponencia: La Escuela Experimental Freinet. Historia y vigencia de unos saberes y prácticas pedagógicos*, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178922656.pdf>
- Santaella Rodríguez, E.; Martínez Heredia, N. (2018). *El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo*. Revista Complutense de Educación, 29 (2), 613-625
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Nuevo Modelo Educativo*, México.
- Sendón de León, Victoria (2000). *¿Qué es el Feminismo de la Diferencia? (Una visión muy personal)*. Mujeres en Red
- Serafini, Ma. Teresa (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 181-203
- Sierra Blas, V. (2015). *Autobiografías en miniatura. Apuntes y reflexiones sobre la correspondencia infantil*. Revista Tempo e Argumento, UDESC, vol. 07, No. 15, en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307152015042/4719>

- Sierra Blas, V. (2003). *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*. Gijón: Trea
- Silvestri, A.; Blanck, G. (1993). *Conciencia y discurso: Los géneros discursivos, en Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Edit. Anthropos, Barcelona
- Subirats, M.; Brullet, C. (2007). *Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta*” en González, Ana y Lomas, Carlos (coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Ed. Graó, España, 131-165
- Subirats, Marina (1999). *Género y escuela*, en Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. España: Ediciones Paidós Ibérica, 19-31
- SUAFYL (2019). *Presentación: Licenciatura en Pedagogía*, en: http://www.suafyl.filos.unam.mx/lic_pedagogia/
- Sunkel, G.; Trucco, D.; Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Schneuwly, B. (1992). *La concepción vygotskiana del lenguaje escrito, en Comunicación, Lenguaje y Educación*, Ginebra. 49-59
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación*. Cuaderno temático. PROEDUCA-GTZ, Lima. Perú, 5-35
- Tancredi, B. (2009). *Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente*, en Vélez de Medrano, C.; Vaillant, D. (Comp.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 151-170
- Tomasini-Bassol, A. (2011). *La superioridad del método de los juegos del lenguaje y las formas de vida*. Ponencia presentada en el 3er Congreso Wittgenstein en Español, 5 a 9 septiembre. México

- Tomé, Amparo (1999). *Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)*, en Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. España: Ediciones Paidós Ibérica, 171-197
- Torres, R. (2004). *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Fórum Barcelona
- UNICEF (2017). *Niños en un mundo digital*. México
- Valiña, Carmen (2018). *Interseccionalidad: definición y orígenes*. Escuela de Feminismos Alternativos 5, en: <https://perifericas.es/interseccionalidad/>
- Venier, Martha Elena (2016). *Paño, tela, género*. Debate feminista, CIEG UNAM, 158-162
- Villoro, J. (2015). *Escribir cartas: pedir que el tiempo exista*. Revista Dossier. No. 15, en: <http://www.revistadossier.cl/escribir-cartas-pedir-que-el-tiempo-exista/>
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito. Instituto Científico de Culturas Indígenas-ICCI
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*, Barcelona, Paidós
- Zamudio, C. (2016). *Evaluación del Corpus EXCALE de escritura*. INEE. México, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C153.pdf>

ANEXOS

Listado y Descripción “e- Actividades”						
e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales	
1	V	Lectura de literatura epistolar	De la lista propuesta, elegir dos cartas para leer, con la finalidad de inspeccionar sobre las características y particularidades de la correspondencia.	Disponible en PDF	Blog RSS: Corre ve y dile escolar. Espacio para compartir experiencias, en: https://correveydileescolar.wordpress.com/tag/correspondencia-escolar/ García, Carmen I. (2002). <i>¡Ya llegaron las cartas de Veracruz, maestra!</i> Rev. Entre Maestros, UPN	
U. LMS	Carpeta		HW2.0	Asignación	e- Portafolio	
Mochila	Correspondencia Epistolar		Lector PDF	Revisar planificador	Carpeta Epistolario	
Fase de Implementación						

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
2	<u>VI</u>	Autorretrato Ilustrado	Elegir dos cuentos sobre la experiencia de vida de mujeres destacadas en la historia.	Disponible en PDF https://jspaint.app/	González, Graciela (1985). <i>Cómo dar la palabra al niño</i> . México. El Caballito, SEP Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (2004). <i>Guía práctica de la escuela moderna: ¡Ya no estamos solos! Correspondencia escolar y viaje-intercambio</i>
U. LMS	Carpeta	HW2.0	Asignación	e- Portafolio	
Mochila	Autorretratos	JSPaint Lector PDF	Revisar planificador	Carpeta Epistolario	

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
3	<u>VI</u>	Autorretrato Literario	<p>[Texto Libre] Elaborar una descripción personal.</p> <p>*Es un texto en primera persona, que describe y destaca los rasgos físicos o emocionales que la definen. [Yo soy...]</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=yE3OT_VyUgA</p>	<p>Gertrúdíx Romero de Ávila, S. (Coord.) (2015). <i>La Pedagogía Freinet. Principios y técnicas de trabajo.</i> Ed. Taller El Patio</p> <p>Blog RSS: Principios Pedagogía Freinet, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (M.C.E.P.), en: http://tecnicasfreinet.blogspot.com/search/label/Principios%20Pedagog%C3%ADa%20Freinet</p>
U. LMS	Carpeta	HW2.0	Asignación	e- Portafolio	
Mochila	Autorretratos	Word Multimedia Lector PDF	Revisar planificador	Carpeta Epistolario	

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
4	<u>VII</u>	Mapeo del Origen	<p>En la App GmapGIS marcar los puntos de origen de mamá, de la abuela, (o de una persona importante) y el lugar donde se encuentren en el presente.</p> <p>[Texto Libre] Describir características o particularidades de los lugares seleccionados, para situar el espacio que habitan.</p>	<p>https://mapasinteractivos.didactalia.net</p> <p>https://www.gmapgis.com/</p>	<p>Papatheodoulou, A. (2016). <i>Una última carta</i>. Samartzi, Iris (Ilus.) Barcelona, Kalandraka</p> <p>Sierra Blas, V. (2003). <i>Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)</i>. Gijón: Trea</p>
U. LMS	Carpeta	HW2.0	Asignación	e- Portafolio	
Mochila	Mapeo	Word App	Revisar planificador	Carpeta Epistolario	

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
5	VIII	Retrato de Mamá	<p>[Texto Libre] Realizar una descripción sobre la persona. [Ella es...]</p> <p>Realizar una línea de tiempo en un álbum fotográfico creada en “Google Fotos”, compartir link en plataforma.</p>	<p>https://photos.google.com/u/0/albums?hl=es</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2YtM9tmLsHI&ab_channel=MujeresMusulmanas</p>	<p>Doñate, Á. (2015). <i>El invierno que tomamos cartas en el asunto</i>. España, Ed. B</p> <p>Rodríguez, L. (2014). <i>Cómo cuentan cuando los niños cuentan. La correspondencia interescolar. Un circuito de vida</i>. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, Bogotá</p>
U. LMS	Carpeta	HW2.0	Asignación	e- Portafolio	
Mochila	Autorretratos	Word Multimedia Google Fotos	Revisar planificador	Carpeta Epistolario	

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
6	VIII	Retrato de la Abuela	<p>[Texto Libre] Expresar y describir rasgos importantes sobre la persona. [Ella es...]</p> <p>Realizar un segundo álbum fotográfico (Si no conoció a la persona, se deberá investigar parte de su historia, de no contar con fotografías, elegir imágenes representativas).</p>	<p>https://photos.google.com/u/0/albums?hl=es</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=b381AII5pbs&ab_channeled=jucapalotes</p>	<p>Usher, Shaun (Comp.) (2014). <i>Cartas memorables: curiosas y divertidas, reveladoras y trascendentes, más de cien misivas de gente anónima y personajes célebres de la historia</i>. Díez, MJ.; De Hériz, E. (trad.) Barcelona. Salamandra</p>
U. LMS	Carpeta		HW2.0	Asignación	e- Portafolio
Mochila	Autorretratos		Word Multimedia Google Fotos	Revisar planificador	Carpeta Epistolario

	e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
Fase de Sosténimiento	7	<u>IX</u>	Estrategias de “Autocuidado” Aprender a decir “No”	Observar con atención los recursos propuestos de vídeo. [Texto Libre] Después de revisar el material, expresar una forma en que cada estudiante se cuida así misma, en el texto, explicar todas las veces que es necesario decir “NO”.	https://www.youtube.com/watch?v=J7BDiR2DMs4&list=PL_TQLyNxacHv14eD91rEFncoexMB0rrDa&index=62%3%A7&ab_channel=LaTuerka https://www.youtube.com/watch?v=8Fp6HDGmeX4&list=PL_TQLyNxacHv14eD91rEFncoexMB0rrDa&index=92&ab_channel=LaTuerka https://www.youtube.com/watch?v=9on6cj1EH5Y&ab_channel=LibresEntreLibros	Gevilliers, D.; Berteloot, C.; Lemery, J. (1977). <i>Las correspondencias escolares</i> . Barcelona. Laia
	U. LMS		Carpeta	HW2.0	Asignación	e- Portafolio
	Mochila	Sororidad por Correspondencia		Word Multimedia	Revisar planificador	Carpeta Epistolario

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
8	X	Construyendo Sororidad	<p>Elegir dos opciones de vídeo y observar con atención.</p> <p>Se sugiere formar parejas virtuales de trabajo.</p> <p>A partir del “tanteo experimental” discutirán ideas generales de lo que observaron y escucharon.</p> <p>Diseñar una presentación de PowerPoint desde la plataforma, acerca de lo que hayan comprendido, de manera que el texto o imágenes tengan relación y coherencia.</p> <p>*Para mejorar la comprensión del tema pueden generarse círculo de discusión, lectura o debate.</p>	<p>https://www.facebook.com/somosatenea/videos/175473887048569</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GLufwglADNc&ab_channel=LibresEntreLibros</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NO3pwZMcV10&ab_channel=CuentacuentosBeatrizMontero</p> <p>https://www.facebook.com/CantandoConAdrianaOficial/videos/741110669964900</p>	<p>Turín, Adela (2012). <i>Arturo y Clementina</i>. Bosnia, N. (Ilus.) Kalandraka [vídeocuento] (2020) Cuentacuentos Beatriz Montero</p> <p>Turín, Adela (2003). <i>La historia de los Bonobos con gafas</i>. Bosnia, N. (Ilus.) Kalandraka [vídeocuento] (2020) Libres Entre Libros</p>
U. LMS	Carpeta		HW2.0	Asignación	e- Portafolio
Mochila	Sororidad por Correspondencia		Word Multimedia	Revisar planificador	Carpeta Epistolario

e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
9	XI	Estrategias para formar Alianzas Sororas	Elegir una canción y escuchar con atención. [Texto Libre] Realizar una carta dirigida a una maestra con la que haya compartido en el ciclo escolar actual o anterior.	https://www.youtube.com/watch?v=eb8mLNnpC44&ab_channel=Aflordepiel-Topic https://www.youtube.com/watch?v=xFh982B_ZU0&ab_channel=DeEspaldasalPatriarcado https://www.youtube.com/watch?v=kWM2T7A3Kvs&ab_channel=audryfunk	Ishidate Taichi (Dir.) (2018). <i>Violet Evergarden</i> [TV Serie/ Anime] Japón. Kyoto Animation
U. LMS	Carpeta		HW2.0	Asignación	e- Portafolio
Mochila	Sororidad por Correspondencia		Word Multimedia	Revisar planificador	Carpeta Epistolario

	e-Actividad	SF	Título	Consigna	Link	Recursos Adicionales
	10	XII	Sororidad por Correspondencia	[Texto Libre] Realizar una carta de despedida a una compañera del grupo corresponsal.	Disponible en PDF	Blog RSS: Gigas de Tiza, blog educativo. Recursos tradicionales, en: https://blogs.elcorreogallego.es/gigasdetiza/2014/04/11/correspondencia-escolar/
	U. LMS	Carpeta		HW2.0	Asignación	e- Portafolio
	Mochila	Sororidad por Correspondencia		Word Lector PDF	Revisar planificador	Carpeta Epistolario

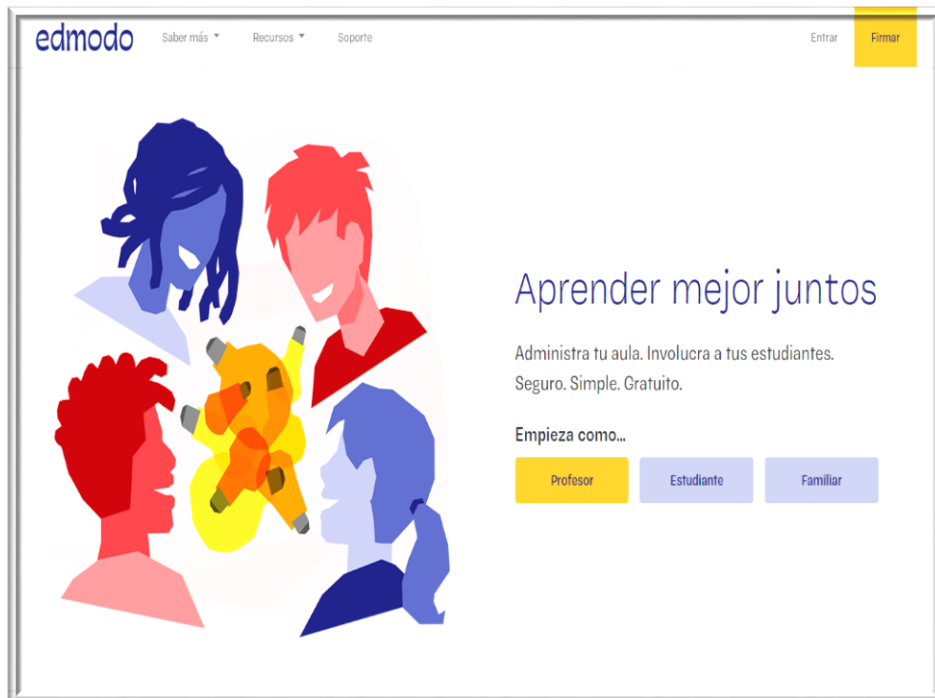


Ilustración 1. Pantalla de Inicio Edmodo

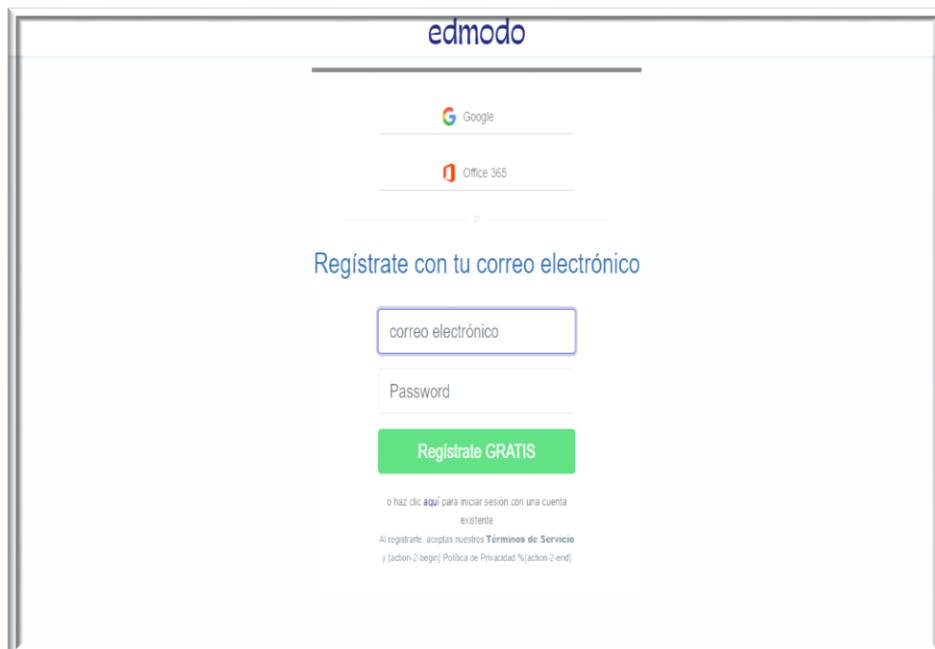


Ilustración 2. Ingresar a Edmodo como Docente

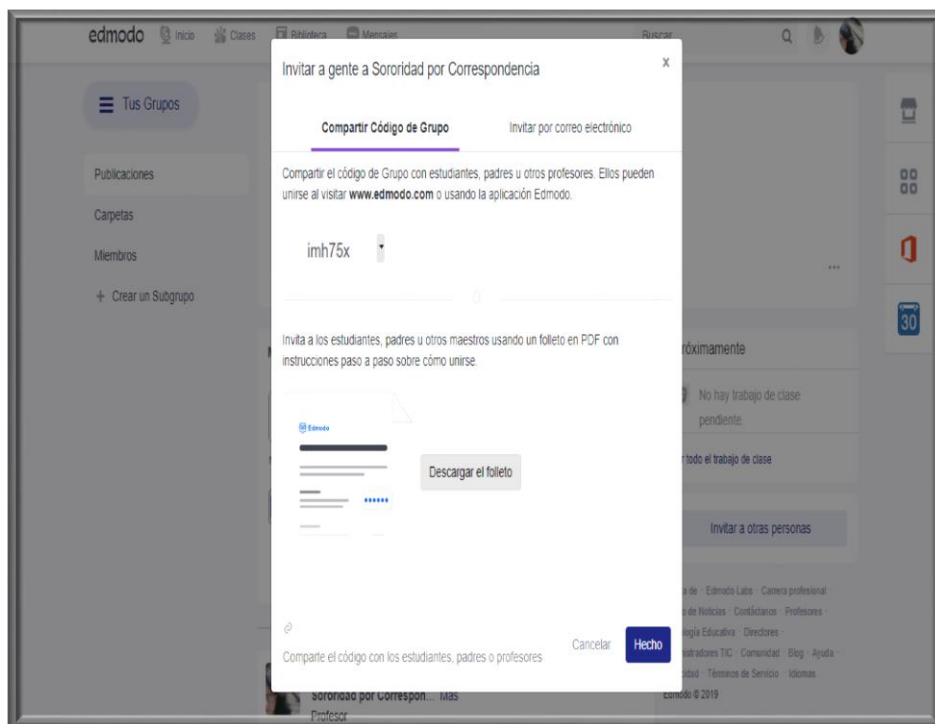


Ilustración 3. Compartir Código de Grupo

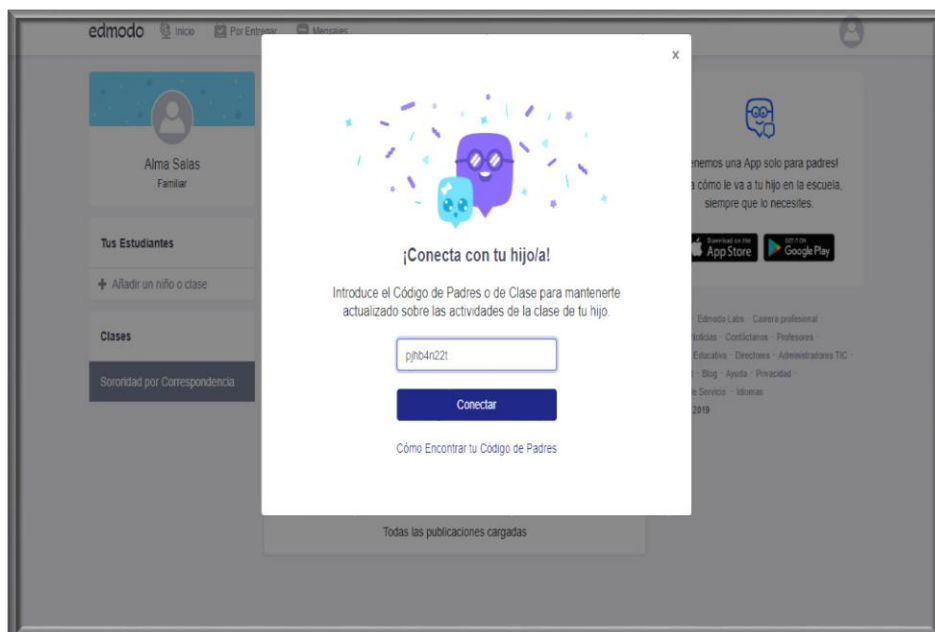


Ilustración 4. Ingresar a Edmodo como Tutor-Familiar con código de Estudiante

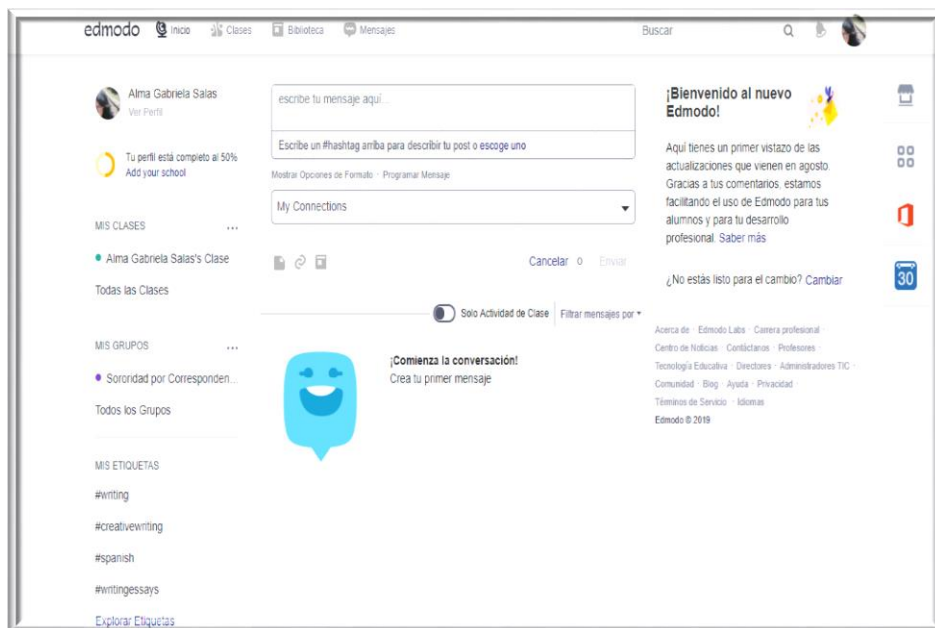


Ilustración 5. Muro del Docente en Edmodo

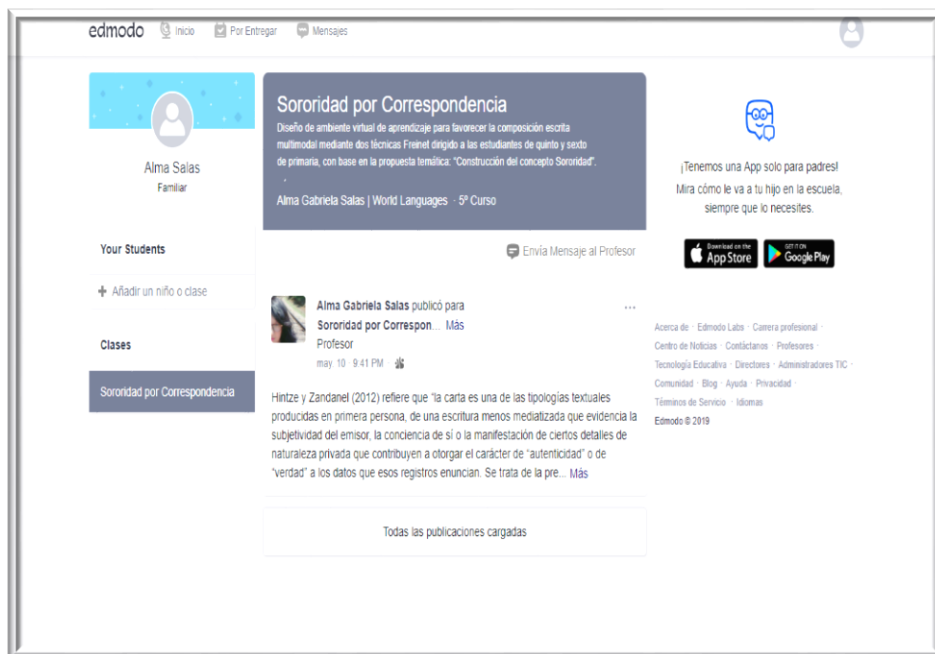


Ilustración 6. Muro del Tutor-Familiar en Edmodo

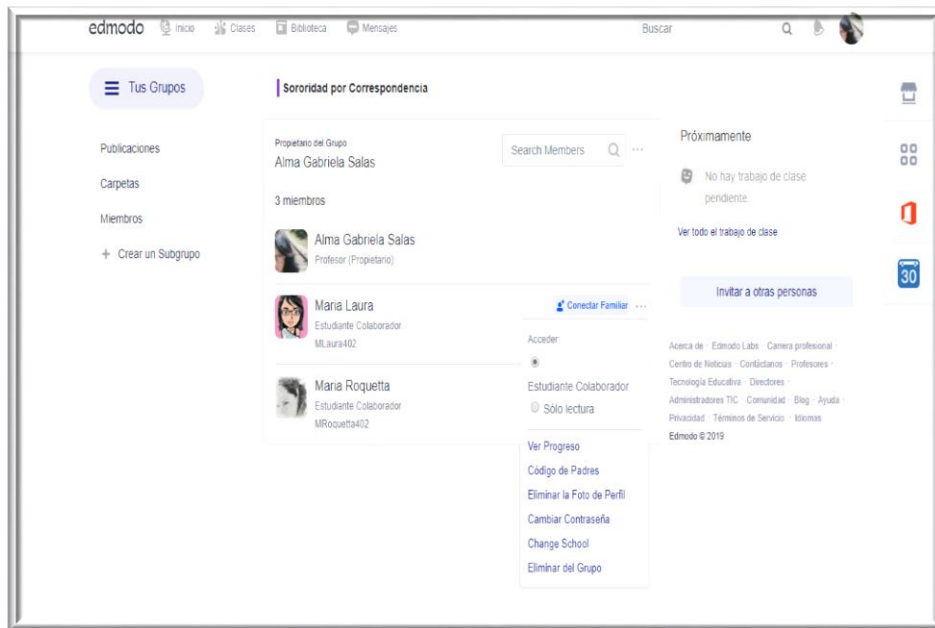


Ilustración 7. Administración de miembros del grupo

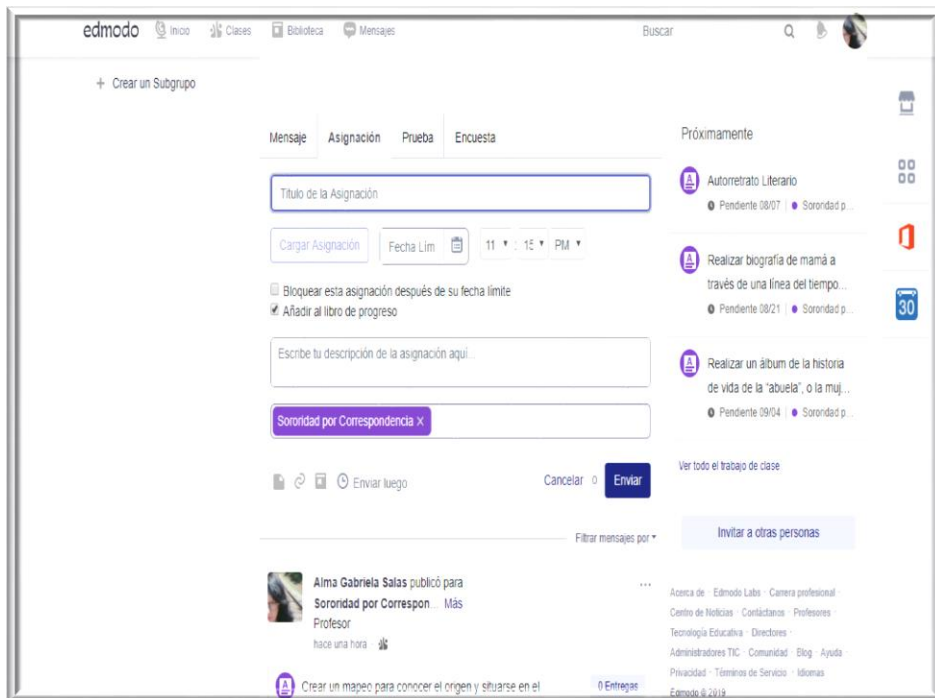


Ilustración 8. Asignación de Actividades (Ejemplo)

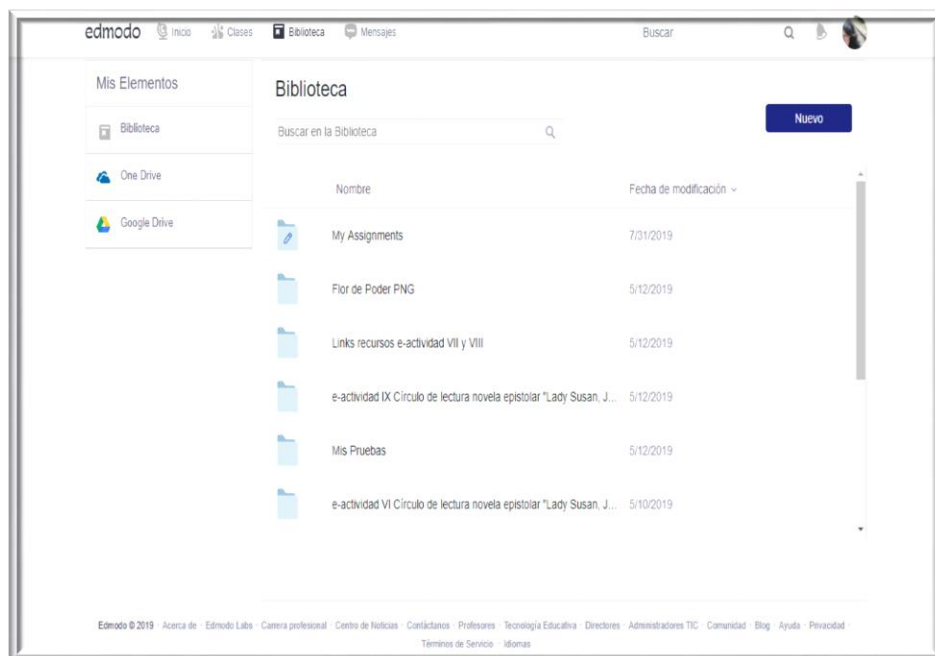


Ilustración 9. Biblioteca del Docente

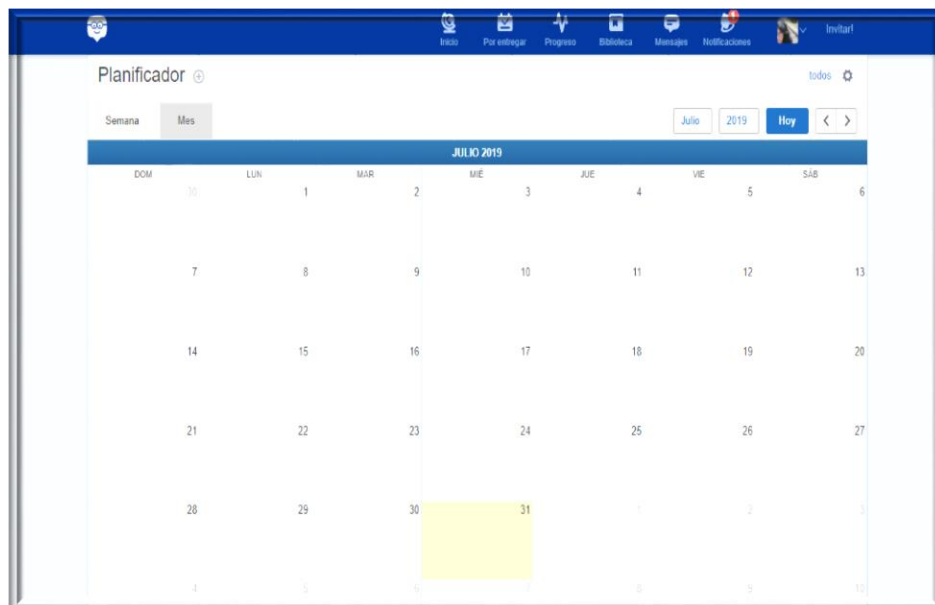


Ilustración 10. Planificador de actividades del estudiante

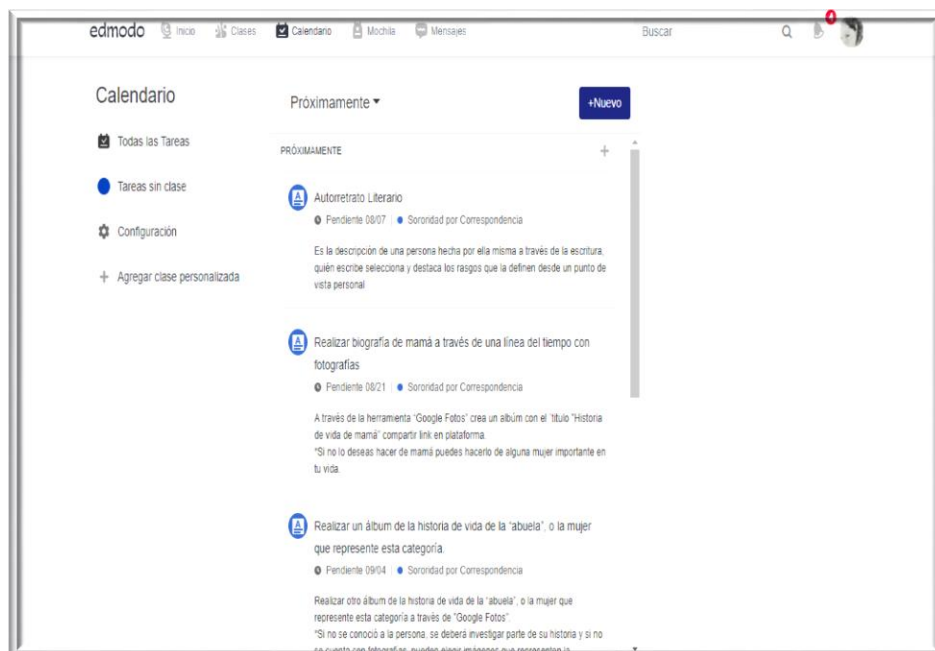


Ilustración 11. Vista Planificador del Docente

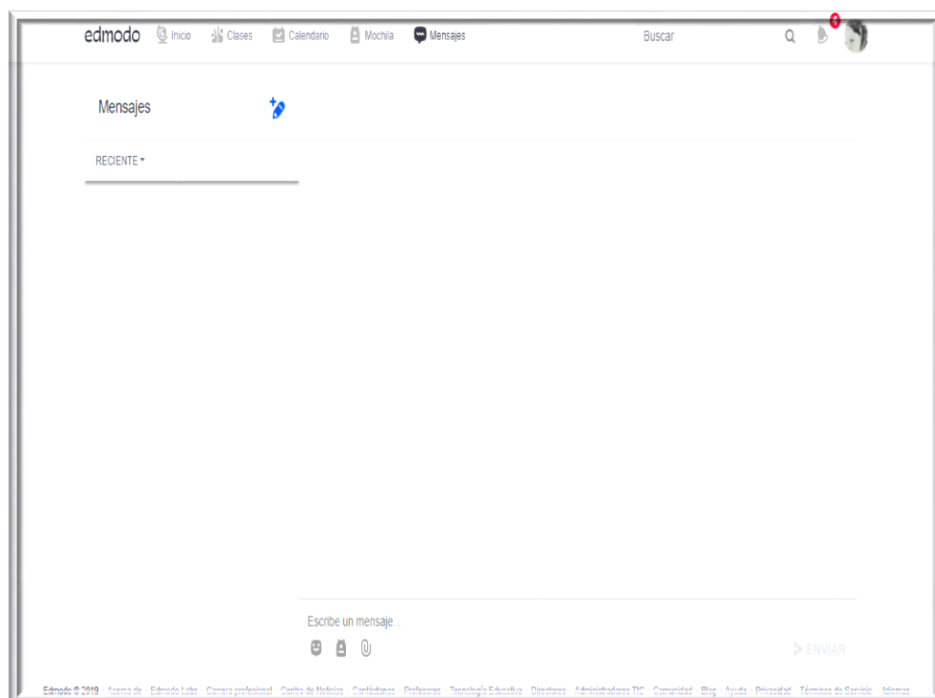


Ilustración 12. Escribir mensaje privado al Docente

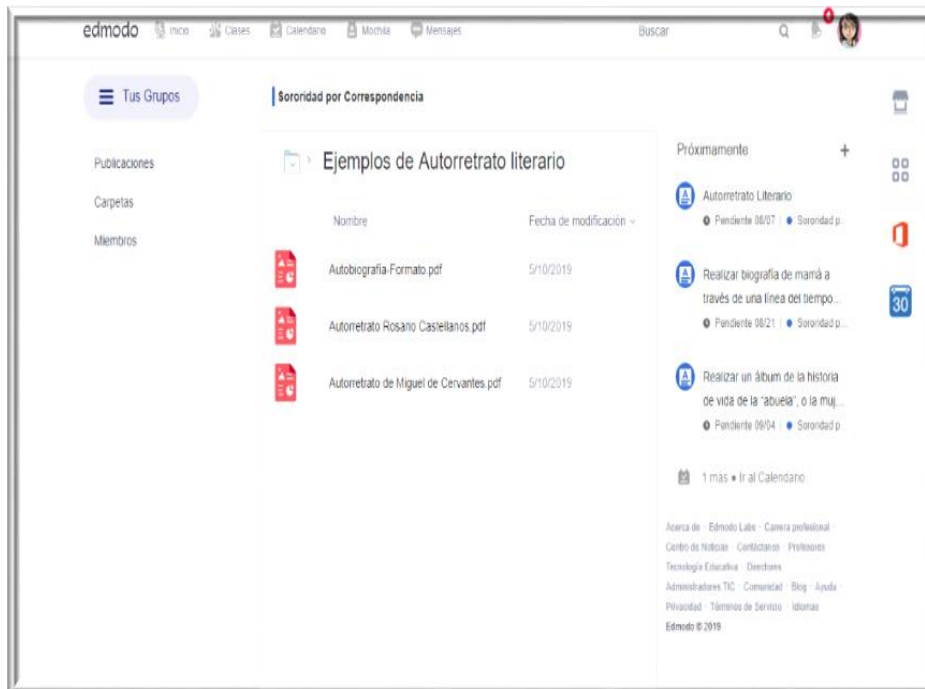


Ilustración 13. Carpeta “Autorretratos” (Ejemplos)

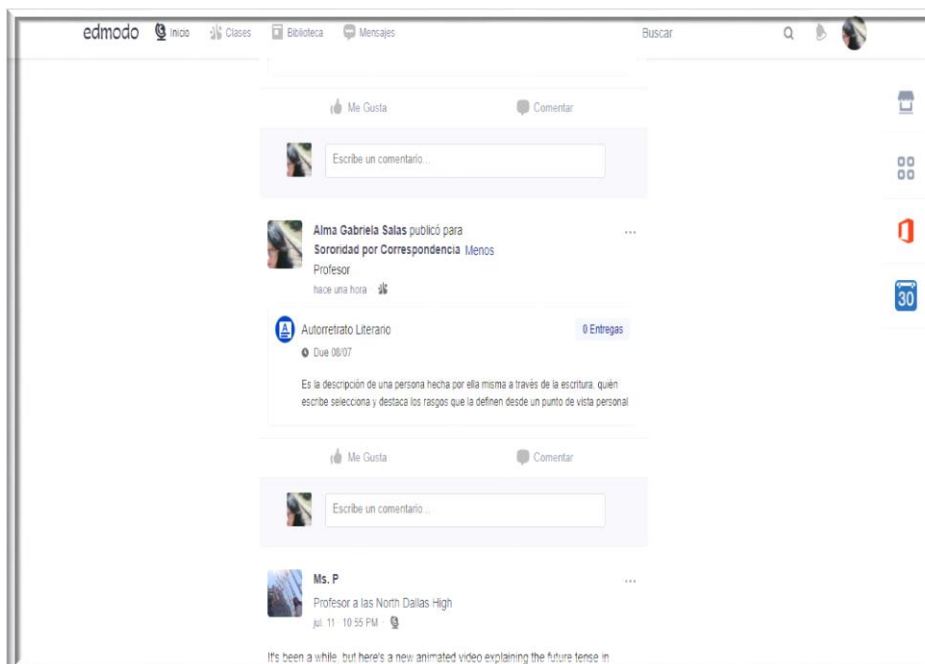


Ilustración 14. Asignación de e- Actividad 3

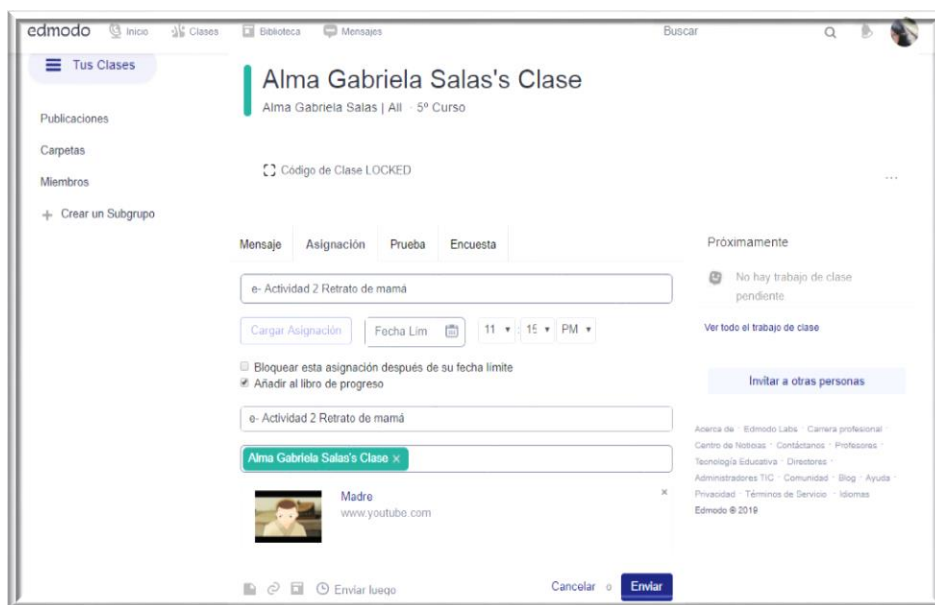


Ilustración15. Asignación e-actividad 5

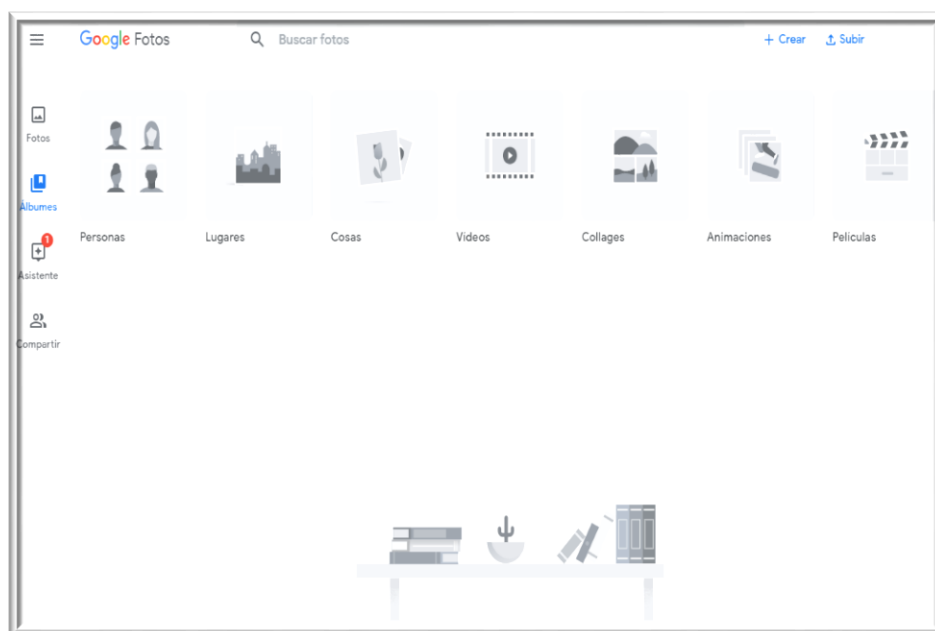


Ilustración 16. Crear álbum en Google Fotos e- Actividad 6

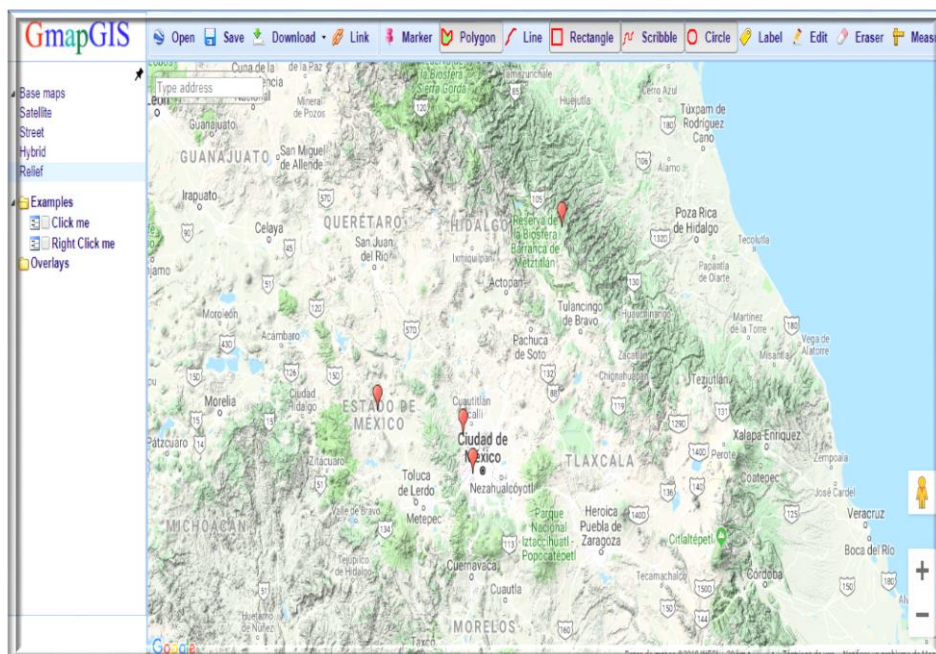


Ilustración 17. Vista de App GmapGIS Ejemplo e- Actividad 4.

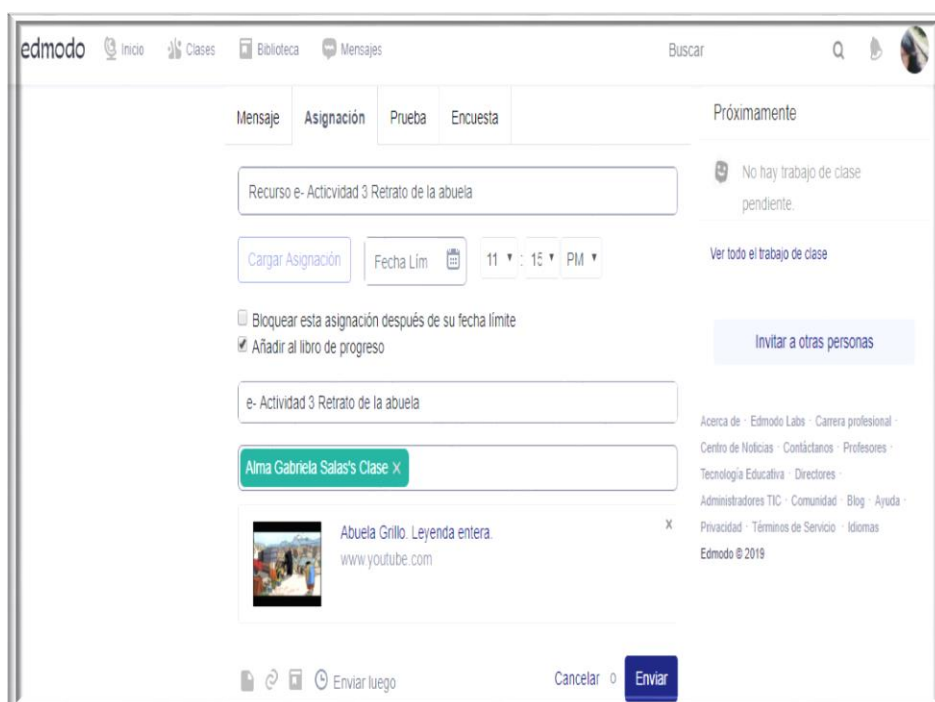


Ilustración 18. Asignación con enlace de e- Actividad 6



Ilustración 19. Ejemplo e-actividad 6. Archivo (2019).

Encuentro de Mujeres que Luchan, Chiapas.



Ilustración 20. Ejemplo e-actividad 2. Laura López Balza (Ilus.)

Libro “Pintoras” Ángeles Caso (2018). Recuperado de la Web.

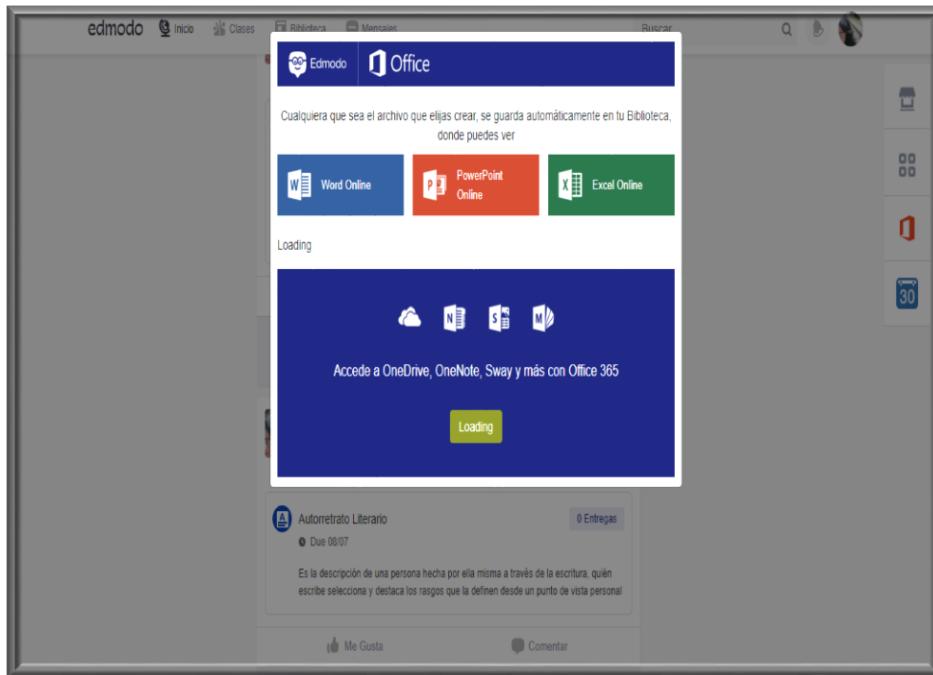


Ilustración 21. Herramientas Edmodo-Office-Online

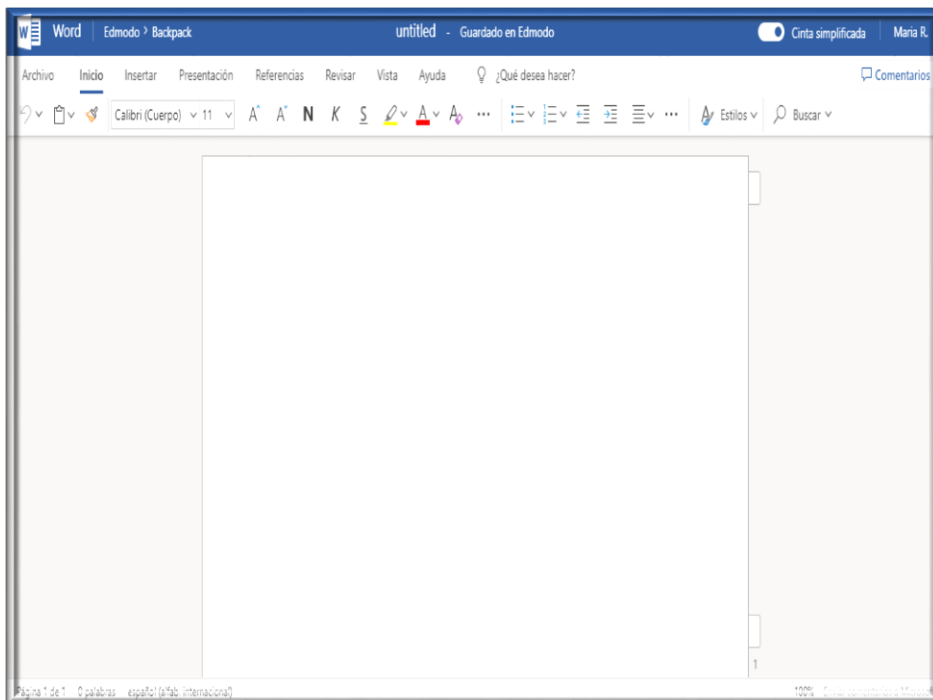


Ilustración 22. Vista Word Online - Edmodo

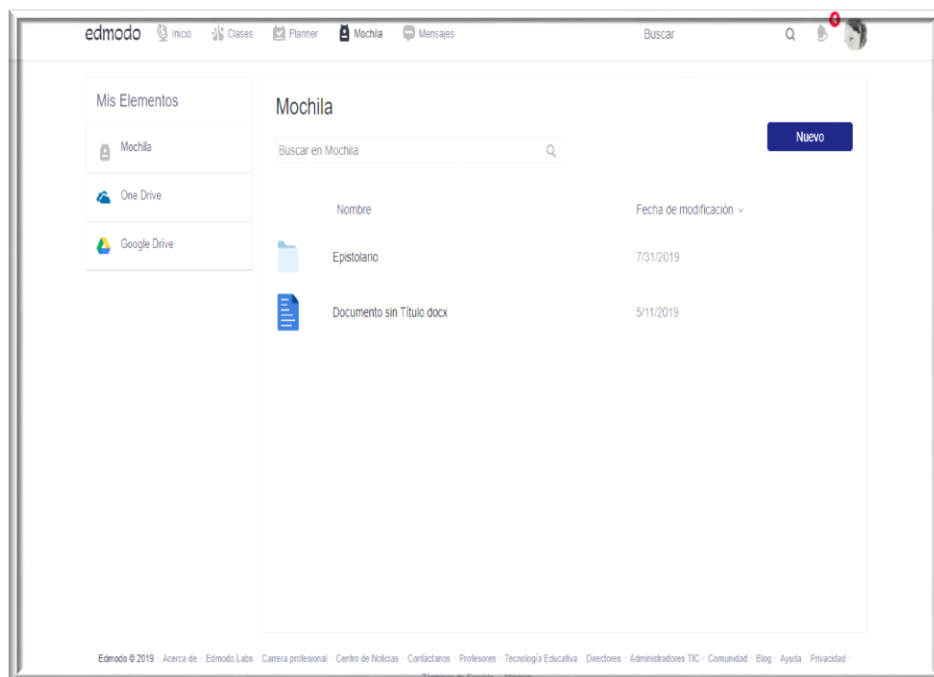


Ilustración 23. Mochila del Estudiante

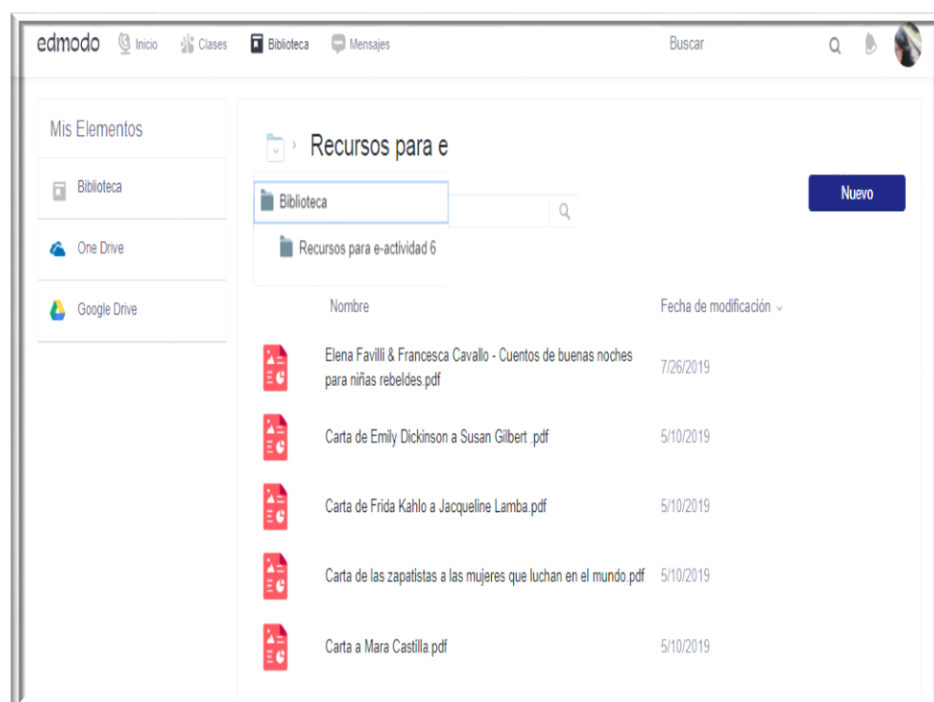


Ilustración 24. Recursos disponibles para e- Actividad 1 y 2

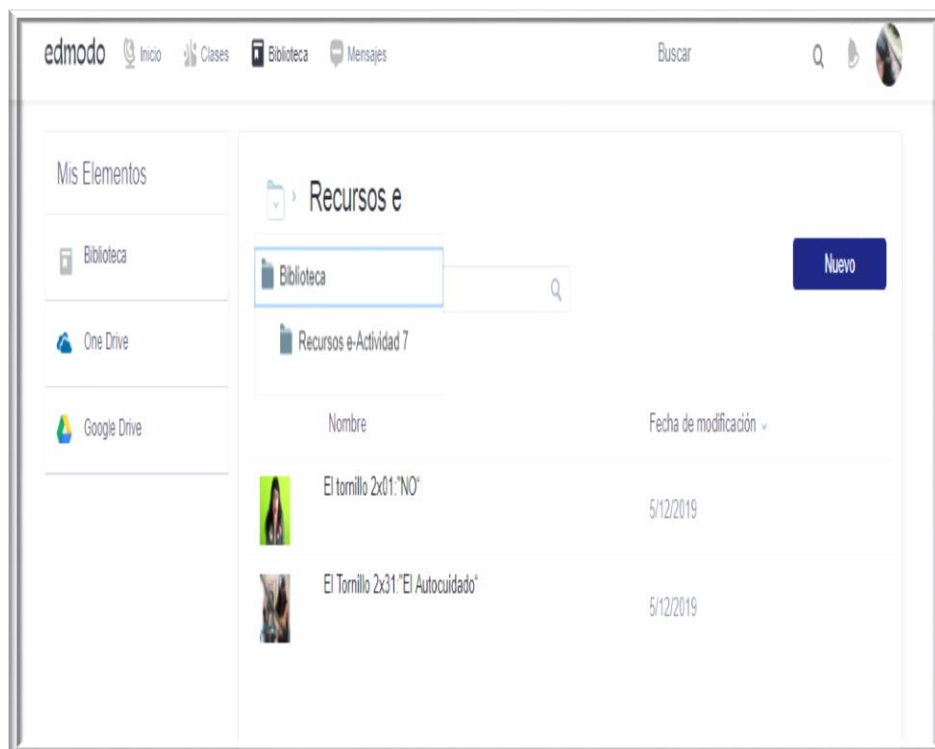


Ilustración 25. Recursos compartidos para e- actividad 7

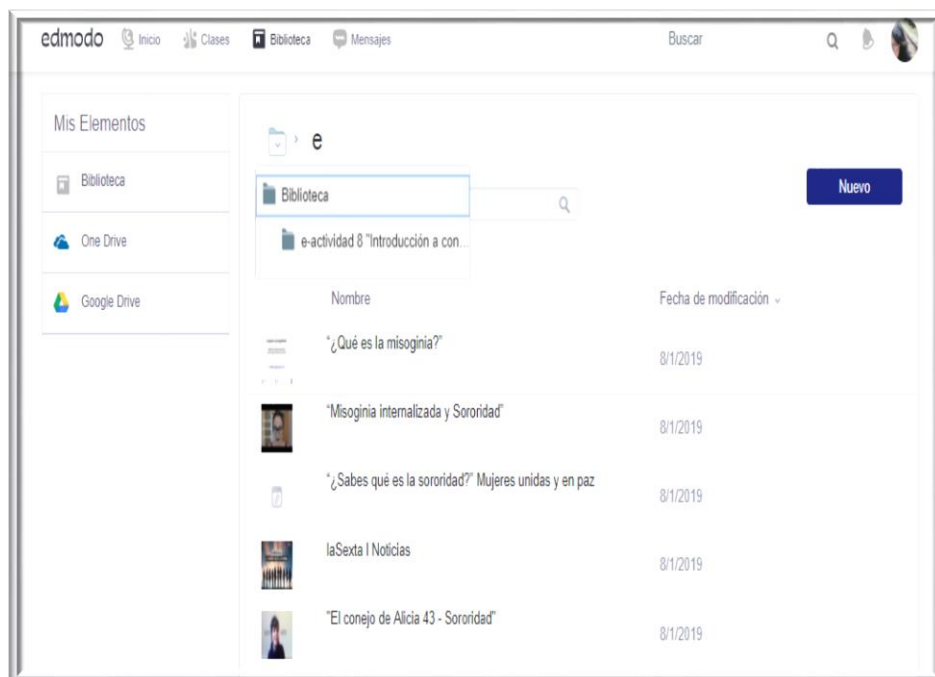


Ilustración 26. Recursos disponibles para e- Actividad 8 (Ejemplos)

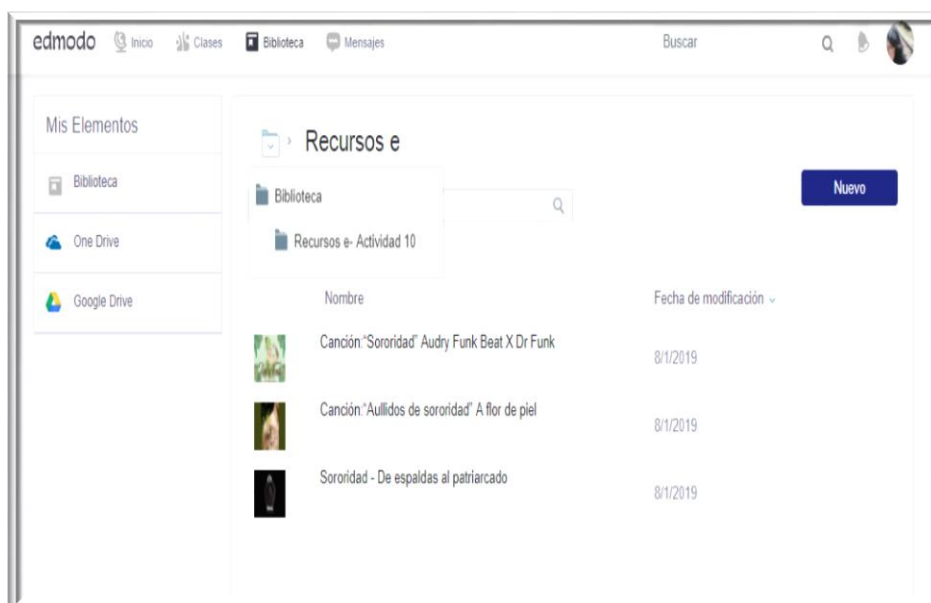


Ilustración 27. Recurso disponible en PDF para e- Actividad 9

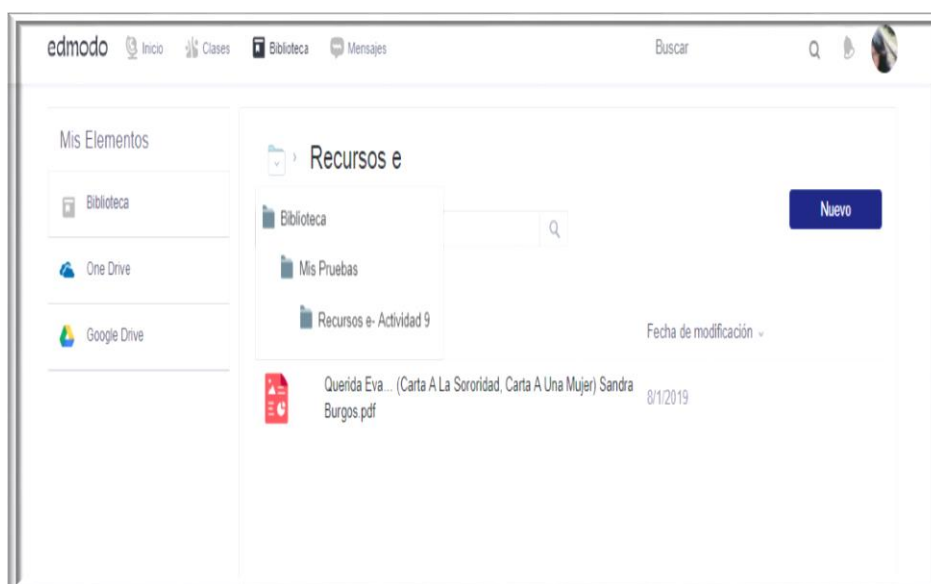


Ilustración 28. Recursos compartidos para e- Actividad 10

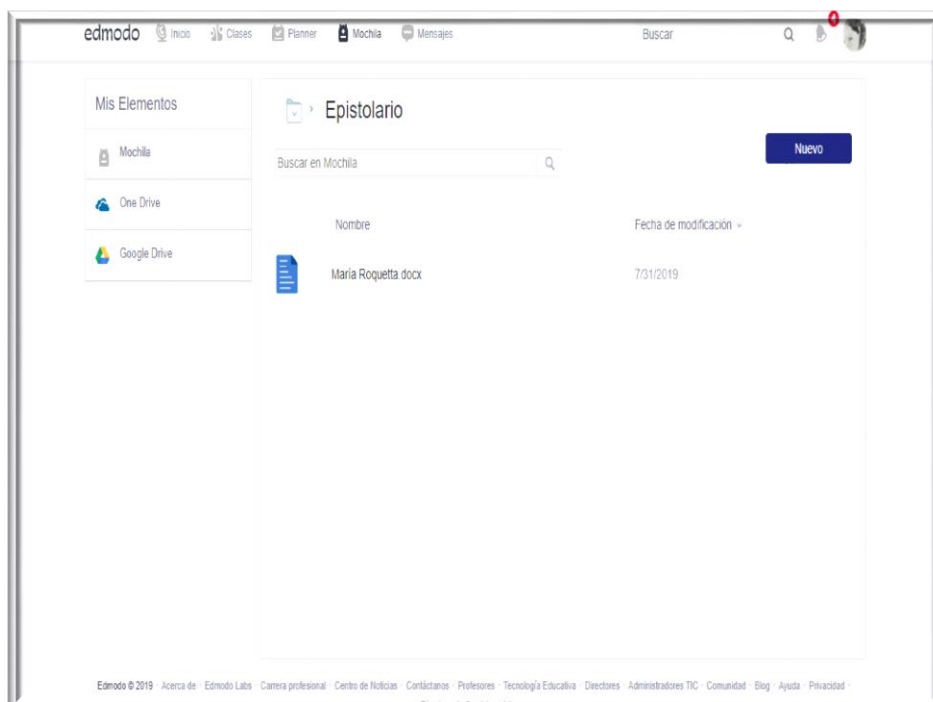


Ilustración 29. Carpeta "Epistolario" (e- Portafolio) para evaluación

HERRAMIENTAS WEB 2.0	Ofimática	Procesador de textos, servicio de presentación	Word, PowerPoint, Padlet, Lino It, Mural, Openboard, Prezi.
	Multimedia	Fotografía, emisión directa de audio y video, música, imágenes, voz e ilustración.	Piktochart, Genially, Canva, Flickr, G/Photos, YouTube Kids, Blog TV beta, blip.tv, iVoox, Audacity, Spreaker Studio.
	Utilidades	Marcadores, conversores de formato, almacenamiento.	Diigo, Lector de PDF, Drive.
	Plataforma (LMS)	Páginas personales, gestión de grupos.	Edmodo, Schoology, Moodle, G/Classroom, Lirmi, Chamilo.
	Aplicaciones (App)	Blogger, Wikis, ArteWeb.	Wix, Khan Academy.org GmapGIS, FilminLatino. Mapas Interactivos D/I/D/A/C/T/A/L/I/A.net

Ilustración 30. Herramientas sugeridas de la Web 2.0