



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**EL ESTUDIO DE CASOS EN ENTORNOS
VIRTUALES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE**

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:
MARÍA TERESA VERÓNICA PÉREZ GARCÍA

TUTORA: DRA. ROSA AURORA PADILLA MAGAÑA
COTUTORA: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

UN/M
POSGRADO
PEDAGOGÍA



Ciudad Universitaria, diciembre de 2011.



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.

A Lula, por sembrar en buena tierra.

Con todo mi amor.

Agradezco:

Primeramente a Dios, por haberme dado la fuerza necesaria y el valor para terminar esta investigación.

A la doctora Rosa Aurora Padilla Magaña por haber confiado en mí, por la paciencia y por la dirección de este trabajo. De igual forma a la doctora Frida Díaz Barriga Arceo por compartir conmigo sus conocimientos y acompañamiento en este proceso de formación. A la doctora Concepción Barrón, a la maestra Claudia Bataller y al doctor Enrique Ruíz Velazco por su atenta lectura del trabajo, por sus comentarios y atinadas correcciones. A todos mi respeto, y admiración tanto personal como profesionalmente.

A todos mis maestros del posgrado en pedagogía de la FFYL-UNAM que me formaron, porque con sus valiosas aportaciones, me ayudaron a crecer como persona y como profesionista. En especial quiero reconocer el trabajo de las maestras Luz Elena Salas y Leticia Moreno, a quienes admiro y respeto personal y académicamente.

A todas las autoridades de la SEP-DGEP. En particular a la licenciada Ana María Aceves Estrada y al licenciado Carlos Goñi Carmona por todas las facilidades otorgadas para llevar a cabo la investigación.

A mis amigas y colegas las licenciadas Yamille López y Martha Camacho por sus comentarios y aportaciones que lograron enriquecer este humilde trabajo; sobre todo por su valiosa amistad. A la maestra Verónica Zentella por compartir conmigo gran parte de esta investigación.

La paciencia de mi esposo por las desveladas, mal pasadas y pequeñas ausencias reflejadas en mi hogar que sólo con amor se pueden entender. Asimismo a toda mi familia (Lula, Beba, Ivonne, Edith, Luis, Diego y Alex) por estar conmigo en los momentos más difíciles pero también en los más importantes.

A todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque tanto ellas como yo sabemos que desde lo más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Índice

Introducción.....	3
Capítulo I	
Necesidades y retos actuales en la formación docente.....	11
1.1. La formación docente en la Escuela Normal.....	12
1.2. Transformaciones sociales, culturales y tecnológicas en el sistema de formación de maestros normalistas.....	19
1.2.1 Cambios sociales y culturales.....	19
1.2.2 Cambios tecnológicos.....	25
1.3. Plan y programa de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.....	36
1.3.1 Perfil profesional.....	41
Capítulo II.	
El estudio de casos como estrategia didáctica.....	48
2.1. El estudio de casos como estrategia didáctica.....	49
2.2. Diseño y construcción del e-case.....	53
2.2.1. Enfoque metodológico.....	54
2.2.2. Diseño tecnopedagógico del caso electrónico (e-case).....	56
2.3. Diseño y estructura del e-case Juan, el niño triqui.....	63
Capítulo III.	
Validación y análisis de los resultados del caso.....	82
3.1. Validación.....	83
3.2. Análisis de resultados.....	88
3.2.1. Análisis de resultados antes de iniciar el caso.....	89
3.2.2. Análisis de resultados durante el caso.....	96
3.2.3. Análisis de resultados al término del caso.....	109
Conclusiones y reflexiones finales.....	118
Anexos.....	132
Anexo 1 Sitios web de Aprendizaje Basado en Casos y en Problemas (CBL y APB).....	133
Anexo 2 Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, 1999.....	138
Anexo 3 Cuestionarios.....	139
Bibliografía.....	151

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Introducción

“Todo esfuerzo de la pedagogía de las situaciones problema consiste en organizar metódicamente esta interacción para que en la resolución de un problema tenga lugar el aprendizaje. Esto exige evitar sistemáticamente los escollos de una “pedagogía de la respuesta” y los de una “pedagogía del problema”; impone también asegurar, a la vez, la existencia de un problema que debe resolverse y la imposibilidad de resolver el problema sin haber aprendido.”

Philippe Meirieu

No es nuevo afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están transformando profundamente a la sociedad actual, adquiriendo además un papel cada vez más relevante. Ante estos nuevos cambios, la educación y las escuelas normales (EN) no pueden quedarse al margen. No se debe permitir que, como ha sucedido en otras ocasiones, continúen demorándose en incorporar los nuevos descubrimientos tecnológicos.

Por lo tanto, es obligatorio pensar en una nueva visión a la hora de formar docentes en la que las tecnologías han de ayudar a los alumnos a aprender, pensar activa y creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, participar en la construcción de sus propios conocimientos, etcétera.

De esta manera, las TIC adquieren una importancia fundamental para promover procesos de formación docente a través de la búsqueda de nuevas prácticas y nuevas metodologías o estrategias didácticas que pongan de relieve procesos de innovación, que consideren las potencialidades de las TIC en la creación de modelos educativos que de manera integral den importancia a los aspectos pedagógicos, organizativos, tecnológicos, administrativos y de gestión en los procesos de formación.

Sin embargo, nos encontramos con un gran obstáculo: la formación docente en la EN está alejada del uso pedagógico de las TIC. En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, capítulo “Criterios y Orientaciones para la Organización de las Actividades Académicas”, apartado 11, denominado “Los estudiantes y los maestros deberán disponer de medios tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente” (SEP: 1999, 28) se afirma que:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“...se pretende que el futuro maestro sea un buen usuario de estos medios, los incorpore como apoyos a la labor docente y como herramientas para su perfeccionamiento profesional.”

Como se puede observar, el tema de las TIC se aborda desde un paradigma educativo meramente instrumental, y no desde una perspectiva didáctica y metodológica.

Por lo tanto, la EN debe estar dispuesta a la innovación; valorar la tecnología por encima de la técnica; mostrar una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de la información; adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto docente de las TIC; integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular, con enfoque socioconstructivista; y seleccionar, organizar, evaluar, diseñar y producir recursos didácticos.

La formación inicial del docente es un elemento clave y necesario para la innovación y mejora de la calidad en el Sistema Educativo Nacional. Por ello, es necesario que el docente en formación adquiera una alfabetización digital que sea adecuada a sus necesidades; por ejemplo, integrar y utilizar de forma pedagógica las TIC en el diseño de situaciones y secuencias didácticas en donde exista un modelo tecnopedagógico congruente con los propósitos educativos que se desea alcanzar. De esta manera, la formación del docente normalista no sólo se reducirá a adquirir destrezas técnicas o contar con una computadora –que es lo que la política educativa actual marca¹– sino a ofrecer conocimiento pedagógico sobre el uso adecuado de las TIC en la práctica educativa en el aula. Es necesario transformar la calidad de las interrelaciones de manera que se vuelva un sitio donde se aprenda a valorar la diversidad, donde se tomen las decisiones de manera consensuada, prevalezca el aprendizaje

¹ En particular me refiero a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Estar capacitado digitalmente no es saber manejar las herramientas, sino conocer las oportunidades que nos ofrecen las TIC para potenciar en los docentes en formación el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. El gran desafío no es sólo dar un mayor acceso a mayores núcleos de población –que todos los docentes cuenten con una computadora–, sino educar de una manera diferente, ya que las condiciones en que se está desarrollando el individuo en la sociedad exigen nuevos paradigmas en el aprendizaje.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



colaborativo, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y valores de convivencia democrática.

La problemática que se aborda en esta investigación se relaciona con los retos actuales de la formación docente en la EN. Por ello se propone crear recursos de apoyo al aprendizaje para el desarrollo de estrategias didácticas acordes a los escenarios actuales en los cuales se ha incorporado el uso de las TIC como elementos fundamentales de innovación de la práctica docente.

Por lo tanto, se seleccionó el estudio de casos como estrategia didáctica para trabajar a través de un entorno virtual. Este método plantea una situación, acontecimiento o problema en forma de caso con la finalidad de confrontar a los estudiantes con experiencias complejas. El caso se presenta en forma de narrativa o historia y puede tomarse directamente de la vida real o elaborarse específicamente con carácter "realista" para formar parte de una determinada propuesta instruccional. El objetivo es que los alumnos se impliquen activamente en la elaboración de propuestas de análisis del caso y en la generación de soluciones posibles, válidas o alternativas al mismo, al tiempo que experimentan la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad o las contradicciones que acompañan casi siempre al análisis y la toma de decisiones en situaciones reales.

Para la realización de esta tesis, la investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera se basó en la construcción y diseño del caso.

La construcción del caso de *Juan, el niño triqui* se elaboró con la finalidad de ser utilizado como una estrategia didáctica que se centra en aspectos verídicos de la práctica docente en organizaciones reales. Para ello, se seleccionó un jardín de niños oficial de sostenimiento federal ubicado en la colonia Doctores, con una población de 209 niños² repartidos en seis grupos, dos para cada grado. Entre estos niños se encuentran niños inmigrantes de la comunidad triqui de Oaxaca. Dentro de la comunidad que asiste al jardín de niños se encuentran casos de niños del Albergue Temporal de la Procuraduría General de Justicia del

² Dato del ciclo escolar 2009-2010

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Distrito Federal (PGJDF)³, así como casos de violencia intrafamiliar, familias disfuncionales y madres y padres solteros, los cuales en repetidas ocasiones han solicitado orientación para hacer más llevaderos sus problemas.

Las familias que componen la comunidad escolar son de clase media baja y baja, y las familias de inmigrantes triquis son los que tienen una escasa participación en la escuela. Mientras que algunos padres de familia muestran respeto y aceptación por la comunidad emigrante triqui ayudando a cubrir sus cuotas de desayunos escolares y aportando donativos en especie para ayudarlos, otros donan cosas inservibles (ropa y zapatos rotos).

Durante la búsqueda de información para preparar el caso se tuvieron presentes varias circunstancias y situaciones que permitieron modificaciones en el proceso de la investigación. Con base en las características del objeto de estudio, se consideró el enfoque etnográfico con el propósito de registrar, describir y reconstruir la realidad propiciando la inserción dentro del jardín de niños.

Para lograr suficiencia en la información se utilizaron diferentes fuentes como la observación, entrevistas no formales a docentes, directora y padres de familia, análisis de documentos como el *Proyecto Escolar del Jardín de Niños*, haciendo notar que en este quehacer se le dio un carácter abierto a la elaboración del caso.

El caso de Juan, el niño triqui presenta una situación de lo que sucede en un aula de preescolar donde una educadora se enfrenta a la problemática de trabajar en un contexto multicultural en el que se manifiestan actitudes de prejuicio, racismo y discriminación que la obligan a reflexionar y replantear su práctica docente para favorecer procesos educativos relevantes y significativos con sus pequeños alumnos.

El caso se trabajó con base en los modelos instruccionales de diseño de casos de enseñanza de la Universidad de Penn State, de la Universidad de Santa Bárbara y con apoyo en la propuesta de Wasserman 2006, Cabero, Llorente, y Salinas 2006; Coll, Mauri, y Onrubia 2008; Díaz Barriga 2006; Pérez 2005, Vázquez 2007. El caso de *Juan, el niño triqui* aborda diversas estrategias para la enseñanza. En el diseño y organización de las actividades de aprendizaje se

³ Los niños que se encuentran en este albergue han sido separados de sus padres por alguna de estas razones: agresión sexual, psicológica o física, o negligencia en su atención.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



combinan las que llevan al análisis y reflexión tanto de manera individual como grupal con un enfoque socioconstructivista, con la finalidad de que los participantes aporten sus propias reflexiones sobre el caso y propongan diferentes soluciones. El caso tiene una modalidad híbrida, ya que posee un diseño instruccional con actividades que pueden desarrollarse de manera presencial y virtual.

La certificación del caso la realizaron expertos en diferentes áreas del conocimiento: en *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Recuperación de Lenguas y Culturas Amenazadas*; en *Formación Docente*; en *Didáctica* y en *Evaluación Educativa*.

Finalmente, el caso se publicó en el sitio web <https://sites.google.com/site/ninotriqui/> y está dirigido a estudiantes normalistas y de licenciaturas vinculadas a la educación, abierto a todo el público.

La segunda parte de la investigación se refiere al trabajo de campo. La validación del caso se llevó a cabo en la *Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)* con estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Su objetivo general consistió en que las estudiantes enfrentarán el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional, como resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula, establecer relaciones de apoyo y colaborar con las madres y los padres de los niños, así como con otros actores que intervienen en el proceso educativo a través del método de casos. Todo ello a partir de los siguientes objetivos particulares:

- Reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con un grupo multicultural y comprender la importancia que tiene la práctica de la reflexión en el desarrollo de su formación docente.
- Fortalecer sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el caso como en el desarrollo de las experiencias de trabajo– y, posteriormente, sistematizarla, analizarla y utilizarla en diversas situaciones.
- Avanzar en el desarrollo de las habilidades intelectuales, para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante el fomento de la reflexión crítica sobre la práctica

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Adquirir nuevos elementos para comprender de manera integral el trabajo docente que se realiza en el aula y conocer con mayor profundidad sus condiciones, exigencias y retos.

El presente reporte de investigación se desarrolla en cuatro capítulos. El primer capítulo es “Necesidades y retos actuales en la formación docente”. Sin la menor intención de hacer un exhaustivo recorrido analítico por los modelos de formación docente en los que han participado las normales, este capítulo recupera el contexto histórico en el que han transitado, con el propósito de identificar las necesidades y retos actuales que enfrenta la EN en la actualidad.

Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la EN es la profesionalización de la docencia, un propósito que encuentra diversas trabas: su naturaleza de profesión de Estado, donde este ente es el único responsable de su configuración; la falta de un proyecto integral con una visión clara de escuela normal mejorada y de un sistema integral de actualización magisterial; y, sobre todo, la falta de una asignatura fundamental como la didáctica en los planes y programas de estudio, una asignatura cuya importancia, lejos de ponerse en práctica, tampoco se inculca.

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas en el sistema de formación de docentes normalistas es al mismo tiempo un reto y una necesidad urgente. Para iniciar a los futuros educadores en el campo de la teoría y la práctica es necesario desarrollar en ellos una sensibilidad especial respecto a la docencia y crear plataformas para que comprendan los diversos factores que confluyen en la labor educativa y brindarles apoyos que les permitan proponer y diseñar estrategias apropiadas hacia una educación que brinde una atención pertinente a la diversidad cultural y promueva la interculturalidad.

Por ende, la transformación de las EN ante una sociedad compleja y heterogénea es urgente y necesaria. Las normales son los espacios idóneos para formar docentes con una cultura inclusiva donde la interculturalidad se constituya en eje transversal.

De esta manera, un desafío más en la formación docente es la elaboración de un diseño educativo que permita precisar el enfoque y las estrategias educativas adecuadas para lograr una formación para la educación intercultural con elementos didácticos. Y relacionarlos de manera adecuada con las tecnologías, es decir, la EN deberá estar preparada para emplear las TIC como recursos didácticos que enriquezcan la preparación de los estudiantes (docentes en

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



formación), la selección de datos y la organización del conocimiento, y puedan apoderarse de él para utilizarlo no sólo en el aula, sino en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelven. El inicio del milenio se ha caracterizado por una serie de cambios en los procesos educativos a los cuales no puede permanecer ajena la formación docente.

El segundo capítulo, “El estudio de casos como estrategia didáctica”, describe de manera breve los antecedentes del método, los cuales pueden ubicarse en el año el año de 1870 en la escuela de Leyes de la Universidad de Harvard, con el profesor Christopher C. Langdell, quien empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de memorizar libros de texto. Pero fue hasta 1935 cuando el método de casos se extiende y afirma su estructura definitiva como metodología docente y se extiende a otros campos del conocimiento. Se perfecciona, además, con la asimilación del “juego de roles”, que es una técnica de enseñanza que consiste en representar o dramatizar una situación o problema concreto de la vida real.

Este apartado también describe la construcción y el diseño del caso. Hace referencia a los supuestos teóricos utilizados para construir el diseño tecnopedagógico que sirvieron de orientación para la elaboración del caso electrónico (e-case) *Juan, el niño triqui*.

El capítulo tres, “Validación y análisis de resultados del caso”, describe la validación del caso, la cual se llevó a cabo en el área de informática de la sala de cómputo de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo se describen los objetivos de la investigación, la población objeto de estudio y los instrumentos utilizados, junto a la descripción detallada de metodología de trabajo que se llevó a cabo con las alumnas para el análisis del caso.

El análisis de los resultados del caso se dividió en los siguientes subapartados: antes de iniciar el caso –a través del “Cuestionario 1”-, durante el caso –mediante el “Juego de roles, preguntas críticas y el desarrollo de la guía didáctica”; y al término del caso –por medio de la “Rúbrica de evaluación” y la aplicación del “Cuestionario 2”.

Finalmente se presentan las “Conclusiones y reflexiones finales” en este último capítulo. Se da a conocer que *el e-case Juan, el niño triqui* resultó ser una propuesta educativa innovadora que favoreció el proceso enseñanza-aprendizaje de las futuras educadoras dando lugar al

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación. Se logró fortalecer sus capacidades para identificar información relevante, reflexionar e incentivar el razonamiento para solucionar los problemas, así como comprender de manera integral el trabajo docente que se realiza en el aula y conocer con mayor profundidad sus condiciones, exigencias y retos.

Por lo tanto, es necesario que la Escuela Normal esté en sincronía con los avances tecnológicos que hoy en día nos ofrecen las TIC e incorpore técnicas y metodologías didácticas en donde los docentes en formación aprendan sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real; donde se les permita construir sus propios conocimientos en un contexto que los aproxime a su entorno vinculando la teoría y la práctica de manera natural.

Asimismo, espero que todas las personas que nos dedicamos a la docencia, sin importar el nivel educativo, seamos capaces de despertar la creatividad, la participación activa en el proceso de construcción de su conocimiento, así como desarrollar habilidades, actitudes y valores, para así formar alumnos con el gusto y el hábito por el conocimiento y el aprendizaje permanente –aprender a aprender–, poniendo en práctica recursos, métodos y técnicas didácticas innovadoras cercanas a los enfoques pedagógicos contemporáneos y motivadoras del aprendizaje, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Capítulo I

Necesidades y retos actuales en la formación docente

La didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación. La didáctica es necesariamente una disciplina central en el proceso de formación docente.

Ángel Díaz Barriga.

Las escuelas normales han tenido en México una importancia fundamental. Igual que en otros países de Latinoamérica, el nacimiento y la evolución de las normales mexicanas han resultado de unas circunstancias y de un contexto particular.

Nacidas inicialmente para la formación de maestros de enseñanza básica, no solamente su misión, sino también su consideración, ha ido variando con los años hasta equipararse con el grado de licenciatura. El reto actual de las normales es la profesionalización de la docencia, un propósito que encuentra diversas trabas: su naturaleza de profesión de Estado, donde este ente es el único responsable de su configuración; la falta de un proyecto integral con una visión clara de escuela normal mejorada y de un sistema integral de actualización magisterial; y, sobre todo, la falta de una asignatura fundamental como la didáctica en el curriculum, una asignatura, que lejos de ponerse en práctica, cuya importancia tampoco se inculca. La escasa familiaridad de gran parte del colectivo docente con la didáctica se une a la falta de investigación en las escuelas normales, tarea asumida por otros centros, y los intentos de reforma llevados a cabo por la administración en pos de la profesionalización, han ido muriendo en los escritorios, uno tras otro, aprobados, pero con poca práctica y aún menores resultados.

Estas reformas, además, han redundado en el centralismo y eliminado, al fin, todo rastro de didáctica de los planes de estudio. A ello se añade la dificultad de fomentar valores como la diversidad, algo tan necesario debido a la heterogeneidad en los orígenes y en la condición del alumnado, más, si cabe, ante el panorama global.

La formación docente debe estar dispuesta a la innovación; valorar la tecnología por encima de la técnica; poseer una actitud positiva ante la integración de las Tecnologías de la Información y

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje; adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto docente, integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular, con enfoque socioconstructivista; que permita seleccionar, organizar, evaluar, diseñar y producir recursos tecnopedagógicos en contextos particulares.

Más allá de medidas concretas, mejorar estas cuestiones requiere un replanteamiento, un plan a largo plazo, un cambio de enfoque que permita aplicar estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas y el método de casos| que fortalezcan el proceso de formación docente, que lleven a los futuros docentes a reflexionar y analizar su práctica, con la finalidad de desarrollar una intervención eficaz que mejore la calidad de su experiencia formativa.

Todas ellas son necesidades estructurales, condiciones *sine qua non* para una verdadera profesionalización de la formación docente.

1.1. La formación docente en la Escuela Normal.

Hablar de una institución tan importante como lo han sido históricamente en México las escuelas normales es una tarea bastante ardua y compleja, sobre todo si se realiza desde fuera.

La formación inicial de los profesores para la educación básica en nuestro país, al igual que en otras partes de América Latina, ha surgido de procesos heterogéneos en cuanto a su constitución y trayectoria histórica. Asimismo, como la heterogeneidad deviene de los propósitos, los orígenes y el desarrollo de las instituciones, representa la expresión concreta de grandes hitos históricos que de manera significativa han marcado la educación pública en los diferentes países de la región. [Diker (citado en Maya y Zenteno: 2001)].

Las escuelas normales (EN) han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado Educador. Históricamente se les reconoce como las instituciones responsables de la formación del magisterio antes de ejercer la docencia, sin desconocer que han existido otros procesos e instancias que han diversificado y especializado la profesión docente (Maya y Zenteno: 2001).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Sin la menor intención de hacer un exhaustivo recorrido analítico por los modelos de formación docente en los que han participado las normales, es pertinente recuperar el contexto histórico en el que han transitado, con el propósito de identificar las necesidades y retos actuales que enfrenta la EN en la actualidad.

Arnaut (2004) afirma que en los estudios normalistas, al ser profesión de Estado, éste es el único responsable de establecer los planes y programas que se desarrollen en los planteles y es quien dicta las políticas para su implementación; lo cual limita su profesionalización.

Históricamente, las EN han tenido la misión de formar maestros para la educación básica; sin embargo, a partir del último tercio del siglo XIX, en los últimos treinta y nueve años estas instituciones vivieron importantes reformas curriculares, lo que repercutió en su naturaleza, organización, vida académica y condiciones laborales. Uno de los cambios más sobresalientes fue el de 1972, cuando la carrera de profesor se consideró equivalente al bachillerato, lo que permitía a los egresados acceder posteriormente a estudios de nivel superior. Hasta antes de ese año, la educación normal se cursaba inmediatamente después de la escuela secundaria. En 1984, este servicio se integró al nivel de educación superior y exigió como requisito el bachillerato. A partir de entonces, las EN se consideran, formalmente, instituciones de educación superior (Guevara, M. y González L.: 2004, 27).

En la década de los ochenta, con el afán de aumentar la calidad educativa que ofrecían estas instituciones, así como regular la explosión de la matrícula que tuvieron en los setenta y *profesionalizar* los estudios normalistas, la Federación decreta oficialmente que estos ascienden a rango de licenciatura. Este fue uno de los primeros cambios importantes para las normales y se enmarca en el escenario del *Estado evaluador* que señala Luengo (2003), con una reorientación de la educación superior a través de la evaluación de las instituciones para otorgar financiamiento con presupuesto federal.

Con el establecimiento de la licenciatura, las EN asumieron el modelo universitario de organización académica, adquiriendo funciones distintas para las cuales no estaban preparadas. Los docentes pretendían desarrollar investigación sin contar con la formación y experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Esto provocó que la mayoría de las EN simularan un tipo de organización que realmente no ejercían y que las

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



formas de organización y gestión institucional sufrieran cambios mínimos (Guevara, M. y González L.: 2004, 27).

El plan de estudios 1984 abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las EN. Tuvo el propósito de dotar a los futuros docentes de elementos que les permitían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. (SEP, Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997).

Sin embargo, factores como el número excesivo de objetivos formativos y de asignaturas por semestre, las condiciones desfavorables en la aplicación del currículum, así como el estudio de diversas disciplinas teóricas sin el énfasis didáctico en los aspectos más relevantes para la comprensión del proceso educativo; aunado a una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales, propiciaron que algunos de los propósitos planteados en el nuevo currículum se cumplieran parcial e incipientemente.

En este marco, las normales, que habían sido reproductoras de los modelos educativos que el Estado establecía en planes y programas para la formación de maestros (antes y después de ascender a nivel de licenciatura) y habían vivido ajenas a las políticas de educación superior, no se identifican con esta estructura, ya que no hubo un contexto de formación ni preparación específica para asumir estos cambios principalmente por los momentos políticos que vivía el país. No obstante, estas instituciones se “acomodan” a la estructura, incluso distribuyendo al personal docente en departamentos de docencia, investigación, difusión, etcétera. De esta manera, la propuesta se quedó sólo en discurso, pues no había condiciones para su óptima implementación.

Además, como afirma Arnaut (2004), buscaron homologarse con las otras instituciones de educación superior (IES) en programas de incentivos económicos para la docencia y la investigación, creándose plazas de “carrera” (medios tiempos, tres cuartos y tiempos completos), pero sin producir investigación. Esto último constituye una explicación al hecho de que si bien ha existido una estructura de educación superior para la generación de conocimiento a través de la investigación, nunca se impulsó una política clara ni un esfuerzo sostenido para apoyarla.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



La simulación, no privativa de las normales, fue constituyendo una cultura más o menos arraigada en el discurso normalista, y el anhelo de profesionalizar quedó en buenas intenciones. Las prácticas académicas y los procesos de gestión continuaban igual o peor porque ahora los profesores, muchos de ellos sin formación básica de licenciatura e investigación, tenían que formar a profesores con un perfil de profesores-investigadores, figura que no se comprendió; por lo tanto, ni se formaron profesores –licenciatura- ni investigadores.

Además este concepto de profesor-investigador, aparentemente incompatible en las escuelas normales, es asumido como viable en otras IES ya constituidas, tal como lo documenta Estévez, (2009); sin embargo, la tradición normalista de formar “exclusivamente” para la docencia, consumir conocimiento sin generarlo y los mecanismos de gestión institucional, entre otros, han resultado un obstáculo para su ejercicio.

Los múltiples cambios que desde su origen enfrentaron estas escuelas provocaron que, a principios de los 90, la mayoría de ellas se encontraran debilitadas académicamente y presentaran situaciones graves de infraestructura, aunque algunos planteles lograron conservar un nivel de calidad bastante aceptable. Esta situación, aunada a las reformas de la educación básica en 1993, ha repercutido en la continuidad de la política educativa de los últimos diez años orientada a la transformación del subsistema de educación normal, acentuándose la tendencia al cambio en la formación de los maestros (Guevara, M. y González L.: 2004, 27).

Los años noventa fueron los tiempos de impulso a la calidad y eficiencia del sistema de educación superior a través de políticas de diferenciación y evaluación, (Luengo, 2003). En este contexto, para el caso de las EN, una coyuntura política importante fue la estancia en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de un grupo de profesores, académicos, especialistas e investigadores, que hicieron posible una nueva reforma para la formación inicial de maestros de educación básica.

La reforma curricular de la educación básica, implantada en 1993, planteó la necesidad de renovar el modelo de formación docente. Los cambios en los enfoques y los contenidos del currículo de educación primaria y secundaria demandaban competencias profesionales particulares, a las cuales no respondían los planes de estudio vigentes para la formación inicial de maestros. (Guevara, M. y González L.: 2004, 28).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Por ende, la reforma normalista, que fue puesta en marcha en 1997, recuperaba la misión central e histórica de las normales: formar para la docencia. La reforma se centraba en un *Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* (PTFAEN, 1997), a través de cuatro líneas de acción. (Castelán, 2003):

- 1) Transformación curricular.
- 2) Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.
- 3) Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- 4) Mejoramiento de la planta física, así como el equipamiento de las escuelas normales generales.

El propósito central que orientó la acción política educativa consistió en propiciar las condiciones favorables en las EN para ofrecer una formación inicial a los futuros maestros de educación básica que respondiera a las exigencias del desempeño profesional. Este planteamiento se realizó por la necesidad de modificar formas de organización y gestión en cuestiones pedagógicas, así como llevar a cabo una buena articulación entre los diversos agentes educativos.

Sin embargo, lamentablemente esta reforma educativa, tal y como lo señala Ángel Díaz Barriga quedó atrapada en una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficientista que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos didácticos. Esta perspectiva cristalizó en los planes de estudio para formación de profesores de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), planes que no sólo son completamente centralizados, sino que además, bajo la idea de terminar con el teoricismo, eliminaron todo contenido disciplinario que guardara alguna relación con los saberes didácticos. Es la primera vez en la historia del país que la didáctica como tal desaparece de los planes de estudio.⁴ (Díaz Barriga, A: 2009, 24).

⁴ La referencia alude al conjunto de reformas de los planes de estudio efectuadas desde 1997 en adelante. En esos planes fueron eliminadas asignaturas como Filosofía de la Educación, Teoría de la Educación e Historia de la Educación, al tiempo que también se suprimieron Didáctica, Psicología Educativa y del Aprendizaje y el Desarrollo (infancia y/o adolescencia). Se pretende que quien aspire al título de profesor aprenda en la práctica, bajo la supervisión de un maestro en ejercicio, los conceptos que subyacen en estas disciplinas. “¡Abajo el teoricismo!” significó en la reforma educativa “¡Arriba el empirismo y el practicismo!” en la formación docente.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Con el inicio del milenio las EN, que tradicionalmente han sido responsables de formar para la docencia, se han visto convulsionadas por una serie de transformaciones de las cuales, por su rapidez, aun no se ha comprendido la magnitud. Las nuevas políticas para educación superior, que exigen mayor calidad en sus procesos y mejores resultados, obligan a estas instituciones normalistas a responder como profesionales de la educación superior. Estas nuevas políticas han puesto el acento en mayores controles y exigencias a las instituciones normalistas en aras de la profesionalización y, en consecuencia, elevar la calidad de sus procesos educativos. La habilitación académica de sus profesores, la conformación de cuerpos académicos y la generación de conocimiento a través de la investigación educativa que emprendan, son elementos que se ponen en relieve para impulsar a estas instituciones a mejorar sus procesos de calidad.

Las políticas educativas para las EN han sido distintas a lo largo de su historia y se han enfocado a impulsar la calidad de los servicios que ofrecen. Estos nuevos escenarios de política educativa pretenden ofrecer oportunidades de desarrollo a las instituciones normalistas y, de manera simultánea, les imponen mayores exigencias de profesionalización: 1) aumentar su capacidad y competitividad académicas y, 2) diversificar sus funciones y ofertas educativas, para responder con mayor calidad a las demandas sociales de un país heterogéneo e inserto en un mundo globalizado. En este contexto, si las escuelas normales impulsan transformaciones institucionales reflexivas, pertinentes e incluyentes, orientadas a la mejora, se podrá estar en condiciones de valorar si estas políticas públicas verdaderamente constituyen oportunidades de desarrollo institucional.

Como se mencionó anteriormente, en la historia de las normales no se habían vivido cambios tan frecuentes como en la última década, con mayor énfasis a partir del Programa Nacional de Educación (2001-2006) y el Programa Sectorial de Educación (2007-2012).

Con este marco, la desvinculación de las EN de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y su transferencia a la Subsecretaría de Educación Superior, particularmente en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), fue motivada como una respuesta a la visión gubernamental de atender a las nuevas políticas internacionales y encontrar mejores mecanismos para elevar la calidad educativa al estimular nuevas formas de

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



gestión institucional, profesionalizar a los académicos normalistas e incrementar los resultados educativos de la educación básica.

Con estos escenarios, las EN tienen el reto de *leer* con claridad los cambios e identificar los rumbos que tomarán a partir de los Nuevos Modelos de Formación que se avecinan. Resulta impensable considerar que se podrán seguir haciendo las cosas “como hasta ahora”; más bien, se trata de movilizar la experiencia, historia e identidad normalista, para entrar con pertinencia y relevancia en un concierto de actividades que exigen a sus académicos actividades de docencia, tutoría, investigación y gestión, ya que los problemas de las EN de hoy son los de desarrollarse como verdaderas IES, integradoras de la formación, actualización y superación de docentes; garantizadoras de la calidad de la educación básica y promotoras de la investigación educativa (Oria, 2003).

Según Arnaut (2004), los distintos factores que han transformado el sistema de formación inicial de maestros normalistas son:

1. Transformaciones basadas por la política educativa.
2. Transformaciones provocadas por el cambio en otros niveles y modalidades del sistema educativo nacional.
3. Transformaciones derivadas del cambio del contexto social, cultural y tecnológico.

Este tercer punto es de fundamental importancia ya que la dinámica de estos cambios está transformando de modo decisivo al Sistema Educativo Nacional, repercutiendo consecuentemente en la formación de los docentes.

Se reconoce que las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del Sistema Educativo Nacional. Pero también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior. Esta situación obedece, en parte, a dos factores: la falta de políticas educativas específicas para facilitar su renovación; y las inercias que existen al interior de las escuelas, que dificultan su apertura a los cambios e impiden una dinámica de autoexigencia y mejoramiento continuo. (Guevara, M. y González L.: 2004, 28).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



1.2. Transformaciones sociales, culturales y tecnológicas en el sistema de formación de maestros normalistas

Los cambios en el sistema de formación de maestros son resultado de una serie de modificaciones en la vida sociocultural del país y de su reflejo en las políticas y el desarrollo educativo.

Una de las prioridades en materia de política educativa a nivel nacional, consiste en formar maestros que respondan con pertinencia a los propósitos, enfoques, contenidos y prácticas de la educación básica que se realiza en los diferentes contextos⁵. Esto significa realizar acciones que mejoren de manera efectiva la calidad de la formación inicial de docentes, mediante el apoyo, seguimiento y evaluación continua de los planes y programas de estudio vigentes así como la incorporación efectiva de las TIC a fin de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y la puesta en práctica del enfoque de la educación intercultural en los procesos formativos de los futuros docentes.

1.2.1. Cambios sociales y culturales

Las consecuencias políticas, sociales y económicas que ha traído la globalización, principalmente, con la apertura de fronteras, hacen palpable la necesidad de construir un nuevo tipo de sociedades donde la diversidad cultural no sea motivo de conflicto, sino antes bien, de crecimiento y revaloración cultural, encontrando en la educación un medio para comenzar con dicha transformación social (SEP, PEP: 2004).

Por ende, la transformación de las EN ante una sociedad compleja y heterogénea es urgente y necesaria. Las normales son los espacios idóneos para formar docentes con una cultura inclusiva donde la interculturalidad se constituya en eje transversal.

La educación intercultural es aquella que va más allá de un espacio romántico y que se acerca a la igualdad de oportunidades educativas, que promueve competencias en múltiples culturas, pero distingue entre múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad que se adquiere por la pertenencia a un grupo social en particular, un espacio donde la identidad social y la competencia cultural son cosas diferentes (Valverde: 2010, 138-139).

⁵ Pareciera ser que esto se expresa como una "lista de buenos deseos" y que todo queda en papel y no se refleja en la práctica cotidiana del quehacer docente.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



La educación intercultural, desde esta perspectiva, no puede seguir siendo vista sólo como aquella que demandan legítimamente los indígenas, sino como una educación para el conjunto de la diversidad cultural existente en nuestro país, que exige una política educativa que atienda las particularidades y necesidades formativas de los grupos diferenciados social, cultural y lingüísticamente. Ya no se trata sólo del mundo indígena que conocimos hasta hace dos o tres décadas, ubicado en el ámbito rural, distante, aislado e incomunicado del país. Ahora los indígenas están en todas partes: en los medios masivos de comunicación, en los movimientos sociales y políticos, en las ciudades, en los campos de jornaleros y en estados en los cuales no había población indígena. (Arnaut, 2004:18).

Por ello, la educación intercultural no debe ser considerada sólo como aquella que demandan los grupos indígenas, sino como una educación para la diversidad cultural en su más amplio sentido. Como aquella que sólo será posible construir a través de un proceso de críticas constructivas y propuestas en los contenidos escolares transmitidos por la escuela, que asegure la variedad de métodos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos.

La atención a la diversidad cultural en la escuela se enfrenta al problema inicial de saber hasta dónde el subsistema de educación básica está preparado para ofrecer las condiciones que posibiliten su expresión efectiva en un plano de igualdad, respeto y equidad. Otro aspecto importante es la revisión y evaluación del *Plan de Estudios 1999 de las Licenciaturas en Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria)* así como el *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica 2010*, en el que si bien se apunta la importancia de la atención a la diversidad cultural, incorporando en el currículo escolar elementos de ésta, que sin duda es un avance y una revalorización del pluralismo en sí mismo, se encuentra dominado por enfoques restrictivos, centrados más en la aplicación de los programas de estudio, asumidos desde una perspectiva curricular de añadidos temáticos y no desde un enfoque transversal, cuestionador de los contenidos curriculares y del marco general de relaciones en la escuela y el salón de clases (Valverde: 2010, 139).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Para iniciar a los futuros educadores en el campo de la teoría y la práctica es necesario desarrollar en ellos una sensibilidad especial respecto a la docencia y crear plataformas para que comprendan los diversos factores que confluyen en la labor educativa y brindarles apoyos que les permitan proponer y diseñar estrategias apropiadas hacia una educación que brinde una atención pertinente a la diversidad cultural y promueva la interculturalidad.

Si en realidad se quiere dar un cambio profundo a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, y de acuerdo con Valverde, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso meramente teórico cargado de buenas intenciones y percibirla por el contrario como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas, existirán las condiciones para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural.

Uno de los indicadores básicos del grado de sensibilización del docente acerca de la educación intercultural es la admisión de los temas sobre la diversidad como parte del currículo escolar, siempre que el tema lo requiera. No se trata tampoco de llegar al extremo contrario y moverse según estereotipos sobre la diversidad, interculturalidad, multiculturalidad, minorías étnicas, entre otros, con un tratamiento exclusivamente teórico, sino más bien como parte de lo cotidiano.

Por otro lado, Valverde afirma que es importante que los docentes en formación valoren el significado de la cultura⁶ en el proceso de interacción en el ámbito escolar, un proceso que le permite al individuo desarrollar competencias en múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción (en múltiples culturas), y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias de sus alumnos, prestando atención a la relación de los programas con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

⁶ Las culturas no necesitan escuelas para ser transmitidas, las escuelas deberían estar para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y relativo tienen las culturas en tanto que construcciones sociales, no para enseñarnos la cultura.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Un desafío más en la formación docente es la elaboración de un diseño educativo que permita precisar el enfoque y las estrategias educativas adecuadas para lograr una formación para la educación intercultural con elementos didácticos.

Aunque los diseñadores de las políticas de formación de maestros⁷ hayan apostado a la muerte de la didáctica –más por el desconocimiento de la esta disciplina que por un reconocimiento del papel que cumple en las estructuración de la profesión docente-, casi se podría afirmar que, por el contrario, no hay manera de que una persona realice su trabajo docente sin contar con el apoyo de la didáctica. (Díaz Barriga: 2009, 60-61).

Esta formación no debe ser limitada a fortalecer determinados valores, sino a promover un encuentro entre gente, pueblos y culturas diferentes que fortalezca el diálogo e intercambio cultural en la escuela. Esto es, una educación en la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural para lograr la convivencia entre diferentes en un plano de igualdad y equidad.

El reto para avanzar en la construcción de una educación intercultural es formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad en el salón de clase, que promueva el encuentro entre diferentes en un plano de igualdad, equidad y respeto, que fortalezca el diálogo e interacción en la escuela y fuera de ella. Contrario a lo que muchos piensan, el problema no es incorporar a los niños y adolescentes con características culturales diferentes a la educación básica, pues un alto porcentaje de ellos ya se encuentra en el contexto escolar (Valverde: 2010). Como se sabe, ya existen escuelas formadoras de docentes bajo el enfoque intercultural. La génesis del problema se presenta cuando el docente no está preparado para recibir en el aula a un alumno culturalmente distinto al resto de los alumnos y al contexto de la escuela; como sucede en *El caso de Juan, el niño triqui*.

Las escuelas normales sólo podrán enfrentar los retos del presente y el futuro mediante el diseño de nuevas estrategias en la formación docente que les permita a sus egresados adquirir

⁷ En el casos mexicano, la lucha contra el llamado “teoricismo de los proceso de formación de profesores llevó a que en la reforma del plan (1997) de las escuelas normales (preescolar, primaria y secundaria) se eliminara a la didáctica junto con una serie de materias de formación conceptual (Filosofía de la Educación, Historia de la Educación) y de formación para la práctica educativa (didáctica, currículo, evaluación, así como gran parte de las psicologías: infancia, adolescencia, aprendizaje, grupal). Lo paradójico es que bajo el discurso de la profesionalización del docente se busca formar un “ejecutor” de propuestas cuyos fundamentos no puede analizar.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



conocimientos y habilidades para su quehacer educativo como el de la atención a la diversidad cultural en la educación básica.

En el Programa de Educación Preescolar 2004, la interculturalidad es entendida como el reconocimiento, valoración de la diversidad cultural y el diálogo entre culturas (PEP 200, 21), lo cual se pretende lograr a través del proceso enseñanza aprendizaje - en los distintos contextos, urbano, rural e indígena,- y por lo mismo pretende dar atención a la diversidad cultural y promover la interculturalidad. Por ello los componentes del programa están orientados, entre otros propósitos, a favorecer dicha educación.

Sin embargo, como señala María Bertely, “el programa se enfoca más a subrayar los objetivos de aprendizaje que a sistematizar el conocimiento que se deriva de la vida práctica de los sujetos; se enfatizan las competencias y se deja de lado la importancia de los asuntos que importan a los niños y las comunidades” (2005; 78), condición que hace necesario que el trabajo docente no se limite al logro de las competencias en los niños.

Una revisión cuidadosa de los Principios pedagógicos del programa nos permite encontrar indicadores concretos orientados a mejorar el desempeño y las funciones pedagógicas de las educadoras en cuanto a la diversidad y equidad:

“El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños, en el caso de la educación preescolar. Para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado. A partir de esa empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural.

En suma, al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida.” (p.37-38).

De la misma manera, en los diferentes campos formativos se puede encontrar elementos para abordar la diversidad cultural, así como para propiciar el diálogo intercultural. Sin embargo, dependerá principalmente de la forma en que la educadora entienda la interculturalidad, los contenidos a enseñar y sobre todo que tenga claro, lo que se quiere lograr a través de los propósitos educativos.

Sin embargo, se observa en el programa una discrepancia, pues, mientras por un lado propone una educación de tipo intercultural, por otro enfatiza, el logro de las competencias de forma equitativa en todos los niños en edad preescolar, lo cual tal vez infunda en la docente la idea de que lo importante sea simplemente que el niño adquiera las competencias propuestas. Al respecto Bertely [citada en Lezama] señala “existen muchas maneras de hacer escuela y el educador tendría que actuar como un estratega que decida qué hacer en contextos particulares, a partir de lo que cada grupo le exige” (2005; 77), pero teniendo cuidado de no caer en la falta de sistematicidad, y teniendo claro lo que quiere lograr. Cabría preguntarse entonces, ¿con qué elementos la docente cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un enfoque intercultural?, y para rescatar los conocimientos y experiencias previos de los niños, elemento que brinda flexibilidad a la docente para elegir la metodología que le resulte más conveniente. Es en este sentido que se propone la metodología basada en casos como la experiencia pedagógica que pueda satisfacer la necesidad de educar interculturalmente.

Considero que sólo a través de una formación con una perspectiva intercultural que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, que elimine toda clase de prejuicios respecto al diseño de estrategias educativas y materiales didácticos; que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto; que tenga la

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



capacidad para tratar las líneas transversales como vías de cuestionamiento, tanto de los contenidos curriculares como de los criterios de organización de éstos, y de indagar críticamente sobre los materiales didácticos y de elaborar nuevos. Se puede lograr una adecuada atención de la diversidad, considerando las características de los alumnos, tanto las de orden individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las grandes diferencias culturales, como la pertenencia étnica. En la práctica educativa este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo puede ser considerado como un todo homogéneo.

1.2.2. Cambios tecnológicos

Los cambios económicos, políticos, sociales, y culturales que se han venido dando en los últimos tiempos plantean nuevos retos y demandas al Sistema Educativo Nacional, y por ende, profundas transformaciones en la formación de los docentes de la educación básica.

En la actualidad, la docencia se ha convertido en una profesión compleja. Los profesores son profesionales de la educación que contribuyen de manera determinante en la formación de las capacidades humanas e intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos y formas de convivencia democrática en un aula multicultural y diversa y promueven el desarrollo de las competencias necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, con el objetivo de contribuir a su formación plena e integral. (SEP, Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012: 2010, 13).

La presencia e importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el mundo global y en los sistemas educativos obliga a formar docentes de manera distinta. Es decir, la EN deberá estar preparada para emplear las TIC como recursos didácticos que enriquezcan la preparación de los estudiantes (docentes en formación) la selección de datos y la organización del conocimiento, y puedan apoderarse de él, para utilizarlo no sólo en el aula, sino en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelven. El inicio del milenio se ha caracterizado por una serie de cambios en los procesos educativos a los cuales no puede permanecer ajena la formación docente.

En este nuevo entorno la educación enfrenta grandes desafíos como son: la cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



funcionamiento del sistema; se observa que el reto presente se basa en una verdadera innovación que transforme de manera eficiente, pertinente y con calidad la visión y los procesos, que genere una mayor integración y una gestión más eficaz en la perspectiva de las organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes (Sánchez de Tagle y Becerra: 2002, 2).

El empleo de las TIC plantea serios retos a las instituciones formadoras de maestros en varios aspectos. Tal y como lo cita Arnaut (2004), por un lado, constituyen una presión muy fuerte para los docentes formadores, que deben aprender el lenguaje de las nuevas generaciones de estudiantes para establecer con ellos una comunicación efectiva en el desempeño de la docencia. En el ámbito escolar, los alumnos actuales (docentes en formación) han nacido en una cultura digital (Monereo, 2004), sin embargo, muchos de los profesores formadores aún se encuentran fuera de la era digital y se resisten a incorporar diseños tecno-pedagógicos a su práctica docente.

Como expone Serpa (2008), la actividad docente se ve atravesada hoy por nuevas preocupaciones. A los desafíos tradicionales que supone la actualización en materia de educación, hoy se suma el desequilibrio entre profesores y alumnos en cuanto al manejo de las tecnologías: los nativos digitales (docentes en formación) se caracterizan por nuevas formas de pensamiento y de socialización que los inmigrantes digitales (docentes formadores) muchas veces no comprenden. Hacerlo es el primer paso para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La EN debe adaptarse al nuevo espacio social; es hasta fechas recientes en que está cobrando impulso el diseño de programas educativos en el que se integren las TIC. La mayoría de profesores de los distintos niveles no han tenido acceso a una capacitación básica para el uso y dominio de éstas.

Si bien, las TIC son un elemento relevante en la agenda actual de la política educativa,⁸ su puesta en práctica es aún muy primitiva, es decir, cuando la implementación de las TIC –

⁸ Asunto que ha cobrado creciente importancia en un plazo históricamente breve, pues de manera incipiente se incluye el uso de la computadora en el “Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989”, en el “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012” y el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, y como uno de los 10 procesos prioritarios de la “Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)” dado a conocer en mayo del año 2008, así como en los planteamientos de la “Reforma Integral de la Educación



como herramientas para el procesamiento de la información-, no tiene sustento en las necesidades reales de la institución (y de los docentes en formación), o si no se orienta con planes y programas adecuadamente fundamentados y articulados, la eficiencia y efectividad de estos recursos pueden no llegar a ser los esperados. Se trata, por tanto, de establecer nuevas reglas a través de un enfoque tecnopedagógico que, sobre la base de las necesidades institucionales relativas a la incorporación de las TIC, redimensiona las tradicionales relaciones maestro-alumno.

En el caso de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la agenda de compromisos se propone “incorporar a maestros y alumnos en el uso de tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el desarrollo de competencias y habilidades”. Lo anterior, a través dos acciones:

- 1) Equipamiento con conectividad de centros escolares en 155 mil aulas adicionales a las existentes, para cubrir 75% de la matrícula.
- 2) Equipar con computadora a maestros que logren su certificación de competencias digitales.

Ante este hecho, el descuido de la didáctica vuelve a ser evidente. Sin embargo, ésta es necesaria si se aspira a impulsar el uso de nuevas tecnologías que respondan a los retos del aprendizaje en la llamada “sociedad de la información”. (Díaz, Barriga: 2009, 102).

En la ACE no se percibe ningún modelo pedagógico que sustente dicha estrategia; pareciera que sólo se pretende tener un mayor índice de maestros y aulas equipadas, además no se considera ningún referente para la certificación del docente en las competencias digitales.

Lo mismo sucede con la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), se incluye el empleo de las TIC como una línea estratégica en el documento:

“Es imperativo articular el uso de las tecnologías de la información y comunicación a los niveles de la educación básica, a través del fortalecimiento y equipamiento y la conectividad, el desarrollo de materiales interactivos para la educación básica, la incorporación de plataformas tecnológicas educativas al trabajo docente, la generación de un trayecto

Básica 2009 (RIEB)” y consecuentemente en la Reforma Curricular de los Planes de Estudio para las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



formativo para maestros sobre técnicas didácticas aplicadas a las tecnologías de la información, certificar a los maestros en el uso de tecnologías de información para su empleo en la educación y construir una nueva cultura digital entre alumnos y profesores”. (SEP; 2008; 79).

Nuevamente se parte desde una perspectiva instrumental y técnica, ajena a lo pedagógico. De igual forma, en el documento “Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica”, se incluye como competencia docente “El uso efectivo de las TIC para el desempeño profesional”, en su desglose esta competencia abarca acciones asociadas tales como:

- “Poseer conocimientos básicos en torno al manejo de herramientas de cómputo e internet.
- Usar las TIC como herramientas para favorecer aprendizajes.
- Usar las TIC para simular situaciones auténticas.
- Usar las TIC para facilitar procedimientos administrativos.
- Usar las TIC para favorecer el desarrollo de redes sociales de aprendizaje e investigación.
- Poseer destreza y disposición para el uso de las TIC en la actividad profesional”. (DGESPE; 2010:168)

Sin embargo, dentro de este modelo se percibe a las TIC como herramientas instrumentales y no como una extensión del pensamiento en la construcción de significados (perspectiva más instrumental que pedagógica). Además, falta precisar el modelo pedagógico de uso, tanto desde la perspectiva de los formadores de docentes como de los docentes en formación. Como acción asociada a esta competencia, se debe enfatizar que el docente en formación tenga la capacidad de tomar decisiones con criterios y principios pedagógicos cada vez más pertinentes a las necesidades de la educación básica.

No se trata de sustituir al docente, sino de adecuar su función; tampoco de trasladar al escenario virtual un programa de una clase de lecturas. El reto es mucho mayor: a partir de las posibilidades de la electrónica, construir un escenario pedagógico que incorpore tanto

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



los fundamentos del trabajo didáctico como las múltiples posibilidades que ofrece este medio. (Díaz, Barriga: 2009, 15)

En una de las acciones asociadas a esta competencia, solo se mencionan conocimientos básicos de herramientas de cómputo y de internet. Pero recordemos que las TIC son más que eso. Podríamos decir que se sigue planteando *aprender de la computadora y sobre la computadora y no ir más allá*. Tal y como lo enuncia Coll (2004-2005:5), “no es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje.

Hay que subrayar que no es el uso de las TIC por sí solas lo que crea un nuevo entorno de aprendizaje, es en las actividades e interacciones que llevan a cabo docentes y alumnos, es gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC (Coll: 2004-2005, 5). Es en este sentido que en el libro *Re-inventing Project Based Learning (Reinventando el aprendizaje por proyectos)* se examinan las funciones esenciales para el aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, internet y la web 2.0. (Boss: 2007) ¿Cuáles son estas funciones?

1. *Ubicuidad*, aprender dentro y fuera del aula todo el tiempo, haciendo uso de herramientas con características de ubicuidad que ayudan a acceder información, a trabajar en la red y a comunicarse, tales como: dispositivos portátiles, teléfonos móviles, internet inalámbrico público, servicio de correo electrónico web y mensajería instantánea, microblogs con Twitter.

2. *Aprender a profundidad*, haciendo uso de las herramientas que ayudan a navegar, ordenar, organizar, analizar y representar información, como lo son, por ejemplo, versiones digitalizadas de documentos históricos y bases de datos valiosas y en tiempo real; herramientas como hojas de cálculo y bases de datos relacionales pueden ayudar a los estudiantes a sacar mayor provecho de lo que han encontrado.



3. *Hacer las cosas visibles y debatibles*, esto es, utilizar herramientas que ayudan a mostrar en lugar de decir, como lo son: mapas, palabras organizadas visualmente, mapas mentales, fotografías en línea, manipulables virtuales y modelado de conceptos.

4. *Autoexpresarse, compartir ideas, generar comunidad*, por medio de la utilización de herramientas que ayudan a construir comunidades en torno a intereses compartidos, como por ejemplo: los sitios web y los blogs.

5. *Colaborar, enseñar y aprender con otros*, lo que implica el uso de herramientas que ayudan a planear, escribir y aprender con otros. Ejemplos para esto: wikis, Google Docs & Spreadsheets, podcasts, webinars y herramientas para encuestar.

6. *Investigar* haciendo uso de las herramientas que ayudan a organizar y a tomar conciencia sobre necesidades de información, tales como: bibliotecas virtuales, buscadores en la web seguros; así como también de las herramientas para marcar como *favoritos* ayudan a los usuarios a organizar recursos de la web y a compartir con otros ideas sobre lo que han encontrado.

7. *Administrar proyectos* haciendo uso de herramientas que ayudan a administrar tiempo, labores, fuentes, retroalimentación de otros, borradores de trabajos y productos finales, ejemplo: Google, Yahoo.

8. *Reflexionar y repetir*, apoyándose en el uso de herramientas que ayudan a reconsiderar y remodelar ideas, como lo son los blogs y las wikis.

Pese a todas las ventajas que brindan las TIC, también es importante reconocer que el empleo de las TIC en educación no garantiza por sí mismo la calidad e innovación educativa, como tampoco la inclusión y equidad social que se pretende propiciar con *El Caso de Juan, el niño triqui*. Por lo tanto, uno de los principales retos de la instrucción apoyada con TIC es ofrecer nuevas perspectivas y representaciones sobre la comprensión de distintos fenómenos, tanto de interés científico como cotidiano, que de otra manera no sería posible desarrollar, y así contribuir a la comprensión y transformación de la práctica educativa (Coll y Monereo, 2008).

Las TIC son herramientas cognitivas, que poseen potencial como instrumento mediacional del funcionamiento cognitivo, como sistema de construcción de significados o de transformación y creación de contenidos culturales, son vínculo entre la experiencia y la

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



abstracción, que pueden favorecer un conocimiento significativo dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico (Abrajan; 2008:111).

Sobre la inserción de las TIC en el aula, es esencial valorar que la presencia de la tecnología no puede generar un cambio educativo relevante, si el modelo de práctica docente desde el que se diseñan las estrategias de enseñanza, dependen de los enfoques que sustentan la concepción de aprendizaje. La tecnología proporciona un entorno, relevante sin lugar a dudas, pero no sustituye la creatividad, la didáctica, la reflexión y la curiosidad de los sujetos como condiciones esenciales para la apropiación de aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, la incorporación de las TIC a las estrategias de enseñanza como el estudio de caso, permite aprovechar todas sus potencialidades: “Facilitar la elaboración por parte del alumno de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo; para diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; para mejorar los procesos de seguimiento y evaluación formativa; para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; y para promover formas particulares de regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008:219).

Aprender con apoyo de las TIC es un reto que requiere de un replanteamiento de los actores, profesores y alumnos, así como de establecer condiciones institucionales favorables que permitan una apropiación exitosa de las TIC en el ámbito educativo. Es primordial que se favorezcan aprendizajes constructivos, situados y colaborativos, que posibilite la generación de aprendizajes que den paso a un conocimiento cada vez más complejo, capaz de desplegarse cognitivamente al presentarse una situación problemática.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2009) las innovaciones didácticas cercanas a una perspectiva de la escuela nueva, son el aprendizaje de modelos situados, como aprendizaje basado en la resolución de problemas, aprendizaje de casos, aprendizaje por proyectos y aprendizaje por descubrimiento.

Es así que la metodología de casos mediante el uso de TIC, permite darle un papel central al alumno –ya que el docente pasa a ser mediador-, lo que permite a los estudiantes adquirir mayor confianza y autonomía, pues aprenden a asumir responsabilidades, a tomar decisiones y a regular su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, facilita el trabajo en

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



pequeños grupos, donde el profesor puede fomentar la discusión de manera productiva, en tanto los alumnos razonan a partir de los datos y aprenden junto con él en un ambiente flexible y de respeto. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2009) este enfoque se percibe como una excelente estrategia de integración de la información cuando se define un aspecto de la realidad como elemento que debe ser analizado con la información que procede de diversas disciplinas.

Se trata, por tanto, de establecer nuevas reglas a través de un enfoque tecnopedagógico que, sobre la base de las necesidades institucionales relativas a la incorporación de las TIC, redimensiona las tradicionales relaciones maestro-alumno.

Se debe entonces aspirar a la formación de una nueva cultura del normalismo mexicano, cuyo eje central no deja de serlo el propio profesor (docente formador), en tanto es él quien establece la intención pedagógica del medio, es él quien determina los propósitos formativos de la experiencia educativa, es él quien selecciona los contenidos y quien diseña, finalmente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque, naturalmente, centrado en el alumno. La piedra angular de este proyecto es el propio profesor.

Uno de los primeros requisitos para lograrlo es la obligada aproximación de los maestros formadores de docentes al conocimiento y utilización de las TIC en su práctica educativa, por lo que resulta fundamental que ellos se sometan sistemáticamente a algún programa de formación docente enfocado al uso de las TIC, no sólo para aprender *sobre* la computadora (cultura informática), o *desde* la computadora (tutoriales), sino para aprender *con* la computadora, concebida la misma no más que como una herramienta, entre otras. Si en cumplimiento de esta primera condición, el profesor transita por opciones de formación continua basadas en entornos de aprendizaje mediados por el uso de las TIC, se favorecerá en él la apropiación de nuevos métodos, contenidos y recursos que después podrá aplicar en su quehacer docente con mayor efectividad y con mucha menor resistencia.

Formar un docente partiendo desde esa base es una tarea titánica, a lo cual hay que agregar el papel que en el caso mexicano desempeña el sindicalismo, la deficiente integración curricular y el proyecto educativo de las hasta ahora denominadas “escuelas normales”. Revertir esta situación va a demandar varias generaciones, y ello también está en la base de un proyecto tecnológico (Díaz, Barriga: 2009, 104).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



En este sentido Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009, p.p. 91-92) señala los principios de formación docente para el empleo de las TIC con fines educativos:

La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula.

- Es indispensable la formación teórica en el qué y el cómo del uso de las TIC con fines educativos, pero esto debe conducir al desarrollo de una mirada crítica respecto al quiénes y el para qué de las tecnologías en la educación, así como respecto al quiénes y el para qué de las tecnologías en la educación, así como respecto a los modelos educativos que se apoya.
- Los principios educativos socioconstructivistas que se aplican en la formación de los alumnos para el uso y apropiación de las TIC deben ser equiparables a los que se aplican en el caso de la formación docente.
- La formación del docente en el empleo de las TIC no es de todo o nada: hay que considerar el tránsito del docente por distintas etapas en el complejo camino que conduce a entender e incorporar las TIC en su aula. Al mismo tiempo, se involucran los procesos afectivos, motivacionales y volitivos del docente, los cuales requieren considerarse en el proceso formativo.
- Es necesario el acompañamiento de mentores competentes: los profesores requieren recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso de formarse para enseñar con TIC y arribar a un empleo estratégico de las mismas.
- La formación no puede ser demasiado corta en tiempo ni restringirse a una simple habilitación técnica: la formación requiere ser continuada y enfocarse a la adquisición de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación.
- Los docentes no van a transformar su visión de la enseñanza soportada con tecnologías si no cambian también sus creencias y enfoques pedagógicos y si no aprenden que esto también modifica su desenvolvimiento en la cultura organizada de las escuelas, por lo que estos aspectos también deben formar parte de las propuestas formativas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Es imposible separar la formación en la disciplina que se enseña de la didáctica específica de la misma y al mismo tiempo de la formación en el uso de las TIC con fines educativos. Es decir, existe la necesidad de generar una didáctica específica de la enseñanza basada en TIC amalgamada con la didáctica específica de la disciplina en cuestión y más aún, se requiere iniciar un camino de colaboración con la participación de especialistas y docentes que conduzca al desarrollo de una didáctica de carácter interdisciplinar.
- En el proceso de formación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado. Se requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de dichas tecnologías con fines educativos.
- El empleo de las tecnologías en el aula no es neutral: hay que preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a los usos de las TIC y de desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.
- El foco de formación docente debe residir en fomentar la calidad educativa mediante la transformación innovadora de los procesos de interacción en el aula mediados por las tecnologías.

En síntesis, se requiere de oportunidades formativas para los profesores, enfocadas a su desarrollo profesional como educadores en las cuales se apliquen los mismos principios psicopedagógicos utilizados para crear ambientes de aprendizaje que han demostrado ser exitosos con los estudiantes.

Pensar en una nueva visión de la formación de docentes aquí y ahora; en este contexto donde las tecnologías se vean como “elementos de cultura general” en una perspectiva de educación que se requiere hoy, sobre la base de identificación y adquisición de habilidades y conocimientos que requiere el individuo de la era de la informática y la robótica, tales como resolver problemas, participar activamente en la construcción de sus propios aprendizajes; desarrollar criterios, establecer prioridades, tomar decisiones, aprender a pensar creativamente y a cuestionar el conocimiento, entre otras.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



De acuerdo con Sánchez de Tagle varios de los problemas que se plantean a partir de las políticas de incorporación de las escuelas normales y las instituciones actualizadoras al uso de la tecnología, son los siguientes:

- ✍ No se ha asegurado el apoyo decidido del propio sistema educativo.
- ✍ Falta de un proyecto integral con una visión clara de escuela normal mejorada y de un sistema integral de actualización magisterial.
- ✍ Aunque en algunos casos se ha partido de enfoques educativos integrales, centrados en los estudiantes, en sus aprendizajes, en la participación de los profesores, autoridades educativas y del medio escolar y social, esta visión dista mucho de ser compartida por todos los participantes, desde estudiantes hasta la más alta autoridad educativa.
- ✍ Se presenta un desfase que se da entre la organización administrativa que tradicionalmente se tiene en las escuelas normales y las instituciones actualizadoras y el tipo de trabajo que se requiere realizar con el uso de las tecnologías.
- ✍ Hace falta integrar un grupo interinstitucional que ejerza el liderazgo de estas acciones.
- ✍ A pesar de los esfuerzos, no se ha preparado suficientemente a formadores y actualizadores competentes en el uso de tecnologías, tanto para el aprendizaje como para su desarrollo profesional.
- ✍ No se dispone de suficientes apoyos curriculares o didácticos variados y otros de recursos de información, en forma física y en línea. Los planes de estudio de las escuelas normales solamente abordan de lado y sin compromiso, la prospectiva y la innovación educativa.
- ✍ No es suficiente el apoyo y asistencia técnica para mantener y usar los recursos tecnológicos.
- ✍ No se establecen con claridad los vínculos con la comunidad ni el intercambio académico con otras instituciones de educación superior para intercambiar conocimientos, obtener apoyos y desarrollar experiencias reales significativas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- ✍ No se cuenta con el suficiente apoyo financiero continuo para el uso sostenido de la tecnología, ni se realiza la gestión de los recursos informáticos.
- ✍ No se establecen políticas y normas que apoyen el desarrollo de nuevos ambientes que coadyuven con la integración de comunidades de aprendizaje, así como estímulos a los involucrados.
- ✍ Los directivos y mandos medios, salvo sus excepciones, requieren de mayor interés y visión para desarrollar programas de innovación que tengan relación con el uso de las tecnologías.

Una de las principales tareas que ha de realizarse es la búsqueda de nuevas prácticas, y nuevas metodologías que pongan de relieve procesos de innovación, que consideren las potencialidades de las TIC en la creación de modelos educativos que de manera integral den importancia a los aspectos pedagógicos, organizativos, tecnológicos, administrativos y de gestión en los procesos de formación y actualización del magisterio.

Para el mejoramiento de la calidad de estos procesos, propone el uso de estas herramientas para mejorar la práctica docente, la formación de recursos humanos, el desarrollo de prototipos educativos, la creación y organización de comunidades que aprenden con apoyo de redes telemáticas, de espacios y ambientes virtuales, de intercambio académico, etcétera. Al mismo tiempo, prácticas que incidan en el desarrollo y fortalecimiento institucional, en la búsqueda de nuevas formas de acceder y construir conocimiento, con la consabida modernización de su planta física y docente.

1.3. Plan y programa de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999.

De acuerdo con la con el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, el mapa curricular, las asignaturas y actividades de aprendizaje que lo integran han sido definidas a partir del perfil deseable en un profesional de nivel superior dedicado a la educación preescolar, así como las necesidades que plantean la situación actual y la evolución más probable de este servicio educativo.



Para cumplir con los propósitos formativos planteados, se ha integrado un mapa curricular que abarca 8 semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con 5 días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de 6 horas. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos.

El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación. Las cuales se enuncian a continuación:

a) Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal por cada asignatura varía desde cuatro horas hasta ocho horas semanales distribuidas en varias sesiones.

b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad de seis horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad y las posibilidades de la educación preescolar. La actividad combina el trabajo directo en los jardines de niños con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.

c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grado de educación preescolar con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

Con base en la postura oficial, la Licenciatura en Educación Preescolar debe atender el cumplimiento de dos propósitos centrales. En primer lugar, debe resolver necesidades formativas que corresponden de manera común a todo profesional de nivel superior que realiza su trabajo en la educación básica, independientemente del nivel en el cual se

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



desempeño. En segundo lugar, debe responder con suficiencia a las necesidades que se desprenden directamente de la práctica docente en la educación preescolar, de las características de sus alumnos y de los grandes propósitos pedagógicos de ese nivel escolar, lo cual implica un enorme reto. Puede resultar que en papel quedó claro, pero esto, ¿será realidad en la vida cotidiana del docente?

a) Formación común.

Los elementos de formación común que esta Licenciatura comparte con las de otros profesionales de la educación básica, se refieren a varios aspectos que enseguida se mencionan: el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; la adquisición de un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país; el conocimiento de los momentos y las ideas más relevantes en la historia de la educación básica en México; el análisis de algunos temas, seleccionados por su significación pasada y presente que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación. En las asignaturas correspondientes a estos temas, sin afectar el sentido de formación común, se han reforzado donde ha sido conveniente las referencias que tienen una relación más directa con la educación preescolar.

También tienen carácter común dos cursos iniciales, Estrategias para el estudio y la comunicación I y II, destinados a fortalecer las capacidades de trabajo académico y de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En su conjunto, las actividades de formación común representan casi el 20 por ciento del tiempo programado de estudios.

b) Formación específica.

Se reconoce que el trabajo docente con niños en edad preescolar plantea complejas demandas de formación científica de competencia didáctica y de actitud personal. Se hace conveniente una proporción más alta de actividades específicamente vinculadas al desempeño profesional.



El componente central de la formación en la Licenciatura de Educación Preescolar está integrado por una estrecha asociación entre dos elementos: el conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral de los niños; y la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente con ellos para orientar y estipular sus potencialidades, reconociendo las condiciones y las diferencias individuales.

Cuando se propone que conocimiento científico y preparación para el desempeño profesional estén articulados a lo largo de la formación de las educadoras, se pretende destacar la noción central de que conocer a los niños –cómo crecen, cómo son, cómo piensan y sienten, cómo se relacionan con los demás– tiene sentido si el maestro es capaz de usar ese saber cómo referente cotidiano de su práctica, como guía de su intervención pedagógica en el desenvolvimiento de sus alumnos. Con esta propuesta, se quiere evitar una frecuente disociación entre formación académica y práctica profesional real que se puede encontrar en muchos planes de estudio de nivel superior, incluidos algunos del campo educativo. Esa disociación conduce a que a formación académica con un fuerte contenido teórico y de análisis de corrientes no sea asimilada por los estudiantes como un recurso intelectual propio que les permita entender y explicar la realidad ante la cual deben actuar, así como definir, organizar, evaluar y corregir su desempeño profesional. Como consecuencia, es común que la práctica se fundamente en tradiciones y rutinas transmitidas informalmente, o que tenga un elevado componente de improvisación.

Para lograr que la formación de la educadora esté centrada en el niño y que se articule el conocimiento científico y la adquisición de competencias profesionales en el diseño del mapa curricular se ha adoptado en el siguiente esquema:

En los primeros dos semestres se desarrollan los cursos de introducción al estudio del desarrollo infantil, cuyo propósito es establecer un panorama inicial y ordenado de este ámbito de conocimiento, de las nociones de integridad e individualidad como sus ejes de interpretación y de las grandes líneas de desarrollo, que distinguimos por razones de método: el físico y psicomotriz, el afectivo y social, el de adquisición del lenguaje y el cognitivo. Estos cursos se vinculan con las asignaturas Propósitos y contenidos de la



educación preescolar, para conformar un referente básico que permita organizar los aprendizajes en semestres más avanzados.

Con este punto de partida, se proponen series de dos cursos que tratan de manera específica los campos de Desarrollo físico y psicomotor (semestre 2 y 3), Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje (semestre 2 y 3) y Socialización y Afectividad en el niño (semestre 3 y 4). Estos cursos tienen como característica común la promoción, de manera integrada, de un conocimiento más preciso de los procesos característicos de cada campo y la adquisición de criterios, orientaciones y recursos didácticos para guiar la intervención pedagógica en el terreno correspondiente.

Por lo que toca al campo cognitivo, considerando la amplitud temática y las múltiples conexiones de los procesos de aprendizaje, éste no se trata en asignaturas específicas, sino que es abordado en relación estrecha con las asignaturas de Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, a las que se ha otorgado la más alta carga horaria; con Pensamiento matemático infantil (semestre 4) y con Conocimiento del medio natural y social (semestre 4 y 5).

Las asignaturas de Expresión y apreciación artística (semestre 3 y 4) tienen un sentido especial ya que se considera que son manifestaciones en las que convergen las distintas líneas del desarrollo infantil.

Las experiencias de vinculación entre conocimiento científico y preparación profesional que los estudiantes tendrán durante los primeros dos años de su formación, se aplican en los semestres 5 y 6, en los que se realizan los Talleres de diseño de actividades didácticas, en las cuales los alumnos elaborarán propuestas prácticas, que deberán ser congruentes con el conocimiento adquirido sobre el desarrollo infantil y tener pertinencia pedagógica, como estímulo al desenvolvimiento de las potencialidades de los niños. Tanto en estos espacios como en los que se estudian las características y estrategias de intervención en los diversos campos del desarrollo de las niñas y los niños se analizarán los elementos para evaluar sus logros.

Además de los aspectos mencionados, el plan de estudios incluye otras dos dimensiones del conocimiento del niño. En primer lugar, la de las diferencias individuales que

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



representan un reto educativo más complejo, cuestión tratada en las asignaturas Necesidades especiales (semestre 4) y en los niños en Situaciones de riesgo (semestre 6). En ambos casos, se pone énfasis en la identificación temprana de dificultades, la prevención y las estrategias de atención en la actividad escolar. En segundo lugar, se tratan con mayor insistencia las condiciones del ámbito de vida de los niños, que tienen más clara influencia sobre los procesos de desarrollo, cuestión tratada en la asignatura Entorno familiar y social (semestre 5 y 6). En las escuelas que deben tomar en cuenta rasgos culturales y socioeconómicos particulares de las zonas en que trabajarán sus egresados, las dos asignaturas de carácter regional ofrecen la oportunidad de incorporar contenidos adicionales sobre el entorno y su impacto sobre los alumnos de educación preescolar.

Todas estas actividades formativas que se realizan en el área escolarizada se deben relacionar estrechamente con las experiencias directas que los estudiantes obtienen en las actividades de acercamiento a la práctica escolar, que tienen lugar desde el principio de los estudios y hasta el sexto semestre.

1.3.1 Perfil profesional.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar; competencias; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valorar, corresponden a los



estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los cursos; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.

1. Habilidades intelectuales específicas.

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral. En especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea analizar y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- a) Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.
- b) Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.
- c) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- d) Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.

3. Competencias didácticas.

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación que promueve la educación preescolar.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.
- c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.



- d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcance los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- g) Aprovecha los recursos que ofrece en torno a la escuela como creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar en particular. Distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

4. Identidad profesional y ética.

- a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5 Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

El plan de estudios parte de la idea de que los conocimientos, las habilidades y las actividades que las educadoras requieren para desempeñar su futuro trabajo docente sólo se desarrollan si conocen las condiciones reales de la vida escolar, si se relacionan directamente con los niños y si tienen auténticas experiencias de intervención educativa en

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



el jardín. De esta manera, los estudiantes enfrentan los retos que implica el trabajo de toda educadora y aprenden a actuar frente a la diversidad de situaciones que surgen en un grupo de niños pequeños. El jardín de niños es el espacio donde las educadoras ponen en juego el conjunto de conocimientos que adquieren, y fortalecen las competencias didácticas para organizar y desarrollar el trabajo educativo, para saber comunicarse con los pequeños y para aprender a actuar en colaboración, tanto con el personal docente y las autoridades, como con las madres y padres de familia. Al involucrarse en el ambiente real de los jardines de niños las educadoras o estudiantes adquirirán la sensibilidad para percibir que cada niño es diferente, porque provienen de familias y contextos distintos y por lo tanto cada uno tiene necesidades actitudes y reacciones particulares que deberán tomarse en cuenta al planear y realizar la intervención educativa.

Para lograr estas metas desde el inicio de la licenciatura se propicia el conocimiento de la educación preescolar, a través de las actividades de acercamiento a la práctica escolar.

La futura educadora debe tener presente los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se esperan tengan los niños y las niñas que lo cursan. A la vez, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa planteados en el Programa de Educación Preescolar 2004.

Pareciera ser que lo que se acaba de leer es una lista de buenos deseos que se trasladan de manera automática a la realidad, aunque el plan de estudios establezca que cada una de las egresadas de la licenciatura contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores antes descritos. Lo cierto es que hace mucha falta vincular la teoría y la práctica, enfrentar a las docentes en formación a las realidades del aula desde los primeros semestres, emplear la didáctica en cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios, incorporar verdaderamente las TIC en los proceso de enseñanza-aprendizaje. No es tarea fácil, ni puede realizarse desde este currículum. La formación profesional que se ofrezca en la escuela normal debe fundamentarse en los siguientes puntos:

- Es un proceso educativo centrado en el aprendizaje, individual y grupal.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Está sustentado en el paradigma constructivista (con raíces en las teorías de la psicología humanista, cognitiva, psicogenética y sociocultural).
- El currículum se basa en competencias, esenciales y profesionales, desarrolladas en forma transversal a lo largo del plan de estudios.
- Las competencias se expresan como resultados de aprendizaje.

En cuanto al formador de formadores, debe:

- Conocer, desarrollar y aplicar la metodología y las estrategias didácticas innovadoras y con enfoque socioconstructivista.
- Propiciar el aprendizaje, al promover en el docente en formación el desarrollo de habilidades de estudio independiente, colaborativo, cooperativo y de aprendizaje en equipo.
- Implantar dinámicas de asesoría individual y grupal.
- Utilizar adecuadamente las TIC como apoyo educativo.
- Seleccionar y aplicar estrategias que evalúen, de manera integral, el proceso de aprendizaje (rúbricas de evaluación).
- Orientar al docente en formación en la preparación de proyectos, trabajos, exámenes o cualquier otra actividad de aprendizaje.
- Motivar al estudiante a través de una interacción constante y reconociéndolo como sujeto activo del aprendizaje.

Es por ello que en el capítulo II se presenta la construcción y diseño de un estudio de caso en un ambiente virtual como estrategia didáctica para la favorecer el proceso de formación de docente.



Capítulo II.

El estudio de casos como estrategia didáctica

“...en el aprendizaje basado en casos se parte del siguiente supuesto de orden conceptual: *el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí.*”

Frida Díaz Barriga Arceo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están produciendo cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como en la forma en que los docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento nuevo y las formas en que interactúan con los contenidos.

Las TIC, en el ámbito pedagógico, nos ofrecen grandes posibilidades para la educación en general y para la formación docente. Cabero (2001) y Salinas (1996) resaltan las siguientes:

- posibilidad de crear entornos multimedia de comunicación
- de utilizar entornos de comunicación sincrónicos y asincrónicos
- de localizar la información de los contextos cercanos
- facilitar que los alumnos se conviertan en constructores activos de su propio proceso de aprendizaje
- construir entornos no lineales sino hipertextuales de información
- actualizar de forma inmediata la información y atender a las nuevas necesidades educativas que la evolución de la sociedad impone
- la formación tiende a ser más individualizada, ajustada a las necesidades y características de los usuarios.

A simple vista, esto no parece nada nuevo, pues algunas de estas posibilidades también las ofrecía la formación a distancia tradicional. La innovación que nos ofrecen las TIC, además de la posibilidad de comunicación sincrónica y asincrónica, permite a los usuarios tanto el acceso flexible a la formación, como la capacidad de interacción y reflexión compartida en el proceso de enseñanza. Por ende, es necesario tomar en cuenta el diseño tecnopedagógico de un entorno virtual, pues la sola incorporación de la tecnología a estos espacios no garantiza la interacción, la colaboración, ni la construcción de conocimiento, y mucho menos el éxito en el aprendizaje. Por ello, es importante que al menos se consideren tres aspectos:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



1, el diseño tecnopedagógico; 2, la moderación del docente en las *e-actividades*; y 3, la relevancia del tema o contenido de estudio.

Por ende, la formación del docente normalista no debe ignorar estos nuevos espacios de aprendizaje. La actuación del profesorado no puede pensarse sólo desde el aula tradicional; el rol del docente del siglo XXI tiene que cambiar de manera notable, lo que supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje real, mediadas por las TIC.

Es de fundamental importancia que la formación inicial y continua de los docentes normalistas incorpore en sus planes y programas el diseño de estrategias didácticas en entornos virtuales de aprendizaje, en las cuales se posibilite el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento en una comunidad de aprendizaje.

En el presente capítulo, se describe el diseño y construcción del caso electrónico *Juan, el niño triqui* como una estrategia didáctica para la formación docente.

2.1. El método de casos como estrategia didáctica

La construcción del caso de *Juan, el niño triqui* se elaboró con la finalidad de ser utilizado como una estrategia didáctica que se centra en aspectos verídicos de la práctica docente en organizaciones reales. A diferencia del método expositivo, el método de casos no consiste en la transmisión de ideas del profesor al estudiante, ni en la memorización mecánica y poco significativa de un tema.

El enfoque principal de la enseñanza efectiva del método de casos no está en la transmisión de información. Está en los estudiantes normalistas, en sus perspectivas de desarrollo y en las habilidades de análisis, evaluación y solución de problemas. Este enfoque no trata de encontrar una respuesta correcta, ni memorizar ninguna teoría, sino explorar en una situación y utilizar hechos disponibles y habilidades analíticas para tomar decisiones razonables respecto a un problema concreto, vinculando de manera natural la teoría y la práctica.

Los orígenes más remotos del método de casos pueden ubicarse en el año de 1870 en la escuela de Leyes de la Universidad de Harvard, con el profesor Christopher C. Langdell, quien empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de memorizar libros de texto. Años más tarde, en 1914, el caso se formaliza como estrategia

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



didáctica en el programa de Derecho, y se le conoce con el nombre de “Case System”. La finalidad de éste era que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran emitiendo juicios tomando como base libros de texto específicos denominados *casebook*, utilizando el método socrático conocido como la mayéutica.

En 1920, la escuela de negocios de la Universidad de Harvard adopta el método de casos y publica un *libro de casos*. Se asignan fondos para la escritura de nuevos casos tomados de temas (historias reales) de los negocios.

Es en 1935 cuando el método de casos se extiende y afirma su estructura definitiva como **metodología docente y se extiende a otros campos del conocimiento**. Se perfecciona, además, con la asimilación del “role-playing” y del sociodrama, que son otras dos técnicas de enseñanza las cuales, en pocas palabras, consisten en representar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Obtenida el 08 de julio de 2011 de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>)

En 1985, la Universidad de Harvard utiliza el método de casos en la escuela de Medicina. Los casos describían historias reales de los pacientes. A partir de estas experiencias, el método de casos como estrategia didáctica se ha diversificado, pues no sólo fomenta la participación del alumno, desarrollando su espíritu crítico, sino que además lo prepara para la toma de decisiones, enseñándole a defender sus argumentos y a contrastarlos con las opiniones del resto del grupo.

Haciendo una revisión de diferentes definiciones del método de caso y su utilización encontramos que para Selma Wasserman (2006:120) “una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de ‘grandes ideas’: puntos

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.”

Por su parte, Naumes y Naumes (2006:3) [citado en Flores y Veleros: 2010] consideran que el caso es una descripción realista de acontecimientos que sucedieron en un cierto punto en el pasado. Las historias ficticias pueden lograr algunos objetivos pedagógicos, pero no tienen el rigor intelectual de un caso basado en la investigación de la realidad, aunque puedan ser apropiadas y aceptables en algunas disciplinas. El caso se diseña para lograr los objetivos pedagógicos o de investigación específicos señalados por el escritor del caso. Como tal, el caso debe proporcionar el suficiente material referente a la situación y el ambiente que rodea la situación para lograr esos objetivos. De acuerdo con los autores, este método “es un proceso pedagógico activo en oposición al proceso pasivo, como el seguido en las conferencias. Los estudiantes, por lo tanto, aprenden realizando distintos análisis y actividades por ellos mismos, en lugar de que les sea dicho cómo se hace. Para la mayoría de los estudiantes y de los propósitos, aprender haciendo proporciona mejores y más duraderos resultados que aprendiendo con conferencias.”

Bajo esta misma línea, Díaz Barriga Arceo (2006:76) define el estudio de casos como una estrategia didáctica basada en una narrativa que aborda problemas o situaciones reales, que permiten ser analizados y discutidos a fondo.

“... Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad; los casos pueden tomarse de la ‘vida real’ o bien consistir en casos simulados o realistas...”

De acuerdo con la Universidad Politécnica de Madrid, el método de casos como estrategia didáctica “no centra el énfasis en el producto final sino en el **proceso** seguido por los estudiantes para encontrar esa solución. A lo largo de ese proceso de aprendizaje los estudiantes desarrollan las siguientes competencias y capacidades:

- Gestión de la información.
- Anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Disponer de conocimientos *generales para el aprendizaje, vinculados a la materia y vinculados al mundo profesional.*
- Habilidades intelectuales, habilidades de comunicación e interpersonales y habilidades de organización y de gestión personal.
- Actitudes y valores del desarrollo profesional (autonomía, flexibilidad, etc.) y valores de compromiso personal (responsabilidad, iniciativa, etc.)
- Trabajo autónomo y trabajo en grupo.”

Por otra parte, De Miguel (2005) destaca que el método de casos engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas.

El estudio de casos, según Cazau [citado en Vázquez, 2007: 14], es un método de trabajo que puede ser utilizado para la producción de conocimiento (*investigación*), para su aplicación ante situaciones concretas (*prácticas profesional*) y para la difusión del conocimiento generado (*enseñanza*).

Esta metodología como estrategia didáctica desarrolla en los estudiantes normalistas la capacidad de escuchar y comprender a los demás, poniéndose en el lugar del otro, dando y recibiendo ideas a partir de lo cual construir una cierta lógica de funcionamiento institucional, lo cual es un punto crucial en la formación docente, es decir, se pone énfasis en lo significativo más que en lo representativo, buscando entender el problema desde su contexto social.

Para Llano (2000), el método de casos es útil para que el participante descubra por sí mismo, estimule su creatividad y se plantee decidir ante varias alternativas. De esta manera los futuros docentes pueden descubrir, identificar y plantearse problemas de la realidad a través de la vinculación teórica-práctica.

Como puede apreciarse en todas las definiciones antes mencionadas, el método de casos representa una estrategia didáctica importante para la formación docente, ya que permite:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Aproximar al futuro docente al aula en situaciones reales.
- Vivenciar situaciones de aprendizaje significativo.
- Suscitar en un modelo de aprendizaje autónomo, crítico y creativo
- Promover y desarrollar capacidades y competencias relacionadas con el análisis de situaciones y la toma de decisiones individuales y en grupo.
- Favorecer la reflexión en grupo frente a los desafíos de la práctica docente.
- Descubrir la complejidad de la realidad mediante enfoques interdisciplinarios indispensables en la formación docente.

Al mismo tiempo permite anclar la realidad, pues favorece los procesos de articulación de la teoría con la práctica, así como un mayor acercamiento de la realidad a la teoría.

Por ello, se puede decir que el caso promueve un pensamiento de alto nivel basado en la enseñanza situada y el socioconstructivismo. Plantea formar futuros docentes capaces de enfrentarse a las problemáticas reales de la práctica docente. Como se analizó en el capítulo anterior, los modelos vigentes de formación docente resultan inadecuados ante las características del nuevo contexto debido a que la formación se ha limitado al espacio escolar. Por lo tanto, es importante y urgente generar condiciones en donde los estudiantes normalistas alcancen aprendizajes relevantes para lograr su inserción social y productiva, así como la construcción de una identidad personal, dentro de un contexto sociocultural determinado incorporando alternativas tecnopedagógicas innovadoras que impulsen la incorporación de nuevos métodos de enseñanza basados en las nuevas tecnologías, en la perspectiva de lograr una mayor integración del conocimiento, la capacidad de solución de problemas, de fomentar la participación en equipos o de incentivar un comportamiento autodidacta.

2.2. Diseño y construcción del e-case

La construcción del caso de *Juan, el niño triqui* se elaboró con la finalidad de ser utilizado como una estrategia didáctica, que se centra en aspectos verídicos de la práctica docente en organizaciones reales. A diferencia del método expositivo, el método de casos no consiste en la trasmisión de ideas del profesor al estudiante, ni en la memorización mecánica y poco significativa de un tema.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



El enfoque principal de la enseñanza efectiva del método de casos no está en la transmisión de información. Está en los estudiantes normalistas y en sus perspectivas de desarrollo y en las habilidades de análisis, evaluación y solución de problemas, este enfoque no trata de encontrar una respuesta correcta, ni memorizar ninguna teoría, sino explorar en una situación y utilizar hechos disponibles y habilidades analíticas para tomar decisiones razonables respecto a un problema concreto, vinculando de manera natural la teoría y la práctica.

2. 2.1. Enfoque Metodológico

Para la realización de esta tesis, la investigación se llevó a cabo en dos fases: la primera se basó en la construcción y diseño del caso, así como la creación del espacio virtual en internet en el que se aloja. Y la segunda, el trabajo de campo, es decir, la validación del caso se llevó a cabo en la *Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) con estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.*⁹

Para la construcción del caso, se partió de la búsqueda de información; por eso se tuvieron presentes varias circunstancias y situaciones que permitieron modificaciones en el proceso de la investigación. Con base en las características del objeto de estudio, se consideró el enfoque etnográfico con el propósito de registrar, describir y reconstruir la realidad propiciando la inserción dentro del *Jardín de Niños*; desde adentro se observó el escenario escolar –natural– para interpretar y comprender el significado de las conductas y acciones de los participantes.

Para lograr suficiencia en la información se utilizaron diferentes fuentes como la observación, entrevistas no formales a docentes, directora y padres de familia, análisis de documentos como el *Proyecto Escolar del Jardín de Niños*¹⁰, haciendo notar que en este quehacer se le dio un carácter abierto a la elaboración del caso.

⁹ Los resultados de la esta segunda fase aparecen en el capítulo III.

¹⁰ El Proyecto escolar tiene como objetivo principal promover una forma de funcionamiento del Jardín de Niños que favorezca la formación integral de todos los alumnos en los años previstos para cursar la Educación Preescolar, según se describe en los *Cuadernos para transformar nuestra escuela 2. El Proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela de la SEP.* La tarea fundamental del Proyecto Escolar consiste en que los directivos y docentes deben:

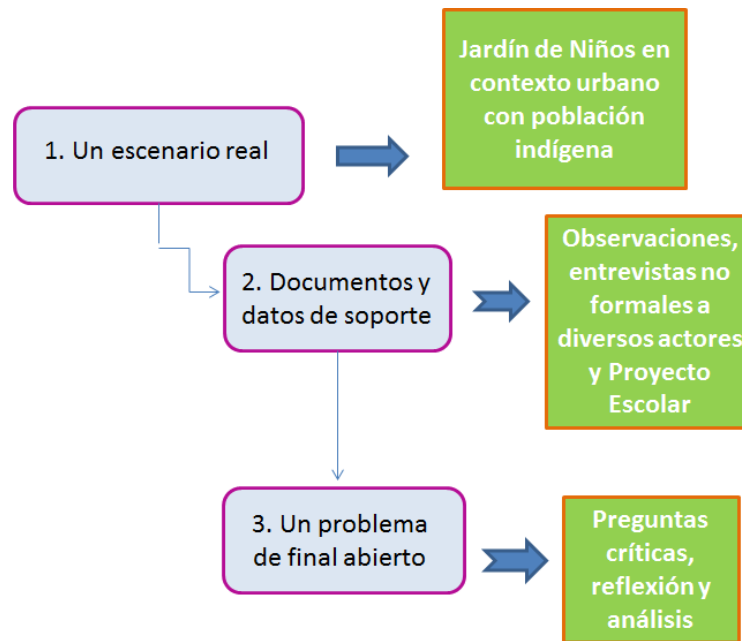
- Identificar y asumir profesionalmente los principales problemas de aprendizaje en cada plantel escolar para cumplir con los propósitos educativos del nivel.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Por restricciones de tiempo y acceso en el *Jardín de Niños* no se llevó un seguimiento estricto de la investigación etnografía en cuanto a observaciones prolongadas y profundas. Pero esta información permitió redactar el caso tomando como base los siguientes aspectos:

Figura 1.
Elementos clave para la construcción del caso



Fuente: Basado en Center of Teaching and Learning with Technology de la Universidad de Penn State.

El Caso de *Juan, el niño triqui*, se trabajó con base en los modelos instruccionales de diseño de casos de enseñanza de la Universidad de Penn State, de la Universidad de Santa Bárbara y con apoyo en la propuesta de Selma Wasserman; también se tomó como referente teórico el trabajo de César Coll y sus colaboradores, quienes han diseñado secuencias didácticas basadas en aprendizaje mediante casos con estudiantes

- Tomar decisiones de manera colegiada respecto a la labor fundamental del Jardín de Niños, es decir, la enseñanza.
- Establecer metas y estrategias comunes para alcanzarlas.
- Realizar acciones específicas, adecuadas y pertinentes para solucionar los problemas detectados
- Evaluar permanentemente las acciones, y con esa base, fortalecerlas o formularlas para lograr mejores resultados.

Por ende, el Proyecto Escolar fue un apoyo decisivo y fundamental para la creación de *El caso de Juan, el niño triqui*, ya que proporcionó el elemento clave de la realidad escolar.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



universitarios. Y los supuestos teóricos de la enseñanza situada de Brown, Collins y Duguid; Lave y Wenger y Díaz Barriga. Así como en diferentes fuentes de sitios web CBL y PBL: Aprendizaje Basado en Casos y en Problemas (ver anexo 1).

El caso aborda diversas estrategias para la enseñanza. En el diseño y organización de las actividades de aprendizaje se combinan las que llevan al análisis y reflexión tanto de manera individual como grupal, con un enfoque socioconstructivista, con la finalidad de que los participantes aporten sus propias reflexiones sobre el caso y propongan diferentes soluciones. El caso tiene una modalidad híbrida, ya que tiene un diseño instruccional con actividades que pueden desarrollarse de manera presencial y virtual.

Se dedicó todo un semestre para la construcción del caso con todos sus componentes, así como el diseño y elaboración del sitio virtual. La validación del caso la realizaron diferentes expertos: en *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Recuperación de Lenguas y Culturas Amenazadas*; en *Formación Docente*; en *Didáctica* y en *Evaluación Educativa*.

El caso se publicó en el sitio web <https://sites.google.com/site/ninotriqui/> y está dirigido a estudiantes de licenciaturas vinculadas a la educación, abierto a todo el público.

2.2.2. Diseño tecnopedagógico del caso electrónico (e-case)

Como se mencionó anteriormente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquieren una importancia fundamental para promover procesos de formación docente, reflexionar acerca de cómo estas nuevas condiciones están transformando la escuela para adaptarse al nuevo espacio social, más flexible, más abierto, distinto a los esquemas tradicionales, un nuevo contexto educativo que se desarrolla a través de *espacios virtuales* que no se limitan sólo a ser instrumentos de información sino eficaces medios de comunicación y espacios idóneos de construcción del conocimiento, así como la urgente necesidad de repensar la **formación de maestros normalistas que responda a los nuevos paradigmas educativos**. De acuerdo con Onrubia (2005:3), “caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz. El

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas.”

De esta manera las TIC plantean ventajas y retos en el acceso al conocimiento, pues han modificado las formas de socialización, de pensamiento, así como las maneras de aprender, lo cual hace necesarias propuestas educativas más acordes con la sociedad actual, donde se establezca un verdadero ambiente de aprendizaje. Es decir las TIC cumplen dos funciones básicas especialmente vinculadas con el aprendizaje: la mediación cognitiva y un cúmulo de estímulos sensoriales. A continuación, se mencionará la importancia de la relación ente las TIC y los ambientes virtuales de aprendizaje.

Al respecto, Herrera (2004, 2) afirma que:

“Un ambiente de aprendizaje constituye un espacio propicio para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. En términos generales se pueden distinguir cuatro elementos esenciales en un ambiente de aprendizaje:

1. Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos.
2. Un grupo de herramientas o medios de interacción.
3. Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.
4. Un entorno o espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades.

En resumen, se puede afirmar que un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos. Dichos entornos pueden proveer materiales y medios para instrumentar el proceso.”

En lo que respecta a ambientes virtuales de aprendizaje, para este autor, son todas las actividades, intercambios y relaciones generadas ocurren mediados por tecnología. Bajo



esta misma línea, Peralta y Díaz Barriga (2011) afirman que: “Los ‘*Ambientes Virtuales de Aprendizaje*’ (AVA) son el contexto donde los elementos que conforman el aula virtual interactúan e intercambian información con el fin de construir conocimiento, basando su acción en una serie de reglas, todo ello, logrado por la mediación de herramientas informáticas.”

Dentro del enfoque socioconstructivista las *e-actividades* ayudan a que los estudiantes se conviertan en seres activos, asimilen plenamente lo aprendido en la práctica.

Una definición de *e-actividades* la encontramos en Barberà (2004:84), quien las define como “contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas entre ellas para conseguir objetivos educativos”. Por ende, se deben tomar en cuenta estos tres puntos fundamentales:

1. Especificar el propósito educativo; es decir, qué se va a hacer y la forma de trabajo.
2. Establecer pertinencia entre la *e-actividad* y los contenidos planteados.
3. Plantear actividades significativas, es decir, que los alumnos puedan percibirla como interesantes y útiles en su formación.

De acuerdo con Cabero y Román (2006) y Salmon (2002), algunas propuestas para el planteamiento de *e-actividades* son las siguientes:

- Comenzar con tareas cortas y sencillas, es decir, se aumente la complejidad en la medida que los estudiantes se familiarizan.
- Asegurar el equilibrio entre el nivel educativo y las características del grupo.
- Trabajar en binas (¿grupos?) para favorecer el trabajo colaborativo, en cuyo caso puede ser de máximo 5 integrantes (*e-actividades* colaborativas).
- Incluir componentes de reflexión sobre el aprendizaje.
- Las tareas de evaluación deben cumplir con los objetivos de la *e-actividad*.

“Para seleccionar las *e-actividades* que conforman el diseño tecnopedagógico, es importante tomar en cuenta la naturaleza de la misma, si integra elementos de estudio independiente o colaborativos, el tipo de interacción que propicia entre los componentes del triángulo interactivo, la naturaleza comunicativa que genera (síncrona o asíncrona), todo ello, con el fin de distribuir apropiadamente los tiempos y momentos de acción, seguimiento y tutoría. Además, deben tomarse en cuenta las características propias de cada grupo de



alumnos, su maduración y experiencia en cada tipo de interacción y el manejo de la tecnología” (Peralta y Díaz Barriga: 2011, 3). A partir de ellas se concibe el diseño tecnopedagógico.

Cabe mencionar que el primer acercamiento que se tuvo de “diseño tecnopedagógico” nace en los Estados Unidos de América en la década de los 50 y surge como producto de la relación entre la tecnología y la enseñanza a distancia (e-learning), fundamentado en la teoría del aprendizaje conductista.

A partir de 1990, la evolución del diseño tecnopedagógico dio lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales mediados por plataformas didácticas tecnológicas (Moodle, WebCT, Blackboard, ILIAS, etcétera), inmersas ya en las teorías del aprendizaje constructivistas y su relación con las TIC.

Ahora bien, si entendemos el término diseño como el proceso previo de configuración mental, "pre-figuración", en la búsqueda de una solución en cualquier campo; queda como algo simple. Pero si entendemos el término diseño como el proceso que genera especificaciones por medio del uso de teorías instruccionales y teorías de aprendizaje para asegurar que se alcanzarán los objetivos planteados, nos acercamos más al enfoque constructivista.

De acuerdo con Coll (2008), la formación virtual en el diseño pedagógico y la propuesta de uso de herramientas tecnológicas conforma un proceso indisoluble, que se conoce con el nombre de **diseño tecnopedagógico**. Este diseño parte del análisis de dos dimensiones: el nivel tecnológico y el pedagógico, como se expresa en la siguiente figura:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Figura 2
Dimensiones del diseño tecnopedagógico
(Basado a partir de Coll, 2008)



La dimensión pedagógica no debe considerarse como un segundo paso o como un desarrollo lineal. Dentro del diseño, se interrelacionan cada una de las dimensiones, es decir, el diseño tecnopedagógico no es un proceso lineal, sino un proceso de desarrollo sistémico a través de la interacción de ambas dimensiones. Cabe señalar que el “enseñar” es sólo el medio para alcanzar el propósito educativo. Por ende, el diseño tecnopedagógico ha inaugurado una innovación en la pedagogía, a partir de una nueva concepción multilingüística, multimediática y orientada a las actividades de aprendizaje a realizar por los estudiantes.

El aprendizaje se sustenta en conocimientos previos y muchas veces resulta difícil deducir lógicamente. Los científicos han constatado que el aprendizaje es sumamente exitoso cuando cumplen las siguientes condiciones: a) cuando se lleva a cabo en situaciones



reales; b) cuando el alumno mismo dispone de muchas posibilidades de autocontrol; c) cuando existe una retroalimentación directa y cualificada sobre la acción de aprender; d) cuando se trata de trabajar con otros de forma conjunta en la resolución de un problema; e) cuando el alumno reflexiona sobre su actuación y es capaz de percibirse a sí mismo como una persona competente y con capacidad de acción [Citado en Blumschein, P.; Fischer, M. 2007; (Edelmann:2003)].









Por ende, el aprendizaje en entornos mediados por TIC requiere de las relaciones que se establecen entre tres elementos que Coll denomina “triángulo interactivo”, alumno, profesor y contenido, los cuales interactúan entre sí para lograr un propósito educativo definido como núcleo explicativo del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, para poder diseñar un entorno de aprendizaje exitoso, el diseño tecnopedagógico debe contar con cuatro elementos fundamentales:

- I. Una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje.
- II. Orientaciones y sugerencias para llevar a cabo las actividades.
- III. Una oferta de herramientas tecnológicas, acorde al nivel de los estudiantes.
- IV. Orientaciones y sugerencias sobre el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, los supuestos teóricos utilizados para construir el diseño tecnopedagógico que sirvieron de orientación para la elaboración del caso electrónico (e-case) *Juan, el niño triqui*.



Figura 3
Supuesto teórico para el diseño tecnopedagógico

<p>Activo</p> 	<p>El aprendizaje es un proceso activo, siempre parte de los conocimientos previos, ya que es necesario enlazar el conocimiento nuevo con las estructuras cognitivas existentes. Para la mayoría de los estudiantes y de los propósitos educativos, aprender haciendo proporciona mejores y más resultados que aprender repitiendo. ¡Aprender activamente significa hacerlo uno mismo!</p>
<p>Auténtico</p> 	<p>El aprendizaje se lleva a cabo en entornos de aprendizaje reales. Hay que desarrollar estrategias didácticas basadas en la resolución de problemas o estudios de casos. Presentar un contexto real de aplicación permite que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, evaluación y solución de problemas, no trata de encontrar respuesta correcta sino tomar decisiones razonables respecto a un caso o problema presentado.</p>
<p>Social</p> 	<p>El aprendizaje es un proceso social. Es importante desarrollar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes pueden analizar problemas en equipo. Convoa al trabajo colaborativo basado en el intercambio de ideas y saberes.</p>
<p>Situado</p> 	<p>La enseñanza debe estar centrada en prácticas educativas <i>auténticas</i>, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: "simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura". Desde una visión situada, los estudiantes aprenden involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.</p>
<p>Constructivo</p> 	<p>Las prácticas educativas basadas en el 'triángulo interactivo': <i>alumno, profesor, contenidos</i>, las cuales interactúan entre sí con el fin de lograr un propósito educativo definido. En este contexto, se generan tres tipos de interacción: alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-contenido. El foco de atención del proceso educativo debe estar en las actividades de profesor y alumnos en torno a los contenidos escolares, y en las formas de interacción que adoptan.</p>
<p>Diversidad de ejemplos</p> 	<p>La diversidad de ejemplos muestra claramente el propósito educativo que se quiere alcanzar. El trabajo autónomo promueve una intensa asimilación del nuevo conocimiento y la flexibilidad de éste para nuevas aplicaciones; ayuda a los estudiantes a familiarizarse con el análisis relacionado con la toma de decisiones ante situaciones complejas.</p>
<p>Diferentes perspectivas</p> 	<p>Expone un caso o problema desde diferentes perspectivas. Hace uso de los escenarios de aprendizaje, ejemplos y numerosas tareas reales, promueve la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes, al permitir articular aspectos teóricos con otros de la realidad, estimulando también la capacidad de intervención ante situaciones concretas.</p>
<p>Ambientes Virtuales de Aprendizaje</p> 	<p>En estos ambientes las relaciones que se establecen entre los elementos del triángulo interactivo son de naturaleza comunicativa y mediadas tecnológicamente, es por ello que se transforman sus roles, así como las actividades de construcción del conocimiento que se llevan a cabo. Recordando que la interactividad del medio por sí mismo no asegura situaciones exitosas de aprendizaje, sino el uso correcto de la tecnología para propiciar interacciones que promuevan la construcción del conocimiento.</p>

Fuente: La autora, basado en los supuestos teóricos de los siguientes autores: Blumschein, P.; Fischer, M. (2007); Díaz Barriga, F. (2006) y Coll, C. (2008)

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



En suma, se puede afirmar que los entornos virtuales de aprendizaje que fomentan la participación en “situaciones reales”, permiten a los estudiantes generar pensamiento de alto nivel promoviendo la capacidad de análisis y síntesis y toma de decisiones individuales y grupales ante una problemática planteada en caso; resultan ideales para el trabajo con método de proyectos, casos y resolución de problemas, basados en el enfoque socioconstructivista.

Ahora bien, la idea del trabajo en escenarios virtuales de aprendizaje basados en la resolución de problemas y casos no es nueva, fue introducida por Schank en 1993. Su finalidad era que el alumno haga frente “a un problema exigente y motivador que debe explorar y resolver en el marco de un entorno multimedia. Por medio de la resolución del problema, el alumno va “trabajando” para alcanzar el objetivo deseado y, a lo largo de este proceso, realiza una gran diversidad de tareas; y puede determinar, en gran medida, el camino a seguir y el tiempo que va a invertir. El entorno de aprendizaje debería ser lo más real posible y facilitar la recopilación de informaciones y la interacción en diferentes niveles. En este tipo de entornos de aprendizaje, casi siempre se integran los siguientes elementos: entorno de trabajo, función auxiliar, entrevista con un experto, glosario, simulación de un experimento en el laboratorio o similar, conversaciones con colegas, recopilación de noticias, secuencias de películas, tomas de sonido, herramientas para la concepción y diseño, etc.”(Blumschein, P.; Fischer, M :2007, 43).

2.3. Diseño y estructura del e-case *Juan, el niño triqui*

Para la construcción del caso nos basamos¹¹ en las pautas de desarrollo de *e-actividades* que se mencionaron anteriormente; así como en una serie de criterios y recomendaciones de diseño y características que debe tener un buen caso, recopilados de trabajos de diversos autores¹² que han estudiado el método de casos como estrategia didáctica. Y a continuación se enuncian:

Características y elementos que debe tener un buen caso:

- Ilustra un aspecto relevante de los contenidos.

¹¹ Hablo en tercera persona, pues la construcción y diseño de este caso la realicé con la maestra Verónica Vázquez, bajo la guía de la doctora Frida Díaz Barriga.

¹² (Wasserman 2006, Cabero, Llorente, y Salinas 2006; Coll, Mauri, y Onrubia 2008; Díaz Barriga 2006; Pérez 2005, Vázquez 2007)

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- Refleja un marco teórico, es decir, los principios o concepciones de la disciplina que prevalece en el enfoque que se le da al caso.
- Revela los elementos típicos del problema que se va a analizar.
- Genera dilemas y controversia.
- Dan pauta a la imaginación y la emotividad.
- Son reales o realistas.

En el diseño del caso se deben incluir los siguientes elementos:

- La narrativa del caso, que debe ser clara y coherente.
- Una introducción para enganchar al alumno cognitivamente y afectivamente con la situación y los personajes.
- Se deben incluir elementos que describan el contexto en el que se da la situación.
- La explicación de la actividad o tareas que se solicita realizar al alumno.
- Material multimedia complementario para apoyar el análisis: material de lectura, *links* relacionados con el tema, glosario, etcétera, es decir, toda información que sirva de soporte y ayuda para contextualizar el caso.

El e-case *Juan, el niño triqui* está organizado conforme la siguiente estructura didáctica:

EL CASO

1. Introducción
2. Escenario
3. Problema
4. Personajes
5. Juego de roles

GUÍA DIDÁCTICA

1. Introducción
2. Objetivos
3. Contenidos
4. Fuentes documentales
5. Metodología del trabajo

GLOSARIO

MATERIAL DE LECTURA

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



LINKS

FORO

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

A continuación se describen los componentes esenciales del estudio de caso. Estos son:

- a) **Una historia clara e interesante para el alumno que le permita reflexionar y tomar decisiones.**

El caso de *Juan, el niño triqui* presenta una situación de lo que sucede en un aula de preescolar donde una educadora se enfrenta a la problemática de trabajar en un contexto multicultural, en el que se manifiestan actitudes de prejuicio, racismo y discriminación que la obligan a reflexionar y replantear su práctica docente para favorecer procesos educativos relevantes y significativos con sus pequeños alumnos. Se trata pues de un caso real, actual, vigente, y por tanto, relevante, que vincula el problema con la reflexión, y la práctica.

Ilustración 1 Portada



<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



b) Una introducción atrayente que permita adentrarse en la situación o conflicto que viven los personajes.

México, un país de casi dos millones de km², es habitado por más de 107 millones de personas, lo que la convierte en la nación hispanohablante más poblada del mundo; cuenta con un apreciable volumen de población indígena: en el 2000, el INEGI registró a nivel nacional 7.6 millones de personas, de cinco años y más, hablantes de alguna lengua indígena de las cuales existen más de 62. En busca de mejores oportunidades, cada vez un número mayor de indígenas migra a las grandes ciudades.

En la Ciudad de México se registraron 218,739 habitantes de vivienda cuyos jefes de familia hablan alguna lengua indígena, lo que significa, según estimaciones y proyecciones, que en el Distrito Federal reside, al menos, uno de cada veinte indígenas del país. Un claro ejemplo de esta situación es lo que ocurre en el Mercado de Artesanías de la Ciudadela, ubicado en el centro de la Ciudad de México, ya que no sólo es un centro de distribución de productos típicos del país, también es el hogar de poco más de 50 familias de indígenas del país. De los inquilinos de este mercado, el grupo más numeroso es el de Oaxaca. Don Juan Martínez Merino, originario de San Juan Copala y miembro de la comunidad triqui, llegó a la Ciudadela en 1982 junto con 30 familias que se dedican a la elaboración de todo tipo de textiles. Ahí viven y venden sus productos.

Otra comunidad triqui está ubicada a seis cuadras de la Ciudadela; es la que se encuentra en la calle de López núm. 23, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, lugar en el que habitan 500 personas –entre niños y adultos– triquis, en su mayoría de San Juan Copala y otros de Chicahuaxtla, Oaxaca.

Además de servirles de vivienda, en este lugar (calle) exhiben sus artesanías. Tanto niños de la comunidad triqui de la Ciudadela, como de la ubicada en López número 23, asisten a un Jardín de Niños –del cual no revelaremos su nombre por razones de seguridad– ubicado a sólo unos pasos del metro Balderas de la Ciudad de México, encontrándose con dificultades como las siguientes: difícil acceso a la lectoescritura –por ser el español su segunda lengua–; el rechazo y la discriminación por parte de algunas educadoras y niños; los desencuentros en la comunicación entre padres de niños indígenas y los maestros con respecto a la vestimenta, alimentación, cuidados generales, etc.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



La presente investigación da cuenta de la problemática que vive uno de tantos niños indígenas migrantes: Juan, un niño triqui.

Ilustración 2 Introducción



The screenshot shows a web browser window displaying a website. The address bar shows the URL: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/3-el-caso/1-introducci>. The page title is "El caso de Juan, el niño triqui". The main content area is titled "1. Introducción" and contains the following text:

En el 2000, el INEGI registró a nivel nacional 7.6 millones de personas, de cinco años y más, hablantes de alguna lengua indígena. En la Ciudad de México se registraron 218, 739 habitantes de vivienda cuyos jefes de familia hablan alguna lengua indígena. Lo que significa, según estimaciones y proyecciones, que en el DF reside, al menos, uno de cada veinte indígenas del país.

El Mercado de Artesanías de la Ciudadela, ubicado en el centro de la ciudad de México, no sólo es un centro de distribución de productos típicos del país, también es el hogar de poco más de 50 familias de indígenas del país, que ante la falta de oportunidades dejaron sus comunidades.

De los inquilinos de este mercado, el grupo más numeroso proviene de Oaxaca. Don Juan Martínez Merino, originario de San Juan Copala y miembro de la comunidad triqui, llegó a la Ciudadela en 1982 junto con 30 familias, que se dedican a la elaboración de todo tipo de textiles. Ahí viven y venden sus productos.

Otra comunidad triqui está ubicada a seis cuadras de la Ciudadela, es la que se encuentra en la calle de López núm. 23, en el Centro Histórico de la ciudad de México, lugar en el que habitan 500 personas -entre niños y adultos- triquis, en su mayoría de San Juan Copala y otros de Chicahuaxtla, Oaxaca. Además de servirles de vivienda, exhiben y venden sus artesanías en los alrededores.

Below the text is a photograph showing three people, likely women, sitting at a table and working on textiles. The website also features a sidebar with a navigation menu and a visitor count of 004351.

c) Una sección donde se vincule el contexto del caso con el contenido curricular que se va a abordar.

S. Wasserman [citada en Díaz Barriga, Arceo: 2006] plantea las siguientes características esenciales de un caso: se encuentra vinculado al currículo, promueve pensamiento de alto nivel, permite su encuadre en marcos teóricos pertinentes, plantea un reto accesible al nivel del aprendiz, plantea asuntos reales y relevantes, permite la identificación y empatía y genera controversia e intensifica emociones.

De acuerdo con las características que señala la autora, el caso *de Juan, el niño triqui* se fundamentó con base al plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, ya que el método de casos en educación resulta ser un instrumento de gran utilidad en

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



diversas asignaturas tales como Propósitos y contenidos de la educación preescolar, Entorno familiar I y II, Escuela y contexto social, Gestión escolar, Niños en situaciones de riesgo e Iniciación al trabajo escolar. Los temas de estas asignaturas pueden trabajarse de manera transversal, paralela u horizontal con otras asignaturas que conforman el plan de estudios (ver anexo 2, mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar.), lo cual permitirá conocer a las estudiantes en formación las condiciones reales del trabajo docente. De este modo, el método de casos se convierte en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza; la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar, particularmente el trato con los niños pequeños, y la madurez para encontrar el sentido a la profesión para la cual se forman los educadores.

Ilustración 3. El caso

El caso de Juan, el niño triqui

3. El caso

El caso está dividido en subapartados para facilitar a los usuarios su análisis y reflexión.

Objetivos

- Crear conciencia intercultural con el fin de dar paso a un sistema educativo basado en lo intercultural, que incorpore relaciones de mutuo conocimiento y respeto entre la población indígena y la no indígena; es necesario crear modelos de atención basados en las relaciones interculturales, que incluyan materiales didácticos acordes con la diversidad cultural y capacitación de los agentes educadores en esta concepción.
- Comprender que las transformaciones sociales y culturales de nuestro país inciden en la vida cotidiana de los niños, y reconozcan los desafíos pedagógicos que enfrenta la educación preescolar ante dichas transformaciones.

Justificación

El caso de los niños triqui es real, actual, vigente y por tanto, relevante. La pluriculturalidad es un rasgo de la capital del país y no una fase de transición en la cual las identidades que vienen de lejos están destinadas a disolverse. En esta ciudad debería implementarse un sistema de educación intercultural que tome en cuenta las especificidades culturales de los niños indígenas y promueva una relación de respeto entre todos los habitantes de la ciudad.

Expectativas

- Crear conciencia; señalar la importancia y necesidad de contar con programas educativos interculturales.
- Valorar la función social de la educación preescolar como un servicio que ofrece igualdad de oportunidades para el aprendizaje y contribuye a compensar las diferencias provocadas por las condiciones económicas, sociales y culturales de los ambientes en donde viven los alumnos.
- Analizar los retos que enfrenta la intervención educativa en el jardín de niños para cumplir con los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

Dirigido a alumnos de las licenciaturas:

- Educación preescolar.
- Educación primaria.
- Educación secundaria.
- Educación.
- Pedagogía.
- Psicología de la educación.
- Sociología de la educación.
- Intervención educativa.
- Administración educativa.

d) El desarrollo del caso donde se aborden los aspectos principales o problemática que conlleve a plantear sus posibles soluciones.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Uno de los aspectos más importante en el diseño de un caso es favorecer *un* entorno de aprendizaje que permita al alumno interactuar con situaciones reales o auténticas, resolver problemas relevantes, aprender a tomar decisiones en situaciones que le plantean el reto de la incertidumbre, es decir, adquirir los saberes y habilidades propios de la comunidad de práctica social o profesional a que pertenece o se pretende integrar (Díaz Barriga, 2006).

Por ello, una parte importante del trabajo docente normalista implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, **la capacidad para resolver conflictos cotidianos y conducir adecuadamente un grupo escolar**, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. El acercamiento gradual de los docentes en formación al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio.

A través de este caso, las futuras docentes aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación preescolar.

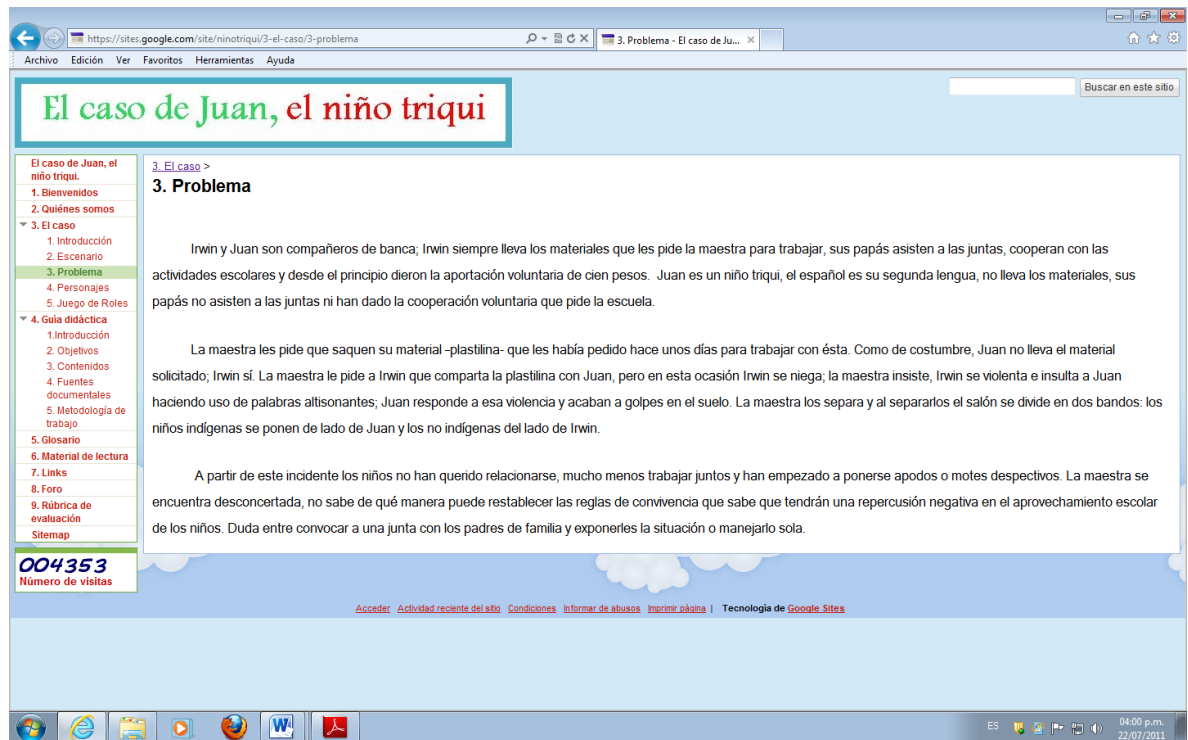
En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador **se relaciona con niños que poseen personalidades propias y distintas y que éstas tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas**. De manera especial, la docente de educación preescolar debe reconocer que los niños que asisten a estos planteles manifiestan curiosidad por conocer y encontrar respuestas a los problemas derivados de su incorporación cada vez más consciente al medio y a la comunidad.

A partir del análisis del caso, las alumnas normalistas van a adquirir una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, si bien el conocimiento científico sobre el desarrollo infantil permite identificar rasgos comunes y procesos característicos de gran generalidad, cada niño y cada niña crecen y adquieren identidad como individuos únicos en relación permanente con sus medios familiares y sociales. Reconocer la diversidad en la práctica y no solamente en papel aumentará la reflexión y análisis sobre su quehacer profesional.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Ilustración 4 El problema



e) Personajes.

Los personajes son el elemento principal de la narración en el método de casos. Son la guía de los hechos y quienes permiten mantener el interés hasta su punto final. El protagonista es su personaje fundamental y en torno al cual se lleva a cabo la historia, en este caso Juan, un niño triqui que en salón de clase sufre de discriminación y segregación por ser indígena. Otra protagonista de este caso es la maestra Lupita, quien no sabe qué hacer ante la problemática de un grupo multicultural. El antagonista del caso es Irwin, quien desarrolla el conflicto.

El resto de los personajes son de importancia inferior, pero fundamentales para entender el problema que se plantea en el caso. Por ello, los personajes de ambas familias, López y Balbuena, se caracterizan de forma directa, es decir, se explican o se dan a conocer todos los personajes señalando directamente cómo son. Al leer y entender la problemática de cada personaje, el problema es comprendido y puede iniciarse el proceso de análisis y reflexión con los estudiantes.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Ilustración 5 Los personajes

El caso de Juan, el niño triqui.


1. Bienvenidos
2. Quiénes somos
3. El caso
4. Personajes
5. Juego de Roles
6. Guía didáctica
7. Glosario
8. Material de lectura
9. Links
10. Foro
11. Rúbrica de evaluación
12. Sitemap

004354
Número de visitas

4. Personajes

Familia López: la familia de Juan.

Los papás de Juan son artesanos, confeccionan ropa; blusas bordadas, tejen suéteres. Buscando mejores oportunidades de vida salieron de su natal San Juan Copala hacia la ciudad de México en el 2004; desde su arribo a la capital se encontraron con muchas dificultades puesto que no hablaban nada de español, no conocían la ciudad y eran - siguen siendo- analfabetas; hoy, cinco años después, hablan un español básico que sólo usan para hacer tratos comerciales. Viven y trabajan en el mercado de artesanías de La Ciudadela, un tío, don Cristóforo, los invitó a compartir un cuarto de 20 m² con él, en ese entonces, sólo eran ellos y Juan -que era un bebé-, pero hoy la familia ha crecido: tienen cinco hijos, a Juan, le siguen tres niñas y acaba de nacer un bebé varón que absorbe toda la atención de la madre. Así como ha crecido la familia, también los problemas han aumentado: don Cristóforo tiene cuatro años sin trabajar y consume alcohol regularmente, pasa la mayor parte del tiempo dormido y sin ganas de trabajar. Ganan un promedio de cuatrocientos pesos a la semana y el dinero no les alcanza. Con muchos trabajos, habían conseguido ahorrar trescientos pesos para comprar una estufita, pues sólo tienen una parrilla con un solo quemador, pero don Cristóforo encontró el dinero y se lo gastó en alcohol. En su casa no hay refrigerador, ni televisión; no tienen radio y todos duermen en un petate en el piso.



f) Se pueden incluir referencias, notas e información adicional.

Para entender y profundizar más la temática que presenta el caso, se incluyó un glosario de términos y material de lectura, con la finalidad de que los docentes en formación puedan conocer con mayor exactitud el significado no sólo de palabras, sino también de diversos temas relacionados con la problemática y, de esta manera, puedan entender y comprender de mejor forma lo que están leyendo. Se pretende que los docentes realicen estas lecturas para que reconozcan la diversidad en su labor educativa y reflexionen sobre los diferentes tratamientos que se dan a la misma en la vida cotidiana y en ejercicio de la práctica profesional.

Los temas que se abordan en estos materiales versan sobre la propuesta de reflexión de la práctica docente con enfoque intercultural. En estos niveles son importantes, toda vez que representan la oportunidad de resignificar y fortalecer las acciones educativas que se

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



realizan cotidianamente en el salón de clase. Con esto se busca contribuir para que estas alumnas en formación enfrenten los retos que se presentan en la escuela y el aula para atender con calidad, equidad y pertinencia la diversidad cultural, lingüística, étnica y demás gama de factores diferenciadores que allí se presentan, como son; genero, religión, capacidades y talentos diferentes, ritmos y formas de aprendizaje etc.

El glosario de términos es una pequeña guía de conceptos sobre los que hay que reflexionar y que ayuda a los agentes educativos que utilicen *El caso de Juan, el niño triqui* a compartir una terminología común. Lo que se espera es que las docentes en formación incorporen en su práctica profesional nuevos elementos que lleven a un adecuado tratamiento de la diversidad, y orienten su propio proceso de formación que han llevado hasta el momento identificando fortalezas y debilidades, mediante la práctica constante de este tipo de estrategias.

Ilustración 6 Glosario



Por ejemplo, se incluyó el texto **“La atención a la diversidad en el aula de primaria”**, cuyo propósito es analizar y comprender la importancia de atender la diversidad de los (alumnos,

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



así como conocer y analizar algunos referentes conceptuales que sustentan el enfoque educativo intercultural, con el propósito de confrontarlos con su práctica docente.

Ello les permitirá reflexionar sobre los aspectos prácticos y conceptuales revisados en las sesiones anteriores, (juego de roles/preguntas críticas y desarrollo de la guía didáctica) con la intención de identificar y consensuar necesidades de formación comunes y así esbozar una ruta estratégica de formación para la atención a la diversidad presentada en el caso de Juan, el niño indígena de la comunidad triqui que asiste a un jardín de niños en contexto urbano.

Ilustración 7 Material de lectura

El caso de Juan, el niño triqui

6. Material de lectura

El propósito de *La atención a la diversidad en el aula de primaria* es contribuir a que los colectivos docentes conozcan y apliquen estrategias didácticas para desarrollar en sus alumnos las habilidades básicas:

- > habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir);
- > la resolución de problemas,
- > la búsqueda y selección de la información, entre otras.

Esta colección de cuadernos promueve la formación del colectivo docente en la escuela.

http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/html/32_lib/primaria/prim_indigena/html/te22c05b01.html

La atención a la diversidad en el aula de primaria

También incluyó algunos *links* (enlaces) que permiten al alumnado con tan sólo un clic tener acceso o conectar con otro documento. Los enlaces son la tecnología que conecta dos sitios web o dos páginas web. En el navegador se ven como palabras subrayadas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Ilustración 8 Links



g) Juego de roles y preguntas críticas.

En este apartado se incluyó el juego de roles. La técnica del juego de rol permite a sus participantes experimentar una situación o acción, no sólo intelectualmente, sino también física y emocionalmente. En esta actividad los participantes escenificarán el caso de **Juan, el niño triqui**, es decir, representarán el papel de uno de los personajes con la finalidad de sensibilizarlos y acercarlos a la reflexión. Es importante que los participantes intercambien los papeles con el objeto de que tengan diferentes perspectivas de la problemática. También deberán considerar los siguientes puntos:

1. Escenario o lugar en el que se da la problemática.
2. Personajes (cómo son, en qué momento participan, qué hacen y qué dicen)
3. Conflicto o situación en la que participan los personajes.

Un estudio de caso plantea preguntas críticas que requieren del alumno una actitud reflexiva sobre determinada problemática, a través de la indagación y el análisis de las ideas más importantes, con la finalidad de que el estudiante aplique sus conocimientos cuando analiza

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



la información y cuando da propuestas de solución, pues “lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión” (Wasserman, 2006: 21).

Las preguntas motivan a los alumnos a examinarse ellos mismos y prueban su habilidad para entender, explicar, ilustrar y aplicar los conceptos y principios enseñados.

Las preguntas críticas que tendrán que responder en el caso son las siguientes:

- a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?
- b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?
- c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?
- d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?
- e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?
- f) Como miembro de la sociedad, **¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?**
- g) Como maestro, **¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?**
- h) Como director, **¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?**
- i) Como asesor técnico, **¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?**

Esta propuesta educativa apuesta por favorecer el desarrollo del **pensamiento crítico y por promover la motivación intrínseca y un enfoque profundo del aprendizaje**. Por ello se ha incorporado de manera progresiva a entornos de enseñanza y aprendizaje completamente virtuales o de carácter híbrido: “...en todos los casos, los usos de las herramientas se adaptan en función de los objetivos educativos perseguidos y de las



características globales del entorno de enseñanza y aprendizaje...” (Coll, Mauri y Onrubia en Coll y Monereo, 2008: 218).

Ilustración 9 Juego de roles / preguntas críticas

El caso de Juan, el niño triqui

3. El caso >
5. Juego de Roles

En esta actividad los participantes escenificarán *El caso de Juan, el niño triqui*, es decir, representarán el papel de uno de los personajes con la finalidad de sensibilizarlos y acercarlos a la reflexión. Es importante que los participantes intercambien los papeles con el objeto de que tengan diferentes perspectivas de la problemática. También deberán considerar los siguientes puntos:

- Escenario o lugar en el que se da la problemática.
- Personajes (cómo son, en qué momento participan, qué hacen y qué dicen)
- Conflicto o situación en la que participan los personajes.

Una vez que se haya presentado la escenificación al grupo, los participantes deberán responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?
- b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?
- c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?
- d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?
- e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?
- f) Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?
- g) Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?
- h) Como director, ¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?
- i) Como asesor técnico, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?

h) Elementos didácticos.

El caso incluye una guía didáctica, ésta no pretende ser un documento normativo del trabajo docente, sino un recurso que pueda enriquecer sus experiencias y saberes. Se pretende que a través del caso de *Juan, el niño triqui* se pueda cumplir con los propósitos educativos que plantea la situación.

Por ello, en este apartado se proporcionan algunas sugerencias y orientaciones para el desarrollo de *El caso de Juan, el niño triqui*, las cuales son flexibles y pueden ajustarse de acuerdo a las características de los estudiantes normalistas –preescolar, primaria y secundaria–; y al contexto de cada escuela normal –urbano o rural– en congruencia con los criterios y orientaciones establecidos en su plan de estudios.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>

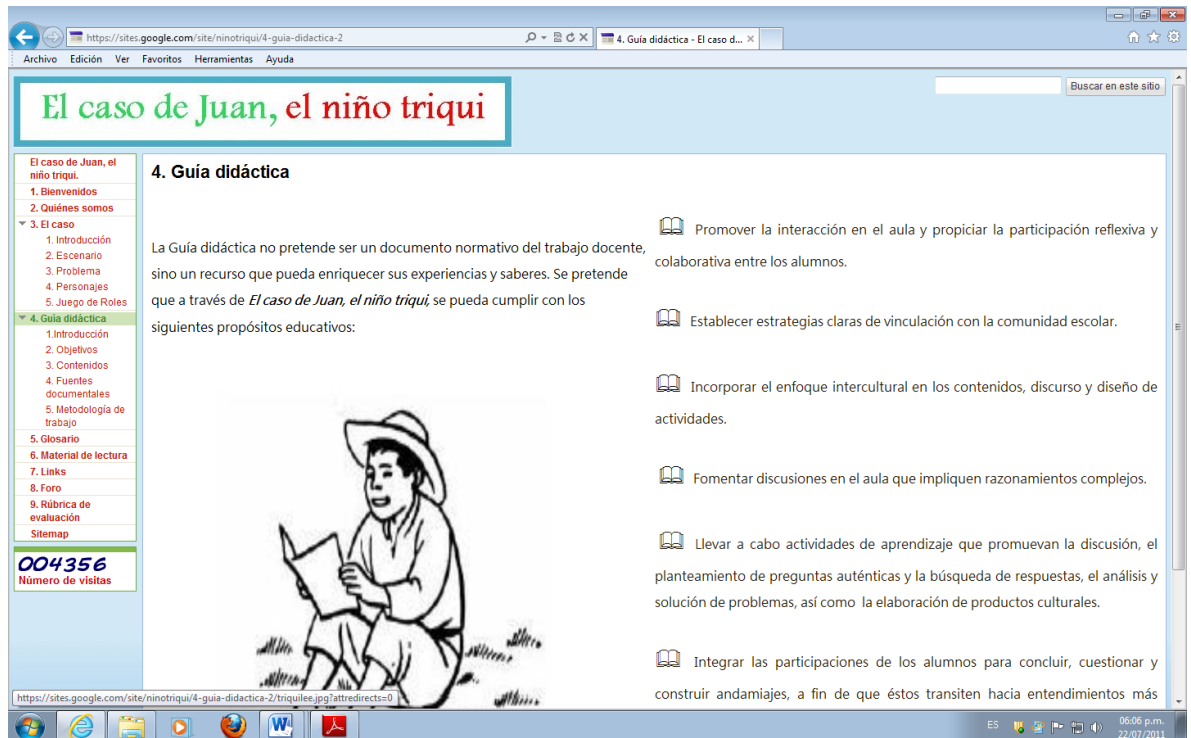


Para la organización de las actividades, el maestro deberá tener presente que el curso incluye algunos textos que ya se revisaron en otras asignaturas, pero que adquieren relevancia específica porque favorecen el análisis del caso en cuestión, logrando propósitos formativos distintos.

Es importante que no se omita la lectura de estos materiales y se orienten las actividades con el fin de que los estudiantes tengan una experiencia formativa que contribuya al replanteamiento de las ideas iniciales y al mejoramiento de sus habilidades de reflexión, análisis y discusión que propicia el caso de **Juan, el niño triqui**. La guía didáctica se construyó bajo la siguiente estructura:

1. Introducción
2. Objetivos
3. Contenidos
4. Fuentes documentales
5. Metodología del trabajo

Ilustración 9 Guía didáctica

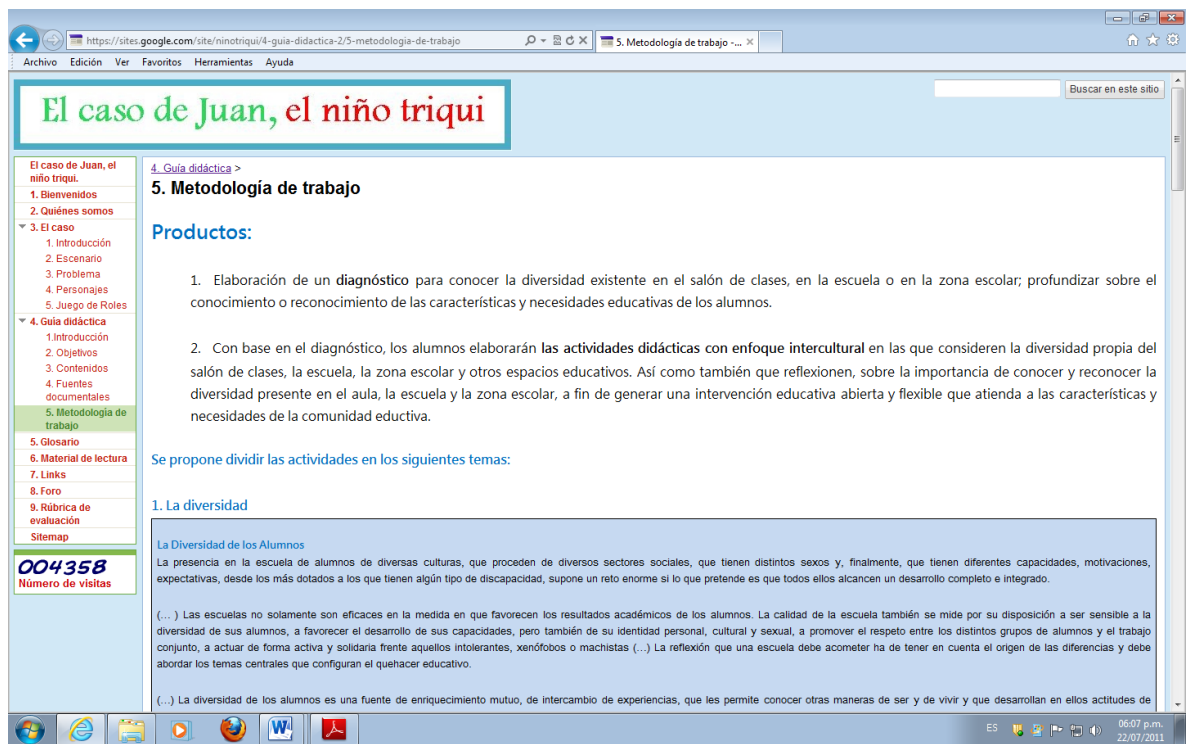


<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Cabe señalar que la guía es solo un auxiliar; es un espacio para que el estudiante normalista identifique lo que aprendió y lo que necesita aprender, mediante una recapitulación de las sesiones anteriores (juego de roles y preguntas críticas) que les permita trabajar y mejorar las necesidades de formación en la atención de la diversidad presente en las escuelas y aulas. Lo sustantivo del caso lo constituye el deseo de los docentes en formación para enriquecer las formas propias de enseñar y de cuanto queda todavía por aprender; así como comprender la importancia de atender la diversidad de los alumnos, analizar algunos referentes conceptuales que sustentan el enfoque educativo intercultural, todo con el propósito de mejorar su práctica docente.

Ilustración 10 Guía didáctica. Metodología de trabajo



Una vez presentados los contenidos, es indispensable incluir actividades para que el estudiante trabaje y actúe sobre los contenidos presentados, a fin de desarrollar las competencias o capacidades planteadas en los objetivos generales y específicos. En el punto cinco de la guía didáctica, se presenta la **metodología de trabajo**.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



En este subapartado se proporcionan actividades y ejercicios de tipo individual o grupal que ayuden a los alumnos a relacionar la información con su realidad o a profundizar en el conocimiento de algún aspecto. Son tareas, ejercicios y actividades diversas que se piden al alumno para que se apropie del contenido y refuerce o amplíe uno o varios puntos del desarrollo del caso.

Con ella se propone que el alumno reúna datos de su realidad, de su ámbito laboral, en relación al problema o tema estudiado para trabajar luego sobre ellos y no sobre datos ajenos a su experiencia. Esto fomenta la transferencia de los aprendizajes mediante la realización de prácticas en las que el alumno aplique los conocimientos a situaciones nuevas. Se evitó en todo momento que las actividades fueran simplemente una repetición o memorización de lo estudiado y presentar actividades que orienten la comprensión lectora, promuevan la aplicación de lo aprendido y generen un análisis crítico. Por ejemplo:

Figura 3.
Ejemplo de actividad propuesto en la guía didáctica
2. La multiculturalidad

La Multiculturalidad

La multiculturalidad es una forma de vida de las personas que se asientan en un mismo espacio territorial. En ese espacio, hay una marcada ausencia de comprensión, respeto y valoración del otro diferente, en consecuencia, es un espacio donde más bien ese otro marginado, discriminado, segregado y etiquetado como menos, tiene que negar y borrar su cultura y su lengua, lo cual lo lleva a olvidarse de su identidad a fin de ser aceptado, es decir, el sujeto diferente tiene que dejar de ser lo que es para poder interactuar con la cultura dominante. No obstante lo anterior, una fachada que la multiculturalidad puede guardar, es el hecho de que ciertamente puede reconocer al otro como diferente, pero que lo aparta y lo segrega, no le da su lugar. De esta forma, la multiculturalidad no busca de ninguna manera una relación horizontal, ni busca una relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas que comparten un ese espacio territorial. Así, en la forma de vida multicultural existen profundas desigualdades las cuales se traducen en relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas con relación a otras. En el fondo, busca negar la existencia del otro diferente.

Javier López, et. al, (2002), *Educar en y para la diversidad*, SEP. México.

Desde 1992, México reconoce constitucionalmente la diversidad cultural que caracteriza a la nación: "[...] La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. [...]" (Cfr. Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Después de haber leído *El caso de Juan, el niño triqui* llene el cuadro con:

Lo que sucede en el salón de clases (...)

a) ¿Qué recomendaciones le sugieren al maestra Lupita para atender las necesidades educativas de sus alumnos?

b) Si fuera director de la escuela donde trabaja la maestra Lupita, ¿qué le recomendaría?

Fuente: Las autoras: Díaz Barriga, Pérez y Vázquez 2009

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/5-metodologia-de-trabajo>

La estructura de la guía didáctica obedece a las condiciones en las que se construyó el caso, y no sustituye la metodología de la enseñanza del docente, sabemos que no existen modelos únicos, ni determinantes. Evidentemente, los objetivos de aprendizaje determinan la construcción de la guía didáctica, pero su concepción didáctica y los componentes ilustrativos y facilitadores del aprendizaje mínimos son los expuestos en este documento.

Finalmente, en el caso se presenta un foro y una rúbrica de evaluación. El foro se diseñó como un espacio de trabajo colaborativo, basado en la comunicación asíncrona escrita. Los alumnos que analizan el caso pueden realizar aportaciones al foro y tener acceso a las aportaciones realizadas por los otros miembros del grupo.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006: 134-135) “Las *rúbricas* son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación.” Por ello, se elaboró una rúbrica para valorar el caso con los siguientes aspectos:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



1. El caso que se expone plantea alternativas de solución a problemas relacionados con diversidad cultural y lingüística.
2. Contribuye a la reflexión de actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.
3. Marco teórico
4. Calidad narrativa
5. Favorece la aplicación y el enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido
6. Contenidos relevantes
7. Formato de representación del caso
8. Conclusiones

Ilustración 11 Rúbrica de evaluación del caso

El caso de Juan, el niño triqui

9. Rúbrica de evaluación

EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI		RÚBRICA DE EVALUACIÓN			
No.	Criterios de Evaluación	EXCELENTE 5	BUENO 4	REGULAR 3	MEJORABLE 2
1	El caso que se expone plantea alternativas de solución a problemas relacionados con diversidad cultural y lingüística.	La exposición del caso plantea alternativas de solución que promueven la interculturalidad.	La exposición del caso ofrece muchas herramientas para solucionar problemas culturales y lingüísticos.	La exposición del caso ofrece algunas herramientas para solucionar problemas culturales y lingüísticos.	La exposición del caso no ofrece herramientas para solucionar problemas culturales y lingüísticos
2	Contribuye a la reflexión de actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.	Durante el caso se promueve la reflexión sobre las similitudes culturales creando un acercamiento afectivo hacia otras culturas.	Durante el caso se reconoce la existencia de aspectos distintivos de otras culturas.	Durante el caso se vislumbra la existencia de aspectos culturales distintivos de otras culturas.	Durante el caso no se conoce y ni reconoce la existencia de aspectos culturales distintivos de otras culturas
3	Marco teórico	El caso contiene un marco teórico pertinente.	El caso contiene un marco teórico adecuado.	El caso presenta deficiencias en cuanto al marco teórico.	El caso presenta un marco teórico pobre e inadecuado.
4	Calidad narrativa	El caso es presentado de manera coherente, clara, interesante y fluida; demuestra conocimiento y dominio de análisis al resaltar puntos importantes.	El caso es claro, demuestra conocimiento del tema tratado.	El caso es poco interesante, demuestra un conocimiento muy limitado de los conceptos tratados.	El relato del caso es aburrido, no demuestra conocimiento del tema tratado.
5	Favorece la aplicación y el enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido	El caso expuesto posibilita la aplicación y enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido en clase.	El caso expuesto posibilita medianamente la aplicación y enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido en clase.	El caso expuesto tiene limitaciones para la aplicación y enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido en clase.	El caso expuesto es desorganizado y dificulta la aplicación y enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido en clase.
6	Contenidos relevantes	El caso establece	El caso establece	El caso establece poca	El caso establece nula

Hasta este momento, se cuenta con una página web estática, que tiene como expectativa convertirse en una actividad significativa y constructiva en la medida que se utilice como un espacio, como una estrategia didáctica para favorecer el proceso de formación docente. En el siguiente capítulo se describe la validación y resultados.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Capítulo III.

Validación y análisis de resultados del caso

“Transitar del modelo educativo ‘frontal’ a un modelo que involucre al alumno a través de:

- Enseñar por proyectos (recuperar a Kilpatrick y Elías de Ballesteros, hoy Perrenaud)
 - Enseñar por problemas (recuperar a Aebli y Bruner hoy ABP)
- Enseñar por casos (recuperar pedagogías de situación, lenguaje total)
apoyándose en un trabajo colectivo (teoría grupal)”

Rosa Aurora Padilla Magaña.

De acuerdo con lo establecido en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los docentes, están derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso, cuya satisfacción les permita desempeñar su función con la calidad necesaria.

Al mismo tiempo, uno de sus propósitos es consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para aprovecharlas, con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia como a través del diálogo e intercambio con sus colegas y del estudio sistemático (SEP, 1999, 19).

Bajo esta misma línea, en la propuesta curricular para la formación inicial de maestras de jardín de niños se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en los planteles preescolares, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el ámbito de los jardines de niños. Pero, ¿con esto es suficiente?, ¿es así de simple?

En este estudio se considera que el acercamiento al trabajo docente en condiciones reales debe ser continuo y gradual. Debe iniciarse en los primeros semestres a través de estrategias que ayuden a las estudiantes normalistas a adquirir un aprendizaje amplio y profundo a través del uso de metodologías y técnicas didácticas como: aprendizaje colaborativo, método del caso, aprendizaje orientado a proyectos y aprendizaje basado en problemas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



De esta manera, las estudiantes normalistas comprenderán la importancia de la reflexión del maestro en y sobre su desempeño docente, como una competencia profesional que les permitirá mejorar continuamente su práctica. Al trabajar el estudio de caso como metodología didáctica, las alumnas en formación podrán reconocer que el diálogo y la confrontación de sus puntos de vista, ya sea con sus pares o con los planteamientos de distintos autores, son medios que favorecen la toma de decisiones de manera razonada. Y que no es necesario repetir o memorizar alguna teoría o autor. Comprobarán al mismo tiempo el avance en el desarrollo de la habilidad para obtener y sistematizar información y demostrarán que ésta constituye un recurso importante para que la reflexión sobre la práctica resulte más provechosa. Verán favorecida la formación del pensamiento crítico que permite la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, logrando que las docentes en formación reflexionen, analicen, argumenten y obtengan conclusiones por sí mismas. En este sentido, se analizaron los resultados de la presente investigación. Por lo tanto, este capítulo tiene como propósito describir el proceso de validación y análisis de resultados del caso **Juan, el niño triqui.**

3.1 Validación

La validez de una investigación es la cualidad que lo hace creíble y da testimonio del rigor con que se realizó. La validez implica relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como coherencia lógica entre sus componentes.

La validez se va desarrollando a lo largo de toda la investigación, en cada una de sus etapas. Un caso tendrá resultados válidos si todos los procesos se monitorean adecuadamente, desde el diseño y construcción del caso, el desarrollo del trabajo de campo hasta concluir con los resultados obtenidos.

La validación del caso se llevó a cabo en el área de informática de la sala de cómputo de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN) de la Secretaría de Educación Pública. Ubicada en Gustavo E. Campa No. 94, Col. Guadalupe Inn, Delegación Álvaro Obregón, México, Distrito Federal. Esta escuela fue elegida por ser una de las normales con mayor población y prestigio que nos permitiría validar de manera óptima el caso.

La validación se llevó a cabo los días 26 y 27 de abril de 2010.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



1. Objetivo de la investigación:

El objetivo general de la investigación que aquí se informa consistió en que las estudiantes enfrentaran el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional, como resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula, establecer relaciones de apoyo y colaborar con las madres y los padres de los niños, así como con otros actores que intervienen en el proceso educativo a través del método de casos. Todo ello a partir de los siguientes objetivos particulares:

- Reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con un grupo multicultural y comprender la importancia que tiene la práctica de la reflexión en el desarrollo de su formación docente.
- Fortalecer sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el caso como en el desarrollo de las experiencias de trabajo– y, posteriormente, sistematizarla, analizarla y utilizarla en diversas situaciones.
- Avanzar en el desarrollo de las habilidades intelectuales, para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante el fomento de la reflexión crítica sobre la práctica.
- Adquirir nuevos elementos para comprender de manera integral el trabajo docente que se realiza en el aula y conocer con mayor profundidad sus condiciones, exigencias y retos.

2. Población:

El grupo de participantes en la validación del proyecto se conformó por alumnas de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, de una población de 182 estudiantes divididos en cuatro grupos de 30 y dos de 32. Se seleccionaron al azar 30 alumnas, es decir cinco por cada grupo. De esta manera se garantizó un equipo de cómputo para cada participante.

La edad de las participantes oscila entre los 20 y 21 años. Con relación a su lugar de origen, las alumnas proceden del medio urbano. El nivel socioeconómico es variable, corresponde en general a la clase media y se determina dependiendo de la ocupación de sus padres o de sus

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



esposos en los casos de las alumnas casadas; en algunos casos son las mismas alumnas quienes costean su carrera. Es ocasional el caso de alumnas de muy bajos ingresos, en virtud de que es un requisito indispensable el uso de uniformes y la adquisición de ciertos materiales didácticos para las prácticas escolares.

Aun cuando las alumnas proceden de escuelas del nivel medio superior (bachillerato) se observan algunas limitaciones en el aspecto académico como ausencia de hábitos de estudio, problemas para la comprensión de la lectura y el análisis de textos, dificultades para el trabajo en equipos, temor para expresarse en forma oral y escrita y desconocimiento de aspectos básicos propios de nuestra cultura. Estas situaciones son consecuencia de diversos factores, entre ellos sus antecedentes escolares de los niveles básico y medio superior, caracterizados por deficiencias propias de los docentes y problemas de aprendizaje no atendidos, así como por la influencia un medio que les ofrece escasos estímulos académicos, un acceso limitado a diferentes manifestaciones culturales y muchos estímulos determinados por los medios de comunicación masiva que los lleva a manifestar problemas característicos de la actual sociedad de consumo.¹³

3. Instrumentos

El instrumento básico utilizado en la investigación es el cuestionario, un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la investigación (Casas, et. al. 2003:528).

El guion con el cual se diseñaron los cuestionarios se fundamentó en los objetivos de la investigación. Por ello, se aplicó un cuestionario antes de iniciar y el otro al finalizar el caso. Para su diseño y presentación se tomaron en cuenta las siguientes recomendaciones (ver Anexo 3. Cuestionarios):

¹³ Esta información se recopiló de forma oral durante la organización de los grupos, con el maestro responsable de nuestra estancia, quien depende de Subdirección Académica de la ENMJN.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- a) Portada formal¹⁴ que recoja el título de la investigación con los autores, a quién va dirigido, fecha y versión del cuestionario
- b) Instrucciones: una pequeña explicación y las indicaciones para el correcto llenado
- c) Diseño atractivo de preguntas y respuestas (incluyó letra legible y preguntas de cuestionamiento directo)
- d) Preguntas cerradas (opción múltiple) y abiertas

4. Metodología de trabajo:

Dadas las características del aula el trabajo se realizó de manera individual y por equipos de dos y cuatros personas.

- **Desarrollo**

Una vez organizado el grupo se inicia la fase de desarrollo del caso, que se realizó en cuatro pasos.

1. Exposición del caso a estudiar

Antes de comenzar con el estudio de caso, se explicó a las alumnas el mecanismo de trabajo y se aplicó el Cuestionario número 1. Posteriormente se presentó la redacción del caso y se comentaron las normas a seguir en su desarrollo (medios, ayudas, documentación a consultar, distribución del tiempo, etcétera). Se mencionaron algunos aspectos del caso considerados relevantes; así como diversos puntos que centran y facilitan el análisis.

2. Estudio individual

Después de presentar el caso, las alumnas lo leyeron de forma individual para tratar de comprender la información que se les presentó antes de pasar al debate grupal y se dio la oportunidad de consultar todo el material que necesiten para el análisis del caso.

3. Estudio en equipos

¹⁴ La portada de los cuestionarios se diseñó como parte de un proyecto de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública (DGEP-SEP). Sin su apoyo hubiera sido imposible llevar a cabo la investigación dentro de la normal.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Finalizado el estudio individual, se comenzó el trabajo en equipos. Juntas estudiaron el caso, comentaron qué realizó cada una de las integrantes, intercambiaron ideas, analizaron y debatieron sobre los distintos aspectos del problema. Representaron el juego de roles; los personajes que se representaron fueron: Juan, Irwin, la mamá de Juan, la mamá de Irwin y la maestra Lupita¹⁵. Y posteriormente las alumnas respondieron las preguntas críticas.

4. Elaboración de conclusiones

Una vez terminado el análisis y argumentación de las preguntas críticas, un integrante del equipo realizó la recopilación final de las propuestas con el fin de llegar a un consenso respecto del caso estudiado. Las preguntas críticas se encuentran vertidas en archivo electrónico.

5. Evaluación

Esta fase se realizó cuando se llevaron a cabo las actividades propuestas en la Guía didáctica de la página web <https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2>

Cada equipo expuso al resto del grupo las conclusiones elaboradas, fundamentando el análisis realizado. Posteriormente se abrió un debate general, moderado por la maestra Verónica Vázquez y yo, con el fin de llegar a las soluciones óptimas, y se valoraron los diferentes argumentos aportados por los equipos.

La valoración final del caso se complementó con la evaluación continua efectuada a lo largo de las diferentes fases de su desarrollo. Para ello, se dividieron las habilidades puestas en juego en el análisis del caso en tres partes:

- A. Identificación de los hechos
- B. Identificación del problema
- C. Solución del problema

Finalmente, se aplicó el Cuestionario número 2.

El siguiente esquema representa de manera gráfica las fases de desarrollo del caso:

¹⁵La evidencia del juego de roles se recogió y almacenó en video (DVD).

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Figura 3.
Fases de desarrollo del caso
 (Adaptado Martínez y Musitu, 1995)



Fuente: Adaptado Universidad Politécnica de Madrid (2008)

3.2. Análisis de resultados

En este apartado se presentan y analizan los resultados más importantes con respecto a las respuestas que emitieron las estudiantes normalistas antes, durante y después del caso. Por ende, este análisis se dividió en los siguientes subapartados:

1. Antes de iniciar el caso:

- a) Cuestionario 1

b) Durante el caso:

- a) Juego de roles
- a) Preguntas críticas
- b) Guía didáctica

c) Al término del caso:

- a) Rúbrica de evaluación

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



b) Cuestionario 2

3.2.1 Análisis de resultados antes de iniciar el caso

Características del cuestionario 1

- ✓ Contiene 16 preguntas, de opción múltiple
- ✓ Aspectos evaluados: formación docente e interculturalidad
- ✓ Autoadministrable, papel y lápiz
- ✓ Tiempo: 15 minutos
- ✓ Folio de identificación para cada alumna

The image shows the cover of a questionnaire form. At the top left is the logo of the DGEP (Dirección General de Evaluación de Políticas) with the text 'DGP' and 'DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS'. To the right of the logo is a box labeled 'FOLIO' containing the number '30'. Below the logo, the text reads: 'SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA', 'DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS', 'LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI', '(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)', and 'CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 1'. In the center, there is a box titled 'DATOS GENERALES' with three lines for 'ENTIDAD:', 'NOMBRE DE LA ESCUELA:', and 'GRADO:'. At the bottom right of the form, it says 'MÉXICO, 2010.'

En nuestro país, el docente normalista es considerado la parte medular para encontrar respuestas y apoyar la toma de decisiones que permitan elevar la calidad de la educación y de manera paralela elevar la calidad de vida de los individuos. Por ello, se considera importante darle una atención especial a la formación docente para asegurar una educación de calidad, además de establecer estrategias de trabajo que permitan que el docente desempeñe su función adecuadamente. Ante la pregunta *¿cómo considera la calidad de formación académica que recibe?*, la mayoría de la alumnas respondió que **buena**. Asimismo, consideran que su formación profesional es más teórica que práctica (ver gráficas 1 y 2).

En cuanto a la pregunta *¿cuál fue la razón principal por la que se dedicó a la docencia?*, todas las alumnas respondieron que por vocación. Pero al responder por qué se encontró que el 5%

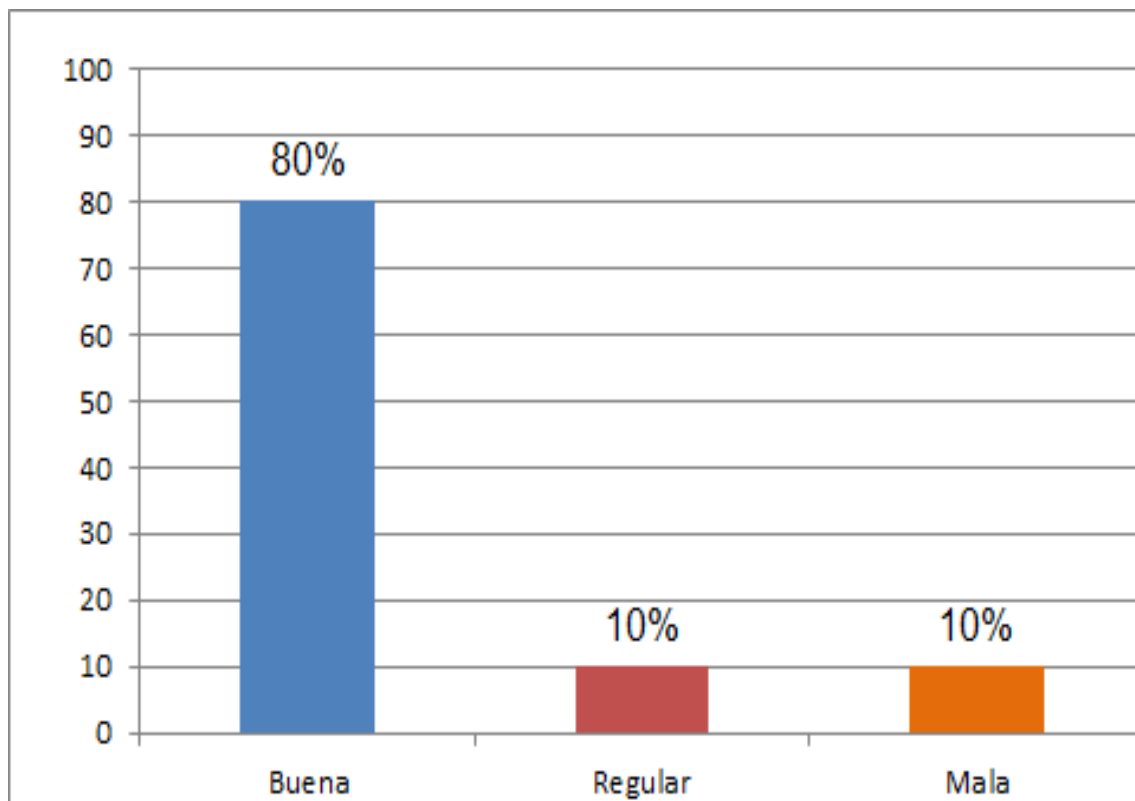
<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



dicen haber elegido la docencia como profesión, ya que consideran que “es la mejor forma” en que pueden “ayudar al país, mejorando la calidad de vida de sus pobladores.” El 1% manifestó que se dedicó a la docencia porque le “gustaba mucho cómo enseñaba su maestra de preescolar.” El resto de las alumnas no respondió por qué.

Gráfica 1

¿Cómo considera la calidad de formación académica que recibe?

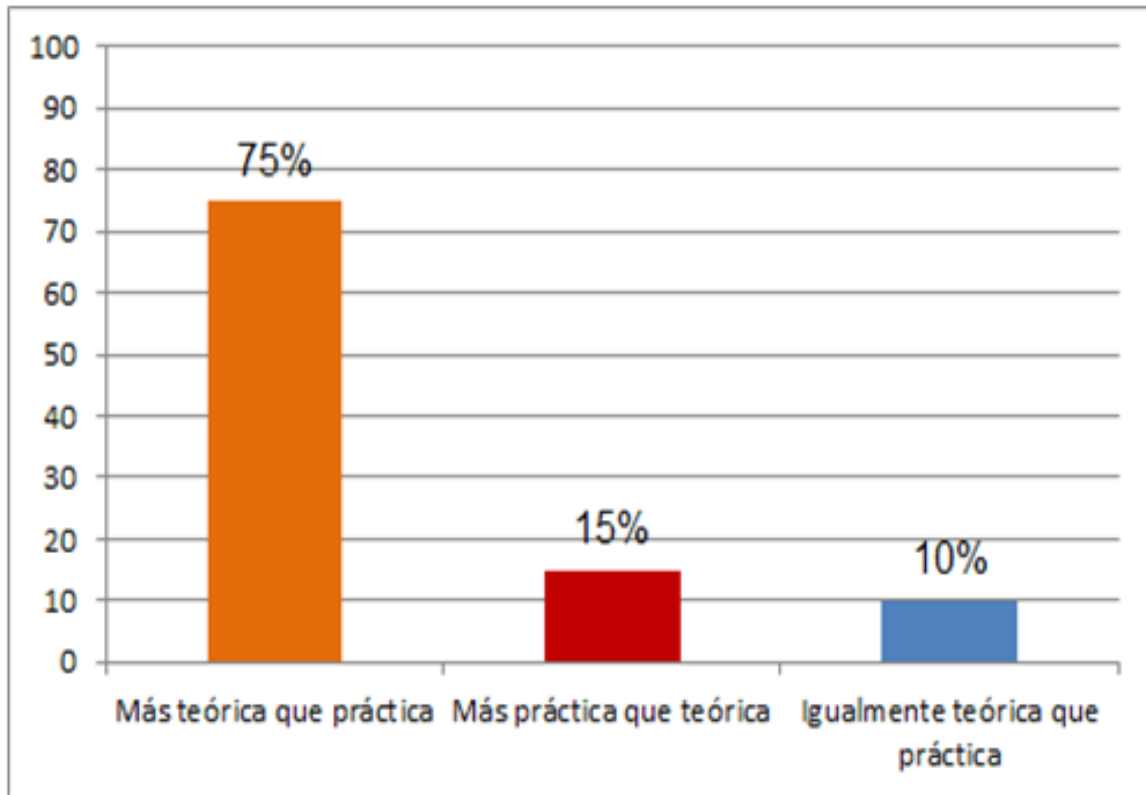


N=30



Gráfica 2

Entre teoría y práctica, ¿cómo considera su formación profesional?



N=30

Respecto a la pregunta *¿cómo considera que es el tratamiento que el plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar proponen para el desarrollo de valores?*, tres cuartas partes de las alumnas consideran que el tratamiento de valores no es adecuado; pero al pedir a las alumnas que expliquen su respuesta se encontró la siguiente situación:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Adecuado	Inadecuado
<p>“Lo considero adecuado en cuanto a la teoría, pues no se baja a la realidad, ya que la mayoría de nuestras prácticas son en zonas urbanas y de nivel medio quitándonos la oportunidad de conocer diferentes contextos y experiencias”</p>	<p>“Me parece que el plan no es tan abarcativo como debería y se da un tratamiento meramente transversal del tema. Considero que se debería fomentar que los valores se manejaron como un componente fundamental en la formación y que estuviese presente de manera consciente en las actividades propuestas a los docentes de manera práctica.”</p>
<p>“Es adecuado porque plantea una serie de valores y actitudes que deben ser, sin duda, parte de un profesional docente. La cuestión está en saber si quien los enseña también los practica: una cosa es la que se plantea y otra la que se realiza.”</p>	<p>“Considero que, aunque hace mención en el PEP a través de las competencias, no hay cimientos firmes para trabajar este campo (valores) de manera que se refleje en la práctica.”</p>

Como se puede apreciar, las respuestas de las alumnas son muy similares aunque hayan contestado que les parece adecuado o inadecuado el tratamiento de valores. De acuerdo con el plan y programas de estudio 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, el tratamiento de valores no corresponde de manera exclusiva a una sola asignatura o actividad específica. Pero se puede encontrar de manera implícita en la asignatura Entorno familiar y social I y II.

Durante los cuatro primeros semestres de la licenciatura, las estudiantes normalistas han adquirido un conjunto de conocimientos sobre los distintos campos de desarrollo de los niños que les permiten comprender a sus futuros alumnos, relacionarse con ellos manteniendo actitudes de respeto y favorecer, mediante su trabajo cotidiano, el logro de los propósitos que persigue la educación preescolar. Con base en esos antecedentes, los dos programas de esta asignatura tienen como principales propósitos que las futuras educadoras lleven a cabo un análisis sistemático de los probables efectos que la vida familiar y social tiene sobre el desenvolvimiento de los niños y sobre su aprendizaje escolar; y que, a partir de ese análisis, reflexionen acerca de las posibilidades que la educación preescolar y en especial la educadora tienen para contrarrestar los efectos negativos. Por lo tanto, el desarrollo de valores permite que

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



los niños se apropien de ellos y que comprendan que son necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica, mismos que se encuentran en los propósitos fundamentales del Programa de Educación Preescolar 2004.

Por lo tanto, se puede inferir que lo que hace falta es que las estudiantes sean capaces de sistematizar lo que ocurre en sus prácticas, apoyándose en los textos revisados y en las discusiones que se realicen en el grupo, con el propósito de retomar las ideas de los autores para entender los contextos en que viven los niños y las familias en su comunidad cercana. De este modo se darán cuenta del sentido o utilidad de la teoría analizada y se motivarán para seguir estudiando y encontrando explicaciones de diverso tipo a los fenómenos que observen o conozcan. Reconocerán además que las conclusiones que obtengan de su análisis se refieren a un medio o contexto particular y evitarán hacer generalizaciones precipitadas, lo que las formará en la formulación de juicios con fundamento y en la aplicación razonada de conceptos e ideas, acciones que generalmente, por desgracia, no se llevan a cabo dentro del aula. Esto vuelve a reflejarse en las respuestas obtenidas de la siguiente pregunta:

¿Considera que en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños se da la formación suficiente a las alumnas como para poder atender a los estudiantes provenientes de comunidades indígenas?

Casi el total de las respuestas se resumen en la siguiente: *“...no hay práctica, ni análisis, todo se queda en la parte de exposición o lectura del tema.”*

Veamos algunos ejemplos que ilustran las respuestas de las estudiantes:

“Hemos visto muy poco sobre el tema y cuando lo hemos comentando sólo se dicen algunas cuestiones, pero en sí, prácticas o más acercamiento no tenemos. Así que si un día se presenta la oportunidad, no sabría qué hacer.”

“Es bueno que en algunas materias se nos dé, pero creo que sí nos falta mucho para poder atender a niños con otras lenguas para no discriminarlos por el hecho de no conocerlas.”

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“Porque sólo se conversa, se debate, se investiga, se analiza acerca de las comunidades indígenas, podría decirse que vemos lo que todos sabemos, pero nunca cómo abordar esta problemática en nuestra representación de la realidad docente, no como una receta de qué hacer pero sí posibles propuestas a descubrir y experimentar.”

“Porque tratan de mandarles a “buenos” jardines y a pesar del aumento de migrantes indígenas a la ciudad no todos los jardines en los que nos brinda la oportunidad de poder actuar y atender a esta población.”

“Ya que no hemos tenido oportunidad de aterrizar la teoría en situaciones reales, además de que harían falta algún tipo de taller, platicas etcétera para tener mayor conocimiento respecto a la atención a estudiantes y niños indígenas.”

“Yo considero que se da una como orientación, se abre los ojos y se muestra que existe esta realidad pero, como en todo, la preparación no es sólo en lo nacional debemos también enriquecer el trabajo con otras fuentes de ayuda, pero faltan más herramientas para dirigir este tipo de trabajo como el hacer prácticas e intervenciones en esos contextos.”

“Se requiere de una mayor apertura, tener los conceptos claros no es lo mismo que ponerlos en práctica. Si somos lo que somos en la acción (Vygotsky), ¿cómo saberlo si no estamos actuando?”

“Sólo es un acercamiento, sin una preparación para saber qué hacer ante una situación así. Una lectura o exposición no me permitirá saber lo que sé que en la realidad con un grupo donde haya un integrante de una comunidad indígena.”

“Me parece que la información es muy adecuada y permite reflexionar sobre la presencia indígena en la escuela. No obstante, las experiencias prácticas que tenemos al respecto son escasas y no nos permiten contextualizar esos saberes en la escuela y la práctica docente.”

Respecto a la pregunta *En su intervención docente, ¿se ha enfrentado a problemas o conflictos originados por la pluriculturalidad?*, 80% de las alumnas contestó que no. Sin embargo, 2% afirmó que sí, y señaló lo siguiente: “No sólo los niños indígenas tienen otra cultura, dentro del

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



aula existe diversidad cultural, ya que los niños provienen de familias diferentes y contextos diversos”, lo cual es cierto y se encuentra de manera precisa en el PEP 2004, 37-38:

“México es un país de múltiples culturas, entendidas como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español.

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los derechos humanos y en especial los que corresponden a las niñas y a los niños, en el caso de la educación preescolar. Para que ese principio se realice plenamente, es necesario que las educadoras desarrollen una mayor capacidad de entendimiento y de empatía hacia las formas culturales presentes en sus alumnos, que con frecuencia son distintas de aquellas en las que las maestras se han formado.

A partir de esa empatía, la educadora puede compartir la percepción de los procesos escolares que tienen los alumnos y puede incorporar a las actividades de aprendizaje, sin alterar sus propósitos esenciales, elementos de la realidad cotidiana y de las expresiones de la cultura que les son familiares a los niños. Al hacerlo, favorece la inclusión real de los alumnos al proceso escolar y la valoración de los rasgos de su cultura. Esa será la base del conocimiento mutuo de sus alumnos, para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural.

En suma, al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida.”

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Nuevamente, volvemos a inferir que hace falta estrategias que ayuden a las estudiantes normalistas a adquirir un aprendizaje amplio y profundo a través del uso de metodologías y técnicas didácticas como aprendizaje colaborativo, método del caso, aprendizaje orientado a proyectos y aprendizaje basado en problemas.

Respecto a la pregunta *¿Conoce lo que es el aprendizaje basado en casos?*, la mayoría de las alumnas dijo que no. Pero al preguntarles qué sabían del aprendizaje basado en casos y en qué consiste. Sólo contestaron correctamente las siguientes alumnas:

“Me parece bueno retomar casos. Consiste en que por medio del caso que se presente, nos enfocamos en él para retomar lo que este puede ofrecer como aprendizaje.”

“Al tomar un caso específico o realizar un supuesto de alguna problemática, se ponen a prueba todos los conocimientos adquiridos para trabajar sobre éste.”

“Considero que es interesante y enriquecedor, puesto que te pone en situación, te permite analizar, contrastar, dar posibles soluciones y en algún momento verificarlas.”

“Es muy bueno, no es lo mismo escucharlo que vivirlo. Tener este tipo de aprendizaje te sirve para arrojar todo lo aprendido en el aula sobre la práctica.”

“Te ayuda a acercarte a una realidad que puede propiciar soluciones enriquecedoras a quien lo realiza. Creo que es una estrategia que permite poner en juego tus saberes desde lo procedimental, actitudinal y conceptual.”

3.2.2 Análisis de resultados durante el caso

- **Juego de roles**

El juego de roles se desarrolló a través de la situación de conflicto que se vive en el aula del jardín de niños donde asisten Irwin y Juan. Se conformaron 6 equipos de 5 integrantes cada uno. Los personajes que representaron fueron: Juan, Irwin, la mamá de Juan, la mamá de Irwin y la maestra Lupita.

Al analizar los videos, se puede observar que se logró desarrollar empatía con respecto al personaje de Juan. Sin embargo, en todos los equipos los personajes de Juan y su mamá son

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



estereotipados, es decir, los representaron desde una perspectiva culturalmente errónea en relación a lo que verdaderamente son.

Por lo anterior, la formación docente debe realizarse bajo un enfoque intercultural. El papel que desempeñan los docentes es de la más alta relevancia en el establecimiento de condiciones que garanticen la no discriminación, la no exclusión, la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de crecimiento emocional y cognitivo de los niños. Al educar para aprender a vivir con todas nuestras diferencias, la interculturalidad aporta elementos medulares para la democracia y la convivencia pacífica. Elementos clave en la formación y actualización docente.

- **Preguntas Críticas**

El objetivo de estas preguntas es orientar a la reflexión y examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso de **Juan, el niño triqui**. El objetivo de estas preguntas es promover la comprensión de las alumnas y que puedan analizar datos, así como proponer soluciones. De acuerdo con el plan de estudios de la licenciatura en preescolar, estas capacidades se encuentran plasmadas en las habilidades intelectuales que las alumnas deberán demostrar al término de su formación docente las cuales se describen a continuación:

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional. (p.10)

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Es importante señalar que estas habilidades no se verán reflejadas si no se incorporaran en las actividades de las docente en formación estrategias didácticas como el método de casos o el aprendizaje basado en la resolución de problemas **que significa poner en juego capacidades de reflexión, aplicación y prueba de conocimientos previos, identificación de contextos y oportunidades para la creatividad en la construcción de posibles soluciones.**

El desarrollo del pensamiento crítico es la base de la preparación para que los sujetos aprendan a cuestionar y preguntarse el porqué de las cosas, reflexiones que se encuentran detrás de la búsqueda de soluciones fundamentadas.

De esta manera, el desarrollo del pensamiento crítico se plantea como un reto para la educación normal ante los cambios y exigencias que presenta el mundo contemporáneo. A partir del análisis del pensamiento crítico se puede inducir a las docentes en formación a asumir otros puntos de vista, a examinar los hechos desde otra perspectiva. Así como a plantear otras soluciones diferentes al problema presentado en el caso de Juan, generar discusiones que posibiliten a las estudiantes evaluar sus argumentaciones a la luz de las razones de los demás.

A continuación se presenta una de las respuestas que dan cuenta de esto:

a) ¿Cuál es tu opinión sobre las situaciones presentadas?

Creo que aquí vemos un claro ejemplo de la realidad presentada en nuestro país: se evidencia la falta de actualización y de información por parte de los docentes y los padres de familia sobre nuestra diversidad étnica.

También creemos que la raíz de esto es culpa del propio gobierno, que no ha respetado ni formulado un programa adecuado para este grupo de personas que al fin y al cabo son iguales a nosotros.

Sin embargo, creo que también todo esto es por culpa de los prejuicios y estigmas que tenemos sobre este grupo de personas que tienen los mismos derechos y oportunidades que todos nosotros.”



b) ¿Cómo te sentirías si fueras víctima de estos sucesos?

“Rechazado, excluido, culpable, ya que creería que necesitaría cambiar para formar parte de esta comunidad urbana, “globalizadora” en donde estoy inmerso a perder mi identidad y hacer a un lado mi lengua materna.”

c) ¿Qué puede hacer tu personaje para ser más incluyente?

“**Madre indígena:** ser abierta a las posibilidades de cambio. Aunque costaría trabajo, debo fomentar un lazo de comunicación y de acercamiento con la docente para que ella me pueda guiar y orientar hacia el conocimiento del español.

Madre de Irwin: ser tolerante con las comunidades indígenas, así como respetar la diversidad cultural que se presenta en nuestro país, permitiendo no discriminar, ni formar prejuicio de la gente.”

d) ¿Qué cambios tendría que hacer tu personaje para no discriminar?

“Ser tolerantes y abiertos hacia la diferencia cultural presentada, así como obtener más información sobre estos aspectos.”

e) ¿Qué podría hacer tu personaje para ayudar a los otros personajes?

“En ambos casos podría ayudar mediante la comunicación explicando que todas las personas somos diferentes y debemos respetarnos por igual.”

f) Como miembro de la sociedad, ¿qué harías para que esta problemática no se siga presentando?

“Dar y obtener información para poder tratar esta situación adecuadamente, buscando posteriormente algunas asociaciones o programas que ayuden como intermediarios para que nos podamos incluir como miembros de una sociedad igualitaria.”



g) Como maestro, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en el aula o en la escuela?

“A los padres de familia, les proporcionaría información dando a saber la diversidad presentada en nuestro jardín y aula de clases creando seres tolerantes y respetuosos, tratando de explicar que así como nosotros ellos también tienen derechos y oportunidades en todos los ámbitos sociales.

Con los alumnos, trabajaría en conjunto y daría a conocer que esas diferencias son enriquecedoras para saber de las culturas étnicas de nuestro país, propiciando el respeto a la diversidad y tolerancia a este conjunto de personas.”

h) Como director, ¿cómo contribuirías para que no persistan este tipo de actitudes en la escuela?

“Teniendo a mi personal institucional en una constante actualización sobre este tema, apoyándolos en lo que requieran y de ser necesario mandarlos a cursos para que aprendan otro tipo de lenguaje, propiciando así el trabajo con la diversidad realizando adecuaciones curriculares correspondientes a las necesidades detectadas.”

i) Como asesor técnico, ¿cómo contribuirías para que no persista este tipo de actitudes en la zona escolar?

“Guiaría a los directivos docentes y supervisores a una atención intercultural mediante información, programas, cursos, conferencias, para una mejor atención a la diversidad, dando las herramientas necesarias para el trabajo en el aula y en la institución.”

Las preguntas críticas del caso lograron que las estudiantes normalistas pusieran en juego sus habilidades intelectuales partiendo de su propia experiencia, del diálogo e intercambio de opiniones con sus pares. Recordemos que la formación del pensamiento crítico está estrechamente vinculada con la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, dando como resultado mentes activas y con espíritu inquisitivo, habituando a las estudiantes normalistas al ejercicio del razonamiento, el

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



pensamiento lógico, la detección de falacias, la curiosidad intelectual, la solución acertada de problemas. Formar capacidades de observación, la expresión de sus dudas, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes e imaginativas, y la elaboración de explicaciones e inferencias basadas en situaciones que les permiten profundizar su conocimiento y aprender más sobre su práctica docente; así como el cuestionamiento permanente con base en argumentos razonables y fundamentados es algo que la educación normal no debe dejar a un lado. Se trata de promover el hábito de cuestionarse y de proponer alternativas diferentes, de construir, y no tanto de destruir, de tal modo que al pensamiento crítico se la asocia indisolublemente con la capacidad creativa, pues para ser creativo se debe hacer uso de la intuición, la imaginación y el pensamiento divergente (Patiño, 2010: 91-92).

De acuerdo con Montoya (2007), el pensamiento crítico es ante todo “una estrategia cognitiva, que se refiere al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y cuestionador el material de estudio”. Algunos ejemplos de comportamientos que muestran esta estrategia en acción son los siguientes:

- Invitar a los estudiantes a buscar evidencias cuando no se está convencido de un argumento.
- Llevarlos a cuestionarse entre los planteamientos analizados.
- Propiciar el desarrollo de puntos de vista personales a partir de las ideas expuestas en los textos.
- Invitarlos a pensar ideas alternativas ante un determinado hecho.

En suma, la formación del pensamiento crítico apunta hacia la formación de docentes autónomos capaces de actuar y tomar decisiones con criterio propio, necesarios para la vida profesional y, desde luego, personal.

- **Guía didáctica**

El propósito de esta actividad es que las estudiantes normalistas reflexionen sobre el caso, a través del conocimiento que han acumulado acerca de estos temas, vistos de manera paralela en asignaturas como Entorno familiar y social I y II, Niños en situaciones de riesgo, Socialización y afectividad del niño I y II, Escuela y contexto social, Regional I y II, así como los supuestos del Programa de Educación Preescolar 2004, que establecen *Principios*

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Pedagógicos, que den sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños. En especial el de principio de *Diversidad y equidad*, que establece que las educadoras desempeñan un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social. (PEP 2004,31). Además de adquirir nuevos conocimientos, se pretende que analicen las temáticas que se proponen en esta guía e identifiquen y sistematicen los conocimientos adquiridos durante su formación.

Derivada de la metodología de trabajo las actividades se dividieron en los siguientes temas:

- 1. La diversidad**
- 2. La multiculturalidad**
- 3. Los estereotipos**
- 4. La construcción de una didáctica con enfoque intercultural**
 - 4.1. Multiculturalidad e Interculturalidad
 - 4.2. Educación intercultural

Con las actividades de lectura analítica y en el tratamiento de la información, se pretende propiciar que las estudiantes normalistas establezcan un diálogo crítico con los autores y sus textos. De acuerdo con Nussbaum (2010), las metodologías pedagógicas que tratan a cada estudiante como individuo autónomo en pleno desarrollo de sus capacidades, de quien se espera un aporte activo y creativo en los debates que puedan surgir en clase, hacen que las docentes en formación sean responsables de sus argumentos propios y de intercambiar opiniones con los demás en un entorno de respeto mutuo. Esto es fundamental para resolución pacífica de los conflictos.

Con base en la página web <https://sites.google.com/site/ninotriqui/4-guia-didactica-2/5-metodologia-de-trabajo> las alumnas participantes en la investigación emitieron sus juicios mediante argumentos y razones. Veamos algunos ejemplos que ilustran las respuestas de las estudiantes:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



4.2 Educación intercultural

La educación para la interculturalidad

En nuestra realidad multicultural existen demasiadas asimetrías, que actúan de manera para afectar sobre todo a las poblaciones indígenas. La más visible y lacerante es sin duda la económica, pero existen la política (falta de voz), la social (la ausencia de opciones), y desde luego la educativa.

Trabajar para la interculturalidad no puede significar otra cosa, en una primera etapa, que luchar contra las asimetrías. No todas estas asimetrías pueden ser combatidas desde la actividad educativa. Pero al menos el combate de dos asimetrías debe ser asunto de la educación.

La primera es la asimetría propiamente escolar. La educación destinada a pueblos indígenas tiene una situación crítica. Ahí se concentran los niveles de analfabetismo. Ahí son más bajos los promedios de escolaridad de la población. Son las escuelas indígenas las que tienen más alto índice de reprobación y deserción (que se encuentran treinta puntos porcentuales por debajo de la media nacional). Y lo más grave, en estas escuelas los alumnos aprenden significativamente menos que sus pares en escuelas rurales y urbanas.

Las causas son complejas, históricas. Desde luego, tienen que ver con un sistema social y educativo discriminatorio. Pero se concretan en la falta de formación y de responsabilidad de los docentes indígenas y en el deficiente funcionamiento de las escuelas.

La segunda asimetría es la valorativa. Es decir, la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias, la autoestima cultural, la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. En nuestro país existen graves asimetrías valorativas, consecuencia de la discriminación y del racismo. La asimetría valorativa es la manifestación de la introyección del racismo y es un impedimento fundamental para la interculturalidad.

La educación intercultural para toda la población

Hasta la fecha, en México, la educación intercultural se ha reducido a aquella destinada a grupos indígenas. Pero en estricto sentido, la educación para la interculturalidad no es tal si no está dirigida a toda la población. Lo otro es un sinsentido. Si estamos hablando de una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser una educación para todos.

La educación intercultural es, básicamente, una educación en valores, actitudes y conocimientos. Una sociedad democrática debe elegir de manera libre y participativa cuáles valores, actitudes y conocimientos les parecen prioritarios. Ésta es una opción ética. Una escuela democrática también debe elegir de manera libre y participativa cuáles conocimientos, cuáles valores y cuáles actitudes prioriza y,

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



para hacerlo, debe poner al centro del debate la realidad sociocultural y económica de los niños con los que trabaja. Esta opción ética que toman tanto el equipo docente como la comunidad educativa, tiene que reflejarse en todas las acciones educativas y debe dar lugar a una vida escolar ética, incluyente y laica que propicie la convivencia plural con justicia y equidad en el acceso a las oportunidades.

L. M. Chapela, (2002), *En diálogo con las niñas y los niños*. ACUDE, México.

a) ¿Qué nuevas preguntas tenemos con respecto a la educación intercultural?

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de una educación intercultural?

¿Qué impacto tiene la educación intercultural en los niños?

¿Hasta qué punto se puede atender a la interculturalidad, sin caer en la discriminación?

Equipo 1

Nos surge esta pregunta: ¿qué estrategias podemos manejar para una buena educación intercultural?

Equipo 3

-¿Cómo abordar las simetrías existentes para disminuirlas?

-¿Cómo lograr que se valore la diversidad de culturas?

Equipo 10

b) ¿Qué ventajas y qué dificultades pedagógicas encuentran en la educación intercultural?

Ventajas: atención a las necesidades de los niños, en una aula con distintas culturas.

Dificultades: discriminación, dificultades en la relación escuela-familia (por una lengua diferente).

Equipo 1

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Ventajas: podemos trabajar con la diversidad sin discriminar la diferencia encontrada dentro del aula de clases.

Dificultades: si desconocemos el tema y el poder manejarlo, no podremos realizar un trabajo docente adecuado.

Equipo 3

La ignorancia sobre cómo abordar e incluir a niños con distintas culturas dentro de un aula y apoyarlos a todos para realizar una verdadera integración.

Equipo 10

c) ¿Qué puedo hacer en mi centro de trabajo?

Inculcar respeto, tolerancia, igualdad, propiciando de esta forma un ambiente de confianza, ser reflexiva ante mi práctica docente, conocer en lo posible de qué contexto provienen los alumnos.

Equipo 1

Actualizarme y conseguir información para poder trabajar adecuadamente, así como informar no sólo a mí, sino a todo el personal docente y a los padres de familia para un trabajo en conjunto.

Equipo 3

Ser consciente de que existe la diversidad para que su presencia sea transmitida a la comunidad escolar, para que se acepte y para poder intervenir y enriquecer el trabajo en el aula.

Equipo10

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



d) ¿Cómo puedo aplicar la actividad didáctica diseñada y a partir de los resultados registrados realizar las modificaciones necesarias para mejorarla?

A partir de adecuaciones curriculares, del conocimiento de las características y necesidades de los alumnos.

Equipo 1

Debe aplicarse con el grupo en general así como individualmente, siempre tomando en cuenta las necesidades de cada alumno.

Equipo 3

A partir de los conocimientos previos de los alumnos, hay que basarse en el PEP04 y hacer las modificaciones necesarias.

Equipo 10

e) ¿Qué actividades y qué proyectos nos proponemos realizar en nuestras escuelas y en los salones de clase para fortalecer la cultura propia y la de la comunidad?

Conocer, informar y presentar actividades a los alumnos en conjunto con sus padres, para que de esta forma exista un trabajo en equipo, conociendo la cultura de cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, inculcando los valores fundamentales para una buena relación social.

Equipo 1

La inclusión y la no discriminación del trabajo con la diversidad atendiendo las necesidades presentadas, haciendo adecuaciones al currículum para una inclusión y un mejor conocimiento de nuestras culturas.

Equipo 3

Primero, indagar lo que significa interculturalidad. Posteriormente, buscar estrategias para transmitir las tanto a los alumnos como al personal de la escuela.

Equipo 10

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



De acuerdo con Paul y Elder (2003), los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la claridad del razonamiento sobre “un problema, asunto, caso o situación”. Pensar críticamente implica aplicar los siete estándares, que son los siguientes:

1. Claridad: La claridad es un estándar esencial. Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo ya que no sabemos qué dice.
2. Exactitud: Debe contener información exacta que nos remita a pensar en un lugar, espacio y tiempo.
3. Precisión: Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso como, por ejemplo, “¿Cómo ayudarías a Juan?”
4. Relevancia: Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al caso, asunto o problema que se analiza.
5. Profundidad: Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial, es decir, poco profundo.
6. Amplitud: Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda pero carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto pero se limite a sólo un lado.
7. Lógica: Cuando pensamos, ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido”, es que no hay lógica.

Analizando las respuestas de las docentes en formación, se puede afirmar que una de las primeras tareas que debe hacer la escuela normal es fomentar en las estudiantes **el que aprendan a preguntar y cuestionarse** sobre su propia formación, es importante que desde los primeros semestres, en cada una de las asignaturas, pregunten, cuestionen y problematicen su realidad. A partir del enfoque socioconstructivista, la educación favorece el aprendizaje colaborativo, hace de la enseñanza un proceso más activo y ofrece posibilidades más cercanas a la vida real de las docentes en formación.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



El caso de Juan, el niño triqui es un apoyo didáctico para la promoción de la educación intercultural. La formación docente para la atención a la diversidad en la escuela normal tiene que comenzar con la elaboración de herramientas teórico-metodológicas que nos ayuden a construir una propuesta de educación intercultural en el proceso de construcción de una sociedad más equitativa y plural que involucra habilidades y actitudes hacia el pensamiento crítico y el autocuestionamiento, sin ese diálogo interior que sucede cuando sopesamos nuestras razones y la ponemos en diálogo con las de los demás, reconociendo que las razones de los otros son tan valiosas como las nuestras, realizamos procesos que son fundamentales para la comprensión mutua y el entendimiento. "Nuestros comportamientos (políticos y sociales) intuitivamente son intolerantes, pues cuando escuchamos o vemos a personas que son y piensan diferente que nosotros casi siempre la primera reacción es callar o descalificar, o en ocasiones llegar a aplicar la violencia. El saberse situar en la posición de los otros, saber escuchar y, a partir de ello, reconocer las diferencias y aprender a aprender de los demás son actitudes indispensables para establecer relaciones tolerantes y, en consecuencia, pacíficas [(Woldenberg, 2007) citado en SEP:20011, 43].

De acuerdo con Valverde (2010, 142), "si se pretende verdaderamente dar un viraje a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas, existirán las condiciones para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural."

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



3.2.3 Análisis de resultados al término del caso

- **Rúbrica de evaluación**

Para llevar a cabo la evaluación del caso se diseñó una rúbrica con 8 criterios de evaluación. A continuación se enuncian los resultados:

1. **El caso que se expone plantea alternativas de solución a problemas relacionados con diversidad cultural y lingüística.**

Ante este criterio las alumnas contestaron que la exposición del caso plantea alternativas de solución que promueven la interculturalidad.

2. **Contribuye a la reflexión de actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.**

Todas las participantes aseguraron que el caso promueve la reflexión sobre las similitudes culturales creando un acercamiento afectivo hacia otras culturas.

3. **Marco teórico**

Las alumnas afirmaron que el caso contiene un marco teórico pertinente.

4. **Calidad narrativa**

Respecto a este criterio, las participantes comentan que el caso se presentó de manera coherente, clara, interesante y fluida.

5. **Favorece la aplicación y el enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido**

La mayoría de las alumnas considera que el caso de *Juan, el niño triqui* posibilita la aplicación y enriquecimiento de los conocimientos que se han aprendido en clase.

6. **Contenidos relevantes**

Las alumnas consideran que el caso establece relaciones pertinentes entre los contenidos revisados en clase y la vida cotidiana.

7. **Formato de presentación del caso**

Manifiestan que el formato en el que se presenta el caso es muy ilustrativo y permite la participación activa del alumno de manera individual y grupal. Sin embargo, algunas de las alumnas sugirieron mejorar el diseño gráfico de la página Web.¹⁶

¹⁶ Estos comentarios fueron hechos al cierre de las actividades, por seis alumnas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>

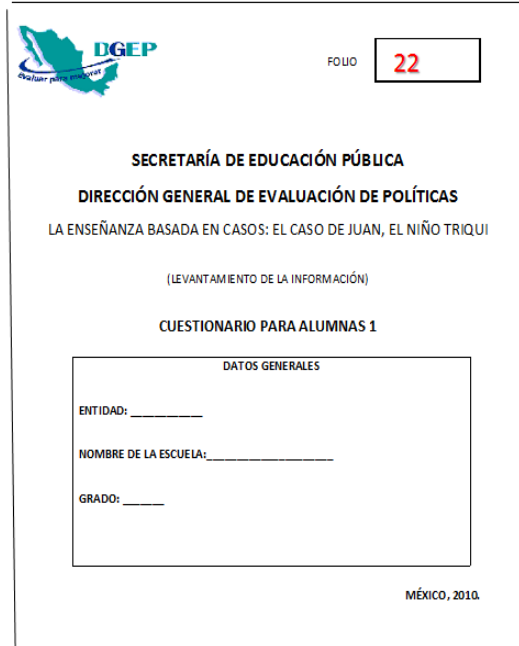


8. Conclusiones

Las alumnas manifestaron que los conceptos y temas abordados en el desenlace del caso son claros, definen y ayudan al entendimiento del funcionamiento del caso.

Características del cuestionario 2

- ✓ Contiene 16 preguntas, de las cuales 7 son cerradas (opción múltiple) y 9 abiertas. Aspectos evaluados: formación docente e interculturalidad
- ✓ Autoadministrable -papel y lápiz-
- ✓ Tiempo: 15 minutos
- ✓ Folio de identificación para cada alumna



The image shows the cover of a questionnaire form. At the top left is the logo of the DGEP (Dirección General de Evaluación de Políticas) with the slogan 'Calidad por aprender'. To the right, it says 'FOLIO 22'. The main text reads: 'SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA', 'DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS', 'LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI', '(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)', and 'CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 1'. Below this is a box for 'DATOS GENERALES' with fields for 'ENTIDAD:', 'NOMBRE DE LA ESCUELA:', and 'GRADO:'. At the bottom right, it says 'MÉXICO, 2010'.

Después de haber visitado y trabajado el sitio web ***El caso de Juan, el niño triqui***, las docentes en formación contestaron las siguientes preguntas del cuestionario 2. A continuación se enuncian las respuestas que se consideraron relevantes.

Más del 80% de las alumnas participantes reportaron que en el sitio web trabajó temas que ya conocían, sin embargo, la mayoría señaló que El caso de *Juan, el niño triqui* no sólo enriqueció sus conocimientos sino que también los amplió; asimismo propició actitudes y habilidades para la toma de decisiones de manera individual y colectiva. Veamos algunas de las respuestas:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“Me dio una mirada más amplia de los términos, son conceptos que ya he trabajado pero que al obtener y conocer nuevos puntos de vista siempre son generadores de preguntas e inquietudes.”

“Trabajé con los conceptos que ya conocía, pero se enriquecieron.”

“Me parece que me permitió contextualizar algunos de los aprendizajes que ya tenía y trasladarlos a la solución de un caso en concreto que requería la movilización de mis saberes previos.”

“Profundizó un poco más sobre lo que es un método de casos. Además, me sirvió para darme una idea de cómo llevarlo a cabo. Me sensibilizó sobre la discriminación que se lleva a cabo en el jardín.”

“Con estrategias para trabajarlas en mi práctica.”

“Como ya eran temas conocidos, el ver el aporte aplicado en un caso fue muy enriquecedor.”

En cuanto a la pregunta *¿El sitio web brindó elementos para su práctica docente?*, nuevamente más del 80% de las alumnas que participaron en el caso respondieron que sí dando las siguientes razones:

“Reflexioné más acerca de este fenómeno y buscar las posibles soluciones.”

“Me hizo reflexionar y darme cuenta que debo prepararme más para atender a la diversidad.”

“Cuando se habla de la atención a la diversidad en el aula, clarifica los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, etc. Además, el aprendizaje basado en casos muestra un poco de la realidad a la que te enfrentas.”

“Me permitió ampliar mi horizonte para observar y caracterizar a los niños de forma integral y holística.”

“Me ayudó a ser más reflexivo y a comprometerme más con mi trabajo y con la educación del país, además de [hacerme] ser más consciente de las situaciones por las que estamos pasando y de que está en nosotras ayudar con un grano de arena a enfrentarlas.”

“Mirar de forma diferente la diversidad, y busca estrategias didácticas para promover la diversidad en el aula

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“Primero porque fomentó en mí la reflexión sobre la necesidad de una práctica docente inclusiva y luego porque en el sitio se mencionan algunos principios pedagógicos que deben ser el eje de una educación intercultural.”

“Tiene elementos que me puedan ayudar en mis futuras prácticas y en mi futura vida docente.”

“Ofrece elementos reflexivos, probables estrategias para trabajar en el aula.”

La formación inicial de los docentes es entendida como un momento que transcurre en un espacio y tiempo determinados en la vida del sujeto que desea ser un profesional de la educación. Tiene que ver con la elección de una profesión y la preparación para el ejercicio de la misma. Se hace necesario ayudar a los futuros maestros a desarrollar un conjunto de teorías, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y a estimular la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad, así como orientar la actuación práctica.

En la formación profesional, el concepto de la práctica se refiere a la preparación de los alumnos para la ejecución en un ámbito determinado; el mismo concepto en el ámbito del profesor hace referencia a su participación en una variedad de situaciones debido a la complejidad que implica la idea de educar a seres humanos. Al respecto, Pérez Gómez (1999: pp. 3-4) señala que: “La intervención inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se deriva directamente de las proposiciones teóricas como considera la perspectiva racional, ni se reduce al dominio de las conductas previamente entrenadas y derivadas de la investigación científica como afirma la perspectiva técnica, ni puede restringirse la formación de actitudes y disposiciones de respeto al desarrollo natural de los alumnos como lo propone la perspectiva humanista. Requiere, más bien, el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas.”

En cuanto a la pregunta *A partir del sitio web y de los elementos que brinda, ¿cómo promovería este tipo de formación en sus alumnos de preescolar?*, las respuestas se orientaron hacia tres rubros:

1. A la utilización del cuento como estrategia didáctica.
2. A realizar pláticas con los padres de familia para concientizarlos sobre la temática.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



3. A la formación de actitudes positivas a través de diferentes juegos y actividades con los niños.

El 15% de las docentes en formación afirmó que podía hacerlo a través del cuento:

“Por medio de cuentos, relatos, obras que los niños puedan presentar, etc.”

“A través de actividades que impliquen conocer contextos diversos, a través de cuentos, leyendas, tradiciones, etc.”

“Se podría crear un cuento con el caso de Juan, platicárselo y brindar opiniones en conjunto con los niños, y de esta manera, que ellos vean la importancia de la cultura y el respeto hacia las personas.”

“A partir de diversas situaciones didácticas en donde los niños conozcan sus características y a partir de ello aprendan el respeto por los demás, como pueden ser cuentos, videos, presentaciones, visitas, conocimiento de otros contextos, etc.”

“Principalmente bajarlo a su nivel con ayuda de cuentos, guiñoles o diferentes estrategias de aprendizaje.”

De lo anterior, podemos inferir que el cuento como estrategia didáctica en las aulas de preescolar es un método que se utiliza con frecuencia, además se promueve su uso en el programa de Educación Preescolar 2004. Un cuento bien seleccionado, cuyo objeto se ajuste a las finalidades con que se emplea en la escuela, puede servir de excelente medio para corregir las tendencias negativas y estimular la acción de los niños hacia la observación, el trabajo, la cooperación, etcétera. Si la educadora encuentra que el niño tiene un problema, puede buscar un cuento adecuado en el cual el personaje principal viva el mismo problema que el niño y explique parte de lo que le sucede.

Sin embargo, otro 15% de alumnas considera que es importante tener pláticas con los padres de familia para concientizarlos sobre el tema:

“Mediante actividades, visitas a pláticas tanto con ellos como con los padres de familia.”

“Considero que esta propuesta de trabajo podría ser factible para sensibilizar y concientizar a los padres de familia en cuanto a los prejuicios y estigmas discriminatorios y para reflexionar sobre la diferencia como riqueza y beneficios para la transformación social.”

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“Por medio de plática con los padres y creando un acceso a computadoras por parte de la escuela.

“Compartiendo los conocimientos sobre la cultura, llevarlos a interactuar con su medio, conociéndolos mejor e invitando a los padres de familia a que lleven a sus hijos a conocerla, valorarla y respetarla.”

De acuerdo con el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, la educadora:

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente (p.12-13).

Lo anterior implica un verdadero trabajo por parte de la educadora, de acuerdo con Stacey (2002) el modo como los docentes transmitan sus mensajes, ideas y la manera como las reciban los padres, tendrá un efecto determinante en lo que le acontezca en el aula. La comunicación no sólo se refiere a las palabras, sino que debe llevar la influencia de lo que sucede en nuestro entorno, así como las señales no verbales, y sobre todo saber utilizar las palabras. Al mismo tiempo se requiere de ser un “buen escucha”. Escuchar activamente quiere decir prestar atención y absorber la información. Requiere mayor esfuerzo del que la mayoría de los maestros piensa. El desarrollar durante el entrenamiento práctico algunas habilidades para escuchar, puede ayudar a las docentes a estar más conscientes de lo que hacen con los padres y con los alumnos, y al mismo tiempo ayuda a mejorar la concentración.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Otro grupo de alumnas consideró que la manera idónea es la formación de actitudes positivas en los niños, a través de diversas actividades:

“Brindando información para que cuenten con conocimientos; además, con el ejemplo, respetando la diversidad.”

“En primer momento, con el reconocimiento de que todas somos diferentes y que tenemos el derecho de aportar y dar a conocer lo que somos, lo que nos gusta y lo que vivimos y compartimos en casa, mediante un diálogo respetuoso y abierto.”

“Empezaría porque ellos se conocieran a sí mismos tratando de que tuvieran un inicio en su identidad y después seguiría por propiciar el intercambio con compañeros para conocer otras identidades y enriquecer la propia.”

“Guiándolos por un camino donde sepan que todos somos seres únicos con ideologías diferentes pero que todos debemos respetarnos tal y como somos y así lograremos un mundo con justicia e igualdad.”

“Al hacerles conscientes de la existencia del otro.”

“Con actividades que permitan relacionarse óptimamente y respetar la diversidad.”

“Con actividades que nos ayuden a crear conciencia de todas las diferencias culturales que nos rodean.”

“De una manera en la que, antes de que se sientan parte de alguna cultura, se reconozcan como personas, para después sentirse parte de la cultura y así evitar que ejerzan críticas superficiales.”

Con base en el PEP 2004 se establece que la educación preescolar como espacio de socialización y aprendizaje desempeña un importante papel en la formación de actitudes positivas, de reconocimiento a las capacidades de niñas y niños, independientemente de su sexo. El principio de equidad en este sentido se concreta cuando las prácticas educativas promueven su participación equitativa en todo tipo de actividades. Jugar con pelotas, correr durante el recreo o en otros momentos, trepar, organizar los materiales en el aula y colaborar para limpiar las áreas de trabajo, manipular instrumentos en situaciones experimentales, asumir distintos roles en los juegos de simulación, tomar decisiones y, sobre todo, hablar, expresar ideas en la clase, son, entre otras, actividades en las que mujeres y varones deben participar

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



por igual, porque en este tipo de experiencias se fomenta la convivencia, aprenden a ser solidarios, tolerantes, a actuar en colaboración, a rechazar la discriminación y a asumir actitudes críticas frente a los estereotipos sociales.

Para finalizar el cuestionario 2, se dio a las alumnas la oportunidad abierta de realizar algún comentario adicional. 24 alumnas emitieron algún comentario, la mayoría de ellos se refiere a que el trabajo que se llevó a cabo fue una experiencia satisfactoria, les permitió reafirmar aprendizajes, reflexionar y analizar situaciones en contextos reales, tomar decisiones y emitir juicios para dar solución al problema, pero sobre todo les permitió trabajar desde el aula y a través de las TIC situaciones reales y se les brindó la oportunidad de desarrollar la habilidad de *aprender a aprender*.

Recordemos que esta modalidad de trabajo, ha demostrado promover la reflexión y el análisis crítico de quienes la utilizan, al permitir articular aspectos teóricos con otros de la realidad, estimulando también la capacidad de intervención ante situaciones concretas, representando una fortaleza, de la propuesta de formación. Las opiniones de las docentes en formación respecto a esta experiencia con el estudio de caso, fueron las siguientes:

“Me parece muy buena esta actividad y me gustaría que toda la generación pudiera tener esta experiencia para que después se pudiera realizar una plenaria, un debate, una mesa redonda, etc.”

“Me pareció interesante su página y me gustó porque reafirma mis aprendizajes.”

“Muy buen trabajo el que se llevó por estos dos días, algunas cosas no muy planeadas. Y [lo] recomiendo, estaría perfecto para todos los alumnos de la institución, para tener este tipo de experiencias.”

“Es un muy buen curso que nos brinda elementos para nuestra práctica, ya que muchas veces lo vemos como algo muy lejano a la realidad, pero cuando nos enfrentamos a ello nos cuesta trabajo manejarlo. Lástima que por la mala organización por parte de la ENMJN y la información incorrecta de los contenidos del curso, algunas alumnas no hayan asistido al curso. ¡Gracias por sus conocimientos brindados!”

“El aprendizaje y casos permite a los que lo realizan tener una constante labor de observación, de trabajo y de análisis de factores.”

“Agradezco su atención, las dinámicas que emplearon fueron interesantes, permitieron la reflexión y a la vez fueron divertidas. Ampliaron mi perspectiva de la educación intercultural.”

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



“Creo que estos talleres pueden sensibilizar a las docentes propiciando una toma de decisión más acertada, me gustó, puede ser muy enriquecedor.”

“Esta experiencia abrió mi panorama para aplicar la posibilidad de tomas de decisión, finalmente contribuye para la formación.”

“Es una forma nueva de aprender y sobre todo una manera holística de estudiar una situación y darle una propuesta.”

“Me parece que el tratamiento que se hizo del tema favoreció que pudiese enriquecer mis saberes. Resultó dinámico y fortaleció mi práctica docente además de que fue significativo.”

“Considero que el caso del niño triqui es un buen recurso para la sensibilización.”

“Gracias por la oportunidad de conocer el programa. Recomendaría que en nuestra formación nos dieran más información y capacitación para tener herramientas y tener una mejor intervención.”

“Muy interesante la manera de trabajar un tema.”

Como se puede observar, el estudio de caso permitió rescatar aspectos específicos de la realidad educativa. “Al estimular (...) procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación de las propias experiencias escolares, se espera no solo acopiar y difundir un corpus documental (...) sino también hacer posibles experiencias de formación horizontales que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de escuela” [(ANEP-OEA, 2003:14) Citado en Vázquez 2007].

Por lo tanto, es importante destacar que la escuela normal tendrá un mayor sentido si se ubica en el contexto de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas actuales, establecido nuevos retos para fortalecer formación docente. Por ello, el análisis del caso *Juan, el niño triqui* constituye la base para analizar detalladamente los campos de intervención educativa y sus implicaciones para la práctica docente.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Conclusiones y reflexiones finales

“Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo. Involúcreme y comprendo”

Proverbio chino.

Una sociedad como la actual requiere de una educación que responda a los efectos de la dinámica propia de las TIC. Por lo tanto, corresponde a la educación normal, el poder formar docentes de educación básica aptos para responder a los requerimientos de este nuevo siglo. La formación docente es un proceso permanente, es decir, no termina al egresar de la normal, ni con cursos de actualización, la formación docente es una práctica y una actitud continua, es una constante reflexión sobre lo que ocurre en el aula, con los alumnos y sus aprendizajes; así como las formas de enseñanza vinculadas a los requerimientos actuales que reclama la sociedad. Es por ello que durante esta investigación se utilizó el estudio de casos como estrategia didáctica para la formación docente, pues esta metodología responde a las nuevas exigencias educativas ya permite el desarrollo de competencias, facilita la unión entre el aprendizaje de la vida real y la vida académica; destaca el papel de los otros, de la mediación y la comunicación en el aprendizaje (Coll y Monero, 2008).

A continuación se presentan las conclusiones y reflexiones finales que se generaron al finalizar la presente investigación.

Conclusiones

La formación del docente de educación básica en nuestro país ha pasado por una serie de reformas y etapas históricas que son de innegable trascendencia en el plano formativo de un tipo de educador y su papel en la educación y en la sociedad mexicana. Tal y como lo señala Torres (1996:17), “la crítica a la formación docente se basa en las políticas, programas, instituciones y resultados. Esta crítica no es nueva pero, igual que sucede con el sistema educativo, ha estado generalmente centrada en aspectos superficiales; por ejemplo, se dice que es desactualizada o que generalmente se aplica a los contenidos más que a métodos o modalidades de enseñanza, asimismo se afirma que es más teórica sin vinculación con la práctica, enciclopédica, o que tiene demasiadas asignaturas, demasiado corta o demasiado larga, desfasada de la moderna tecnología, etcétera. Dichas críticas, y las reformas educativas,

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



han apuntado más a la necesidad de "introducir mejoras" antes que a pensar globalmente el modelo vigente de formación docente."

Un problema grave es que la formación docente no se entiende como continuo, es decir, no termina al egresar de la escuela normal, ni tampoco puede ser vista como un entrenamiento - desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas-; que atiende estrictamente lo operativo e inmediato. La formación docente; por el contrario, debe entenderse en un sentido holístico, es decir, como el desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, pues basta con recordar que en la práctica docente confluyen infinidad de factores de diversa índole que requieren la propuesta de formas creativas de solucionar situaciones que se presentan. Bajo esta misma línea, Díaz Barriga y Rigo (2000:95) afirman lo siguiente:

"El conocimiento de los profesores se articula en tres planos el técnico (el "saber" o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (el "saber hacer", que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el reflexivo (el "saber por qué") se hace algo, la justificación crítica de la práctica."

La experiencia que surge a partir de vivenciar este fenómeno, dentro de las instituciones formadoras de docentes, lleva al análisis de las interacciones que se establecen entre los tres saberes antes mencionados, al tomar en cuenta las situaciones complejas que enfrentan las docentes en formación al realizar su práctica docente con niños pequeños y de contar con elementos suficientes teóricos y prácticos que les permitan adaptar las formas de enseñanza a los nuevos requerimientos que la sociedad actual reclama: inclusión, educación intercultural y manejo didáctico de las TIC. Esta situación se traduce en cuestionamientos que llevan a un constante análisis de la tarea del docente formador entre ellas surgen las siguientes preguntas: ¿Qué posibilidades existen de actuar de manera innovadora dentro de las aulas normalistas?, ¿cómo optimizar el uso de TIC para orientar el trabajo docente de las alumnas en formación?, ¿cómo trabajar los temas de diversas asignaturas de manera transversal, paralela u horizontal que ayuden a las docentes en formación a atender diferentes problemáticas?, entre otras.

En la formación de los futuros profesionales de la educación básica, los planes y programas vigentes, son superficiales y sin visión. La formación docente continúa reproduciendo el

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



denominado “modelo tradicional”, basado en la actuación pasiva y memorística, ignorando el conocimiento y la experiencia previa del alumno en formación.

El papel del docente formador es limitado, pues está guiado por un libro denominado: *Materiales de apoyo para el estudio*, donde paso a paso se le dice cómo debe realizar su trabajo, es decir, existe una disociación entre contenidos y métodos; se basa en saber la materia y privilegia los contenidos a enseñar, dejando a un lado la didáctica. Aunado a esto tal y como lo señala Ángel Díaz Barriga (2009) “Vivimos una época de abandono de la didáctica: las actuales políticas educativas sólo reivindican la dimensión de la eficiencia en el aprendizaje, centrada casi exclusivamente en el comportamiento y el desarrollo cognitivo. Pero, la sociedad necesita sujetos sociales que no sólo puedan incorporarse de manera eficaz al aparato productivo, sino que entiendan el momento que vivimos y luchen por las grandes metas del ser humano”. (Contraportada).

Por lo tanto, puedo decir, que el modelo vigente de formación docente es obsoleto, y ajeno a los cambios que se han venido dando en la sociedad actual, así como desfasado con respecto al avance del conocimiento científico y tecnológico que se vive a nivel mundial. Por ello, se requiere de una profunda transformación en el modelo de formación docente, no se trata de añadir más asignaturas (o de cambiarles el nombre), o de agregar más años de estudio al currículo, tampoco se trata de modernizar las instalaciones de las normales, o de llenarlas con equipos de cómputo. A demás es incoherente con el modelo que se propone a los docentes para el desarrollo de su práctica en el aula¹⁷, se les pide promover enseñanza activa y constructiva que suscite habilidades de pensamiento crítico y creativo, cosa que no experimentan en su proceso de formación en la escuela normal.

La práctica docente pasó a ser vista como una asignatura más –llamada *Observación de la práctica docente*- o como un requisito de titulación para la obtención del grado y no como parte de la reflexión y la sistematización sobre la propia práctica, que es la mejor herramienta que posee cualquier docente. Recordemos a Donald Schön, quien afirmaba que sin reflexión y

¹⁷ Me refiero a las prácticas que realizan las alumnas normalistas en los Jardines de Niños durante su proceso de formación.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



análisis permanente, la reflexión se mecaniza, rutiniza y empobrece. De igual manera, John Dewey buscaba promover en los docentes la formación del pensamiento crítico.

También, es importante destacar que existe una carencia en la formación de educación intercultural dirigida a educadoras, ¿cómo formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural en el salón? Considero que para lograrlo es necesario brindar una formación que permita comprender cómo la educación intercultural puede impactar tanto a los individuos en el contexto escolar como en el ámbito social, otorgando una mayor igualdad de oportunidades para los individuos en situación de marginación social y cultural; fomentando el respeto, la tolerancia, la igualdad y la equidad.

En consecuencia, la escuela normal debe fomentar una formación con una perspectiva intercultural tal y como lo afirma Valverde (2010) que tome en cuenta la riqueza de los mundos culturales diversos, que elimine toda clase de prejuicios respecto al diseño de estrategias educativas y materiales didácticos; que sea el catalizador para potenciar la capacidad de análisis del currículo explícito y oculto; que tenga la capacidad para tratar las líneas transversales como vías de cuestionamiento, tanto de los contenidos curriculares como de los criterios de organización de éstos, y de indagar críticamente sobre los materiales didácticos y de elaborar nuevos.

Cabe señalar que bajo esta misma perspectiva, la investigación denominada: “Educación intercultural :diseño y validación de un e-caso de enseñanza dirigido a estudiantes de la licenciatura en educación preescolar” (2011)¹⁸ realizada por la maestra Verónica Vázquez Zentella y la doctora Frida Díaz Barriga Arceo, es un referente de cómo debe ser vista la educación intercultural, la cual no puede seguir siendo vista sólo como aquella que demandan legítimamente los grupos indígenas, sino como una educación más amplia que incluya al conjunto de la diversidad cultural y social existente en nuestro país.

Se trata, entonces de crear las condiciones adecuadas que les permitan a los alumnos normalistas en formación, la reflexión, discusión y análisis y experiencias educativas, que les permitan examinar críticamente su rol y transformar sus prácticas pedagógicas hacia formas

¹⁸ Este trabajo se puede consultar en Tesis UNAM.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



más eficientes e innovadoras utilizando el potencial de las TIC fundamentadas en su uso pedagógico.

Durante la investigación se proyectaron una serie de datos que dejan en claro la necesidad de conocimiento, capacitación y atención en el desarrollo de las TIC y su uso pedagógico en la escuela normal, aunado a las conclusiones obtenidas a través del análisis de los cuestionarios, se puede afirmar que la formación recibida por las estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación preescolar, en relación con en el desarrollo de las actitudes reflexivas, críticas, analíticas y creativas, las docentes en formación reflejaron que en su formación está implícito, el verbalismo, la memorización y la repetición de los contenidos de aprendizaje en forma oral y escrita; la verificación del aprendizaje se lleva a cabo con el apoyo de “técnicas tradicionales” que dan como resultado, la formación de docentes acríticos.

El objetivo general de la investigación consistió en que las estudiantes enfrentarán el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación profesional, como resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula, establecer relaciones de apoyo y colaborar con las madres y los padres de los niños, así como con otros actores que intervienen en el proceso educativo a través del método de casos. Todo ello a partir de los siguientes objetivos particulares:

- Reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con un grupo multicultural y comprender la importancia que tiene la práctica de la reflexión en el desarrollo de su formación docente.
- Fortalecer sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el caso como en el desarrollo de las experiencias de trabajo– y, posteriormente, sistematizarla, analizarla y utilizarla en diversas situaciones.
- Avanzar en el desarrollo de las habilidades intelectuales, para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y para comunicarlas por escrito mediante el fomento de la reflexión crítica sobre la práctica.
- Adquirir nuevos elementos para comprender de manera integral el trabajo docente que se realiza en el aula y conocer con mayor profundidad sus condiciones, exigencias y retos.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



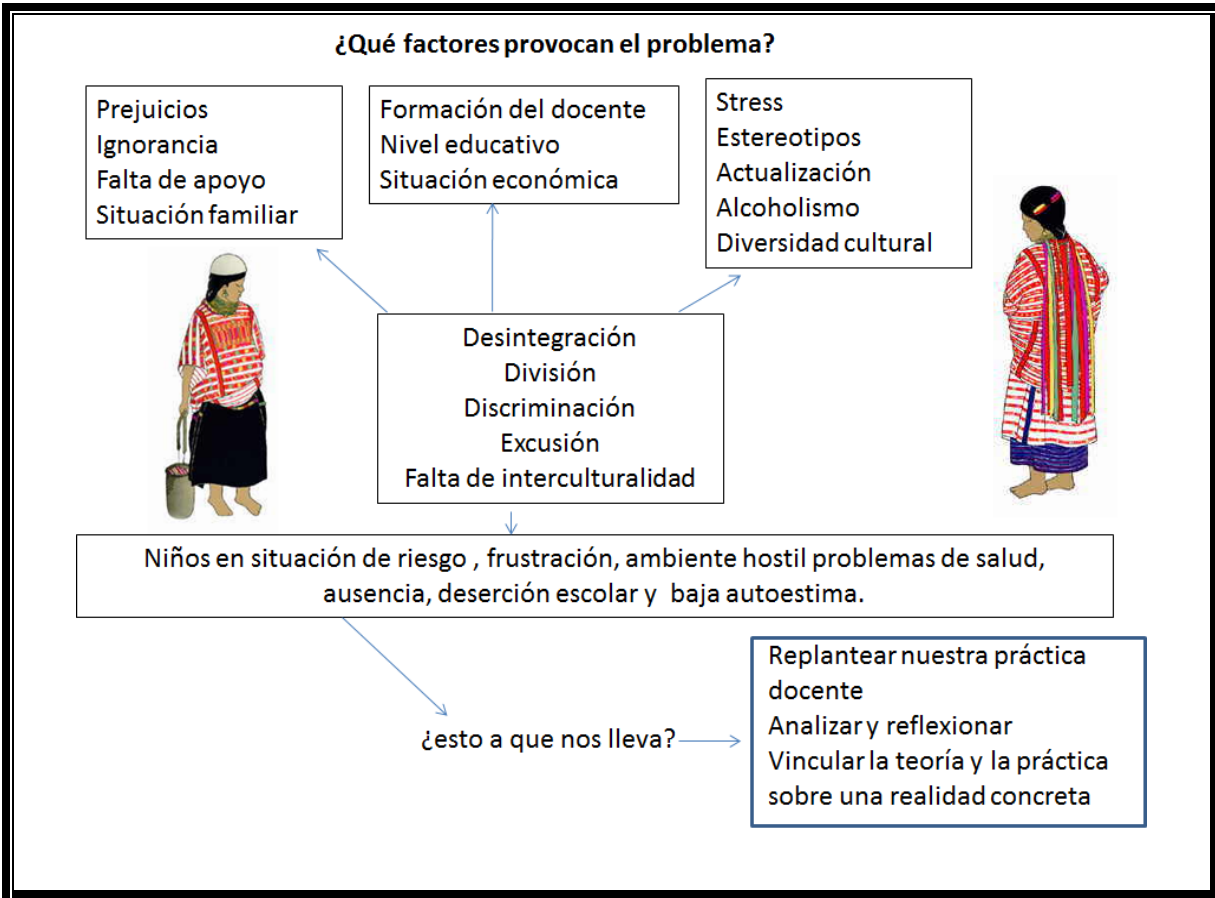
Se puede afirmar que estos objetivos se cumplieron, la experiencia de llevar al aula la metodología del estudio de casos fue muy enriquecedora debido a que se pudo trabajar con un problema real. Basándose en los hechos presentados en el caso y con la resolución de la guía didáctica, las estudiantes normalistas pudieron identificar alternativas de solución, reflexionaron sobre su práctica docente al trabajar con un grupo multicultural; fortalecieron sus capacidades para sistematizar y analizar información relevante sobre el caso; asimismo, adquirieron elementos para comprender de manera integral su práctica docente. Prueba de ello, son los mapas conceptuales que las alumnas elaboraron en archivo electrónico y en papel, al terminar el caso.

En estos mapas se puede observar que las alumnas conocen de manera teórica (y pueden llevarlo a la práctica) los Principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar 2004, que les permitió encontrar indicadores concretos orientados a mejorar el desempeño y las funciones pedagógicas de las educadoras. Algunos ejemplos son: “la docente debe ser mediadora; su intervención se orientará a precisar, canalizar o negociar los intereses de los niños; orientará el impulso natural de los niños hacia el juego; proporcionar un trato sensible, pero no condescendiente; desarrollar una amplia capacidad de entendimiento y empatía; ayudar a combatir actitudes de marginación y discriminación, promover la formación de actitudes positivas, tener una amplia flexibilidad, buen juicio y solidaridad; tomar la iniciativa para que se reduzca la brecha entre la escuela y la familia; además de llevar a cabo el diseño y planeación de actividades que lleven a los niños a desarrollar las competencias planteadas en el programa, entre otras acciones. Veamos algunos ejemplos:

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Figura 4
Mapa conceptual del caso



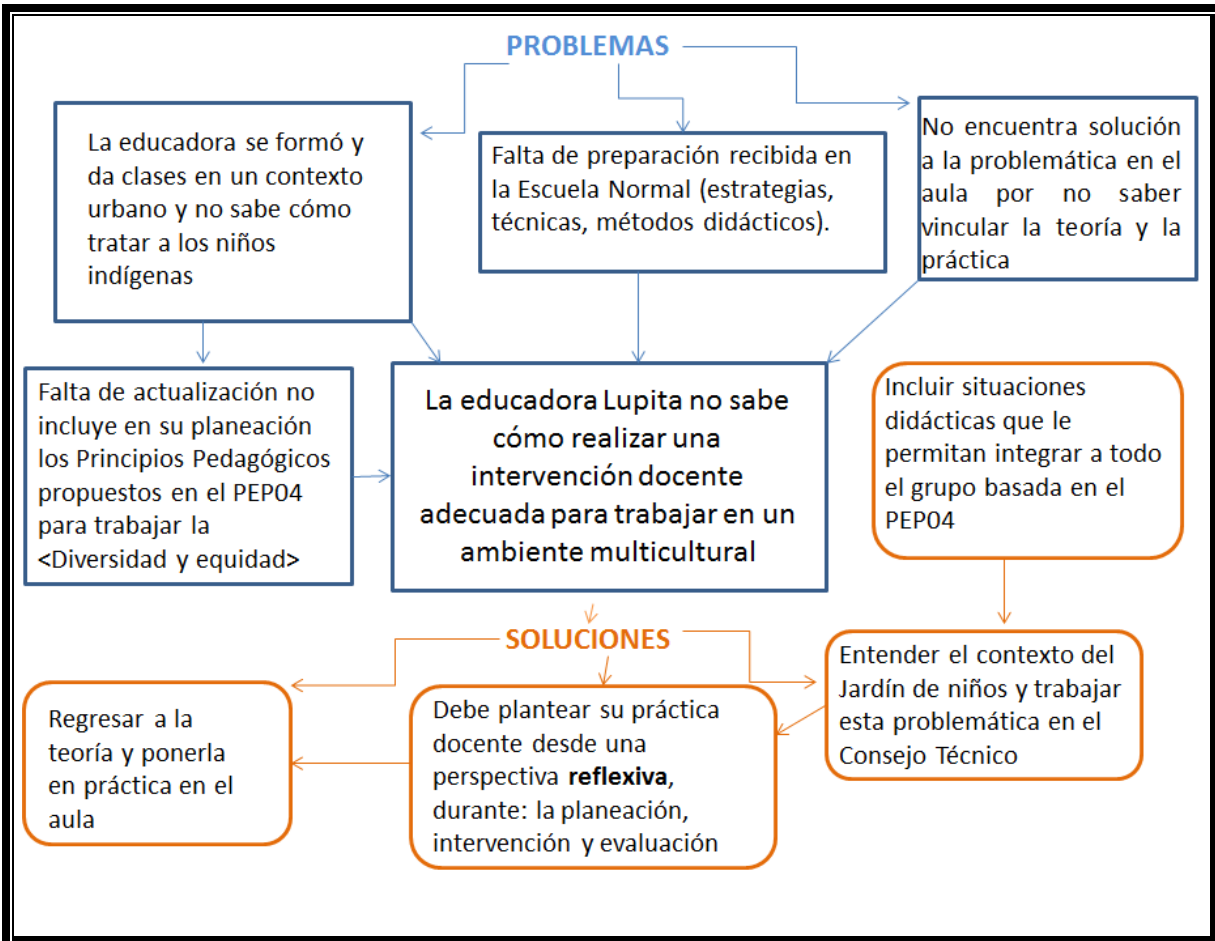
Fuente: Equipo 11 ENMJN, archivo electrónico. SC¹⁹

¹⁹ Sin Corrección. El mapa se presenta tal cual lo presentaron las alumnas.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Figura 5
Mapa conceptual del caso



Fuente: Equipo 13 ENMJN, realizado en papel y capturado. SC²⁰.

Como se puede observar, en ambos mapas conceptuales, las alumnas normalistas lograron poner en juego sus capacidades de reflexión y análisis en la construcción de posibles soluciones del caso de Juan, además reflexionaron sobre su práctica docente que conlleva al desarrollo del pensamiento crítico, recordemos que este es la base de la preparación para que las alumnas aprendan a cuestionar y preguntarse el porqué de las cosas, reflexiones que se encuentran detrás de la búsqueda de soluciones fundamentadas en la teoría.

²⁰ Sin Corrección. El mapa se pasó a archivo electrónico tal cual lo presentaron las alumnas, no se escanó porque las hojas donde trabajaron eran de color rosa y el texto se perdía.



De esta manera, el desarrollo del pensamiento crítico se plantea como un reto para la educación normal ante los cambios y exigencias que presenta el mundo contemporáneo. A partir del análisis del pensamiento crítico se puede inducir a las docentes en formación a asumir otros puntos de vista, a examinar los hechos desde otra perspectiva. Así como plantear otras soluciones diferentes al problema presentado en el caso de Juan, generar discusiones que posibiliten a las estudiantes a evaluar sus argumentaciones a la luz de las razones de los demás. Por tanto, desde el aula, es importante potenciar el trabajo colaborativo entre las alumnas normalistas, aprovechando las posibilidades que nos brindan las TIC y su uso pedagógico.

Por lo tanto, la formación docente debe estar dispuesta a la innovación; valorar la tecnología por encima de la técnica; poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de la información; adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto docente de las TIC; integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular, con enfoque socioconstructivista; que permitan seleccionar, organizar, evaluar, diseñar y producir recursos tecnológicos que favorezcan la formación docente desde los primeros semestres.

Es relevante que la educación normal plantee qué se debe hacer ante esta nueva realidad, qué compromiso asume ante este nuevo reto y ver que las TIC ofrecen grandes posibilidades en la práctica docente. Son muchos los docentes que cada vez más incorporan la utilización de las TIC en su práctica diaria. A pesar de ello, siguen utilizando estas tecnologías para reproducir “el clásico modelo de enseñanza-aprendizaje”, donde los profesores utilizan las TIC, fundamentalmente, para presentar información y para captar la atención, lo que hace pensar que utilizan una metodología de enseñanza-aprendizaje más centrada en la transmisión de información más que en la elaboración del conocimiento por parte del alumno, es decir, prevalecen los usos de transferencia de las TIC frente a usos más innovadores que potencian una participación más activa del alumno en formación.

Por lo tanto, es fundamental la incorporación de las tecnologías; para las instituciones de formación docente, implica entonces, explorar los aspectos fundamentales de la creación de

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



una nueva cultura de aprendizaje sistemático y mediado por las actuales tecnologías de la información y la comunicación.

De esta manera, la formación del docente normalista no se reducirá a adquirir destrezas técnicas- que es lo que sobra- sino a ofrecer conocimiento pedagógico sobre el uso de las TIC en la práctica educativa- que es lo que falta. Estar capacitado digitalmente, no es saber manejar las herramientas –computadoras-, sino conocer las oportunidades que nos ofrecen las TIC para potenciar en los formadores de docentes y en los docentes en formación, **el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación**. No cabe duda que estamos viviendo un cambio cultural y tecnológico; no sólo del Sistema Educativo Nacional, sino de nuestra sociedad que nos exige un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje; si la EN consigue cambiar el sistema de “enseñanza tradicional”, por una enseñanza situada, constructiva y acorde a la sociedad actual lograremos verdaderamente elevar la calidad de la educación de nuestro país.

Recordemos que no es la tecnología de la trasmisión la que hace que un programa, curso, o tema en entornos virtuales sea eficaz y garantice favorables resultado en el aprendizaje de los alumnos; sino la clase de situación didáctica que estos crean. De ahí la importancia del diseño tecnopedagógico, que está integrada por elementos tecnológicos y pedagógicos, que a su vez incorporan una serie de herramientas informáticas y directrices de cómo utilizarlas en el desarrollo de actividades de aprendizaje. Las e-actividades constituyen el componente básico estructural y núcleo de este diseño. *El caso de Juan, el niño triqui*, representa una conexión indisoluble entre la tecnología y la pedagogía; llevada al aula normalista.

En conclusión se puede decir, que “*El caso de Juan, el niño triqui*” es un producto didáctico exitoso porque en la validación y análisis de resultados con las docentes en formación, se pudo comprobar la autenticidad del caso, la relevancia que tiene en la formación docente, su trascendencia social y educativa, y permitió a la vez comprobar los componentes básicos del diseño tecnopedagógico. Esta experiencia me ha hecho darme cuenta de que los usuarios del diseño tecnopedagógico –alumnas normalistas- tienen una serie de expectativas y se han formado una representación de lo que esperan de un sitio web, sobre todo en lo que respecta a la navegación, diseño gráfico y los componentes multimedia. Cuestión que se tendrá que ajustar y fortalecer, pues es un área, en la que el pedagogo necesita apoyo de expertos en diseño gráfica y multimedia.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Por otro parte, las mismas estudiantes normalistas manifestaron su satisfacción por trabajar con el estudio de caso, ya que afirmaron sentirse motivadas al poder participar y expresar sus puntos de vista e ideas, expresarlas para contrastarlas con las de sus compañeras. De igual forma, declararon haber desarrollado la habilidad de razonamiento, pensamiento crítico, capacidad de escucha al oír las opiniones de sus compañeras, así como generar empatía con los personajes al colocarse en el lugar del otro, al buscar y plantear alternativas viables en la solución del problema presentado. Lo cual significa que el caso logró cumplir su objetivo como metodología didáctica y volvió a probar su efectividad, como hace más de cien años cuando se utilizó por primera vez en la Universidad de Harvard. Teniendo como evidencia las siguientes ventajas:

- ✎ Aproximar a las futuras docentes a casos reales, donde puedan vivenciar situaciones significativas.
- ✎ Promover aprendizaje activo en las docentes en formación, así como en la integración de nuevo conocimiento.
- ✎ Contribuir al desarrollo de análisis crítico y a resolver problemas en situaciones muy similares a las que se enfrentan o enfrentarán durante el ejercicio de su práctica profesional.
- ✎ Favorecer la reflexión crítica.
- ✎ Mejorar la participación de las docentes en formación en los espacios de intercambio de ideas y saberes.
- ✎ Incorporar de manera holística conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la toma de decisiones ante situaciones complejas.
- ✎ Descubrir la complejidad de la realidad y la necesidad de enfoques interdisciplinarios.

Sin embargo, es importante aclarar, que la mayoría de las alumnas que participaron en la investigación tiene una dificultad importante de comunicación, pues en sus respuestas hay problemas para hilvanar frases, no es sólo cuestión de gramática, sino para darse a entender. Lo anterior puede servir para realizar una investigación alterna sobre este tema. Es preocupante que muchos de los docentes de educación básica tengan fallas importantes,

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



porque su responsabilidad con los alumnos es enorme, no cumpliendo con uno de los propósitos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica: “Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales”. (SEP: 2011).

Reflexiones finales

Además de haber cumplido con el objetivo de esta investigación y de la que se realizó de manera paralela; se puede afirmar que el *caso de Juan, el niño triqui*, es una estrategia didáctica que coadyuva a la formación docente; así como una herramienta que fomenta la educación intercultural en las alumnas normalistas. Actualmente el sitio web registra más de cinco mil visitas.

De igual forma, el sitio web ha tenido impacto en otros sitios web:

Blogs:

-  carolestrategiasdidacticas.blogspot.com/.../el-caso-de-juan-el-nino-tri...
-  garciamarinaa.blogspot.com/2011/.../el-caso-de-juan-el-nino-triqui.ht...
-  printfu.org/triqui
-  modulo2bely.blogspot.com/2011/07/caso-de-juan-el-nino-triqui.html
-  ninotriqui.blogspot.com/2010/04/el-caso-de-juan-el-nino-triqui.html
-  diplomadobasicaluisa.blogspot.com/2011/08/juan-el-nino-triqui.html
-  <http://educacionintercultural-guide.blogspot.com>

Páginas web

-  www.triquicopala.com/noticias.htm
-  triquisdeoaxaca.wordpress.com/biblioteca-virtual-triqui/
-  www.fundaciontinunjei.org.mx/archives/category/triquis/page/5

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



 www.revistaconecta2.com.mx/entrevista.pdf

 www.trikisenmovimiento.org/biblioteca-vitual-triqui/

En lo que respecta a las páginas web y blogs que citan el sitio web. *El caso de Juan* es utilizado como estrategia didáctica para trabajar temas relacionados con la interculturalidad, los valores y la equidad. Además en estos sitios se destacan los elementos pedagógicos que contiene el caso, así como la utilización de la *guía didáctica*. En otros sitios se pone de ejemplo como estrategia didáctica apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación. En general, todos estos sitios mencionan que la metodología del estudio de caso puede ser un elemento para comenzar a implementar dentro del aula regular una educación intercultural.

Asimismo, el caso ha servido como material de apoyo didáctico para las docentes en servicio, de la zona escolar 202, de la delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Estas educadoras han retomado el caso para trabajar el Programa de Educación Preescolar 2004, en particular el Principio pedagógico “Diversidad y equidad” mediante “**El cuento de Juan, el niño triqui**”. Con éste, se busca identificar algunas formas de intervención en y para la diversidad en la escuela y el aula, que permitan atender con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad desde el enfoque intercultural y de esa manera, cuenten con las herramientas necesarias que les permita un trabajo profesional al adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida.

Finalmente quiero destacar que el estudio de casos en entornos virtuales ha arrojado resultados positivos en la comunidad normalista. Sin embargo, es importante resaltar que los casos no deben utilizarse como un ejercicio, un problema, una lectura simple o con exclusividad y como única estrategia didáctica; sino que debe alternarse con otras, por ejemplo: Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP). De acuerdo con los propósitos educativos, contenidos, necesidades e intereses del grupo al que va dirigido.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Hasta el momento, me siento satisfecha con los logros alcanzados con *“El caso de Juan, el niño triqui”* Pero ojalá y se logre aumentar la cantidad de docentes que se formen, capaciten, rediseñen y elaboren casos para acercar a los alumnos normalistas a aprender sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real. Lo cual les permitirá construir su propio aprendizaje dentro de un contexto real, creando un enlace entre la teoría y la práctica.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



ANEXOS


<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





Anexo 1


SITIOS WEB CBL Y PBL: APRENDIZAJE BASADO EN CASOS Y EN PROBLEMAS


Recopilado por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Junio de 2009


-  PBL Network, Center for Problem Based Learning, Illinois Mathematics and Science Academy
<http://pbln.imsa.edu/index.html>

-  National Center for Case Study Teaching on Science, Case collection, State University of New York at Buffalo
<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/ubcase.htm>

-  Problem-Based Learning (Aprendizaje Basado en Problemas y Casos) University of Delaware
<http://www.udel.edu/pbl/>


-  Universidad de California en Santa Bárbara
<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod>


-  On line Ethics Center for Engineering and Science
<http://www.onlineethics.org/spanish/suttab.span.html>


-  Universidad McMaster, Can, APB con grupos numerous
<http://www.chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>


<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





-  Método de casos en el comercio internacional (Casos de empresas)
<http://www.reingex.com/xpmaterialescaso.asp>


-  John F. Kennedy School of Government, Harvard University
<http://www.ksgcase.harvard.edu>


-  Universidad de Maastricht
<http://www.unimaas.nl/pbl>


-  PBL Directory
<http://feedback.brihton.ac.uk/pbl/index.php>

-  Bibliografía PBL
http://spark.tp.edu.sg/lib_pbl.pdf

-  Ejemplos de actividades PBL Universidad de Alcalá
http://www2.uah.es/deptomedicina/PBL/ejemplos_de_actividades_de_pbl.htm

-  Behavioral Health Psychology Training. PBL Resources
<http://education.nmsu.edu/suggestions/cases/index.html>


-  Modelo PBL Network (IMSA)
<http://pbln.imsa.edu/model/template>

-  Ejemplo e-case Ayuquila River (UNU-UDG)
<http://river.unu.edu/main.html>

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>




 Samford University in Birmingham
<http://www.samford.edu.pbl/>

 The problem-Based Learning Institute (PBLI)
<http://www.pbli.org/>

 PBL Initiative
http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm <http://www.pbli.org/core.htm>

 Center for Inquiry Based Learning
<http://www.biology.duke.edu/cibl>

 PBL Design and Invention Center
<http://www.pblnet.org/>

 ECCH THE CASE FOR LEARNING
<http://www.ecch.com>

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Seminario: **Diseño y validación de casos de enseñanza apoyados por TIC**

Profesora: **Dra. Frida Díaz Barriga Arceo**

Semestre: 2010-1

Direcciones de los casos electrónicos de enseñanza

-  Cimenna Chao, Elizabeth Martínez, Karen Zaltzman y Fátima Zaldívar “Caso bullying: Ignacio no tiene amigos”
<http://sites.google.com/site/casobullyng/home>

-  Verónica Vázquez Zentella y Teresa Verónica Pérez García “El caso de Juan, el niño triqui”
<http://sites.google.com/site/ninotriqui/home>

-  Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez y María Maclovia Pérez Rendón “Ética en la carrera de Psicología”
<http://www.psicol.unam.mx/tecnologias/casos/eticaypsicol/>

-  Yamille López Osorno y Belén Cruz Maya “Un alumno menos en la escuela secundaria”
<http://desercionsecunda.webcindario.com/>

-  Ma. Alma García y María de los Ángeles Sánchez “Formación de asesores para educación a distancia”
<http://sites.google.com/site/formacionasesoresead/home>

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



- ☞ Claudia Escárcega y Jesica Martínez “Babel a la náhuatl: el caso de Atzín”
<http://www.discriminacion.opcion3.net/>

- ☞ Adelaida Flores y Carmen Veleros “Cultura y Ética Universitarias”
<http://www.yram-irdor.net/doctorado/>

- ☞ Julieta Hernández y Jesús C. González Melchor “Entre los sueños y ansiedades, la travesía en el SUAyED”; Campus virtual (Moodle) clave de ingreso **alprueba** y password **alprueba**
<http://www.redesdelconocimiento.com/moodlemf/>

- ☞ Mónica García, Alejandra Gasca, Ofelia Beltrán y Yunuén Guzmán, “¿Ser gay es ser diferente?”
<http://www.psicol.unam.mx/tecnologias/casos/sergay/>



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

MAPA CURRICULAR

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ Créditos	Quinto semestre	Horas/ Créditos	Sexto semestre	Horas/ Créditos	Séptimo semestre	Horas/ Créditos	Octavo semestre	Horas/ Créditos	
A	Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Necesidades educativas especiales	6/10.5	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	C	Trabajo docente I	28/49.0	Trabajo docente II	28/49.0
	Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Desarrollo físico y psicomotor I	4/7.0	Desarrollo físico y psicomotor II	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social I	4/7.0	Conocimiento del medio natural y social II	4/7.0	Gestión escolar	4/7.0					
	Propósitos y contenidos de la educación preescolar	4/7.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje I	8/14.0	Adquisición y desarrollo del lenguaje II	8/14.0	Pensamiento matemático infantil	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas I	6/10.5	Taller de diseño de actividades didácticas II	6/10.5					
	Desarrollo infantil I	6/10.5	Desarrollo infantil II	6/10.5	Expresión y apreciación artísticas I	4/7.0	Expresión y apreciación artísticas II	4/7.0	Cuidado de la salud infantil	4/7.0	Niños en situaciones de riesgo	4/7.0					
	Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	Socialización y afectividad en el niño I	6/10.5	Socialización y afectividad en el niño II	6/10.5	Asignatura regional I	4/7.0	Asignatura regional II	4/7.0					
									Entorno familiar y social I	4/7.0	Entorno familiar y social II	4/7.0					
B	Escuela y contexto social	6/10.5	Iniciación al trabajo escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Seminario de análisis del trabajo docente I	4/7.0	Seminario de análisis del trabajo docente II	4/7.0	
	Horas/semana	32		32		32		32		32		32			32		

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
—	Formación común
□	Formación específica





FOLIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI

(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 1

DATOS GENERALES

ENTIDAD: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____

MÉXICO, 2010.



Estimada Alumna:

La Secretaría de Educación Pública realiza un estudio que tiene como propósito validar “El caso de Juan, el niño triqui”, para lo cual solicita la participación de ustedes. De manera particular este cuestionario tiene el objetivo de conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la escuela.

La información que nos proporcione será utilizada en forma confidencial.

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

INSTRUCCIONES GENERALES:

El material que utilizará para resolver el cuestionario es este cuadernillo de preguntas.

Lea atentamente cada pregunta y elija la respuesta que corresponda a lo que usted considera conveniente y encierre la opción con un círculo para cada pregunta, utilizando lápiz. Cuando se le indique, en la misma pregunta podrá marcar más de un círculo.

Si necesita borrar, hágalo completamente y con mucho cuidado.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



1. ¿Cómo considera la calidad de la formación académica que recibe?

- A) Buena.
- B) Regular.
- C) Mala.

2. Entre teoría y práctica, ¿cómo considera su formación profesional?

- A) Más teórica que práctica.
- B) Más práctica que teórica.
- C) Igualmente teórica que práctica.

3. ¿Cuál fue la **razón principal** por la que se dedicó a la docencia?

- A) Por vocación
- B) Por tradición familiar
- C) Seguridad económica.
- D) Otras.(Especifique)_____

4. Durante el trascurso de su vida, ¿ha convivido con personas de alguna comunidad indígena?

- A) Sí, con otros estudiantes.
- B) Sí, con una familia.
- C) Sí, con una persona mayor.
- D) No.

*En el caso de haber respondido *Sí*, haga una breve valoración de la experiencia.

5. ¿Qué grado de responsabilidad tienen las personas indígenas en las situaciones de discriminación?

- A) No tienen la culpa.
- B) En algún caso provocan esas situaciones.
- C) Su actitud es la causa del racismo.



6. La imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre las personas indígenas, ¿cree que corresponde con la realidad?

- A) Siempre.
- B) A veces.
- C) Casi nunca.

7. ¿Cree usted que hay racismo o clasismo con la población indígena?

- A) Racismo, lo que se rechaza es el color de la piel y la pertenencia a una cultura diferente a la mayoritaria.
- B) Clasismo, a un indígena famoso y con dinero se le acepta.
- C) Ninguna de las dos cosas.

8. ¿Cuál es su opinión sobre la situación real de la minoría indígena dentro de la escuela respecto al racismo?

- A) Es un problema que siempre ha existido y no tiene solución.
- B) Es un problema que se solucionaría si todos pudiéramos de nuestra parte.
- C) Es una situación menos grave de lo que se dice.

9. ¿Cómo considera que es el tratamiento que el Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar proponen para el desarrollo de valores?

- A) Adecuado
- B) Inadecuado
- C) Lo desconozco

10. ¿Cómo considera que es el tratamiento que el Programa de Educación Preescolar 2004 proponen para el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural?

- A) Adecuado
- B) Inadecuado
- C) Lo desconozco



11. ¿Considera que en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, los docentes se ocupan de que las alumnas desarrollen actitudes de respeto, aceptación y ayuda hacia sus compañeros?

- A) Sí.
- B) No.
- C) No sé.

12. En esta sección hay una serie de afirmaciones sobre diversas situaciones de lo que llamamos interculturalidad. Para cada una de estas afirmaciones marca la casilla que muestre el acuerdo o desacuerdo para explicar lo que usted piensa.

5 = Totalmente de acuerdo, 4 = De acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 1 = Totalmente en desacuerdo

	1	2	3	4	5
Aprender en el aula con personas de otras culturas es una experiencia enriquecedora.					
La presencia de alumnos de indígenas en las escuelas urbanas (no indígenas) es perjudicial para el conjunto de alumnos.					
La interacción con personas de otras culturas nos permite aprender sobre otras maneras de ver el mundo.					
La calidad de la educación empeora en las escuelas donde hay niños indígenas					
Sólo debería permitirse la entrada a la escuela a los indígenas que estén dispuestos a renunciar a sus costumbres y la cultura españolas					

13. En su intervención docente, ¿se ha enfrentado a problemas o conflictos originados por la pluriculturalidad?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



En caso afirmativo, señale cuál (es).

14. ¿Conoce la educación intercultural?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

De ser afirmativa su respuesta, ¿cómo la concibe?

15. ¿Conoce el aprendizaje basado en casos?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene de éste?

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



16. ¿Cómo promovería este tipo de formación en sus alumnos?

¡Aquí finalizamos!

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





FOLIO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS
LA ENSEÑANZA BASADA EN CASOS: EL CASO DE JUAN, EL NIÑO TRIQUI

(LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN)

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS 1

DATOS GENERALES

ENTIDAD: _____

NOMBRE DE LA ESCUELA: _____

GRADO: _____

MÉXICO, 2010.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Estimada Alumna:

La Secretaría de Educación Pública realiza un estudio que tiene como propósito validar “El caso de Juan, el niño triqui”, para lo cual solicita la participación de ustedes. De manera particular este cuestionario tiene el objetivo de conocer algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la escuela.

La información que nos proporcione será utilizada en forma confidencial.

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

INSTRUCCIONES GENERALES:

El material que utilizará para resolver el cuestionario es este cuadernillo de preguntas

Lea atentamente cada pregunta y elija la respuesta que corresponda a lo que usted considera conveniente y encierre la opción con un círculo para cada pregunta, utilizando lápiz. Cuando se le indique, en la misma pregunta podrá marcar más de un círculo.

Si necesita borrar, hágalo completamente y con mucho cuidado.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Después de haber visitado y trabajado –en parte- el sitio web *El caso de Juan, el niño triqui*, conteste lo siguiente:

1. El sitio trabajó temas que desconocía.

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

En caso afirmativo señale cuáles son.

2. El sitio web lo enriqueció.

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

De ser afirmativa su respuesta, ¿qué fue lo que más lo enriqueció del sitio web?

3. El sitio web le brindó elementos para su práctica docente.

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



En caso afirmativo señale cuáles.

4. ¿Cree que el método de casos es un modelo educativo que puede ser usado para propiciar la educación intercultural?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

De ser afirmativa su respuesta señale cuáles cree que son las ventajas que éste presenta.

5. ¿Cree que el uso de las TICS facilita el abordaje de una problemática cultural?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

De ser afirmativa su respuesta, señale de qué manera cree que lo facilita.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



6. ¿Se amplió el concepto que tenía de educación intercultural?

- A) Sí
- B) No
- C) No sé

7. ¿Cómo concibe ahora la educación intercultural?

8. A partir del sitio web y de los elementos que brinda, ¿cómo promovería este tipo de formación en sus alumnos?

¡Aquí finalizamos!

Agradecemos su disposición para resolver el cuestionario y otorgarnos parte de su tiempo.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>



Bibliografía



Arnaut, Alberto. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *En Hacia una política integral en la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión 17, SEP México.



Abraján, Ismael. (2008). Análisis de procesos de aprendizaje y formas de representación en un entorno multimedia. Tesis de Maestría en Formación y Práctica Docente. UPN. Unidad 12ªA. Chilpancingo, Gro.



Barberá, Elena. (2004). «La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje». España: Paidós.



Barberá, Elena, y Rochera, María José. (2008). «Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido». En *Psicología de la educación virtual*, editado por C. Coll y C. Monereo. España: Morata.



Blumschein, P.; Fischer, M. (2007). E-learning en la formación profesional: diseño didáctico de acciones de e-learning. Montevideo: Cinterfor/OIT.



Boss, Suzie y Jane Krauss. (2007). *Re-inventing Project-Based Learning*. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).





Cabero, Julio; Llorente, María del Carmen; y J Salinas. (2006). «El método de proyectos de trabajo». En *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*, editado por J. Cabero y P. Román. España: MAD.





Cabero, Julio, y P Román. (2006). «Presentación de las e-actividades». En *E-actividades. Un referente para la formación en Internet*, editado por J. Aguaded y J. Cabero. España: MAD.





 Cabero, J y Román, P (2006). *E-actividades*. Consultado el 29 de enero de 2011. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=t-QcbhgngkkC&pg=PA139&lpg=PA139&dq=qu%C3%A9+son+los+c%C3%ADrculos+de+aprendizaje%2Briel&source=bl&ots=A984_tQOH7&sig=RI5CTV51XL3SLU_1CLJ6AObVcd4&hl=es&ei=KleyTP8Qq8awA8jAjZ8M&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CB4Q6AEwAg#v=onepage&q&f=false


 Casas J., J.R. Repullo Labrador y J. Donado Campos (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Atención Primaria*; 31(8):527-38. Disponible en: <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf> abril 6, 2010

 Castelán, Adrián. (2003). *Reforma integral de las Normales*. En revista educación 2000, número 102, México.

 Center of Teaching and Learning with Technology (s/d). *What is a case?* Penn State University. (10 de marzo, 2010). Disponible en: <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/casewhat.html#definition>

 Coll, César. (agosto 2004-enero 2005). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la educación y la comunicación; una mirada constructivista", *Sinéctica*. (25) 1-24. Sección Separata.

 Coll, César y Carles Monero (eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

 Coll, César., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). «Los Entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas». En: Coll, César. Y Monereo, Carles. (eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. pp. 213-232.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





Díaz Barriga, Ángel. (2009). *Pensar la didáctica*. México, Amorrortu editores.



Díaz Barriga, F., Padilla, R.A., y Morán, H. (2009). Enseñar con apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente. En: F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (cap. 2, p.p. 64-96). México: UNAM.



Díaz Barriga., Frida. (2006). «Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida». México: McGraw Hill.



Díaz Barriga., Frida. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. En: *Revista electrónica de investigación educativa* 5(2). Consultado el 15 de febrero, 2010. Disponible en formato PDF en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenidoarceo>.

- Estévez, Ety. H. (2009). *El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Ferreiro, R y Calderón, M (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.



Flores, Adelaida y Veleros Carmen (2010). Estudio de caso en entornos virtuales como estrategia de enseñanza de los valores en la universidad. Ponencia del Congreso Internacional de Comunicación y Educación "Estrategias de Alfabetización mediática 2010". Consultado 28 de julio de 2011. Disponible en formato PDF en: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Estudio%20de%20caso%20en%20entornos%20virtuales%20como%20estrategia%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20los%20valores%20en%20la%20universidad>.


- Foran, John. (s/d). “Case method website: student guidelines”. University of California Santa Bárbara. Consultado el 5 de abril, 2010. Disponible en: <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/guidelines.html>





González, O., y flores, M. (2000). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Ed. Trillas, México.


<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





 Guevara, M. y González L. (2004). Atraer, formar y retener. Profesorado de calidad. Actividad de la OECD Reporte sobre la situación de México. Versión en español. Disponible en formato PDF en: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/62/32023694.pdf>


 Guitert, M y Jiménez, F. Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Consultado el 2 de febrero de 2011. Disponible en formato PDF en: <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV>.

 Herrera, Miguel (2004). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653, sep. Disponible en formato PDF en: http://www.campus-oei.org/revista/index/frame_novedades.htm, junio de 2011.

 Johnson, D y Johnson, R. Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Consultado el 29 de enero de 2011. Disponible en formato PDF en: http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/AEE_Johnson.

 Llano, Carlos (1996). La enseñanza de la Dirección y el Método del Caso. México: Instituto Panamericano ADE.

 Luengo, G. E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESACC) y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá, Colombia.

 Maya, Catalina y Zenteno, Ernesto. (2002). “Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia”. En Bertussi, Teresina y González, Roberto (coord.). *Anuario Educativo Mexicano: una visión retrospectiva*, Tomo I, Universidad Pedagógica Nacional, México.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





Oria, Vicente. (2003). *La educación Normal*. En revista educación 2000, número 102, México.



Patiño, A. (2010). *Persona, humanismo*. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI, México, Universidad Iberoamericana.



Paul, R. Elder, L. *La mini guía para el Pensamiento crítico*. Conceptos y herramientas [En CD]



Peralta, Aidé y Díaz Barriga, Frida (2011). *Diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista*. Ponencia del Congreso Internacional de Comunicación y Educación "Estrategias de Alfabetización mediática" 2011. Consultado 8 de agosto de 2011. Disponible en formato PDF en: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Dise%C3%B1o%20Instruccional%20de%20ambientes%20virtuales%20de%20aprendizaje%20desde%20una%20perspectiva%20constructivista>.



Pérez, Teresa y Vázquez, Verónica. (2010). *El caso de Juan, el niño triqui*. El aprendizaje basado como un recurso para promover la interculturalidad. Ponencia del Congreso Internacional de Comunicación y Educación "Estrategias de alfabetización mediática" 2010. Consultado 4 de febrero de 2011. Disponible en formato PDF en: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/EI%20caso%20de%20Juan,%20el%20ni%C3%B1o%20Triqui.%20EI%20aprendizaje%20basado%20en%20casos%20como%20recurso%20para%20promover%20la%20interculturalidad.pdf>



SEP (1997). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México.



SEP (1999). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





SEP, Sánchez de Tagle, Lourdes y Becerra, Javier (2002). Ponencia “La integración de las nuevas tecnologías en la formación y actualización del magisterio”, en XVIII Simposio Internacional de Cómputo en la Educación 2002, Zacatecas, Zacatecas.



SEP (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.



SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México.



SEP/SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación, México.



SEP (2010). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*, México.



SEP (2011), Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, México.



SEP-SNTE (2008). Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). México. Disponible en: <http://alianza.sep.gob.mx/>



SEP (2009). Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), México. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>



Serpa, Cecilia (2008). Formación docente. Actualización docente: alumnos nativos y docentes inmigrantes. Educar, “El portal educativo Argentino”. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/formacion-docente/actualizacion-docente-alumnos.php>



Vázquez, María Inés. (Compiladora) (2007). La Gestión Educativa en Acción/ La metodología de casos. Universidad ORT, Uruguay. Instituto de Educación.

<https://sites.google.com/site/ninotriqui/>





Valverde, Adrián (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria Cuicuilco, en Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal vol. 17, núm. 48, enero-junio, 2010, pp. 133-147 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México Distrito Federal, México.



Wassermann, Selma. (2006). «El estudio de casos como método de enseñanza». Buenos Aires: Amorrortu.

