

Arte y práctica docente en la creación del sujeto pedagógico

Luis Roberto Díaz Mares
Coordinador

PROPUESTA METODOLÓGICA



Arte y práctica docente
en la creación del sujeto
pedagógico

Arte y práctica docente
en la creación del sujeto
pedagógico

Luis Roberto Díaz Mares
(coordinador)



Textos Normalistas Mexiquenses



Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional

Alfonso L. Soto Camacho
Director de Fortalecimiento Profesional

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia,
Tecnología e Innovación

Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas Normales

Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación
Superior y Normal

Magdalena Núñez Solano
Directora de la Escuela Normal
de Tlalnepantla

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal



DOI.ORG/10.52501/BN.013

Arte y práctica docente en la creación del sujeto pedagógico

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México
Secretaría de Educación del Estado de México
Lerdo poniente núm. 300,
colonia Centro, C.P. 50000,
Toluca de Lerdo, Estado de México

© Luis Roberto Díaz Mares, por coordinación

© Susana Hernández Becerril, María del Socorro Oropeza Amador, Luis Roberto Díaz Mares y Vanessa Rojas Ocampo, por textos

ISBN: 978-607-495-706-8

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 210/01/31/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

Contenido

Presentación	9
LUIS ROBERTO DÍAZ MARES	
Desde la investigación-docencia	
Creatividad invisible en los procesos de investigación, al re-crear la práctica educativa del sujeto pedagógico	15
SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL Y MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR	
La investigación educativa en las escuelas normales	16
Simplificación de la práctica docente	21
Práctica y construcción-creación del sujeto	28
Aprender a investigar desde la re-creación de quien pretende ser docente	30
Creatividad desde la iniciación en la investigación educativa	34
Investigar como acto de creación o reproducción de soluciones a problemas	44
En diálogo: Práctica educativa-Investigación	53
Pautas para la construcción del sujeto pedagógico	56
Referencias	60
Desde la expresión artística	
Creatividad en el proceso reflexivo de la práctica	65
LUIS ROBERTO DÍAZ MARES	
Reflexión y su expresión artística	72
Orientaciones pedagógicas	101
Referencias	103

Desde el reflejo en el ejercicio de la profesión

Resolución creativa de conflictos en la educación primaria, recomendaciones pedagógicas	109
VANESSA ROJAS OCAMPO Y SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL	
Pensamiento creativo ante la resolución de conflictos	110
Situación conflictiva, estilos de resolución y factores influyentes	115
Recomendaciones pedagógicas	127
Referencias	131

Presentación

LUIS ROBERTO DÍAZ MARES

Como resultado de una serie de cuestionamientos permanentes sobre lo que implica la labor docente, actividad que encierra dentro de sí una reconstrucción constante del proceder profesional; entre las páginas de este libro se ha ido entretejiendo la concepción particular y colectiva de la reflexión como proceso de transformación para arribar a escenarios de investigación, docencia y creatividad.

Su integración contó con la participación de cuatro académicos, cuyas reflexiones se vierten desde ámbitos de trabajo anclados a la investigación como acción generadora de nuevos saberes y, por ende, de génesis de nuevas praxis. De esta manera surgen tres apartados que permiten identificar la complejidad de la intervención pedagógica y su relación con la indagación científica que, además favorecen el desarrollo de propuestas pedagógicas, a saber:

1. Desde la Investigación-docencia
2. Desde la expresión artística
3. Desde el reflejo en el ejercicio de la profesión

Versar sobre la práctica profesional docente no es tarea sencilla, mucho se ha escrito al respecto desde muy diversas y variadas perspectivas, en ese sentido, *Desde la investigación-docencia* recupera de manera puntual el proceso de investigación al interior de las escuelas normales como eje central para la re-creación de quien pretende ser docente, sin lugar a dudas, un desafío tanto para los estudiantes normalistas como para sus docentes formadores.

Podemos identificar que los saberes adquiridos durante el proceso formativo, son producto de habilidades investigativas que tienen su

origen en puntos de énfasis creativos, traduciéndose invariablemente en la resolución de problemas y la toma de decisiones asertivas y acertadas. No se puede negar que para arribar a tal fin se debe atravesar por un camino incierto, plagado de dilemas y cuestionamientos, de ese modo, descubrimos que la teoría y la práctica se contraponen constantemente.

Pensar y actuar son procesos vinculados de manera nata, dependen mutuamente uno del otro, profesionalmente los docentes atravesamos por un constante reflexionar –hacer, el resultado de la acción– da origen al conocimiento. A lo largo del texto, encontraremos constantemente la idea de que la práctica pensada conduce a nuevos conocimientos.

Retomando el planteamiento de la acción pensada, nos situamos frente a la reflexión *Desde la expresión artística*, misma que ayuda a ver en perspectiva lo acontecido en la realidad áulica, es decir, se sale de la acción para mirarse crudamente. El sujeto pasa a ser objeto de estudio, valora y analiza a profundidad su ser, actuar, pensar y decir; encontramos que el arte y las fases del ciclo reflexivo de Smith es una alternativa viable para lograr auto observarse.

Se expone cómo las experiencias asociadas al aprendizaje son producto de un proceso clave: la creatividad, una operación cognitiva compleja, dinámica e integradora. A través de la expresión artística originada desde la creatividad se consolidan prácticas y experiencias sociales, emocionales, psicológicas y educativas, es decir, coadyuva al reforzamiento positivo de actitudes, aptitudes y la creación de nuevas ideas que transforman el pensamiento para resolver un problema, o bien, dar solución a un conflicto.

El conocimiento no se origina en la simple realización de acciones, surge cuando se deconstruye y reconstruye la práctica, nace al atribuir nuevos significados a lo que se ha hecho, sin embargo, reflexionar la intervención docente no significa repensar nuestras propias ideas para tratar de comprender un fenómeno, sino que se analiza la experiencia desde la confrontación de hallazgos valorados a partir del fundamento teórico y metodológico, la reflexión coloca los acontecimientos escolares frente a nuestro pensamiento para transformarlos y reajustarlos.

La investigación de la reflexión creativa no es un tema que ocupe únicamente a normalistas, también los docentes de educación básica se miran *Desde el Reflejo en el ejercicio de la profesión*, tal es el caso de la resolución creativa de conflictos en la educación primaria, una propuesta metodológica que evidencia la importancia de generar condiciones en las que el alumnado pueda desarrollar nuevas maneras de pensar y, en consecuencia, de actuar ante situaciones que les problematizan.

Se reconoce y detalla la forma en la cual, niñas y niños de educación primaria se encuentran – la mayoría de las ocasiones – limitados para resolver las dificultades y dilemas que cotidianamente se les presentan. Desde esa lógica, el pensamiento creativo procesa y formula información que deriva en la solución de conflictos, por lo tanto, el sujeto tiene un actuar distinto: reinventa, crea e innova con originalidad su pensar y proceder pedagógico, personal y social.

Por consiguiente, la reflexión docente mediada por procesos creativos tiene consecuencias favorables en el alumnado, permite aprender y avanzar hacia la consolidación de nuevas habilidades, luego entonces, hay progreso en las esferas en que nos encontramos insertos. Realizar este acto crudo de mirarnos surge de la necesidad de orientar la investigación pedagógica, dicho de otro modo, se valoran las aportaciones teóricas de otros para comprender el propio actuar profesional.

En suma, la reflexión realizada por el sujeto creativo genera un escenario propicio para efectuar una intervención educativa pensada y congruente. Se convierte en una herramienta indispensable para transformar la vivencia diaria en conocimientos y aprendizajes significativos, cabe señalar que para que ello sea posible, se requiere de disposición para cuestionar los motivos, causas y razones que originaron su proceder, aunque la tarea no termina aquí, continúa y se ve concretada en la reinvención y deconstrucción del actuar en las aulas.

Desde la investigación-docencia

Creatividad invisible en los procesos de investigación, al re-crear la práctica educativa del sujeto pedagógico

SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL

MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

La aproximación a procesos de investigación para la educación normal ha sido muy tardía en comparación con la tradición universitaria. Por decreto nacional, desde el año de 1984, los estudios ofertados por las Instituciones Educativas Formadoras de Docentes, obtuvieron el rango de licenciatura; colocando a estas instituciones ante la imprecisión de su compromiso académico con respecto a las expectativas de una Educación Superior.

Aun cuando el planteamiento de incluir funciones de gestión académica o de tipo sustantivo: Docencia, Investigación y Divulgación Cultural, han sido reconocidos en este sentido, para los procesos y prácticas implicadas en actores educativos de estas escuelas, aún se encuentran en constante construcción y redefinición, sin que esto sea un tema que no ataña a las universidades, quienes también llegan a enfrentar diferencias que parecen ya habituales entre *erklären* y *el verstehen*.

Como segundo factor de trascendencia para comprender las condiciones de la realidad respecto al desarrollo de la investigación desde la docencia, colocamos en el centro el desarrollo de una visión de simplificación de la práctica docente, tras su concepción en el desarrollo histórico y construcción de la formación de docentes.

De este modo, se reconoce la plataforma sobre la cual se inicia el proceso de la asesoría en el desarrollo de la investigación, como proceso de titulación que, simultáneamente entreteje elementos de

construcción de la identidad profesional; desde la cual fue posible el reconocimiento de la conformación de un sujeto pedagógico.

La investigación educativa en las escuelas normales

En las licenciaturas ofertadas por Instituciones de Educación Superior integradas al Sistema Educativo Normalista, bajo la orientación de la Dirección General de la Educación Superior del Magisterio (DGESuM), a través de los planes de estudio 2018, se ha precisado una ruta formativa de los futuros docentes con fundamento en el uso de herramientas de la investigación que fortalecen procesos reflexivos y críticos en favor del desarrollo del desempeño docente. Por lo cual, es indispensable iniciar este capítulo con la recuperación de la posición de la política educativa estatal, en la cual se ubica contextualmente el desarrollo de la investigación educativa.

Como una de las funciones sustantivas realizadas por las Escuelas Normales, la investigación educativa se reconoce como:

Un proceso definido en el Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa, analizar, interpretar, sistematizar y explicar los fenómenos educativos, para generar nuevos conocimientos, estrategias y metodologías que sirvan de base a la presentación e implementación de propuestas de innovación educativa, así como para plantear alternativas de solución a la problemática detectada en el funcionamiento, desarrollo y evaluación de los Programas Educativos, del Subsistema Educativo Estatal, a fin de contribuir al fortalecimiento de la Educación Básica, Media Superior, Superior y la formación de docentes (Citado del portal virtual de la Dirección General de Educación Normal).

A decir de ello, se piensa a la investigación, como la plataforma que cimiente proyectos de intervención e innovación, como una forma de sistematizar y explicar fenómenos educativos. Es posible hacer un alto en el discurso señalado y, con la intención de acercarnos a un ejercicio de interpretación del mismo, nos es posible decir que cuando se remite a la práctica de investigación como ejercicio de explicación del fenómeno educativo, el posicionamiento podría estar ubicado dentro

del paradigma del *erklären* como modelo dedicado a la comprobación, verificación de leyes pre-existentes y muy propio del campo de las ciencias naturales y no así en las humanas y sociales.

El discurso refiere al significado de la investigación como un proceso definido en el Programa Rector que involucra hablar de investigación muy cercana a la innovación para interpretar, damos cabida a posicionamientos del orden de la comprensión sociológica, remitiendo a este ejercicio dialógico que pone en juego la relación del fenómeno educativo con la teoría a fin de lograr su comprensión.

Otro punto de tensión se presenta cuando el discurso oficial remite a considerar al desarrollo de la investigación con el fin de “*plantear alternativas de solución a la problemática detectada en el funcionamiento, desarrollo y evaluación de los Programas Educativos*”. Lo colocamos como un punto de tensión pues nos conduce al análisis de un discurso que apela a la práctica de investigación en su sentido funcionalista; es decir, en apego a los mandatos de planes y programas instituidos de tal forma que cuando algo no esté funcionando será necesario generar propuestas de intervención para lograr los objetivos dados.

La educación como práctica que lleva a la reproducción del sistema, se considera plataforma para que funcione en apego a lógicas de mercado, de productividad, de evaluación de la calidad como parte del discurso neoliberal que ha producido el capitalismo y del que somos parte innegablemente. Dejaríamos de ser parte de un sistema si desconociéramos nuestra función en razón de políticas no solo de orden nacional, sino de orden mundial. Por ello, nos hemos preguntado ¿Tendrá esto que ver con la tecnificación de la práctica docente simplificada a la aplicación de planes y programas? De ahí, que ¿La investigación, también esté pensada a la resolución de problemas para el funcionamiento de los programas educativos?

Reconocemos que este discurso, es nuestro punto de partida para comenzar a dialogar con el sentido de la investigación educativa como tarea sustantiva de las Escuelas Normales y, constituye un relato reciente (en el 2018). Con la intención de entrar en una práctica

comprensiva al respecto, no podemos dejar de reconocer un pasaje de la historia a fin de comprender el porqué de la noción de investigación relacionada a un acto de solución de problemas a través de propuestas de intervención didáctica.

Entendemos que mucho es posible de explicar, debido a un evento relativamente cercano, cuando el 22 de marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la disposición gubernamental por el que todos los tipos y especialidades de la Educación Normal se elevaban al grado de licenciatura, es decir, adoptaban un carácter universitario por decreto y, con ello su estatus como Institución de Educación Superior con un sinnúmero de acciones a cumplir, asociadas a tareas llamadas sustantivas para conservar este nivel educativo, por supuesto de mayor exigencia.

Previo a este evento, en 1902 al debatirse el Proyecto de Ley Orgánica para constituir la Universidad, los normalistas representados por el liderazgo del director general de Instrucción Primaria del DF y el director de la Escuela Nacional de Maestros, propusieron incorporar la normal a la Universidad con la finalidad de lograr un mismo status en relación con las escuelas de educación superior. No obstante, Justo Sierra quien fungía como ministro de instrucción pública, se negó rotundamente argumentando que “la Universidad está llamada a encargarse de la juventud y el hombre, mientras la escuela primaria y la Normal primaria tienen a su cargo el niño” (Sierra, 1991, pág. 323, en Chávez y Mú Rivera, s/a, párr. 7); así, se apeló a no confundir el papel universitario con el papel normalista.

Resulta interesante el dato al cuestionarnos tanto la preparación profesional, como la labor conferida a las Normales quienes, por un siglo, fueron concebidas como las encargadas del acto educativo dirigido a infantes y, socialmente conferida a la imagen femenina. Quizá por ello será que pesa la cultura de feminización del magisterio, acaso ¿Se ha considerado poco necesario configurar mayor conocimiento que el que la naturaleza dota a la mujer para acoplarse a las labores propias del cuidado de la infancia? ¿Sería que para Justo

Sierra el oponerse a un *status* de Educación Superior suponía –tal vez- dejar de pensar en los niños desde la educación? ¿Se entendió a la Educación para infantes como infantilización del magisterio?

Son entre otras, algunas de las interrogantes que surgen al cuestionar las razones del discurso que rigen actualmente y que nos llegan a desvincular de la práctica docente respecto a la investigación. Si bien, es posible reconocer que, desde su génesis, a las instituciones formadoras de docentes se les encomendó la tarea humana de la infancia mexicana, muchos estaremos de acuerdo que justamente por ello es urgente y siempre ha sido necesario, un profesional de la educación que esté cuestionando su labor de manera constante. Ya lo decíamos, fue hasta 1984 y durante la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988), cuando se propone la reestructuración del sistema de formación de docentes de educación básica. (Chávez y Mú Rivera, s/a). Es en esa lógica que, las Escuelas Normales, al pasar a ser parte de las Instituciones de Educación Superior, asumen como tareas inherentes las funciones sustantivas de investigación y difusión, aunadas éstas a la función elemental de la docencia.

Han transcurrido apenas 34 años de esta transformación, al reconocer a la investigación como parte de las tareas fundamentales en los procesos formativos de las Escuelas Normales y, se abrieron los espacios discursivos a fin de vincular docencia-investigación-difusión desde el año 1984 con el plan de estudios que por primera vez otorgó el grado de licenciatura en educación primaria. No obstante; paradójicamente en los mandatos más recientes como el Modelo Educativo, se enmarcan las Estrategias de fortalecimiento y transformación (2017), desde los cuales en el discurso curricular se insistió en la dirección formativa hacia un perfil de docente por competencias, en razón de “armonizar” el perfil de egreso de las licenciaturas ofertadas por la educación normal con las dimensiones del perfil establecidas como requerimientos por el Servicio Profesional Docente (instancia gubernamental a través se realiza la selección y admisión de nuevo personal para la educación básica y media superior):

- Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Participa activamente en la gestión escolar y fomenta el vínculo de la escuela con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2017, pág. 34).

Al remitirnos al enfoque de desarrollo por competencias, tanto genéricas como profesionales de los planes de estudio diseñados a partir del año 2012 y, a través del análisis del Modelo Educativo del 2017, las primeras competencias atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de nivel superior debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales y disciplinarias, así como a los cursos y contenidos curriculares de los planes de estudio.

Las competencias profesionales, por su parte, sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Las competencias disciplinarias se refieren a lo que cada estudiante normalista debe saber, hacer, enseñar y modelar, de manera ética y creativa, sobre un campo de conocimiento específico o disciplina académica, planteando su relación con otras ciencias experimentales y sociales.

El complejo que integra las competencias entre conocimientos, habilidades, valores, actitudes que se pretende desarrollar durante los trayectos formativos se concentran justo en conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente. Incluso, al hablar de las competencias genéricas como las que le permitirán regularse como profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales pretenden dotar de

contenido al futuro docente para lo que Skliar (2021) se ha dado en llamar la Educación epocal; es decir, una educación ajustada al contexto de la época que toca vivir.

La educación del Siglo XXI demanda el saber conocer, hacer, ser del docente que acompañará procesos formativos. En este sentido, volvemos a cuestionarnos ¿En qué momento de la formación se hace permanente el discurso de la investigación? Este logro de que el normalismo quedase configurado como una Institución de Educación Superior desde 1984 vinculado sustantivamente con la investigación para difundir conocimiento de frontera, quizá se vuelve discurso ajeno a los procesos formativos. Con la finalidad de dar continuidad al proceso de construcción del presente, nos detendremos por un momento a fin de problematizar el campo de la práctica docente y su intención de resignificarse en un campo más amplio como lo es la práctica educativa.

Simplificación de la práctica docente

El discurso del proyecto educativo en 2018, se encuentra perfilado hacia la formación del sujeto *competente para el ejercicio de la docencia, hace necesario aludir a las llamadas Políticas de segunda y tercera generación*, cuyo objetivo desde la visión de Puiggrós (2009) es estar al servicio del modelo económico y su reproducción. En esta lógica, cuando hablamos de la *calidad educativa* como una expectativa y el *proyecto por competencias en pro de dicha calidad*, nos podríamos enrollar en todo un proyecto neoliberal que no sólo influye al sector educativo, sino también al cultural, social, ético-político en tanto – por ejemplo– la relación que tenemos con nuestra Madre Naturaleza al verla como un medio para lograr fines de avances tecnológicos olvidándonos que somos uno con ella.

Regresando al tema educativo, las políticas de segunda generación –por ejemplo– siguiendo la perspectiva de Puiggrós (2014) están focalizadas al sustento del modelo económico. Estamos hablando de las políticas que tienen lugar a partir de la mitad de la década de los años de 1990, en donde es posible mencionar los proyectos cuyo modelo se enfoca al desarrollo de competencias, discurso propio del terreno administrativo y que emigra al educativo para justificar el

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con el otro y aprender a ser. Un modelo que justifica el discurso de trascender el conocimiento compartido al sujeto de la formación en el para qué deseo un conocimiento, cómo es aplicable y cómo es posible relacionarlo con la acción, a fin de movilizar saberes y evitar sólo sean acumulados para después desecharlos.

Competencias, hijas del capitalismo devorador donde nos volvemos productores y reproductores del sistema a partir de un orden social legitimado, también se asociaron a los sistemas educativos y sus lógicas de calidad educativa a través de evaluaciones estandarizadas que nos colocan como parte del mundo y dentro del proyecto globalizado. Así, se genera la docencia pensada para cumplir con todo un perfil de egreso que, tiene por finalidad continuar con la funcionalidad de sistemas políticos a nivel tanto nacional como internacional.

Las competencias se derivaron a una serie de producciones académicas y de la práctica profesional; en tal sentido, resulta interesante abordar el tema de la práctica docente como un campo que, a decir de Bourdieu, hace alusión a:

[...] un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital y del habitus que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo. De ahí que *campo*, *capital* y *habitus* sean conceptos ligados (Sánchez, 2007, pág. 6).

Siguiendo este orden de ideas, al referir al campo de la docencia, la práctica que le monopoliza y legitima en la integración entre sus miembros es: *la enseñanza*. Es posible observar la construcción de ese hábitus entendido como capital incorporado, encarnado incluso, cuando el deseo de ser docente comienza a marcar una trayectoria. En

este sentido, el campo lo configuran los sujetos que le dan forma y no solo porque ya sean parte de él, en el ejercicio laboral, sino desde el momento en que lo proyectan como posibilidad de formación profesional. Escuchemos la voz de una de las docentes en formación que forman parte del universo de actores para el presente artículo:

Ser docente... desde muy pequeña tuve el sueño de ser maestra. Comenzaba con juegos tan chuscos donde mis alumnos eran peluches o muñecas. Recuerdo que mis padres me regalaron un pizarrón pequeño y jugaba a dar clases, aquí fue surgiendo el sueño de ser maestra (DfM-abr22).

La docencia enmarcada en el sueño de ser maestra. Aun cuando se trata de un juego de infantes donde sus interlocutores son muñecos de peluche, muñecas, son ellos quienes simulan en lo simbólico los alumnos a quienes se enseña; además de la pizarra blanca como la superficie que emana el sueño, lo deseado, el anhelo de dar clases. El dar clases, enseñar al otro, ser maestra son discursos que nos permite configurar el campo de la docencia, como aquello que a los sujetos los va definiendo como un grupo al compartir; de esta manera se va legitimando entre sus miembros, el campo de la docencia.

Siguiendo la lógica bourdiana, los campos constan de productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder. En este sentido, la producción que deseamos destacar es, entre tantas otras, una que se titula y que funge espejo de la configuración en tanto producción existente: *La docencia* como oficio artesanal; haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias Jonathan Aguirre (2017), refiriéndole como un poder artesanal que representativamente se vislumbra como el maestro artesano que lleva a costas la labor de enseñar y que apuesta por los saberes de oficio, no tanto por el saber teórico antes bien por el hacer de la docencia en el acto mismo que la desarrolla.

La *práctica docente* puede ser simplificada al acto del *hacer*, distanciada primero del saber teórico y, segundo de la práctica de investigación, ésta última, como un medio para comenzar ejercicios

relacionales con referencia en la teoría como dispositivo para complejizarla y entenderla, como construcción del sujeto en su propia producción como sujeto pedagógico y político que es una categoría a desarrollar en párrafos posteriores. Consideramos preciso, aclarar que la teoría no podría ser considerada solo como un hacer o como un entramado de relaciones de poder para cuestionar el ejercicio de la práctica.

Con la pretensión de comprender el por qué de todo este discurso, consideramos indispensable acudir a los antecedentes entre el diálogo de la práctica docente con la investigación, nos es necesario hacer un alto para retomar fragmentos de la historia en torno a las modificaciones curriculares de manera particular donde se distinguen diferentes problemáticas que enfrentaban los maestros al respecto. Además de ello, el vínculo de la formación teórica con la práctica que permite ubicar datos como el siguiente:

En 1936 es adoptado en las normales del Estado de México el Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Maestros, que contemplaba en el Área de Formación Profesional (Jiménez, 1987: 110) una serie de contenidos organizados pedagógicamente, de manera que permitían acceder al conocimiento de la naturaleza del ser humano, de las leyes del pensamiento, de los principios metodológicos y disciplinarios de la educación. Es decir, empezaban por asignaturas de psicología, seguían con estudios sobre lógica, moral, metodología, organización de los sistemas escolares y terminaban con historia de la pedagogía, ejercicios de prácticas pedagógicas, agrícolas y zootécnicas (Figueroa, 2000, pág. 126).

De forma posterior a la creación de las escuelas normales, a finales del Siglo XIX, la formación profesional en la década de 1930, surge esta perspectiva en relación con los llamados ejercicios de prácticas pedagógicas. Se trataba de atender la construcción de saberes, según las necesidades del contexto y el sistema; así como atender la relación de saberes con el medio de ahí que se hablara de las prácticas agrícolas por la urgencia del ámbito rural. Lo hemos dicho en otro momento, asistimos a todo un sistema normalista, en tanto la complejidad de su organización, cuya cultura institucional por tradición coloca al sujeto

de la formación en un ejercicio constante de construcción y reconstrucción de la práctica pedagógica (así llamada en los planes de estudio de 1936) al sugerir el acceso al conocimiento desde lo dado: contenidos teóricos con ejercicios de la práctica.

La duda que nos planteamos es si la teoría entonces estaba pensada para leer, desde esos marcos referenciales, la práctica de la realidad educativa. Interrogante planeada debido a las voces de docentes en formación que llegamos a escuchar después de periodos de práctica ahora en el año 2022: “*La teoría que vemos es diferente a la práctica que vivimos*”. La lógica de interpretación nos lleva a entender que la intención de acudir a la teoría es el poder aplicarla a la realidad, como si ésta fuese un traje que acomoda al tamaño y forma de la realidad en las instituciones escolares donde se viven la educación.

Al hacer un alto, dentro de estas modificaciones curriculares a los planes de estudio y que nos permiten entender el ahora de la educación normalista, destaca el Plan de estudios de 1959, con duración de tres años. En ese entonces, el gobierno en turno sugiere la adecuación de la educación normal a las políticas gubernamentales y es el gobierno de López Mateos quien se manifiesta por ampliar el servicio educativo, considerando prioritaria la educación normal y la capacitación para la productividad industrial:

Al parecer, el énfasis puesto en las “prácticas” confirma la idea de que lo sustancial en los procesos educativos escolarizados es la sistematización y el control. Lo que importa no son los soportes teóricos, sino los mecanismos por los cuales se garantiza la efectividad de las acciones pedagógicas, puesto que dicho plan se caracterizaba por hacer hincapié en los aspectos técnico-didácticos.

Las estructuras organizativas del aprendizaje, al estar basadas en la corriente pedagógica conocida como tecnología educativa, justificaban los mecanismos de dominación bajo un velo de científicidad. El Estado ya no recurría a las tradiciones culturales, pues bajo los argumentos de progreso técnico se legitiman ciencia y técnica como primera fuerza de la producción (Rodríguez y Zapata, 1985: 22). Por lo tanto, la función de los docentes se orientaría a lograr, mediante objetivos de aprendizajes, una formación instrumental (Figuerola, 2000, pág. 127 y 128).

Con este discurso, es posible comprender razones de la simplificación de las prácticas que, hasta hoy día, en el siglo XXI, complejizan el campo de lo educativo, como un espacio de formatividad, *lo pedagógico, didáctica, aprendizaje, tecnología educativa, formación, práctica educativa*. De ahí que lo sustancial de la práctica sea ceñirla al seguimiento dado que materializan planes y programas, como toda una cultura académica en tanto destilación de contenidos que marcan ordenamiento, sistematización y control para garantizar la acción pedagógica como relación de aprendizaje con los estudiantes.

Por su parte, *lo pedagógico* –desde este discurso– delinea su campo hacia la práctica educativa, cuando éste se constituye en solo una dimensión de la formación del sujeto, dentro de su integridad. Por tanto, es difícil reducirlo sólo a lo educativo como espacio limitado por prácticas intencionadas en marcos curriculares dictados por la cultura académica; a través de lo pedagógico, se enfatizaría la integridad humana, en el reconocimiento de la honestidad, toma de decisiones en favor de la veracidad y principios fundamentales del grupo social al cual se pertenece.

En cambio, el aprendizaje, en términos de reproducción en torno a lo dictado por la política nacional, donde la didáctica es el único campo que queda para la acción docente; es decir, esos aprendizajes ya prediseñados respecto a cómo hacerlos llegar a los oídos de aprendices, señala indudablemente una simplificación del campo didáctico a la instrumentación del cómo transmitir aprendizajes y deseamos remarcar la noción del *transmitir* pues es la concepción a la que se reduce la complejidad del aprendizaje que involucra diálogo, interacción, descubrimiento, construcción y no sólo de aprendizajes esperados en la expectativa curricular, sino de esos aprendizajes que no son propios de la escuela por la legitimidad razonada para la política pública, sino de los aprendizajes contruidos en la relación con el mundo.

Didáctica, simplificada a la instrumentación del aprendizaje como enunciado que dicta lo que es necesario lograr sin apelar a la formación como acto de autonomía, apropiación cultural que le significa a fin de ir construyendo y reconstruyendo en un continuo hacer el rostro del sujeto pedagógico. En este mismo sentido, el

aprendizaje se traslada hacia la repetición del deseo de otro que reproduce mandatos políticos para perpetuar sistemas por lo que la *tecnología educativa*, en términos de llenado de cartas descriptivas se limita a plasmar cuáles serán los objetivos a lograr en términos de modificación conductual y sea el testimonio de que efectivamente sufre modificaciones.

Desde este marco, leemos que la *formación* cobra sentido en tanto las lógicas de la tradición anglosajona, donde:

[...] el debate del sentido ético y político de construcción del sujeto se desplazó por el qué y cómo del currículum. Formación se redujo a formation como un camino certero, prescriptivo y único que el sujeto debe transitar para insertarse en la sociedad industrial (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 67).

Entendemos que los discursos se sujetan a la época, a su contexto de acción. Formación, como aquel mandato prescrito y destinado a lo dado. Tristemente, el sujeto como protagonista de la realidad dándose a cada momento, es destinado a lo prescrito por su deber ser en la sociedad que le toca vivir. *Formación como camino certero*, nos enseña Noguera, deja la duda por todo aquello que lucharon los estudiosos de la filosofía en vínculo con la educación al cuestionar las ciencias humanas a la luz de posicionamientos epistémicos desde donde se construye la ciencia exacta y natural, cuando es el sujeto de la formación quien vive y experimenta el fenómeno de la realidad en los marcos de su propia subjetividad.

De ahí que la práctica quedara simplificada a la mera técnica, al hacer en función de mandatos político-institucionales pese a la riqueza con la cual es posible pensarla y sistematizarla. Hemos comentado, en otros espacios, sobre la oportunidad de estar en diálogo constante entre la práctica educativa a la luz, con lector óptico de la teoría. Desde esta dimensión, la teoría pierde relevancia en un tono de comprobación y la posicionamos como un dispositivo para leer la realidad educativa, en esta lógica, la teoría nos permite cuestionar los procesos, discursos y prácticas.

Práctica y construcción-creación del sujeto

Es este referente, que nos da pauta para abrir el espacio de problematización al hacer la relación con la práctica educativa, pues al pensar la docencia como un oficio crea legitimidad del campo al entenderla como un mero hacer al sentir el gusto por enseñar. Relación estrecha: Artesanos-arte en continua creación y recreación tanto de metodologías para acercar al conocimiento, como creación y recreación de sí mismos al ser un campo de invención del sujeto.

Desde esta lógica y, en su relación con la práctica educativa, la docencia se recrea y resignifica pues a la vista de un posicionamiento crítico significa como algo construido, veamos:

[...] pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera "actividad", puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones (Carr, 2002, pág. 23).

La práctica como construcción cargada de sentidos y significaciones, solo es posible comprenderse –nos enseña Carr– mediante la observación. Una observación que dista de lo mero superficial, antes bien, exige del distanciamiento de quien la vive para poderla ver desde el exterior; es decir, como una experiencia que juega el juego de la exterioridad en vínculo estrecho con la interioridad cuando se apropia. Importante destacar que la interpretación de la práctica educativa es desde la visión paradigmática de la comprensión.

Es un constructo posible de leerse a través de diferentes enfoques de la tradición científica y antes de involucrarse con los lenguajes del sentido de la acción propuestos por Max Weber, de la construcción subjetiva al ser producto de la experiencia del sujeto quien la vive, antes de leerse a la luz de quien la vive, se le concebía a través del lente positivista como una película en mudo. La práctica vista desde lejos

sin conocer el discurso de quien la pronuncia, de quien la vive. En este sentido, solo como un hacer fuera del sujeto; por tanto, vacía de tensiones, contradicciones en su propia producción porque el enfoque estaba centrado a la conducta manifiesta por los sujetos.

Siguiendo esta misma lógica, nos enseñan Wilfred Carr (2002) que los sentidos y significados de la práctica se construyen en diferentes dimensiones: Social e histórico-política, mismas que atraviesan directamente la dimensión personal de quien la experiencia. La pregunta que sugiere esta reflexión ¿Quién construye dichos sentidos y significados? Recordemos el planteamiento de comprenderlos a través de la observación de sus acciones, así, la pregunta clave: ¿Cómo ser observador de nuestras propias acciones? Y, en este sentido, ¿Cómo resignificar la práctica educativa como un constructo complejo en su devenir histórico-social, político donde el sujeto pedagógico es el primero en crearse y recrearse?

Una posible vía es encontrar el vínculo entre docencia-investigación y ésta última entendida en un sentido amplio como artesanía intelectual, como construcción del saber que exige voltear el problematizar hacia la práctica educativa propia, distanciándose de ella misma.

Resignificar la práctica docente, implica una imbricada red de relaciones, experiencias, conocimientos, interpretaciones, sentidos personales y profesionales ante las indicaciones de la política curricular nacional, estatal y del sistema educativo correspondiente. Sin embargo, por interesante que se plantea, en el presente capítulo es indispensable plantearnos recortes de análisis a su relación con la construcción y creación del sujeto quien pretende ser docente en el momento histórico actual.

Con referencia a un sentido de la investigación, aun escasamente analizado, delimitado y consolidado en la práctica educativa y propia gestión de la formación para la docencia en las escuelas normales; quienes pretender ser docentes, confrontan una realidad en el ejercicio práctico y la exigencia de su percepción a la luz de la teoría y con fundamentos o con herramientas de la investigación. Aun escasamente referida, la preparación de la planta docente para conducir por esta ruta a los futuros profesores de educación básica, es también un punto de referencia necesario de señalar; en tanto que, se

conforman como parte de la construcción de sentidos y significados de la misma.

El proceso formativo, considerado desde la concepción del *building* que repara en la subjetivación, la construcción del ser, pensar y actuar con asociación en prácticas sociales e interpersonales que conforman una identidad. Es por el cual hemos optado para analizar los acontecimientos vividos al finalizar la formación de docentes y de la misma formación de investigadores. Superando, en la medida de lo posible, la perspectiva competencial; comprendiendo al futuro docente como un actor con identidad, conciencia y autodeterminación (Parra, 2022).

Desde esta postura epistemológica, la práctica educativa, construye y crea al sujeto pedagógico, bajo consideraciones como la propuesta por Parra “[...] se propone que la comunidad educativa comprenda al maestro como sujeto que funge como actor ético-político (ser), pedagogo-intelectual (saber), socio-jurídico (poder), histórico-cultural (historia) y estético-comunicativo (lenguaje)” (2022, párr. 15).

En esta posición, aprender a investigar, cobra un sentido y significado distintos, es posible considerarla como factor trascendente para la construcción estético-comunicativa que exprese, comprometa y coloque en situación reflexiva a la actuación, el ser, saber e intención del proceder práctico del docente; de tal forma, su co y auto construcción como profesional ofrece una alternativa para su re-creación.

Aprender a investigar desde la re-creación de quien pretende ser docente

Como oportunidad de quienes acompañamos la formación para la docencia dentro de las Escuelas Normales: Entramos en un diálogo con la práctica educativa cuando los docentes en formación transitan trayectos formativos en diálogo con la práctica. Hablamos desde prácticas de observación durante los primeros semestres, hasta prácticas de intervención donde diseñan planeaciones didácticas para entrar en interacción con los aprendices.

Históricamente estamos hablando de instituciones que funcionan como laboratorios pues la idea es poner en relación la teoría correspondiente a toda la cultura académica con la realidad educativa. Lo mencionamos en inicio, sí como oportunidad porque al estar en diferentes escenarios, es posible relacionarnos con la práctica educativa y, a partir de ella, detonar la práctica de investigación como posibilidad de distanciarnos para pensarla como constructo y alejarnos del mero hacer.

En este sentido, la búsqueda constante del desarrollo de habilidades para la investigación ha sido motivo de análisis y discusión entre catedráticos de las Escuelas Normales. Preocupaciones que se asocian a la forma efectiva de búsqueda, selección y empleo de la información, a la presentación auténtica de la escritura del conocimiento adquirido, la sistematización de la misma bajo las normas anglosajonas (particularmente, el APA), la recuperación y sistematización de la información empírica y su análisis, además de la concreción de una discusión teórico-práctica del tema elegido y problema de investigación.

Así entonces, la determinación político-curricular definida por un acuerdo nacional requiere a los normalistas de aprender a investigar como un reto trascendental en el desarrollo de cualquier profesionista, sin embargo, la formación docente desde el plan de estudios vigente 2018 y su transición al plan 2022, cobra posibilidades fundamentales para el perfeccionamiento constante desde una ruta curricular.

Este propósito formativo se reconoce como desafío para los docentes de Educación Normal, enseñar a investigar propone el currículum pero ¿Cuánto de esta práctica de la investigación es posible reconocer como habilidad o competencia del normalista o sus formadores? Fundamentalmente, nos cuestionamos con motivo de estudio: *¿Qué factores se reconocen propios del desarrollo de la investigación desarrollada por los normalistas entre miembros de la primera generación que egresó en el año 2022?*

Las observaciones realizadas a normalistas de la generación en comento, señalan el ejercicio de la creatividad como una capacidad poco explorada por su frágil volatilidad más, en estos casos se descubrió su presencia ante el análisis de los datos empíricos. En este

capítulo se reconoce la necesidad de promover procesos creativos durante el desarrollo de investigaciones para la titulación en licenciaturas en educación que, consolida la plataforma metodológica del análisis en la investigación educativa de tipo cualitativo.

El proceso de formación del investigador educativo se ha abierto como objeto de estudio al final del siglo pasado. En dicha discusión se han reconocido a investigadores mexicanos como Sánchez Puentes, Ibarrola, Schmelkes, Martínez y Moreno, quienes puntualizan diferentes perspectivas respecto a la forma en que se ha realizado este ejercicio formativo.

Aún al inicio del presente siglo, era controversial definir la existencia de la formación para la investigación en el trayecto de la carrera profesional, aún en el ámbito universitario (Acuña y Pons, 2019, pág.30). Por tanto, la expectativa en la preparación para el desarrollo de investigaciones, sorprende tanto al catedrático como a estudiantes de escuelas normales ante el desarrollo del plan de estudios emitido en el año 2018.

Nos pronunciamos en acuerdo con Moreno Bayardo quien expone que debiera iniciarse en edades tempranas la formación para la investigación, favoreciendo la curiosidad innata y sosteniendo su desarrollo a lo largo de los estudios hasta el posgrado, con base en sus estudios señaló que:

[...] en su fase escolarizada, la formación de investigadores como tal se da principalmente en programas de posgrado; la formación para la investigación como apoyo para la realización de una práctica profesional se atiende sobre todo en programas de licenciatura y la formación para la investigación orientada a la internalización de esquemas de pensamiento y acción, tendría que ser objeto de atención desde la educación básica y permanecer como propósito a lo largo de todos los niveles educativos (2005, pág. 522).

Proponer el desarrollo de habilidades que eran consideradas, hasta hace muy poco, en la exclusividad de profesionales dedicados a la investigación, es una novedad inquietante, discutida, pero sobre todo desconocida. La práctica profesional docente se arraiga al proceso curricular del plan 2018, proporciona elementos reflexivos hacia la

mejora constante y argumentada. Con ello, las egresadas del plan de estudios en educación primaria, forjaron habilidades para la acción educativa, posibles incluso de ser asociadas a la siguiente competencia profesional:

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

La práctica del uso de los resultados de una indagación a través de recursos metodológicos y técnicos, particularmente, se incluye en el desarrollo de propuestas de aprendizaje de la profesión docente en condiciones de observación directa, participante de forma paulatina, interviniente, como lo señala la profundidad y progresiones sucesivas de su programa educativo, en plena vinculación y conocimiento del contexto escolar de la escuela y grupos escolares del nivel educativo de primaria.

En el trayecto formativo (curricular) denominado *Prácticas Profesionales*, se reconocen ejercicios de análisis teórico y metodológico para el diseño y aplicación de instrumentos de tipo cualitativo como: Cuestionario, encuesta, diario de campo, diario del profesor o registros de observación, así como sus registros y transcripciones para el análisis de la información obtenida, a través de cuadros o matrices comparativas, se propone el ejercicio de la interpretación y argumentación desde el primer semestre. Aunque su sentido se forja en la profundización del desarrollo profesional.

Aprender a investigar en la formación docente es aún un tema en debate, en primer lugar, porque se fortalece desde los estudios de

licenciatura y en segundo lugar por consolidarse en el normalismo. Mismo que por tradición y desde su origen, desdeñó centrarse en el estudio teórico y abstracto únicamente, mientras que, fortaleció el aprendizaje metodológico y práctico hasta ahora; cuya fortaleza es precisamente el dominio de la práctica profesional como eslabón contundente de las explicaciones teóricas que argumentan y conforman criterios significativos de la docencia y por ende, de la educación.

Creatividad desde la iniciación en la investigación educativa

En las últimas décadas, ha sido posible reconocer el planteamiento de competencias investigativas para el desarrollo curricular de diferentes programas de posgrado, en el caso del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria se ha planteado en asociación con el objeto central de la formación docente. Una competencia curricular, no es precisamente lo que refieren investigadores en esta área, destacamos dos de los considerados más importantes Guadalupe Bayardo y Felipe Martínez Rizo; más bien se debaten entre el desarrollo de habilidades y capacidades.

Disociada de la lógica del listado de contenidos de aprendizaje de la metodología de la investigación, se integra al conocimiento profundo de la profesión, sus prácticas e interpretaciones desde distintos actores. Es posible que el proceso, genere un nivel de implicación cuyo rumbo puede comprenderse como generador de habilidades técnicas y prácticas a fin de la comprensión del quehacer docente y miembros de una comunidad educativa. Bayardo (2005) define un perfil de habilidades en esta área, de acuerdo con sus investigaciones, experiencias y análisis de definiciones de otros autores como Martínez Rizo y Bachelard; considerando así que son desarrolladas y desempeñadas con destreza o pericia a partir de cierto adiestramiento o ruta de formación.

Cuadro 1. Perfil de Habilidades investigativas

Núcleo	Habilidades
Núcleo A: De percepción	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sensibilidad a los fenómenos ♦ Intuición ♦ Amplitud de percepción ♦ Percepción selectiva
Núcleo B: Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar ♦ Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación ♦ Saber observar ♦ Saber preguntar
Núcleo C: De pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Pensar críticamente ♦ Pensar lógicamente ♦ Pensar reflexivamente ♦ Pensar de manera autónoma ♦ Flexibilizar el pensamiento
Núcleo D: De construcción conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Apropiar y reconstruir las ideas de otros ♦ Generar ideas ♦ Organizar lógicamente, exponer y defender ideas ♦ Problematizar ♦ Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio ♦ Realizar síntesis conceptual creativa
Núcleo E: De construcción metodológica	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Construir el método de investigación ♦ Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento ♦ Construir observables ♦ Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información. ♦ Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información
Núcleo F: De construcción social del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Trabajar en grupo ♦ Socializar el proceso de construcción de conocimiento ♦ Socializar el conocimiento ♦ Comunicar
Núcleo G: Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento ♦ Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento

Núcleo	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento • Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio • Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación

Fuente: Elaborada por Susana Hernández Becerril, fundamentada en Bayardo (2005).

En esta perspectiva, es posible reconocer el desarrollo cognitivo en sus tres diferentes dominios (conocimiento, habilidad y hasta valores) que transitan desde la percepción hasta la metacognición. En el desempeño de las normalistas observadas en esta aportación académica, fue posible reconocer algunas habilidades desarrolladas o en desarrollo; aunque existen habilidades asociadas al núcleo G, cuyas implicaciones también refieren al desempeño en la profesión docente y en muchos casos se hace necesario insistir en su separación al construir un objeto de estudio en la tesis a realizar.

Es posible que la consolidación de las habilidades también se encuentre vinculada al mismo sentido de logro personal y la pericia con la cual le oriente su asesor o formador, como bien asegura Bayardo. Al encontrarse en una formación inicial tanto al respecto de su profesión como del proceso de investigación, las jóvenes normalistas enfrentaron dificultades para definir incluso sus dudas o comprender las instrucciones de su asesora.

Ahora bien, existen otras opciones para analizar la formación para la investigación, por ejemplo, en la mirada de Felipe Martínez Rizo, se requieren reconocer los siguientes componentes; considerados como capacidades:

- Capacidad intelectual. Particularmente las manifestaciones de análisis, síntesis y operaciones abstractas ante el manejo de la información.
- Capacidad de lectura y expresión oral y escrita. Vinculada a la presentación de las ideas propias a otras personas y su distinción de las propuestas de otros autores.

- Buen conocimiento del campo de que se trata. Con aportaciones al proceso de delimitación de la información, su conformación histórica y desarrollo actual del tema del cual se indaga.
- Dominio de técnicas de obtención y análisis de información. Refiere al conocimiento de las técnicas metodológicas para definir el tipo de análisis e interpretar los resultados con la lógica suficiente.
- Actitudes y disposiciones adecuadas. Señala entre ellas: Curiosidad, rigor, laboriosidad, exigencia, crítica y autocrítica, disposición para el trabajo en equipo.
- Capacidad de conjuntar los ingredientes. Combinación armoniosa y contextualizada de todas las capacidades mencionadas (2019, pág. 361-364).

Concluye Martínez que estas capacidades son factibles de formar de manera intencional y sistemática. Aunque en sus conclusiones, continúa expresando la posibilidad de preparar investigadores desde los programas educativos de Maestría y Doctorado que, para este caso, consideramos un elemento contradictorio y de discusión si se analiza el Plan de estudios 2018 en las licenciaturas en educación.

En el mismo texto, reconoce la posibilidad de integrar el desarrollo de competencias para la investigación e identifica dos perspectivas opuestas para la formación de investigadores:

- En un extremo, se pretende formar investigadores mediante un entrenamiento de contenido preciso y enfoque técnico. A partir de una visión escolar y simplista de las estrategias de la ciencia (el método científico), y de la absolutización de un diseño como la encuesta, se enseñan técnicas de muestreo, elaboración de cuestionarios y procesamiento de datos, a nivel elemental, y se espera que quien sea capaz de aplicar aceptablemente tales técnicas será un buen investigador.
- En el polo opuesto, se afirma que es imposible sistematizar la enseñanza de la investigación, sobre la base de una afirmación que, tomada literalmente y sin matices, es una obviedad: el carácter único de cada objeto y su conexión con la totalidad. Con una preferencia por estudios de caso y enfoques etnográficos, la noción clave, escolar y simplista también, es la de creatividad: de nada sirven los cursos; lo

que se necesita es lanzarse al terreno y aprender sobre la marcha. La única forma de aprender a investigar es investigando, se dice, como la única de aprender a nadar es lanzándose al agua (Martínez, 2019, pág. 360).

Y, aún cuando no se encuentra a favor de ninguna de las dos perspectivas anteriores, por considerarlas faltas de visión; respecto a la tenacidad y constante trabajo que perfecciona el desarrollo de las capacidades mencionadas anteriormente, en la segunda, aparece como elemento sustancial para el desarrollo de investigaciones cualitativas, señalándola como “una noción clave, escolar y simplista..., es la creatividad” ante el ejercicio práctico de nadar en el mar que significa la práctica de la investigación.

Es importante señalar que se reconsidera al desarrollo de políticas curriculares como alternativas para la formación para la investigación e incluso existe una tendencia por estimar necesaria la preparación en el área de metodología como soporte para el desarrollo de investigaciones, si bien es importante la ubicación general de este conocimiento, lo cierto es que no define con claridad ninguna acción o decisión tomada durante la búsqueda de información o la construcción de un objeto de estudio.

Formar docentes con herramientas investigativas que conformen su modo de transformación e innovación es un proyecto social ambicioso, definido de diversas formas por parte de los estudiosos de esta área (López, Sañudo y Maggi, 2013). Existen propuestas teóricas que considera el desarrollo de competencias, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes (Bayardo, 2005; Martínez, 2019; entre otros). Incluso se han definido otros elementos emergentes para el análisis de este tema como la *creatividad*.

Recuperando la perspectiva del proceso formativo desde el building, el desarrollo de la creatividad, de acuerdo con Guilford (citado en Galvis, 2007), es educar para el cambio o innovación en favor de la transformación de la formación docente. Aunque, en este momento, la percibimos más como una necesidad de permitir su fluidez, ante los conflictos o tensiones observadas en el proceso de formación docente y para el desarrollo de la investigación.

La opinión de Martínez Rizo, respecto de los cursos de metodología de la investigación por considerar que no conforman un trayecto formativo para el desarrollo de la investigación (o cualquier otra área de desarrollo humano) señala la indispensable necesidad de contar con conocimiento, pero no logra proponerse de modo tal que, quienes estudian dichos contenidos *logren la toma de decisión expofesa de hacer una indagación razonada o de considerarla de modo intencional como un proceso a vivenciar o una práctica sostenida en la profesión misma*. Así entonces, se explica que la diferencia radica en la exposición directa del desarrollo de las capacidades para indagar y, particularmente destaca a la creatividad como elemento sustancial al cual no siempre se acude dada la falta de intencionalidad.

Es la creatividad una capacidad, habilidad de pensamiento, actitud o aptitud para solucionar problemas o generar ideas nuevas (González et. al., 2006), lo que hace confusa por su referencia o definición; sin embargo, se asocia con el desarrollo del ámbito artístico con mayor frecuencia. En los últimos años, ha sido reconocida su implicación en tareas cotidianas y complejas, incluso en el desarrollo de la Investigación Educativa (IE) como expresa el Estado del arte de COMIE (Consejo Mexicano de la Investigación Educativa), publicado en el año 2013. Y, a pesar del escaso referente con el cual se cuenta, ha sido motivo de referencia por parte de algunos investigadores educativos.

En el análisis de la información que señala el Estado del conocimiento *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* publicado por el COMIE, se recuperaron los resultados de investigación del colectivo REDMIIE, del Estado de Jalisco, quienes señalaron en el año 2012 que:

Bajo una mirada epistémica la IE (Investigación Educativa) se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados (López, Sañudo y Maggi, 2012, pág.30).

La creatividad, desde estos resultados, se suma a una serie de requerimientos en favor de la IE y el proceso de formación incluso,

independientemente del tipo de investigación, la vigilancia epistémica para su construcción, favorece este proceso, asegura Zemelman. Ha sido asociada como un elemento más de los correspondientes al desarrollo cognitivo como asevera Valadez Huizar en 2006.

González, *et. al.* (2006), desarrollaron un perfil del investigador en psicología a partir del reconocimiento de la necesidad de fortalecer a la creatividad en el proceso de su formación. Para el caso de su indagación citaron a:

Romo (1997, p.13) la conceptúa: "forma de pensar cuyo resultado tiene a la vez novedad y valor que implica: buscar problemas para darles soluciones originales, trabaja sin descanso en pos de un objetivo vagamente definido para el propio creador. Se vale más que ninguna otra de la metáfora y en ese ir y venir de lo nuevo a lo antiguo, de lo conocido a lo desconocido, de lo obvio a lo insólito, de lo familiar a lo extraño. Lleva implícita siempre una querencia por algo, sea la música, la poesía o las matemáticas" (González, *et. al.* 2006, pág. 55).

En concordancia con este planteamiento, un investigador en formación requiere identificar soluciones originales a problemas o el logro de un objetivo que, aún cuando no sea reconocido por el mismo novato, se implica la necesidad de querer realizar la tarea de la indagación y, un constante vai-ven que oscila entre la seguridad de lo conocido y el riesgo de cambiar.

Los mismos investigadores, reconocieron que en el perfil de un investigador en formación, su mayor preocupación y concentración es la generación de procesos creativos durante el desarrollo de la indagación; finalmente les caracterizaron de la siguiente manera (pág. 58):

En la etapa de preparación se involucran en la búsqueda de información desde diferentes perspectivas para saturarse de información sobre el tema a investigar. Presentan una motivación epistemológica, una sensibilidad, flexibilidad y fluidez de ideas para su representación. Este grupo de investigadores experimenta etapas de iluminación después de ciertos periodos de bloqueo en el que se creía difícil avanzar al siguiente paso en su proceso de investigación. En cuanto a contexto, otorgan importancia a las circunstancias que les rodean, toman en cuenta la

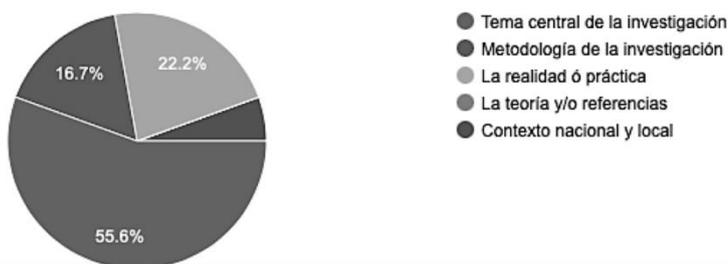
opinión y contribución a su formación de gente que le rodea. Buscan comunicar, aunque informalmente, su trabajo para recibir retroalimentación y valoran un ambiente laboral estimulante que fomente la innovación y creatividad, razón por la cual es posible que muestren la productividad más baja respecto a los otros grupos. Frecuentemente se atribuye la baja productividad a dificultades externas, administrativas, laborales, hasta políticas como señala Cerejido (1997) e incluso a dificultades internas relacionadas con actitudes obsesivas y perfeccionistas para publicar su producto, obstáculos que describe Medawar (1982). Por ejemplo, el perfeccionismo de los investigadores novatos quienes "piensan que antes de comenzar a trabajar sobre un tema es absolutamente necesario haber leído todo sobre el mismo, que es preciso saber todo sobre él" (Brezinski, 1993. Pág. 26).

A pesar de las diferencias entre el tipo de objeto de estudio con respecto a la docencia y, las señaladas por los autores respecto a las limitaciones de sus resultados, es evidente que se pueden reconocer como puntos de partida las observaciones del párrafo anterior:

- Buscan saturarse de información
- Se perciben con motivación epistemológica, sensibilidad, flexibilidad y fluidez de ideas para su representación
- Experimentan etapas de iluminación después de ciertos periodos de bloqueo
- Otorgan importancia a las circunstancias que les rodean
- Toman en cuenta las opiniones y contribuciones por parte de quienes les rodean
- Buscan comunicar informalmente su trabajo para recibir retroalimentación
- Valoran un ambiente laboral estimulante que fomente la innovación y creatividad
- A la escasa productividad o avance en la IE, le atribuyen dificultades externas, administrativas, laborales, políticas o expresan actitudes obsesivas y perfeccionistas que limitan la presentación de sus avances o productos.

Aunque pudiese ser evidente, es importante señalar que este perfil no necesariamente corresponde al de un estudiante de licenciatura sino a un investigador que se inicia en esta práctica. Sin embargo, al consultar a la generación egresada en 2022 de la ENTTLA (Escuela Normal de Tlalnepantla), destacaron dos datos totalmente coincidentes en sus respuestas que, confirman los razonamientos anteriores. Del total de las respuestas obtenidas, el 55.6% considera necesario obtener la mayor información posible respecto del tema central de la investigación *antes de iniciar la investigación*, en contraste con el 22.2% de quienes buscan información de la realidad o práctica (ver gráfico 1).

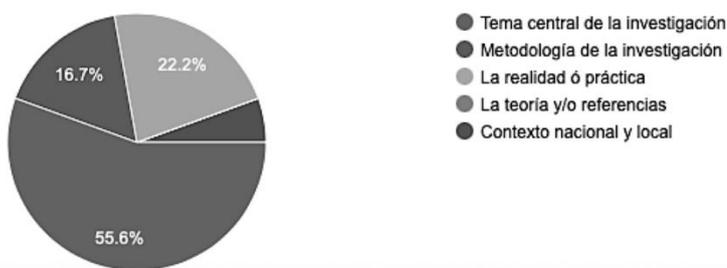
Gráfico 1. Obtener información previa a investigar



Fuente: Gráfico obtenido del formulario de Google, elaborado por las investigadoras.

Las opiniones de quienes resolvieron la encuesta, apoyan la idea de reconocer un nivel de desarrollo inicial por parte de estudiantes normalistas, respecto a la práctica de la investigación. Entre las dificultades expresadas se ubican razonamientos ajenos a su propio desempeño, tales como: el exceso de tareas escolares o laborales con el 38.9% y la falta de tiempo con un 33.3% (Ver gráfico 2).

Gráfico 2. Dificultades reconocidas al investigar



Fuente: Gráfico obtenido del formulario de Google, elaborado por las investigadoras.

A pesar de saber con cierta certeza que no son opiniones contundentes para aseverar ninguna generalidad, son *reconocibles algunos elementos limitantes de la creatividad*, tales como iniciar por la búsqueda exhaustiva de información para luego dar pauta a la investigación o auto-limitarse ante la falta de tiempo.

Ante el primer referente de las gráficas presentadas, se vio limitado el análisis de la existencia de la creatividad en el proceso de la investigación, de acuerdo con Galvis (2007) “el pensamiento creativo parte de la atención para *desestructurar la realidad, procesarla y concebirla de manera distinta y reestructurarla* para producir un resultado original y valioso, en consecuencia, se puede decir que el desarrollo de la creatividad debe originarse en un *proceso intencional donde se tome conciencia de la capacidad de atender*” (pág. 88).

Así entonces, el proceso del pensamiento creativo, parte de la realidad, la procesa y concibe; por tanto, es posible que el exceso de información (desde la formación curricular y búsquedas personales) pudiese bloquear una mente creativa frente a la realidad práctica. Particularmente, en las conclusiones de una las egresadas, cuyo objeto de indagación era la creatividad, estableció lo siguiente:

Como investigadora [...] en el pensamiento creativo y la gestión del conflicto **me llevo un gran aprendizaje personal** en el que pude fortalecer **mi curiosidad como motor de aprendizaje**, así mismo **mi imaginación para tener claridad en las ideas que quería expresar**, pero, sobre todo, a querer aún más la profesión de ser maestra.

Académica y profesionalmente **pude tener un mejor panorama en mis futuras prácticas educativas** (H-1pG2022).

En esta recuperación textual, se han colocado en negritas algunos fragmentos con los cuales se desarrolla (de aquí en adelante) un análisis basado en la discusión de los referentes vertidos hasta el momento, a la luz de la teoría. Particularmente, en el reconocimiento del proceso de la formación para la investigación, es trascendental el sentido que brindó la egresada, primeramente *se asume investigadora que aprende* y posteriormente, *en identidad con la profesión docente*.

Vinculada a su objeto de estudio, señaló cómo la curiosidad y la imaginación le brindaron posibilidad de acción y claridad en las ideas, respecto a su trabajo de titulación. Con este referente inicial del análisis del sentido y significado, durante el proceso de construcción de este texto, se prefirió la recuperación de las voces de normalistas implicadas(os).

En un sentido de razonamientos más cualitativos, a continuación, acudiremos a algunos de los momentos vividos en el acto de creación del sujeto pedagógico a través de la re-creación de su conocimiento, sentidos y significados.

Investigar como acto de creación o reproducción de soluciones a problemas

Acudimos a posicionamientos, así como el de Mills (1959) de considerar a la investigación como una artesanía intelectual. Es decir, así como el artesano que crea cada una de sus piezas de manera tan original y auténtica es partícipe de inicio a fin de ellas: desde el momento que consigue los materiales (algunos extraídos de la misma naturaleza, algunos otros que podrían ser desecho de basura para una mayoría ellos los observan con posibilidad de transformación), hasta decir que al tenerlos en sus manos saben escucharlos, perciben y logran saber cuál es su deseo de ser.

Podría sonar fuera de lugar pues quienes atiendan a la investigación como un acto que involucre meramente la razón, esta perspectiva de la que partimos relacionada incluso con un acto estético y no por aludir a la belleza del hecho, sino a la posibilidad de

sentir al crear conocimiento no podría incluso legitimarse para justificar la construcción de saber.

Desde este marco de pensamiento, cuando llegado el momento para tomar una primera decisión entre el alumnado en torno a la orientación para titularse en alguna de sus tres modalidades: Informe de prácticas, Portafolio de evidencias o Tesis identificamos una primera tensión al surgir la duda: ¿Cuál es la diferencia entre una u otra opción? Es la interrogante compartida y su debate al poseer y llegar a su sexto o séptimo semestre con propuestas para intervenir en la práctica. Es decir, los docentes en formación llegan a este proceso para la toma de decisiones con propuestas firmes sobre el cómo atenderán la problemática de la práctica educativa:

- Uso de la gamificación para lograr aprendizajes significativos en el campo de la “asignaturas diversas”.
- El juego como medio para “x”.
- La neurociencia en el proceso de aprendizaje.
- El trabajo colaborativo para optimizar el aprendizaje de “x”.
- El trabajo en equipo como propuesta para mejorar el aprendizaje de “x”.

Comprendemos el hecho al reconocer históricamente nuestro devenir institucional en razón a la práctica de investigación como un ejercicio de instrumentación para solucionar la práctica-ejecución, quizá en el entendido de un antecedente curricular del plan 1999 que señalaba el desarrollo de un ensayo analítico-explicativo en torno a una propuesta didáctica o pedagógica y que, sin duda, aún persiste entre docentes asesores y estudiantes.

En cambio, los nuevos planteamientos curriculares, señalan la aproximación a un proceso de titulación declarado como producto de la investigación así, se identificó una de las explicitaciones que desarrollaron las normalistas en sus documentos recepcionales:

Al principio de la investigación se partió de la idea de que el docente era el factor más influyente en el fracaso escolar de los estudiantes, seguido por los padres de familia; conforme la investigación fue avanzando me di cuenta de que estos dos factores no eran los únicos ni

los más fuertes. **Posteriormente, la información que obtuve** señalaba que la evaluación cuantitativa era una barrera para que el estudiante pudiera concluir de manera exitosa y que, fuera de ser una herramienta de ayuda, era una herramienta que llevaba a los estudiantes al fracaso y a la vez, a la desmotivación (H-2pG2022).

Las expresiones que asocian el proceder docente y del investigador como artífice que paulatinamente comprende su realidad, a través de la recuperación de información próxima a la realidad o extraídos de la misma naturaleza del objeto de estudio; construye nuevos conocimientos que le hacen comparar su posición original; párrafos más adelante, señala:

Termino esta investigación con una perspectiva diferente a la cual planteé al inicio, considerando que el fracaso escolar es la consecuencia a un conjunto de actitudes previamente manifestadas, se propone que dicha investigación pueda seguir **encaminada a qué podemos hacer como docentes**, tratemos de evitar que nuestros estudiantes lleguen a esta consecuencia como docente e investigadora, aprendo la importancia darle atención hasta a las pequeñas muestras de actitudes negativas que tenga nuestros para poder hacer una detección temprana de alguna situación que intervenga en él (H-2pG2022).

En el párrafo anterior, es posible reconocer la distancia que pretende imponer la normalista entre el ejercicio docente y la investigadora; en una imbricada práctica de dos profesiones, una iniciada (la docencia) y otra en iniciación (la investigación). Comprender lo que sucedía era el propósito inicial de la indagatoria que realizaba la egresada; sin embargo, entre sus prospectivas se inclina nuevamente por la ejecución práctica de la docencia, señalando que la investigación pueda seguir encaminada a qué podemos hacer como docentes, cuando el trabajo desarrollado, es una Tesis de investigación.

Existen ideas de que la tesis es más teórica, mientras que el informe de prácticas responde a la intervención con propuestas pedagógicas o didácticas, motivo por el cual, existe preferencia o tendencia por la intervención y la intención de los docentes en formación. Del total de

normalistas de la generación que en el año 2022 estudia el séptimo semestre, el 56% han elegido la opción de Tesis de investigación, el 39.5% se inclinó por el Informe de Prácticas Profesionales, mientras que el 4.5% inició Portafolios de evidencias; la generación recién egresada se desempeñó con porcentajes similares, aunque en ningún caso se eligió la última opción mencionada.

Al elegir la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, las normalistas se posicionan con el reconocimiento de sus intenciones y procedimientos reflexivos de la práctica docente:

La intención de la propuesta estaba centrada en mejorar y conducir a los estudiantes a que desarrollaran las habilidades necesarias para su desempeño en la comprensión lectora, mostrando exitosamente un avance en los estudiantes con rezago, esto lo pude identificar en la evaluación que la institución implementó a cada grado, el nivel de dificultad no era alto, así que con la aplicación de actividades relacionadas y las lecturas que se incluían a la semana, **lograron ser de apoyo para un resultado positivo** y sobresaliendo de los otros terceros.

Posteriormente, expresó:

Los ciclos de la investigación-acción me guiaron para favorecer mi práctica docente con las acciones que se fueron desarrollando, tomando en cuenta las áreas de oportunidad en beneficio a los estudiantes y acerca de las problemáticas que se puedan presentar (H-3pG2022).

En los informes de práctica profesional, el reconocimiento de la posición personal respecto a su propio desarrollo profesional es un eje central del trabajo de investigación, esto evidencia en mayor medida la percepción del normalista sobre sí mismo; siguiendo las construcciones de conocimiento curricular, se expresa la proximidad del sujeto con su intención explícita por el razonamiento de la aplicación de una *propuesta que estaba centrada en mejorar y conducir a los estudiantes*, quienes *lograron ser de apoyo para un resultado positivo*, además de expresarlo con tono de orgullo en su versión dialogada. Finalmente, el reconocimiento de la investigación-acción

señala, *le guiaron para favorecer la práctica docente*; mostrando el deseo explícito de una transformación de su ejercicio profesional.

Una vez que iniciamos el proceso de cuestionamiento y desnaturalización de la práctica educativa, nos iniciamos en la irrupción del sujeto mismo por las ideas que tienen ya afianzadas. Los docentes en formación inician con la práctica de investigación, expresando testimonios al respecto:

Pensaba en mi documento para diseñar estrategias didácticas con base en las neurociencias para llevarlas a práctica para que fueran funcionales con los estudiantes y mejorar su aprendizaje... (M-1aG2022).

Es decir, desde ese entonces y a partir de su propia subjetividad es que se decide cuál será la estrategia para hacer del aprendizaje algo funcional porque lograría –insistimos– en su propio entendimiento: Mejorar el aprendizaje con los estudiantes de educación básica. Existe un vínculo intrínseco entre su yo con la estrategia didáctica, para la práctica educativa, relacionada directamente con su diseño y aplicación; dejando fuera al sujeto de la educación porque el protagonismo lo tiene la funcionalidad del aprendizaje.

Estos discursos son similares entre los estudiantes normalistas, logramos entender que el sistema logra su cometido: Reproducirse para funcionar y mantener el orden social por responder a las exigencias en tanto sujeto a formarse dentro del subsistema educativo y que funge como uno de los grandes aparatos ideológicos. En la visión que nos ofrece, enmarcar a lo educativo dentro del paradigma de sistemas, remite a la característica del orden para lograr la funcionalidad de organizaciones que han funcionado durante años y, pese a los desacuerdos o tensiones, la población ha logrado adaptarse para ser cultura y tradición; disponiéndose incluso a reproducir sin cuestionar. Desde esta lógica, se naturaliza que los docentes en formación también reproduzcan la cultura del pensar la investigación en inicio como práctica de diseño de estrategias didácticas para optimizar aprendizajes desconociendo e incluso invisibilizando la existencia del sujeto.

En diálogo con la voz de los testimonios recuperados, nos hace saber que su gusto por la neurociencia (como propuesta para su trabajo de titulación) inicia cuando:

Como docente en formación de la Escuela Normal de Tlalnepantla, siempre me he interesado por aprender o indagar aspectos que son de sumo interés para mí. Por ello, cuando estuve cursando el segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, se me impartió la materia¹ de educación socio emocional en la que vi aspectos sobre las emociones, el cerebro, los sentimientos y su vínculo con los procesos de aprendizaje.

Fue hasta el tercer semestre que empecé a trabajar la materia de Neurociencias en la adolescencia y me pareció algo extraordinario pues encontré sentido entre mi deseo hasta ese momento con el tema en mención y la teoría propia de la neurociencia (M-1aG2022).

El curso de neurociencias se vuelve tema de deseo proyectado para el trabajo de titulación. Es deseo de quien lo pronuncia al encontrar sentido en la procesos de los que formará o forma parte: El aprendizaje. Si bien existe toda una tradición de la investigación pensada para la intervención y la ruta metodológica queda justificada por la investigación-acción, se vuelve común anteponer el tema como estrategia de aplicación al deseo de quienes son los actores con quienes se construye de manera dialógica el acto educativo.

El deseo lo encontramos relacionado con lo corpóreo, lo libidinal, el instinto-natural. Una relación establecida con la otredad, es decir, cuando en el diferente encontramos la necesidad de ser negando nuestra propia condición. Entre otros sentidos para hablar de deseo, deseamos recuperar desde el pensamiento filosófico tres sentidos:

[...] tres sentidos fundamentales del deseo, relacionados entre sí, a saber: el deseo como deseo de unidad consigo, que se expresa en el instinto de la autoconservación; el deseo como deseo de un otro diferenciado en la

¹ El término *materia*, es empleado por la estudiante y se sostiene en el registro de su discurso. Sin embargo, es necesario aclarar que el término correcto debía ser *curso*, de acuerdo con las mallas curriculares referidas.

forma de un objeto del mundo sensible que se expresa en el impulso consciente a la afirmación de la propia identidad; y, finalmente, el deseo como deseo de un otro en la figura propia de un yo, o deseo de reconocimiento. Ahora bien, estos diferentes sentidos, lejos de presentarse aislados e inconexos en el proceso de autoafirmación del sí mismo, remiten uno al otro en una progresiva transición dialéctica, en cuyo curso el sujeto accede a una comprensión más acabada de sí mismo como sujeto deseante y de la naturaleza del objeto deseado. (Rendón, 2012, p. 4, párr. 1).

El sentido del deseo como el por qué, los motivos por los que se construye y siguiendo la perspectiva de Rendón (2012) en una dialéctica primero con el instinto de conservación en sí mismo, después con el deseo de la alteridad para afirmar la propia identidad y, finalmente, el deseo de otro en la figura propia de un yo. Es decir, especie de extensión en el otro a partir de la imagen del sujeto que desea donde en los tres sentidos la presencia de otro es la integración más completa, así lo enseña el autor, de sí mismo.

En diálogo con el *sentido del deseo* que pronuncia la docente en formación, hace referencia al objeto deseado cuya forma es la estrategia de aprendizaje nombrada gamificación y que, desde esta lógica, lo podemos interpretar como sí el deseo de esta metodología de enseñanza, sirviese para ser recuperada como forma de autoafirmación de su propio yo. Es deseo de un yo extendido a otro, tal vez sea con la necesidad de construirse en identidad con aquello que percibió unidad consigo mismo.

Cuando extendemos el deseo como unidad con nosotros mismos, significa extensión de lo que soy en otro objeto. En este sentido, nos preguntamos respecto de los docentes en formación: ¿El sentirse atraídos por su objeto del deseo-propuesta metodológica de aprendizaje les extiende a sí mismos sintiéndose parte de la misma? Ahora bien, de la producción lograda y posterior a los ejercicios de dislocación con los docentes en formación dan inicio interesantes replanteamientos donde es posible apreciar la creación de saber a través de cuestionar realidades educativas y no solo limitarse a la propuesta del deseo.

Resulta trascendente entrar en procesos de comprensión, pues al saber que lo realizan con base en la intervención directa, a partir de lo que para ellos les identifica, les hace sentirse cómodos por la cercanía con su propio yo (configurándose incluso como otro tema de investigación más: su implicación con las propuestas), son deseo particular extendido con el otro. Es decir, dejan de pensar en el sujeto de la educación, pues están centrados en su propia idea; pensando que, así como es deseo para ellos, puede ser deseo para el otro; no obstante, ya lo decíamos, en una constante desnaturalización de la realidad educativa, como acto de problematización y hacerse necesaria la teoría como dispositivo de distanciamiento, nos es posible identificar construcción como la siguiente:

Empezando considero he identificado en mí una problemática sobre el desarrollo de las clases virtuales, el desarrollo de las clases se vuelve más un proceso de transmisión de información, aun a pesar de buscar herramientas digitales. Considero que es sumamente complejo el enfrentar esta realidad pues siguiendo a Dewey, "...la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia; a partir de esto, su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que al hacer esta separación, llamada "natural" la educación, para él tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida. Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva y, por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima" (Pedagogía.mx).

Desde esta idea, veo que mi práctica se concentra en ser estrictamente académica sin trascender al proceso de construcción de aprendizajes, ya que por medio de las oportunidades influye el tiempo. Entonces me pregunto: ¿Cómo es que se le puede hacer llegar a los estudiantes la información del tema que se está viendo? Es decir, el docente en

formación está muy limitado a lo que puede desarrollar en su práctica (M-2aG2022).

Se trata de una construcción, producto de hacer altos en la ubicación de situaciones problemáticas dentro del aula reconstruyendo la realidad a través de descripciones densas de lo que sucede allí: pensar la educación como un relato. Desde esta lógica, cuando el actor pronuncia en la escritura: *“he identificado en mí una problemática sobre el desarrollo de las clases virtuales...”* hace presente el voltear hacia su propio protagonismo dentro de la práctica reconociéndose parte de la problemática; en este sentido y, a través de este acto de reconocimiento de problemáticas como primer momento de toda investigación (independientemente si se trata de la modalidad de tesis o informe de práctica), con este proceso es posible hacer visible la resignificación de la práctica como construcción cuando esta se dimensiona en la persona quien la vive.

Decir que *“el desarrollo de las clases se vuelve más un proceso de transmisión de información, aun a pesar de buscar herramientas digitales”* se vuelve un ejercicio de autocrítica que aleja al actor de buscar soluciones de mejora sin sentido, antes bien expresa una descolocación al pronunciar la transmisión de información como problemática y más adelante: Sin trascender al proceso de construcción de aprendizajes. Nos encontramos frente a una mirada crítica que cuestiona la construcción de aprendizajes como parte de la labor de la práctica. Desde este lugar, el docente en formación coloca en tensión su propio rol en el campo educativo y, al hacerse de estos lenguajes, deja de ser quien opera a través de herramientas digitales o cualquier otro medio llamado didáctico antes bien podríamos interpretar que se piensa agente y constructor de metodologías para acercarse al aprendizaje.

Ahora bien, la presencia del referente teórico en su diálogo con la práctica le dota de un análisis donde el pensamiento de Dewey, le acerca a cuestionar en el caso particular, los intereses reales de la vida al cuestionarse: *¿Cómo es que se le puede hacer llegar a los estudiantes la información del tema que se está viendo?* Si bien, muestra interés por la información del tema que se está viendo, donde es importante poner atención es el interés por el cómo se puede hacer llegar a los

estudiantes. Significa anteponer al destinatario de la información para diseñar los medios.

En diálogo: práctica educativa-investigación

La formación como campo epistémico al constituirse en debate por diferentes miradas y tradiciones tiene un lugar protagónico en lo educativo. Hemos aprendido a relacionar a la formación con la pedagogía, es uno de los conceptos más amplios y que justifica –por ejemplo– la tensión dada entre los paradigmas de construcción de conocimiento entre las ciencias naturales con las ciencias humanas o del espíritu porque es difícil hablar de la formación humana en razón, por ejemplo, de la geografía para explicar cómo delinea la orografía la forma de la Tierra. Hablar de la formación humana implica relacionarse directamente con procesos de subjetivación y que, a su vez, reconocen biografías, mundos de vida, cultura para comprender el por qué de la interpretación que recrea existencias.

La formación para la docencia en las Instituciones de Educación Normal, ya lo anotábamos en inicio, poseen la facultad de acompañarse de trayectos donde la investigación es pieza clave; no obstante, al comprender históricamente su devenir entendemos de su fragmentación. Una oportunidad de encuentro y para cerrar brechas la encontramos al momento de iniciar formalmente con el trabajo de investigación para producir, como requisito de titulación: La recuperación de la realidad durante el trayecto de la práctica y que estuvo acompañado de herramientas como lo fue el diario del profesor, los registros de observación, la entrevista, identificamos que los docentes en formación viven un proceso de integración al esquema de investigación cosa que durante el trayecto se veían fragmentados.

El docente en formación cumple con ellos porque es parte del requisito de los cursos; los viven como instrumentos para cumplir con las prácticas de observación, no así como instrumentos de investigación para recuperar la práctica y, con ello, iniciar procesos de sistematización rigurosa. Decíamos, llegamos al momento en que integran y analizar testimonios de esta índole:

La investigación forma parte de nuestro proceso formativo comenzando con la observación tanto de lo material como de lo intangible, analizando así nuestra realidad, aunado a esto para lograr mi documento de titulación fue importante recordar todas estas lecciones aparte de las de la asignatura de métodos de investigación que nos enseñaron las técnicas por ejemplo la entrevista, el diario de campo, los registros (M-3aG2022).

Referir que *La investigación forma parte de nuestro proceso formativo comenzando con la observación*, significa reconocer el acto mismo de la observación como el inicio de la artesanía intelectual. Comienzan a ser uno: investigación-observación-práctica para, continúa la voz: *analizando así nuestra realidad*. El análisis implica separación, un acto para desdoblarse en partes la realidad; es decir, la construcción social de la que somos parte al vivir en ella, al intervenirla con nuestra sola presencia. La *realidad* deja de ser aquello que Zemelman llamaría como lo dado porque ahí está, al entrar en relación con el ojo que cuestiona se torna a un *dándose* en el sentido de saberse construida por lo que la observación exige hacer alto para detenerse en ella.

El documento de titulación, continúa la voz, constituye podríamos decir el dispositivo para integrar el recuerdo de *todas estas lecciones aparte de los cursos de métodos de investigación*. Sin la existencia de este tipo de documentos, perdería sentido (el motivo porque) trabajar métodos de investigación. Esta demanda de titulación moviliza los saberes apropiados durante las lecciones de una entrevista, el diario del profesor, el registro de observación, de tal forma que puede constituir el momento de acomodación apelando al proceso cognitivo de aprendizaje. Es decir, la práctica de investigación que hace necesario lo tangible de la realidad para cuestionarla e intervenir sobre ella, los medios que les permitieron objetivarla fue justo un diario, un registro que atrapan a través de la escritura su acontecer, eso que le sucede.

Desde esta lógica, es necesario tocarla para abstraerla en relación con los teóricos y constituye el momento para darle sentido a su trayecto formativo en relación con la investigación. La artesanía comienza a tejerse desde los primeros encuentros con el campo educativo a través del abordaje de contenidos, es hasta unos semestres

antes del egreso que la comienzan a integrar y queda la duda si observan el proceso formativo como un trayecto de formación, así como el discurso lo pronuncia.

Iniciarse en el tejido artesanal de la investigación, implica también transitar del *deseo personal por intervenir a través del objeto propio extendido al otro, a hacer visibles a los estudiantes de la educación dentro de la problemática educativa:*

Mi concepción es que el campo educativo está debilitado, es decir, **se tiene la idea de mejorar la calidad educativa**, de tener docentes preparados y de que los estudiantes cumplan con un perfil de egreso. **Pero la realidad no es esta**, si hay muchos docentes preparados e interesados por mejorar la educación, pero no siempre es así y no siempre los estudiantes van a cumplir con el perfil de egreso. Pero **se debe aprender a investigar, a conocer a los estudiantes, a escucharlos, a conocer sus intereses y desde aquí parte todo para enseñar de calidad**. Una vez que se empiece a escuchar a los alumnos y valorarlos, el campo educativo mejorará (M1a2022).

Decir: *se debe aprender a investigar, a conocer a los estudiantes, a escucharlos, a conocer sus intereses y desde aquí parte todo para enseñar de calidad*, confronta el discurso de la *calidad educativa* como sinónimo de cumplimiento de un *perfil de egreso* que demanda el sistema. Importante destacar que, si bien en inicio los estudiantes apelan por la calidad educativa que demanda la política nacional, cuando entran en diálogo con la práctica de investigación, la tan anhelada *calidad educativa* es cuestionada al identificar distancias entre los perfiles de egreso deseados y lo que sucede en la realidad. Regresemos a la voz: *pero la realidad no es esta, si hay muchos docentes preparados e interesados por mejorar la educación, pero no siempre es así y no siempre los estudiantes van a cumplir con el perfil de egreso*, afirmación argumentada en el mismo discurso con el deber de *aprender a investigar*.

Es la práctica de investigación, desde la interpretación de esta voz, quien acerca al sujeto de la educación a los estudiantes; es esta práctica de investigación quien dispone a escuchar, a conocer los intereses del protagonista de la educación logrando con ello resignificar el discurso

de la *calidad educativa* al pronunciar: y desde aquí parte todo para enseñar de calidad. Una vez que se empieza a escuchar a los alumnos y valorarlos, el campo educativo mejorará. Es decir, la calidad educativa en razón del conocimiento del sujeto educativo.

Pautas para la construcción del sujeto pedagógico

La formación docente y para la investigación, desde la perspectiva del Building, comprende la realidad y práctica desde el reconocimiento de la subjetividad humana para la comprensión del acontecimiento y el hacer, sus intenciones, sentidos y significados. La educación normal y sus diferentes actores inician el camino que conduce a la construcción de tradiciones o cultura propia de la investigación en y para la docencia. Las autoras, consideramos que la práctica de la investigación requiere ser considerada como la de un artífice con fines particulares para iniciar la formación docente.

El proceso de titulación del actual currículo, descoloca el posicionamiento hasta ahora consolidado por la práctica profesional y académica en la formación normalista. El cambio de modalidades para la obtención del grado de licenciatura es incisivo con la determinación del proceder de la investigación o el uso de sus herramientas, claramente señaladas en el trayecto de Prácticas profesionales. Sin embargo, en el razonamiento del estudiantado se muestran múltiples ideas, razonamientos y pretensiones sin solidez para el inicio del proceder de la investigación, por tanto, se requiere precisar de mayor comprensión respecto a la formación para la investigación en los últimos tres semestres de la licenciatura.

El cumplimiento tácito de la elaboración de instrumentos de investigación o registros de la práctica docente como los diferentes cursos de prácticas señalan, no han garantizado el aprendizaje de la acción o práctica con propósitos de auténtico interés por comprender su realidad profesional. Como señalan Moreno Bayardo y Martínez Rizo, las habilidades del investigador se desarrollan en el momento justo de iniciar tal labor. Mas, en la prospectiva pedagógica planteada anteriormente, es posible el acompañamiento del asesor de titulación como figura trascendental en este proceso, cuyas implicaciones

reconocidas en esta discusión, señalan retos profesionales y personales donde la identidad se entreteje.

Habrà de pensarse también la experiencia y conocimiento que el trabajo de asesoría requiere consolidar puesto que, existe la posibilidad de que a quien asesora se le reconozca efectuando la orientación hacia el proceso de investigación sin una experiencia previa o que proponga sólo sus propios referentes a quien asesora. Es importante analizar una visión holística y abierta a las posibilidades y diferencias, en favor de reconocer elementos de apoyo y crecimiento direccionados a quien pretende aprender a investigar, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo, requiere de puntos de referencia de la construcción social del conocimiento y la experiencia de la investigación, para dar oportunidad a la reconstrucción de aspectos *personales, contextuales y de productividad*; incluso con propiciar la oportunidad de comunicarse con otros miembros de la comunidad educativa, a través de publicaciones o conversaciones formales.

El desarrollo del pensamiento creativo ante el proceso de la investigación, resulta fundamental a fin de evitar el riesgo constante de bloquear la generación de nuevas ideas, la búsqueda constante de información teórica y de la realidad. Para tal fin, se hace necesaria la generación de un ambiente donde compartir experiencias, deseos, intenciones y significados sea la oportunidad de escucharse a sí mismos y orientarse con otras voces, además de una vigilancia epistémica, la asesoría podría ser fundamental en la tarea de la animación, la identificación de los obstáculos u obsesiones que podrían limitar los alcances de cualquier indagación.

En la construcción del sujeto pedagógico, es trascendental reconocer que siendo sujetado por la sociedad y sus políticas educativas, se desenvuelve como un *actor mediador entre estudiantes, conocimientos y experiencias* y críticamente alejado de dictaminaciones descontextualizadas o incongruentes con los proyectos culturales latinoamericanos de la sociedad donde se encuentra involucrado.

Siguiendo a Puiggrós (1990), quien considera que la educación constituye producto y práctica social compleja, desarrollada en un marco de condiciones propias e internas a su sistema, reconoce también su co-relación con los factores sociales como factores externos a ella pero que le interpelan de manera directa. Importante

es comprender que los sujetos –quienes activan las dinámicas internas– están mediatizados por los factores externos; gestionando el lugar donde se configura el sujeto pedagógico, entre condiciones propias y ajenas.

En este sentido, los sujetos políticos y sociales no pueden actuar directamente en el proceso educativo, sino a través de una relación pedagógica determinada por factores externos. Así, podemos entender que el sujeto pedagógico es una construcción propia y social, en relación con sus saberes y la cultura político-educativo-social-económica que le circunscribe en el ámbito de su desempeño:

El concepto "sujeto pedagógico" apunta a significar una relación específica, la pedagógica; entendiéndose por sujeto tanto al educador como al educando. Constituye, pues, el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa, y mediada por un currículum, manifiesto u oculto. Por ello, cuando se habla de sujeto pedagógico, se está hablando también de currículum. Se entiende por éste tanto a la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, régimen disciplinario, creencias) como a la táctica escolar. Finalmente, las diferentes condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sobredeterminan las desigualdades de los sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990, pág. 235).

El sujeto pedagógico logra la apropiación de la cultura académica mediada por la pública que destila en las dinámicas institucionales donde la interacción entre las personas que la viven también dotadas de autonomía, contribuye al tejido social. Cuando Puiggrós refiere a esta construcción, le considera resultado de la complejidad que, le compromete éticamente con el sistema; son docentes y estudiantes, los actores principales del hacer educativo y desde ellos es que tienen lugar los discursos y acontecimientos.

Las diferencias entre estos actores, complejizan y generan desigualdades que, en muchas ocasiones son naturalizadas por la cultura social, en el marco de las discusiones de este texto, será posible identificarles y, en franco diálogo con quienes participen a través de la lectura, no solo podrán reconocer dichas diferencias, sino que

podrán reconocer las vividas de modo particular; dando pauta a nuevos diálogos y transformaciones.

Por otro lado, las diferencias mismas señalan apropiaciones propias y de lo ajeno, en esa constante espiral dialógica y dialéctica que construye, de-construye y re-construye. Las apropiaciones son defendibles, argumentadas entre saberes y sentires, experiencias y reflexiones, ante la conservación de la cultura y la generación de nuevos acontecimientos educativos.

Al hablar de las apropiaciones en tanto lenguajes políticos y, al iniciar los estudiantes de la escuela normal a reflexionar la práctica educativa a través del ejercicio de la investigación, escuchamos lenguajes tales como:

El campo educativo hoy en día me ofrece una oportunidad de practicar **la amabilidad, el respeto, la tolerancia, sentir a los demás como parte de un todo**, ser responsable y **tener un pensamiento crítico** aceptando que todo lo que pasa y provoco en los demás tarde o temprano regresara a mí de manera directa o indirecta, por lo tanto, también tengo un concepto de ética profesional por lo que quiero ser capaz de devolver a los estudiantes lo que ahora me re-conforma (EL-P2022).

El sentido ético, y seguramente con posibilidad a ser dotado de otro contenido no sólo enmarcado en el deber ser institucionalizado, sino apropiado por el actor, representa la configuración del sujeto pedagógico, como se señala en el testimonio: *al sentir a los demás como parte de un todo*. Es decir, cuando el respeto, la amabilidad, la tolerancia se conjugan como valores universales pero enfocados al ser de la educación en su particularidad, se piensa en el todo del que son parte.

Ello les hace necesario dotarse de pensamiento crítico, dice la voz, aceptando que aquello que provocan es parte de su actuar y regresará a ellos de manera directa o indirecta. Es decir, se hacen conscientes de que son productores, no sólo de saber, sino también de sentir. La ética cobra sentido al pensar en el estudiante como resultado del diálogo subjetivo entre el yo y el otro de la educación.

De ahí que, la recuperación del sujeto pedagógico, desde la formación profesional en la Educación Normal, conlleva al

reconocimiento de la persona -docente o estudiante- con perspectiva propia, bajo la condición político-curricular y en conciencia de su trascendencia como actor educativo y, por tanto *imperfecto* (Puiggrós, 1990), pero constantemente *perfectible* –añadimos– permeando así la desigualdad, quebrantando cánones y propiciando oportunidades de permutación ante procesos reflexivos y de interacción con otros y en el reconocimiento de la cultura social donde se ubiquen.

Referencias

- Acuña, G. L. A. y Pons, B. L. (2019). *Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México*. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera reimpresión. Ediciones Morata: Madrid.
- DGESuM (2018). Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria. SEP/DGESUM.
- Figueroa, M. L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre, 2000, pp. 117-142. Centro de Estudios Educativos, A.C.: Ciudad de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>
- Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. En Revista Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 82-98 Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102305>
- Glasserman, L. D. y Ramírez, M. S. (2015). *Formación de investigadores educativos mediante el diseño de recursos educativos abiertos y móviles*. En Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 5 Núm. 10. Disponible en: <http://riege.tecvirtual.mx/>
- González, R. R.; Tejeda-Tayabas, J.M.; Figueroa, R. S.; Jácome, A. N. y Martínez, M. M. (2006). *Perfil creativo de investigadores en psicología en México*. En Revista Creatividad y Sociedad, No. 9, Investigaciones en creatividad. Universidad de Barcelona: Barcelona.

- López R. M.; Sañudo, G. L. y Maggi, Y. R. E. (Coord.) (2013). Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011. ANIUES/COMIE: México.
- Martínez, R. F. (2019). El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica. Serie Investigación Educativa SIE. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro J. O. (2003) Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia, Editorial Magisterio: Colombia.
- Mills, W. (1959). La imaginación sociológica. Editor digital: Titivillus ePub base r1.2
- Moreno B. M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 520-540, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Parra, Y-J. (2022). *De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI*, Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. XIII, núm. 36, pp. 138-159, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Ed. Galerna: Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Sessano, P. (2014). Políticas educativas neoliberales de tercera generación y Educación Ambiental.
- Puiggrós, A. (2015). Imperialismo y educación en América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue.
- Portal virtual de la Dirección General de Educación Normal del Gobierno del Estado de México: https://dgenyfp.edomex.gob.mx/investigacion_educativa
- Rendón, C. E. (2012). *La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. En Tópicos, (24), 00. Recuperado en 22 de diciembre de 2022, de http://www.scielo.org/ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X20120002000006&lng=es&tlng=es
- Rojas, O. V. (2022). Factores que afectan el pensamiento creativo al resolver conflictos interpersonales. Tercer grado de primaria. Tesis de

- investigación. Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Tlalnepantla: Edo. de México.
- SEP (2017). Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. Ciudad de México.
- Sánchez, D. (2007). *La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- Valadez, H. M. (2006). *La relación de la emoción con la cognición en la creatividad: estudio del caso Carl Gustav Jung*. En Revista Creatividad y Sociedad, No. 9, Investigaciones en creatividad. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Desde la expresión artística

Creatividad en el proceso reflexivo de la práctica

LUIS ROBERTO DÍAZ MARES

Desde que se tiene conciencia de la existencia humana la educación es una esfera de desarrollo sumamente importante para el progreso de cualquier sociedad, bajo esa perspectiva, el escenario en el cual acontece la construcción de conocimientos y saberes es por excelencia la escuela. A través de experiencias asociadas al aprendizaje es que se conoce el mundo, sin embargo, existen tantas interpretaciones de este como personas en el planeta, son dichas apreciaciones producto de un proceso clave: la creatividad, una de las operaciones cognitivas más complejas, dinámicas e integradoras del ser humano.

De acuerdo con León (2007) “educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea”(pág. 598). Adosados a las ideas de León, podemos comprender que la formación intelectual del hombre es una construcción colectiva en la que intervienen muchas y muy variadas esferas, por mencionar algunas: cultural, biológica, social, psicológica, entre otras; a partir de éstas se potencian de manera integral las habilidades que se poseen, específicamente aquellas de carácter individual.

En las Escuelas Normales se forma a los futuros docentes, mismos que deben estar preparados para enfrentar los retos de una sociedad cambiante e incierta, además de mostrar capacidad para solucionar problemas, de modo que las competencias desarrolladas en la formación inicial se traduzcan en una fortaleza frente a aquellos docentes que carecen de cimientos psicopedagógicos inherentes a la labor educativa, demostrando el importante papel que juegan las prácticas profesionales, escenario donde los normalistas

experimentan las implicaciones del actuar profesional en condiciones reales.

La preparación profesional del profesorado requiere de innumerables esfuerzos que van más allá de las tareas escolares, demanda una sólida consolidación de la persona y el conocimiento profundo del contexto sociocultural en el cual se involucra, políticas educativas y finalidades formativas de la educación obligatoria. En ese sentido, creemos conveniente señalar que la influencia de los docentes formadores interviene de manera significativa en el estilo particular de docencia que han de manifestar los normalistas, puesto que el estudiantado tiende a imitar aquellas acciones que concibe como exitosas.

En ese orden de ideas, es de nuestro interés profundizar en las concepciones que a lo largo de la historia se le han atribuido a la creatividad, tema del que nos hemos de ocupar en relación con la formación docente, para comprender teóricamente y metodológicamente la importancia del proceso más complicado en el desarrollo del hombre, operación del intelecto que permite dar respuesta a problemáticas en diversos contextos; concretándose –en el ámbito que nos concierne– en docentes competentes cuya acción impacta positivamente en el estudiantado de educación básica, favoreciendo el desarrollo, crecimiento y progreso social.

Durante décadas el estudio de la creatividad ha sido motivo de pocos estudios, siendo los contados casos apreciaciones realizadas desde un área de estudio específica, es decir, que los médicos, ingenieros, arquitectos, escritores, religiosos, artistas, entre otros, atribuyen a la misma variadas características, rasgos y valoraciones. Actualmente, se considera que la creatividad mantiene un vínculo muy estrecho con el intelecto, aunque es preciso señalar desde este momento que ser inteligente no garantiza ser creativo, ni ser creativo conduce necesariamente una inteligencia más desarrollada.

A lo largo de los siglos, la idea de que la creatividad existe en el hombre ha tenido su origen en fundamentos filosóficos y religiosos, sin una base científica que permitiera su comprensión desde la dimensión de la psique, las condiciones biológicas y los factores que inciden en su apropiación. Aunque hasta el momento hemos dejado ambiguo el concepto de creatividad, tenemos claro que la sociedad ha

logrado su evolución intelectual gracias a personas que han explotado al máximo las habilidades que de esta se desprenden, revolucionando las ideas existentes o creando nuevos paradigmas.

Concretar una definición de creatividad sería meramente una aproximación, puesto que resulta imposible enmarcar la complejidad que implica –en todos los sentidos desde los cuales puede ser interpretada–. De acuerdo con Runco & Sakamoto (1999), la creatividad es una conducta humana compleja cuyo campo de acción se constituye de experiencias sociales, emocionales, psicológicas y educativas, es decir, que radica en actitudes, aptitudes y la creación de nuevas ideas; una clara muestra es la transformación del pensamiento para resolver un problema, otro ejemplo puede apreciarse cuando ante un conflicto surge una solución originada en el pensamiento divergente.

Tal como lo hemos descrito, la creatividad involucra factores cognoscitivos y socioemocionales, a través de ella podemos percibir y pensar de manera única, innovadora, transformadora y original. De acuerdo con Davis y Scott (1975; citado en Galvis, 2007) se puede definir a la creatividad como un proceso a través del cual conciben nuevas ideas, conceptos o supuestos, los cuales pueden ser imaginarios o reales y resuelven un problema, o bien, satisfacen una necesidad. Por otro lado, Rodríguez (1998, citado por Galvis, 2007) propone que a la creatividad como la capacidad de transformar el mundo, además de producir cosas novedosas y de valor social.

En su análisis Galvis (2007), señala que “Torrance (1976) la define como el proceso de percibir problemas o lagunas de información, formular ideas e hipótesis, verificarlas, modificarlas y comunicar los resultados. De la misma manera que el autor anterior; De la Torre (1997) asegura que creatividad es tener ideas y comunicarlas, y al relacionarse con la educación afirma, que es un valor social y no solamente científico-psicológico, es una exigencia social” (pág. 85).

En ese sentido, el ámbito educativo no es ajeno al proceso creativo, sino que se concibe como el escenario propicio para gestar ideas cuya operatividad se ve influenciada por tal habilidad del intelecto. La formación de normalistas implica una profunda actividad creativa, necesaria y deseable en el cuerpo catedrático cuya labor es formar

integralmente al profesorado que ha de atender a niños, niñas y adolescentes de la entidad.

Derivado de la reciente pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) se ha incrementado inminente e inevitablemente la influencia tecnológica, las viejas praxis se han visto obligadas a transformarse para no morir, es decir, se han modernizado. Sin embargo, el uso de la tecnología ha invadido todas nuestras esferas: Personal, profesional, social, entre otras; trayendo como consecuencia una deshumanización de las relaciones, pues se prioriza en demasía la comunicación virtual prescindiendo indolentemente del encuentro con el otro.

Asumiendo esta realidad, la formación de los futuros profesores no está exenta de dicho fenómeno, aunque ciertamente se presenta con menor intensidad. Al aseverar que se ha deshumanizado la formación docente, no hacemos referencia a la relación que se establece cotidianamente entre los actores educativos, sino al olvido intra e interpersonal, pues como seres humanos experimentamos diversas situaciones que determinan en buena medida nuestro comportamiento, acentuándose con mayor notoriedad en la esfera social.

De manera que, la creatividad al interior de las Escuelas Normales es indispensable porque en sus aulas se gesta la transformación pedagógica, es responsabilidad de estas instituciones educativas egresar al profesorado que demanda la sociedad actual. Desde esa mirada, la innovación originada por la creatividad puede ser entendida como “realizar cambios en la formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados aplicables a cualquier contexto” (Sein-Echaluze et al., 2014, pág. 2).

Dicho de otro modo, se relaciona con la creación de nuevas cosas, son aportaciones que mejoran los procesos desde las exigencias del contexto educativo. En consecuencia, su origen no es casual ni espontáneo, tiene su génesis en la reflexión, misma que se da desde variados ángulos y momentos: Previo a la intervención, durante y después de la misma, es decir, se desarrolla en la interacción

permanente con el estudiantado. De acuerdo con Shulman (2005) reflexionar la práctica implica aprendizajes basados en la experiencia, a través de datos que se recuperan en el ejercicio docente y posteriormente son analizados por el docente y/o en colaboración otros colegas.

Avanzando en nuestro razonamiento podemos afirmar que el trabajo reflexivo es interactivo, dialógico y experiencial, además de implicar un verdadero reto intelectual, pues desafía las habilidades y conocimientos de los futuros profesores. Durante la reflexión se diseñan, construyen y reconstruyen los escenarios y acontecimientos vivenciados durante la intervención pedagógica. Es innegable que los normalistas son fuente inagotable de información y experiencias, su quehacer cotidiano en los espacios escolares deriva en infinidad de sucesos dignos de reconstruir desde la mirada autocrítica.

Por otro lado, no puede quedar fuera de nuestro análisis un pionero de la práctica reflexiva, Donald Schön (1992) quien se refiere a esta praxis como un hecho que “se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores” (Domingo, 2013). Es decir, que el análisis de la acción favorece los procesos introspectivos, resaltando a la práctica como elemento importante para llegar a la reflexión, es cuando el docente se mira a la distancia con mayor objetividad, reconoce aspectos personales y profesionales que pueden ser perfeccionados, además, consolida su estilo personal de docencia.

Las aportaciones de Schön nos llevan a una comprensión de la práctica mediante la experimentación *in situ*, hecho que se evidencia en la reflexión derivada del actuar, en otras palabras, no hay transformación de la práctica docente si no hay reflexión de lo vivido, se requiere de juicio crítico para modificar los escenarios en los que nos desenvolvemos; requerimos echar la mirada atrás para reinventarnos. Un docente que no reflexiona está condenado al constante fracaso, al logro parcial o nulo de los aprendizajes esperados en los estudiantes y a una visión distorsionada de la realidad.

De manera semejante Smith (1991, citado en Latorre, 2005) propone el ciclo reflexivo, cuyas aportaciones propician que el profesorado reflexione acerca de las implicaciones, alcances, logros y complejidades de su actuar (Ver figura 1). Para lograr que las metas

propuestas en este ciclo se alcancen, el autor propone desarrollar a profundidad cuatro etapas, a saber:

Descripción: El docente inicia su proceso reflexivo describiendo a través de la narrativa diversos acontecimientos relevantes o incidentes críticos. Algunos medios de descripción pueden ser: Diarios, relatos narrativos, bitácoras descriptivas, etc., en ellos se recrean situaciones a las cuales se les atribuye un significado, hecho que encamina a la comprensión, análisis y reflexión de observaciones, sentimientos, interpretaciones, hipótesis, preocupaciones, posturas, entre otras.

Explicación: Al hacer explícitas las causas que motivan a la acción se determinan las razones de peso por las cuales fueron emprendidas, de ese modo, la reconstrucción crítica de los acontecimientos encamina a una nueva comprensión de los mismos, provocando probables cambios y mejoras en futuras intervenciones pedagógicas, dicho de otro modo, se justifica el actuar profesional del docente.

Confrontación: Llegados a este punto, el docente cuestiona su actuar desde múltiples esferas: Personal, social, cultural, entre otras; comprendiendo el porqué de su accionar al interior de las aulas. Se da prioritaria atención a la transformación de la práctica desde la dimensión didáctica, sin perder de vista el contexto institucional y comunitario. A través de este ejercicio de confrontación el docente analiza a profundidad la teoría, modelo y prácticas que orientan el trabajo realizado.

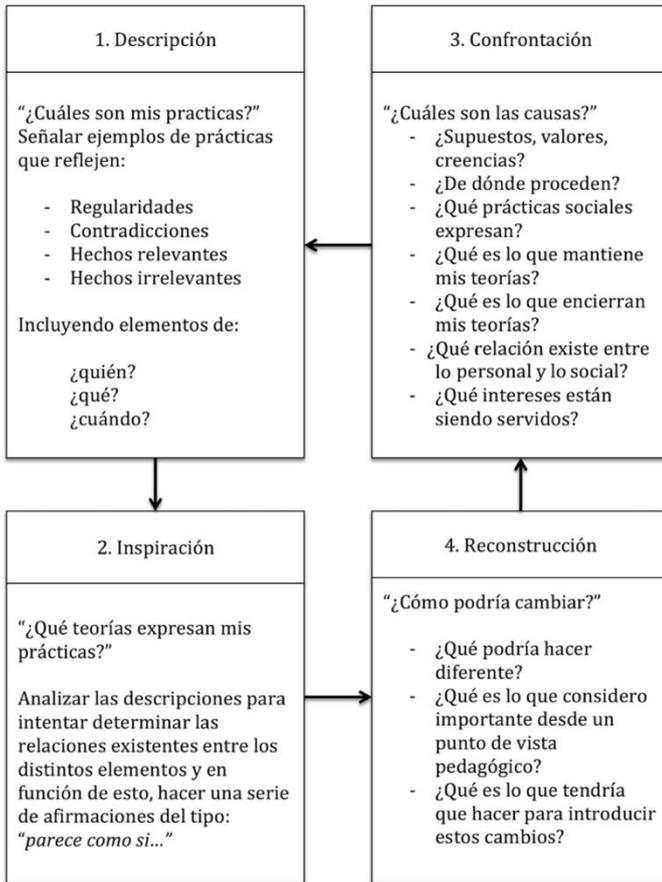
Reconstrucción: Invita al profesorado a reestructurar su mirada con respecto a situaciones particulares –de manera personal o con ayuda de colegas–; identificando la concepción de la enseñanza que orienta su labor. Esta etapa tiene lugar cuando el profesor asigna nuevos significados a las situaciones, en consecuencia, una vez analizada la intervención docente, se culmina el ciclo reflexivo al identificar los factores que han de ser transformados para mejorar el proceso de enseñanza y elevar la calidad del aprendizaje.

Lo dicho hasta aquí supone que la creatividad y la reflexión de la práctica mantienen una estrecha relación desde la cual se pueden tener importantes hallazgos, puesto que la formación del profesorado invita de manera cotidiana a la reflexión y reinención permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, afirmamos que emprender ambas en el ámbito educativo no es un trabajo sencillo, pues se

requiere permanecer alerta para identificar y orientar su desarrollo en las aulas.

Hoyland (1977), menciona que los estudiantes “se benefician cuando las actividades creativas son parte natural y permanente de la vida escolar... alientan la creación y estimulan el aprecio de sí mismo” (pag. 30), reafirmando nuestra postura inicial, la creatividad favorece la reflexión de la práctica profesional docente.

Esquema 1. Cuestionantes para motivar a la reflexión



Fuente: Ciclo de reflexión (Smith, 1991, pág. 280)

En la figura 1, se observa el ciclo de Smith, quien propone propiciar el proceso de reflexión a partir del planteamiento de preguntas de implicación personal, es oportuno reconocer las etapas

y su ordenamiento en tanto que, conducen didácticamente al profesorado para iniciarse metodológicamente en este ejercicio. En cuanto al desarrollo del pensamiento creativo, las preguntas de las etapas de reconstrucción e inspiración, se manifiestan como confrontación frente a la realidad, estableciendo supuestos o conocimientos previos o nuevos y, definen alternativas a lo ya hecho o sucedido, como posibilidad de transformación de sí y de la realidad que se vive y logra expresar.

Lo dicho hasta aquí supone que la creatividad y la reflexión de la práctica mantienen una estrecha relación de la que se pueden tener importantes hallazgos, puesto que la formación del profesorado invita de manera cotidiana a la reflexión y reinención permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, afirmamos que emprender ambas en el ámbito educativo no es un trabajo sencillo, pues se requiere permanecer alerta para identificar y orientar su desarrollo en las aulas.

Reflexión y su expresión artística

La Educación Normal en el Siglo XXI vislumbra retos que no pueden ser superados sin un intenso trabajo reflexivo y creativo, en ese tenor, es imprescindible situarnos ante el gran desafío de transformar y perfeccionar los procesos de intervención áulica, hecho que ha de impactar en los resultados (cualitativa y cuantitativamente) en los estudiantes que se forman tanto en la Educación Normal como en las escuelas de Educación Básica. El desarrollo de esta intervención ha permitido identificar mecanismos para eficientar el desempeño profesional en escenarios reales, innovando la práctica docente para trascender, es decir, lograr la construcción permanente de aprendizajes significativos.

IncurSIONAR en el proceso creativo dentro de la formación del docente no es tarea sencilla, hemos reafirmado esta idea en repetidas ocasiones, sin embargo, existe claridad con respecto a las acciones que se pueden emprender para propiciarlo: 1. Brindar pautas teórico-metodológicas al estudiantado para incorporar la creatividad en sus intervenciones pedagógicas y 2. Fortalecer el desarrollo de la reflexión

a través de la creatividad, empleando estrategias y recursos que motiven a la reinención profesional.

En consonancia con Correa (2010), conceptualizamos a la creatividad como “la facultad de crear en general, o la capacidad para realizar obras artísticas u otras cosas por medio de la imaginación” (Correa, 2010, pág. 2; citado en Blanquiz, 2018, pág. 7). Hecha esta salvedad, podemos vislumbrar que la creatividad implica rasgos como: curiosidad, espontaneidad, inteligencias, entre otras, además de ser indispensable para resolver problemas en todas las dimensiones del desarrollo humano, recordemos que para los estudiosos de la misma es el culmen de los procesos cognitivos.

Por lo que se refiere al docente creativo, hemos de decir que se caracteriza por ser artífice de productos originales, en cuya construcción se fusionan la inteligencia y el estilo personal de docencia. Al respecto De Bono (2009), describe a la persona creativa como descubridora de nuevas rutas de conocimiento, ingeniosas e innovadoras en el uso de información, así como generadoras de ideas aparentemente descabelladas y soñadoras. En suma, la creatividad será comprendida y conceptualizada de acuerdo al contexto en el que sea manifestada; un docente que no desarrolla la creatividad propia ni la del alumnado experimentará constantes dificultades en los proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el caso concreto de esta intervención nos hemos propuesto que los normalistas emprendan acciones creativas que detonen la reflexión de la práctica, en ese sentido, basados en las ideas de Correa identificamos en el arte una posibilidad viable para lograrlo.

Los 22 docentes noveles tenían como encomienda diseñar una pintura en la que evidenciaran sus habilidades creativas y plasmaran los hallazgos de su reflexión con respecto a la práctica profesional, encontrando que el 81% manifestó una predisposición negativa para realizar la actividad: Bajas expectativas, argumentaron poca habilidad creativa, comentarios demeritorios a lo solicitado, indiferencia, entre otras; mientras que un 19% optó por mostrarse entusiasmado, con altas expectativas y disposición para completar la solicitud.

Las pautas para la construcción de la pintura fueron color, tonalidad, forma, espacio, textura, además de composición, dirección y tamaño, cabe señalar que la creatividad puede ser valorada desde la

perspectiva artística, demostrando que no basta con ser un proceso de pensamiento complejo sino que también implica estética y parámetros de belleza; adicionalmente fue solicitada la descripción de una etapa significativa de la narrativa construida durante el desarrollo del ciclo reflexivo de Smith, con la finalidad de conocer los significados que le atribuyen a los incidentes ocurridos en su labor profesional.

Antes de enunciar los alcances de esta intervención metodológica, se muestran las creaciones del alumnado normalista, quienes manifiestan a través del lenguaje de colores y una serie de simbolismos diversas posturas y percepciones de las implicaciones que la profesión docente conlleva. En el siguiente apartado de este capítulo, serán analizadas las categorías establecidas a partir de patrones reiterativos, coincidencias en los momentos de reflexión y la significatividad de las etapas propuestas por Smith.

Para cada expresión artística, se diseñó un cuadro de análisis con la explicitación escrita del contenido y sus significados, por parte de cada normalista además de la correspondencia con la fase del ciclo de Smith, en la cual se ubicaban.

Del total de las pinturas, se exponen 13 por considerarlas con la recuperación metodológica correspondiente; el resto del grupo de normalistas, tomó la decisión de no complementar su trabajo o se negaron a entregarlo.

Figura 1. Mundos paralelos



Fuente: D-MGRG/LEAB

Cuadro 1. Mundos paralelos

D-MGRG/LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Verde oscuro y verde agua: Simbolizan el encuentro de pensamientos para construir nuevos conocimientos asociados a las ciencias.</p> <p>Azul, amarillo, rosa, morado y blanco: Variedad de colores para representar las diversas personalidades, actitudes, aptitudes y sentimientos de los alumnos y alumnas.</p> <p>Azul cielo: Representa el ambiente de armonía y cordialidad entre las personas que se encuentran en el salón de clases.</p> <p>Colinas: El lugar donde se encuentran los estudiantes y yo, tienen características muy similares pero cada uno tiene objetivos diferentes.</p> <p>Flores: Representa a todos los alumnos y alumnas con quienes conviví.</p> <p>Girasol: Me dibujé en una flor única en la colina, porque cuando estoy en el aula todo el esfuerzo que hago se ve reflejado y nadie puede intervenir para ayudarme.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 1. Descripción: En mi pintura dibujé dos sitios aparentemente diferentes, pero a la vez tan cercanos como para estar en un mismo lugar compartiendo experiencias, aprendizajes, conocimientos con la simple tarea de formar un ambiente en condiciones de confianza para un buen desempeño.</p> <p>Durante la práctica percibí que los alumnos se expresan con más confianza cuando existe comunicación con las personas de su alrededor incluyendo a los profesores, ahora comprendo que es importante que los estudiantes se sientan escuchados y acompañados durante su proceso de aprendizaje.</p> <p>Considero que esta actividad favorece mi formación, porque además de fomentar la creatividad nos da la libertad de expresar nuestros sentimientos y experiencias en algo fuera de lo común como lo es una pintura, asimismo nos da la oportunidad de organizar y plasmar nuestras ideas en un plano externo para que alguien más pueda percibirlo también.</p>

Fuente: D-MGRG/LEAB

Figura 2. El Ying y el Yang



Fuente: D-JILA/LEAQ

Cuadro 2. El Ying y el Yang

D-JILA/LEAQ
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Blanco: Nuevo comienzo, algo nuevo. Amarillo: la creatividad. Naranja: La atención que yo tenía de los alumnos durante la clase. Rosa: El impacto que generaron los alumnos en mi práctica docente. Azul: La armonía, simpatía, paz, serenidad, confianza, honestidad, comunicación que tenía con los alumnos. Rojo: Captar la atención de los jóvenes. Negro: La zozobra que tenía respecto a todo lo que sucedía en mi práctica. Dorado: La importancia y el impacto que quería tener con mis alumnos. Corazón con número treinta: Es el número de alumnos que tenía durante mi práctica y lo importante que se volvió cada uno para mí. Siglas OMG: La impresión que me dio el grupo al ver su broma de trabajar y acoplarnos. Corazón con Mezclas: El contenido que más me agrado trabajar. Cuaderno “Enlace químico”: Todo lo que tuve que estudiar para poder comprender el tema. NaCl: El ejemplo más significativo para los alumnos al explicar enlace químico. Nube y Arcoíris: La creatividad e ideas que tuve al realizar mi material y planeaciones. Tubo de ensayo y vaso de precipitado: Las prácticas de laboratorio que realice con el grupo. 3ºD”: El grupo con el que trabaje. Modelo atómico: Para explicar el enlace químico tuve que trabajar con el modelo atómico de Bohr. Estrella fugaz: Quería que todo mejorara, en todos los ámbitos. Sol: Tenía esa esperanza de que dentro de lo malo tenía una luz que me iluminaba para continuar. Ovni: Me sentía muy rara, como que estaba presente pero mi mente estaba en otras cosas. Constelación: Esa soy yo, mi signo zodiacal, sobre todas las cosas no olvidé quien soy y porqué estaba ahí. Nave: Tenía personas que por más lejos que estaban, siempre estaban ahí aunque no lo sabía. Piedras: Tuve obstáculos. Pelirroja: Soy yo, en medio de estas situaciones en las que me encontré.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 2. Inspiración: Fue muy importante darme cuenta que el constructivismo es de gran ayuda para que los estudiantes comenten entre sí sus maneras de llegar al aprendizaje, me apoyé mucho de las aportaciones de Vygotsky y Piaget, pues estos psicólogos enfocan sus teorías en el desarrollo social y cognitivo, comprendí que sin un fundamento que sirva de base para el ejercicio de práctica profesional es difícil alcanzar lo deseado en el perfil de egreso de la educación secundaria.</p>

Considero que las teorías educativas deben ser muy bien comprendidas para saber las mejores formas de actuar al enfrentarte a los adolescentes, mismos que se encuentran en una etapa difícil de su desarrollo.

Fuente: D-JILA/LEAQ

Figura 3. Árbol de la libertad



Fuente: D-LEJR/LEAB

Cuadro 3. Árbol de la libertad

D-LEJR/LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Negro: A semeja la tristeza y el miedo.</p> <p>Naranja: Representa la tranquilidad, el esfuerzo y mi logro en la práctica. Verde: Hace referencia a cada uno de los estudiantes de la escuela secundaria Quetzalcóatl con los que trabajé.</p> <p>Café: La emoción por el primer encuentro con los estudiantes.</p> <p>Tronco: Simboliza a una persona, en este caso a mí, debido a que en ella se centraba la importancia de la práctica.</p> <p>Hojas del árbol: Se intenta hacer una representación de todos los estudiantes con los que trabaje, ya que tuve la oportunidad de trabajar con la mayoría de los grupos de la escuela secundaria.</p> <p>Fondo negro: Representa una fase “obscura”, con mis emociones y actitudes negativas por cuestiones personales y de salud.</p> <p>Fondo naranja: Demuestra una fase “luminosa” en donde se refleja una buena práctica.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: En mi pintura quise expresar, y reflejar las emociones que logré obtener durante mi segunda práctica de observación. La importancia de conocer a los estudiantes es esencialmente para lograr desarrollar una práctica favorable, debido a que cada estudiante es diferente, cada uno de ellos aprende de manera diferente.</p> <p>Cabe mencionar que la “actitud” con la que llega el maestro es de suma importancia, ya que de él dependerá el ambiente de trabajo. Según Luis López Muñoz (2004), “la motivación en el aula”, donde menciona que hay una respuesta posible, concreta y completa al problema de la motivación, si se parte de los presupuestos considerandos anteriormente y se considera que está respuesta puede ser plena, pero no se puede exigir que, al tiempo, sea sencilla; la vida de la persona y sus relaciones es única, pero no monolineal o libre de un proceso de crecimiento; por ello, debemos considerar la relación educativa profesor-alumno.</p>

Fuente: D-LEJR/LEAB

Figura 4. Las tonalidades de mi clase



Fuente: D-LMST/LEAB

Cuadro 4. Las tonalidades de mi clase

D-LMST/LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Claros: Representan los sentimientos positivos que fueron surgiendo en el transcurso de mi clase y la interacción con los estudiantes. Ej. Felicidad, asombro, tranquilidad.</p> <p>Oscuros: Simbolizan los pensamientos y sentimientos negativos que invadían mi mente al momento de iniciar mi clase. Algunos de ellos eran miedo y nervios.</p> <p>Árbol: La construcción de mis planeaciones, de mis clases. Son árboles creciendo.</p> <p>Aves: Los maestros que revisaron mi trabajo.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 2. Inspiración: Quise expresar los sentimientos que originaron mi intervención en la práctica de conducción, puesto que como mencionan Bach y Dader (2002): Con respecto al arte [...], por encima de todo nos interesa destacar su potencial para ponernos en contacto con nuestras emociones y hacerlas aflorar al exterior para compartirlas. [...] La música, la poesía, la fotografía, la danza, la pintura, la escultura, la arquitectura, etc., pueden provocar en nosotros impactos emocionales profundos que propician el autoconocimiento y nos deparan momentos inolvidables de magia y plenitud. (p.p. 106-107).</p> <p>He aprendido que es necesario y relevante fundamentar el trabajo escolar, puesto que la validez de nuestras intervenciones como normalistas siempre deben estar basadas en lo que dicen los autores, es la teoría una especie de guía que orienta las decisiones del docente y justifica sus acciones durante el trabajo en las aulas.</p>

Fuente: D-LMST/LEAB

Figura 5. Cerrar los ojos



Fuente: D-AAMR/LEAB

Cuadro 5. Cerrar los ojos

D-AAMR/LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Azul: La imaginación que poseen los estudiantes de secundaria. Negro: Las barreras que se presentaron para realizar las prácticas, tanto económicas como sociales y empáticas. Verde: El desempeño que realizaron los alumnos en el aula. Blanco: El ambiente de empatía que se generó en el salón de clases. Colibrí azul: Simboliza la relación que existe entre docente - alumno y alumno - alumno. Colibrí verde: Representan diversidad de alumnos en un salón de clases. Puntos blancos: Las experiencias gratas que obtuve en la práctica.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: En la práctica profesional experimenté varias sensaciones y sentimientos que no se pueden cuantificar en un número, en el arte se expresa el sentimiento y la creatividad que un individuo puede plasmar en una pintura. Awaad, (2017) menciona que “un artista dibuja las emociones que no puede expresar con palabras”. Es una técnica en la cual los futuros docentes pueden vincular su experiencia vivida en la práctica en algo tangible, que les motive a concluir satisfactoriamente su carrera y recordar porque es tan grata la docencia y sus implicaciones.</p> <p>Pude identificar que mi práctica profesional es producto de un conjunto de decisiones, entonces caí en cuenta que el docente tiene un rol importantísimo, mucho más de lo que me imaginaba, porque en sus manos se encuentran la posibilidad de crear nuevos saberes, una mala interpretación, el desconocimiento del grupo o la indiferencia pueden ser el factor determinante para que los jóvenes tengan un mayor capital cultural.</p>

Fuente: D-AAMR/LEAB

Figura 6. Orientando mis emociones



Fuente: D-GRS/LEAB

Cuadro 6. Orientando mis emociones

D-GRS/LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Verde: Los nervios que sentí al saberme responsable (por primera vez) del aprendizaje de los estudiantes de secundaria.</p> <p>Rojo: Aquel coraje que en ocasiones estuvo presente por algunas diferencias con compañeros e incluso con la titular responsable.</p> <p>Amarillo: La felicidad que me invadía cada que entraba a mi grupo y mis alumnos y alumnas me recibían con gran emoción.</p> <p>Azul: Esa tristeza que por momentos llegó a hacerse presente y nublar mi día debido a decepciones personales o a situaciones que definitivamente no me esperaba.</p> <p>Brújula: simboliza el equilibrio emocional que conseguí desarrollar al encontrarme en situaciones que implicaran la presencia de más de una emoción al mismo tiempo, equilibrio que requería para evitar verme afectada en el ámbito profesional y por ende, personal.</p> <p>Ramas: El conocimiento que fui adquiriendo a la par con los alumnos y alumnas, aprendieron de mí y en definitiva yo también aprendí de ellos y ellas.</p> <p>La mezcla de colores: Representa la confusión de emociones que en esos momentos sentí, la imposibilidad de poder definir como me sentía realmente y lo complicado que fue la autorregulación emocional.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: Para mí es vital expresar la importancia de la autorregulación emocional que como profesores debemos manejar, pues como se sabe, el profesor es un elemento decisivo en la construcción y movilización de saberes, por lo cual es indispensable que canalicemos las emociones positivas y negativas hacia una mejora de la práctica de enseñanza procurando que el objetivo sea el aprendizaje sin verse influenciado por una mala actitud del profesor, realizando de esta manera, una autovaloración del trabajo logrado.</p> <p>Coincido plenamente con sus afirmaciones ya que en la práctica profesional me percaté que es fundamental la confianza sobre lo que uno mismo está realizando y que si se tienen errores lo mejor que se puede hacer es reconocerlos y posteriormente trabajar sobre ellos para su erradicación, por ello, las emociones que forman parte de la práctica profesional no deben permear el trabajo docente frente al grupo, una manera de ayudar a esto es con una autoestima “adecuada” que de alguna manera también permita la apertura a las críticas constructivas y la valoración pertinente de las mismas.</p>

Fuente: D-GRS/LEAB

Figura 7. En el aula se quedan los recuerdos



Fuente: D-KMC/ LEAB

Cuadro 7. En el aula se quedan los recuerdos

D-KMC/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Morado: Alude al sentimiento de vacío en el aula de 1ro “A” y a la escuela de práctica en general.</p> <p>Café: hace referencia al desconocimiento total de la imagen personal frente al grupo de práctica.</p> <p>Negro: invoca a la confusión y sobrevaloración a la opinión de exteriores.</p> <p>Azul: el formalismo debe mantenerse a pesar de las circunstancias.</p> <p>Persona a espaldas: alude a la insignificancia de la presentación personal frente a la imagen o recuerdo por parte del alumnado así como del personal docente.</p> <p>Columna vertebral: hace referencia al primer aprendizaje esperado asignado: el sistema nervioso. Y su proceso de estudio para el diseño de actividades.</p> <p>Cabello a la libertad: invoca a los momentos de crítica sin sustento.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: El mensaje central de la pintura alude al momento de la identificación de los verdaderos retos y trabajo docente, sin las herramientas suficientes pero con la motivación a flor de piel. De este modo, Esteve (1998), nos menciona: corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gane la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para aplicar un tema (p.47).</p> <p>Las causas que originaron mi intervención se centran en la necesidad personal de contribuir en el desarrollo de los estudiantes de educación secundaria, ayudarles a ser felices en un mundo plagado de malas noticias y tragedias, creo que como profesora de ciencias es mi deber sembrar la semilla de la curiosidad, la intriga por cuestionarlo todo. Mi deber se enfoca en alcanzar las metas que he planteado para ellos, sin dejar de lado las orientaciones que se encuentran en los documentos rectores.</p>

Fuente: D-KMC/ LEAB

Figura 8. Travesía de aprendizaje



Fuente: D-APB/ LEAB

Cuadro 8. Travesía de aprendizaje

D-APB/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Azul: La actitud, energía, motivación, compromiso y disposición para realizar cada uno de los procesos previos, durante y al concluir la jornada de práctica.</p> <p>Rosa: Los sentimientos y emociones inmersos en mi ser, en cada una de las sesiones.</p> <p>Verde: Representa la asignatura revisada la cual es Biología, como el reconocimiento de la importancia de la naturaleza y su estudio.</p> <p>Naranja: La relación entre los alumnos, docente y docente en formación basada en valores y centrados al objetivo base, la enseñanza de un tema en particular.</p> <p>Amarillo: Los puntos de fortaleza, debilidades, amenazas y oportunidades de mejor en mi ser docente y estrategias por diseñar para futuras prácticas profesionales.</p> <p>Libro: Simboliza los aprendizajes revisados y obtenidos por los estudiantes y docente en formación.</p> <p>Escuela Secundaria: Espacio de aprendizaje y enseñanza, fundamental para el desarrollo de los adolescentes, el cual brinda oportunidades de crecimiento para la humanidad.</p> <p>Emojis: Emociones manifestadas por lo estudiantes y docente en formación durante cada una de las sesiones de clase.</p> <p>Mi rostro: Como un ser responsable del aprendizaje, guía de los estudiantes, el cual no es un punto central, pero si indispensable, para continuar con la consolidación de la identidad profesional.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: Es importante mantener organización y disposición en cada uno de los procesos previo, durante y posterior a la práctica, contemplando de la misma manera la expresión de emociones, valores y actitudes que fortalecen una convivencia favorable dentro del aula escolar, asimismo reconozco la importancia de la motivación, como un punto central para el desarrollo de los estudiantes, logrando con ello un desempeño favorable en el aula.</p> <p>Según Antoni Zabala (2000), “La motivación es el alma de la secuencia. O los alumnos están interesados o la secuencia se interrumpe en alguna de las fases”, coincido con el autor debido a que dependiendo del nivel de interés y motivación con el cual dispongan cada uno de los estudiantes, las actividades previamente planeadas a través de diversas metodologías, pueden resultar idóneas y/o completamente modificadas, eventos inesperados que acostumbran a suceder durante las prácticas profesionales.</p>

Fuente: D-APB/ LEAB

Figura 9. El hoyo negro



Fuente: D-LLJ/ LEAB

Cuadro 9. El hoyo negro

D-LLJ/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Blanco: El positivismo con el que iba.</p> <p>Negro: Aquellos temores que sentí al enfrentarme por primera vez a lo que será mi carrera.</p> <p>Hoyo: Simboliza aquellas dificultades que se encuentran en el área de trabajo tales como la conducta de los estudiantes, en ocasiones no te prestan atención pues no te consideran como tal una profesora, falta de compromiso y responsabilidad hacia el trabajo por parte de los estudiantes, algunos estudiantes no realizan los trabajos que les asignó porque piensan que no los toman en cuenta para su evaluación, otra dificultad es mi poca experiencia y poco dominio del contenido.</p> <p>Aves: La más grande soy yo y las demás aves son mis estudiantes, simboliza la importancia que tiene uno como docente en el proceso de aprendizaje en los estudiantes y la que hará que las dificultades que se lleguen a presentar tengan una buena solución.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 2. Inspiración: La relación que le encuentro es que a pesar de todas las dificultades que se presenten siempre debo estar positivamente, nunca darme por vencida pues el docente juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje, es quien guiará a los estudiantes para que estos den su mayor potencial y construyan un aprendizaje.</p> <p>Cobián Sánchez, et al. (1998) nos dicen que el aprendizaje implica que el alumno adopte una disposición para aprender y busque comprometerse a trabajar para conseguirlo, donde el docente tiene como principal función de preparar la clase y actuar como mediador entre el estudiante y la cultura, es decir, la teoría es la base para construir una clase.</p>

Fuente: D-LLJ/ LEAB

Figura 10. Colores pastel



Fuente: D-SYMV/ LEAB

Cuadro 10. Colores pastel

D-SYMV/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Fondo amarillo: Es un poco triste, pues es un tono bastante claro que representa tranquilidad pero esta vez un poco de confusión.</p> <p>Verde: Representa triunfo y las ramas plasmadas muestran lo tranquila que me sentí al momento de terminar con el día de práctica.</p> <p>Muñeca sentada: Claramente soy yo en el momento de mi jornada, llena de sentimientos positivos y negativos, tiene colocadas las manos debajo de la falda pues yo consideraba que en esta ocasión toda la responsabilidad estaba en mis manos de hacer que las cosas me salieran bien o mal.</p> <p>Flores en la cabeza: Muestran todos mis alumnos, pues me encanta convivir con ellos porque para mí son como flores con diferentes cualidades, unas de colores claros y otras oscuras, unas más pequeñas que otras.</p> <p>Pájaro: Representa lo observada que me sentía por parte de mis titulares y algunas autoridades de la escuela, lo coloco con colores oscuros pues esto no me hacía sentir bien, me ponía tensa y un poco nerviosa.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: En mi pintura quise expresar la importancia que tiene en saber controlar tus emociones al momento de interactuar con los estudiantes al impartir una clase, esto como logra relacionarse con el aprendizaje de los alumnos. Los alumnos no son recipientes vacíos que deben ser llenados, sino que contienen un sinnúmero de conocimientos que bien encausados pueden transformar al país.</p> <p>Según Graccia y Aranda (2009), “El éxito académico se obtiene en función de la interacción de una serie de cualidades, habilidades, estrategias de estudio o circunstancias personales que concurren en cada uno de los sujetos involucrados –alumnos y docentes– al momento de configurar la situación áulica.” Me parece una buena estrategia el poder plasmar emociones personales en una pintura, ya que en muchas ocasiones durante la intervención docente nos suceden cosas que ni nosotros mismos sabemos explicar, así que en este tipo de actividades por medio de colores y símbolos a los que les damos un significado particular logramos sacar aquellos sentimientos que nos invaden durante la intervención.</p>

Fuente: D-SYMV/ LEAB

Figura 11. No fue fácil pero lo logré



Fuente: D-BEDP/ LEAB

Cuadro 11. No fue fácil pero lo logré

D-BEDP/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Negro: El miedo y la angustia que sentí al no obtener buenos resultados durante mi primera práctica de conducción.</p> <p>Azul: El conocimiento que obtuvieron los alumnos y la esperanza de que vayan más allá de lo aprendido.</p> <p>Lila: La actitud positiva que tuve con los alumnos día con día.</p> <p>Luna: Es el astro natural de la Tierra que sobre sale en el cielo por las noches, permitiendo relajarme para pensar la forma de corregir los obstáculos presentados durante la jornada de conducción.</p> <p>Sol: Astro que da luz durante el día, de forma análoga los estudiantes brillaron al realizar las actividades de manera satisfactoria.</p> <p>Arcoíris: El camino que tienen los alumnos de secundaria por recorrer académicamente.</p> <p>Pajarito: Son los estudiantes que tienen la capacidad de desarrollar diferentes habilidades y que podrán llegar hasta donde ellos se lo propongan.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: La pintura refleja la parte positiva y negativa de mis prácticas de conducción, en donde las experiencias malas me ayudaron a reflexionar y las buenas me enseñaron que los adolescentes aprenden mejor las cosas cuando hay motivación y aprendizajes significativos. Perkins, (1999) dice que “[...] capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo. Si queremos que los alumnos entiendan, debemos decidir enseñarles actividades de comprensión, debemos brindar información clara, práctica reflexiva y realmente informativa”.</p> <p>Me veo reflejada en esa cita, pues la creatividad al momento de plasmar en una pintura, las emociones y sentimientos a los que un docente en formación se enfrenta al ir de prácticas de conducción, siendo importante cuestionar el por qué, cómo, para qué, con qué, quiénes, entre otras, de esa manera reformulamos los acontecimientos áulicos.</p>

Fuente: D-BEDP/ LEAB

Figura 12. Te convertiste en aquello que juraste destruir



Fuente: D-YDAG/ LEAB

Cuadro 12. Te convertiste en aquello que juraste destruir

D-YDAG/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Negro: El negro era representando una galaxia única con cosas nuevo conforme pasa el tiempo.</p> <p>Azul: Aquella emoción que sentí al trabajar por primera vez temas nuevos y ser cambiados el mismo día.</p> <p>Dorado y plateado: El conocimiento que construimos en el aula.</p> <p>Joven cayendo sostenida de un matraz: Simboliza el conocimiento de la ciencia como una ayuda.</p> <p>Naves de Star Wars: El cambio de tema representado como el bien y el mal.</p> <p>Comidas e imágenes extras: Actividades que fueron llevadas a cabo en la práctica.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: El docente funge como guía en el proceso de aprendizaje, es decir, que el profesor es un elemento decisivo en la construcción y movilización de saberes. Según Alonso Tapia (1997), menciona la importancia de la motivación, coincido plenamente con sus afirmaciones, ya que en la práctica profesional me percaté de la importancia de interesar a los estudiantes en cada una de las actividades y de mi profundo deseo ser maestra.</p> <p>Reflexionar la práctica es elemental, pues considero que hay personas a quienes nos cuesta trabajo dar significados e interpretaciones a los acontecimientos ocurridos, y me resulta mucho más sencillo expresarlo a través del arte, en este caso un pintura, me sentí libre de mis sentimientos y más en esas ocasiones en que ninguna persona que entiende cómo te sientes o las frustraciones y alegrías que experimentas.</p>

Fuente: D-YDAG/ LEAB

Figura 13. Maldad y pureza



Fuente: D-JEMG/ LEAB

Cuadro 13. Maldad y pureza

D-JEMG/ LEAB
Destellos de originalidad (creatividad)
<p>Blanco: La pureza que los jóvenes de secundaria te brindan cómo practicante, ya que a pesar de no ser su maestro titular crean un vínculo y afecto hacia ti. Amarillo: La parte buena de las prácticas y los aprendizajes obtenidos tanto de los alumnos como los de uno mismo.</p> <p>Morado: La tranquilidad y el esfuerzo que te brinda a crear una clase significativa.</p> <p>Negro: Los conflictos que se pueden presentar en cualquier práctica.</p> <p>Musa dividida entre el bien y el mal: La musa sin duda representa como en la mitología griega una inspiración, ya que mi propósito era ser eso para mis alumnos.</p> <p>Sol: Los conocimientos y alegrías que me brindaron los alumnos a lo largo de la jornada.</p> <p>Espagueti y elementos: Representan los temas que aborde con los alumnos.</p> <p>Flor blanca: Hace mención a mi compañera Blanca, ya que ella durante esta jornada nos levantaba el ánimo cuándo nuestras actividades no salían cómo esperábamos.</p> <p>Miedo y Desgracia: Representan a mis compañeros Jaz y Carlos ya que ellos en cierto punto me hacían reflexionar acerca de las cosas malas de mi práctica pero a través de ello adquirí como experiencia no volver a cometer ciertos errores.</p>
Fase significativa del ciclo reflexivo
<p>Fase 3. Confrontación: En mi pintura quise plasmar todo lo que conlleva las primeras prácticas de conducción, pues siempre existirán buenos y malos momentos que te harán pasar los alumnos, sin embargo es parte de la práctica como futuros docentes ya que de lo bueno se quedan excelentes vivencias. Sin embargo de los aspectos malos son los que nos hacen mejorar nuestra experiencia para que aquel error que obtuvimos sea corregido para una mejora, y por ende rescatar ciertas estrategias que logramos implementar en nuestras primeras prácticas de conducción.</p> <p>En mi caso, rescato a Perkins (1998), quien hace mención sobre que “las imágenes mentales son relaciones de la mente con la Imaginación para un mayor entendimiento”. Esto es algo que pude comprobar con la estrategia del cuento que implementé con mis alumnos al crear su propia imagen mental conforme la lectura sus habilidades para entender el tema incremento. Considero que esta práctica de expresar nuestros sentimientos y emociones es favorable ya que podemos expresar todo lo que sentimos acerca de nuestras nuevas experiencias frente a grupo, es una actividad relajante que sin pensarlo creamos una obra de arte que no sólo representa un solo dibujo, sino que le da sentido a nuestra vivencia como futuros docentes.</p>

Fuente: D-JEMG/ LEAB

Orientaciones pedagógicas

Hemos podido apreciar que existe una relación positiva entre la creatividad y las etapas del ciclo reflexivo, en ese tenor, el estudiantado a través de sus creaciones permitió identificar los recursos a emplear, cuya aplicación propicia lo que denominamos destellos de creatividad favorece de manera directa en el proceso reflexivo. Habría que decir también que los hallazgos de esta intervención confirman que *la creatividad de los docentes noveles se ve influenciada por el conocimiento e importancia que se posee de las estrategias*. Somos los docentes formadores quienes tenemos en nuestras manos la posibilidad de elevar el impacto de tan anhelado proceso cognitivo en el alumnado.

Quienes vivimos cotidianamente los bemoles del quehacer educativo coincidimos en que la reflexión es vital para fortalecer el desarrollo profesional de los normalistas, no obstante, suele ser poco sistematizada al egresar de la formación. Aunque sabemos que es un ejercicio principalmente de carácter personal, se fortalece mediante el trabajo colegiado –en ocasiones no muy formal–, la mayoría de las veces en charlas breves en la sala de maestros y, en el mejor de los casos en reuniones de academia o sesiones de Consejo Técnico Escolar en donde se discuten de manera más amplia temas de interés.

Leer las interpretaciones y significados que los normalistas atribuyen a las pinturas (destellos de creatividad) desde la perspectiva de la reflexión docente, resulta por demás interesante y enriquecedor, no solo es evaluada la práctica profesional de los estudiantes, sino que también los profesores formadores ampliamos nuestros horizontes transformando los escenarios de aprendizaje con ayuda de la innovación, el análisis y la evaluación del propio quehacer educativo en pro de la formación del profesorado.

Con ayuda del ciclo reflexivo de Smith, los estudiantes normalistas fortalecieron diversas áreas de desarrollo profesional, para ilustrar mejor, consideramos importante destacar los siguientes: a) valoración de alcances y limitaciones de la intervención pedagógica, b) potenciación del trabajo colaborativo (reflexión entre pares), c) visibilizar problemáticas, d) confrontar la teoría con la práctica y e) reinventar y transformar el ejercicio profesional. Cada uno de los

elementos descritos contribuye a elevar la calidad de la educación, o bien, en consonancia con el modelo educativo actual, podemos asegurar que la reflexión docente asegura la excelencia en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Asumiendo esta realidad, la formación de los futuros profesores no puede ser indiferente a las necesidades reflexivas de los normalistas, aunque ciertamente existe una resistencia a compartir las debilidades, sentimientos, fondos de conocimiento e identidad, interpretaciones propias o reflejos de intimidad; lo que se traduce en que manifiesten sus desatinos con menor intensidad o demeriten en el impacto áulico. En el análisis profundo de la intervención pedagógica se identifican como aciertos: dominio del contenido disciplinar, diseño adecuado de la secuencia didáctica, elaboración de materiales educativos, control de grupo, volumen de voz adecuado; por otro lado, las áreas de oportunidad se focalizan en reorientar los materiales educativos según el canal de comunicación de los estudiantes de educación secundaria para impactar con mayor contundencia en la construcción del aprendizaje y mejorar las estrategias de evaluación durante el desarrollo de la clase.

Los desatinos que fueron reconstruidos giran en torno a: Desplazamiento áulico, control de grupo y tono de voz. Cabe señalar que se mencionan de manera sintética las expresiones vertidas por los estudiantes normalistas en el análisis de la práctica, ello con intención de contextualizar lo sucedido en las semanas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo. Esta propuesta cobra sentido al reconocer la necesidad de involucrar a los estudiantes en procesos de reflexión, puesto el reto intelectual que esto supone deriva en la toma de decisiones que nutren la cognición del alumnado. También se enfatiza en el arte como un recurso mediador, ya que no únicamente el estudiante aprende a través de su uso, sino que el docente también se reinventa y diseña nuevas maneras de enseñar a aprender, en este sentido, es preciso señalar que la creatividad a través del arte además de ser una manera gráfica de reflexionar, sintetizar, organizar la información, y expresar emociones; sirve para entender la estética del pensamiento y la manera en que sus productos y/o creaciones han de ser de utilidad para ellos mismos y para el aprendizaje de otros.

El ciclo de Smith recuperado desde su versión más orientadora a través de cuestionamientos, es una estrategia que fortalece las habilidades reflexivas, críticas y analíticas de los estudiantes, a través de éste se conoce la intimidad del ser docente, pues se manifiestan posturas, miradas, perspectivas, emociones, entre otras, que en la cotidianidad resultan difíciles de expresar y compartir con otros. Como se puede leer en las propias interpretaciones de los normalistas, el desarrollo de sus esbozos creativos (pinturas) les ha servido para conocer, reconocer, construir y reconstruir las implicaciones de su actuar docente, percibiendo que el profesor tiene derecho a errar, interpretar sus aciertos, corregir sus desatinos y emprender acciones para perfeccionarse de manera integral.

Indudablemente, los cuestionamientos no se limitaron a los planteamientos de Smith, en la interacción con el estudiantado, como formadores de docentes, hemos complementado con la expresión de dudas auténticas, con pleno interés por comprender lo vivido y sentido por cada normalista, quizá en otra oportunidad, la recuperación de dichos encuentros podrían fortalecer el desarrollo de nuevas maneras de interacción; quedando como un reto reflexivo para el docente de educación normal. El diálogo posterior a la interpretación artística, ha sido un encuentro sustancial con el otro que se pretende formar y transformar.

Referencias

- Amadio Alsina, A. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 19(1), pp. 99-126.
- Blanquiz, Y. Y Villalobos, M.F. (2018). Estrategias de Enseñanza y Creatividad del Docente en el área de Ciencias Sociales de Instituciones Educativas de Media de San Francisco. En *Revista Telos*, 20(2), 356-375. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/993/99356889008/>
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Betancourt, J. (2001). *Psicología y Creatividad. Apuntes y Reflexiones*. Guadalajara.

- Betancourt, J. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Psicología educativa*.
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carretero, M. (1985). *Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate*. Madrid.
- Charnay, R. (1994). *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*. En C. Parra e I. Sainz (Eds.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51-64). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia. ISBN 978-3-63955345-1. Recuperado desde: <https://practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Elkonin, D.B. (1984). *Psicología del juego*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 2. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219004.pdf>
- Galvis, R. V. (2007). *El proceso creativo y la formación del docente Laurus*, vol. 13, núm. 23, 2007, pp. 82-98 Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas, Venezuela.
- González, C. (2008). *Creatividad. Visión pedagógica*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyland, M. (1977). *Desarrollo del sentido artístico del niño*. México. Prefacio.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Graó: Barcelona.
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. *Revista Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>
- Runco, M. y Sakamoto, S. (1999). *Estudios experimentales de creatividad*. En R.J. Sternberg (Ed.), *Manual de creatividad*. New York: Cambridge University Press.

Sein-Echaluze L. M.L., Fidalgo B. Á., y García, P F.J., 2014. Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. RED. Revista de Educación a Distancia 44. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/254011/191541>

Shulman, L. S., (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9(2), 0. Universidad de Granada: España.

**Desde el reflejo en el ejercicio
de la profesión**

Resolución creativa de conflictos en la educación primaria, recomendaciones pedagógicas

VANESSA ROJAS OCAMPO

SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL

Con el conjunto de intereses compartidos por el estudio de la creatividad como objeto de análisis en los procesos de enseñanza, entre docentes de la escuela normal y la estudiante quien culminaba la carrera profesional; se retomó la información recuperada en el capítulo principal de la tesis de investigación presentada en el año 2022, perteneciente a la Licenciatura en Educación Primaria.

El objetivo principal de la indagación fue identificar aquellos factores influyentes en el desarrollo del pensamiento creativo, considerándoles motor de múltiples acciones del proceso de aprendizaje; puntualizando en el área socioemocional ante la relación con compañeras(os) del mismo grupo.

Tras la observación cotidiana en la educación primaria, se reconocen limitadas reacciones de niñas y niños para poder resolver dificultades que cotidianamente surgen ante las relaciones, sus diálogos, contactos físicos o en el juego de intereses y manifestaciones diversas. Les consideramos limitadas en tanto que constantemente les es imposible llegar a acuerdos o soluciones consensuadas sin el auxilio del docente.

Por otro lado, las resoluciones docentes también llegan a identificarse limitadas en tanto se desconocen las múltiples causas de los dilemas vividos o sentidos por sus estudiantes infantiles. Si bien no es posible considerarnos presentes en todas las interacciones del aula, en ocasiones tratamos de escuchar lo sucedido para reconocer culpabilidades (como en muchas ocasiones nos requiere el protocolo social naturalizado), no siempre logramos comprender, menos

logramos orientar la decisión para fortalecer lazos de sana convivencia; con mucha mayor frecuencia tendemos a definir castigos para ambos o solicitamos tiempo para pensarlo y, hasta quizá mirar de lejos la foma en la cual se olvida el desacuerdo.

La revisión teórica respecto a los elementos o causas del desacuerdo y conflictos señalan que en las relaciones sociales son multifactoriales. Por tanto, sus resoluciones o formas de tratamiento posibles también lo son. De ahí el interés por reconocer las circunstancias comunes que un grupo de escolares puede identificar quien se desempeñe como docente.

Divulgar estos hallazgos significa una ventana a los acontecimientos de tan solo un grupo de escolares, ubicados en una escuela primaria, enclavada en una zona conurbada del Estado de México con la Ciudad de México. Mas, es posible considerarlo una aproximación al estudio de estas dificultades que, conforme una primera plataforma para análisis o comparativos posteriores o quizá para mostrar a otros profesionales de la docencia, las interpretaciones de normalistas iniciadas e su exploración.

Pensamiento creativo ante la resolución de conflictos

Por un largo tiempo, el pensamiento creativo fue un tema poco estudiado, sin embargo, no es hasta años recientes donde surgen teóricos e investigadores de distintos campos de conocimiento que se abocan a profundizar sobre el tema desarrollando una diversidad de trabajos, siendo así objeto de estudio durante años, tanto de psicólogos como pedagogos, filósofos, sociólogos, científicos, artistas, comunicólogos, políticos, empresarios, publicistas, docentes, etc.

Entre quienes han colaborado con el desarrollo de aportaciones alusivas a la clarificación de este concepto, se encuentra Klimenko (2008), quien confirma que la creatividad adquiere un concepto de doble importancia; en primer lugar, se asocia a la cultural ante sus problemáticas actuales en tanto que se considera oportuno ofrecer soluciones oportunas y en otro sentido, al atender a necesidades humanas favorecen el desarrollo de mejores condiciones de vida. Por su parte, Navarro y López (2008) asocia a la creatividad con la innovación, la genialidad y el desarrollo de nuevos conocimientos o

descubrimientos. Ambos, señalan generalidades de lo que se concibe como una habilidad, pero quienes le consideran un proceso, asumen una postura un tanto más complejo e integra mayores aproximaciones a su estudio.

Iniciaremos reuniendo algunas de las principales aportaciones con base al *pensamiento creativo*, esclareciendo y revisando algunas ideas en torno a este mediante un recuadro de manera cronológica.

Cuadro 1. Definiciones

Autor	Definición del pensamiento creativo
Sarnoff Andrei Mednick	Es el proceso por el cual elementos dispares se unen en nuevas combinaciones para elaborar una propuesta útil para el individuo o la sociedad.
Teresa Amabile (1970)	Describe la creatividad como la confluencia de motivación intrínseca, conocimientos relativos al dominio (expertos), y procesos relativos a la creatividad (habilidades de pensamiento).
E. Paul Torrance (1974)	Proceso por el cual se descubren problemas o información, a partir de lo cual se forman ideas o hipótesis; pretendiendo probarlas o modificarlas.
Manuela Romo (1996)	Proceso mental que da lugar a la idea, al producto creativo sea cual sea su naturaleza.
Howard Gardner (1988)	Resuelve problemas con regularidad, elaborando productos o definiendo nuevas ideas en un área particular del conocimiento; logrando que sea aceptado por quienes se encuentran próximos a la situación.
Mihaly Csikszentmihályi (1998)	Es cualquier acto vida o producto que cambia un dominio de conocimientos o realidades ya existentes y lo transforma en uno nuevo. Y, por ende, lograr ser creativo al contar con pensamientos o actos que cambian.
Keith Simonton (2000)	"El pensamiento creativo es, por tanto, accesible a cualquier persona y por ello también los resultados son creativos". La producción de ideas creativas no surge de la nada, sino que éstas surgen de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de conocimientos relevantes, previamente adquiridos.
Hames C. Kaufman (2001)	Capacidad o competencia creadora no consistente en imaginar, si no en inventar que es un término mucho más amplio que nos sirve para

Autor	Definición del pensamiento creativo
	designar el encuentro o la producción de cosas nuevas.
Keen Robinson (2006)	Es la generación de ideas, conceptos o asociaciones diferentes entre ideas y conceptos conocidos; provocando soluciones valiosas, originales o no habituales.

Fuente: Rojas 2022.

Las definiciones del pensamiento creativo, responden al momento socio histórico en el que surgieron, así como a la formación o bien los enfoques de los autores, sin embargo, existen coincidencias importantes como la de concebirlo como *un proceso donde confluyen conocimientos y habilidades para la identificación de problemas, las construcciones de nuevas soluciones o productos, diferentes combinaciones o ideas al respecto del dilema identificado.*

Cuando se habla del pensamiento creativo, se hace referencia a la habilidad de procesar y formular la información de manera original para ser aplicadas a la solución de conflictos, por lo tanto, cuando estos surgen se pone en manifiesto, hacer uso del pensamiento creativo, es decir, pensar de una manera distinta, reinventar, redefinir, crear soluciones novedosas y originales haciendo a un lado las respuestas o soluciones tradicionales.

En este sentido, el pensamiento creativo es la capacidad innata, que gira en torno a la capacidad inventiva y original de los seres humanos poniendo en manifiesto su imaginación para crear contenido mental nuevo, tomando en consideración que siempre va a partir de un conocimiento o experiencia previa, ya que, a mayor manejo de información, mayores serán las posibilidades de idear soluciones creativas.

Entonces, para que pueda existir el pensamiento creativo es necesario que existan algunas habilidades como: actualizar, adaptar, crear y utilizar. Sustentan Paul y Elder (2005):

Estas habilidades no se desarrollan espontáneamente, los profesores deben crear situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales los estudiantes participen en su apropiación y uso a través de: plantear

preguntas y problemas esenciales; recopilar y evaluar información relevante; llegar a conclusiones y soluciones razonadas; pensar de manera abierta reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas; y comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos” (pág.2).

El pensamiento creativo es más que simplemente la ocurrencia de ideas al azar, pues para la solución de conflictos va a constituir un área tradicional de utilización. Si los procedimientos tradicionales no ofrecen una solución, hay que usar el pensamiento creativo. Y aunque el procedimiento que comúnmente se utiliza puede brindar esa solución, siempre tiene sentido aplicar el pensamiento creativo con el propósito de encontrar otra mejor.

Los conflictos y el pensamiento creativo, son temáticas que tienen una relación muy estrecha, pues todo problema apela al pensamiento creativo de un individuo, ya que éste desconoce la solución; por tanto, la forma en la cual se piensa y las técnicas ya conocidas se pondrán en juego en cuanto surge alguna tensión en las relaciones sociales; sin embargo, no siempre sirven para resolverlo, por lo que podemos decir que el uso más frecuente del pensamiento creativo, consistiría en afrontar y resolver problemas con alternativas diferentes.

El pensamiento creativo en vinculación con la resolución de conflictos, reconoce sus múltiples factores y desde una perspectiva educativa: *la experiencia didáctica, la intención y motivación del niño, podrían orientar y potencializar en sus aprendices, diversas competencias, destrezas y habilidades de imaginación, socialización y del proceso racional, con lo cual rompa reglas y sea oportunidad para generar ideas espontáneas, que contribuyan a su espíritu creativo y social al resolver conflictos durante su convivencia social.*

Por esta razón, la promoción del pensamiento creativo en un cometido educativo, debe buscar la generación de ideas para poder ser comunicadas, obteniendo un valor social que exige al niño, ser capaz de pensar por sí solo y dar solución a un problema o conflicto con creatividad.

De acuerdo con Wallas, las cuatro fases del proceso creativo son: Preparación, Incubación, Iluminación y Verificación. A partir de su

revisión y análisis, estas fases se identificaron en el análisis de acontecimientos en el grupo de educación primaria; considerando los siguientes sentidos:

Preparación: Identificación o detección del problema, donde se precisa del análisis del caso o situación vivida; considerando cada una de las situaciones y magnitudes que influyen en ella. De este modo, las personas manifiestan las siguientes acciones: Averiguar, examinar, experimentar y hasta demostrar diferentes soluciones posibles ante el problema detectado, sin precisar una respuesta concreta.

Incubación: Es un momento de desconexión respecto del problema, durante este momento, se propone alejarse de él sin precisar un periodo de tiempo en particular, ha sucedido en horas, semanas, meses o inclusive años. Autores como Churba (2009), señalan que en esta etapa es posible pensar en la búsqueda “inconsciente” o no intencionada, necesariamente, de la solución.

Iluminación: Este instante fue también nombrado como Eureka, es decir, representa el momento en el cual la solución idónea nace, regularme de imprevisto y se materializa en la iniciativa final con la cual pueda solucionarse o superarse el problema o desafío al que nos enfrentamos.

Verificación: Consiste en el análisis y valoración de la idea o propuesta de solución, con el fin de perfeccionarla o ponerla a prueba para que lleve a distinguir su idoneidad al tratar de resolver el problema enfrentado (Rojas, 2022).

La intervención directa de la investigadora con el grupo de niños, se basó fundamentalmente en la observación, registro y planteamiento de preguntas que le condujeran a la comprensión del momento o etapa en la cual se encontraban y, de algún modo provocativos para el tránsito entre una etapa y otra; sin embargo, se centró en la comprensión de los diversos factores que influían en el desarrollo del pensamiento creativo ante situaciones de conflicto.

Situación conflictiva, estilos de resolución y factores influyentes

En este capítulo, se recupera la narrativa de una situación de conflicto vivida en el grupo de educación primaria en el cual, la investigadora, tuvo oportunidad de participar y reconstruir los acontecimientos, a partir del cuestionamiento constante y la participación de sus actores. Se parte de su exposición de la siguiente narrativa para luego, desarrollar el análisis de la misma; cabe aclarar que por razones éticas, se reservará la identidad de la escuela, grupo y personas quienes se vieron implicadas.

En la clase de Matemáticas a las 8:47 am, la maestra titular de grupo pide que saquen el reloj (*una representación en cartón*) que dejó de tarea la sesión anterior y, que trabajen de manera colaborativa para contestar la actividad del libro acerca de la medición del tiempo. La maestra asigna a A1² y a A2 para que trabajen de manera conjunta, por lo que se sientan en la misma mesa. La clase transcurre normal, todos los niños trabajan con la actividad demandada por la maestra, hasta que en un momento de la clase A2 grita: –Préstamelo! con un tono de voz molesto. Al voltear, observo que A1 le arrebató el reloj de las manos a A2 y le dice con un tono de voz alto: –No te voy a prestar nada. Todo parece indicar que los compañeros discuten por el material que se debe utilizar en la clase.

La maestra habló con quienes protagonizaron el conflicto, preguntándoles: –¿Qué es lo que está sucediendo? A1 es quien habla primero: –Es que no quiere trabajar. Por lo que A2 hace una interrupción: –¡No maestra! ¡Es que no me quiere prestar su reloj y no puedo trabajar! *Lo dice en un tono exaltado por la acusación.* Mientras que A1 responde: – ¡No maestra! ¡Es que nunca trae sus cosas! Por eso no le quiero prestar el reloj, porque lo va a perder y me va a regañar mi mamá. La profesora hace una interrupción y les pide que bajen la voz y se tranquilicen. Posteriormente, procede a preguntarle a A2: – ¿Por qué

² Se han codificado los nombres de los alumnos o estudiantes, con la letra A, así se señala que es un alumno(a) y el número que le sucede, corresponde al número que ocupa en los registros de la docente investigadora.

no trajiste tu material? A2, agacha la cabeza y con un volumen bajo de voz le contesta: –Es que mi mamá no estaba y llegó tarde a la casa y no tenía dinero y, ya no conseguimos el material para hacerlo, pero ella tiene que ser compartida.

La titular escucha a ambas partes y preguntó: –¿Qué se puede hacer?, se quedan unos segundos en silencio pensando en las posibles soluciones del conflicto, hasta que A1 menciona: –Es que maestra debería hablar con la mamá de ella, para que traiga sus cosas y así no esté pidiendo porque ya no vamos a terminar.

El estudiante A5, cuestionó a la investigadora: –Maestra, que significa ¡Me las vas a pagar! Es que antes de que usted fuera con ellos, A2 le dijo eso a A1. Mientras preguntaba esto, todos los demás compañeros del grupo estaban atentos a la respuesta. A1, con el deseo de ya no seguir en el equipo con su compañero, mencionó: –Es que, maestra, no traje sus tapas y yo se las iba a prestar para hacer la actividad, pero solo empezó a jugar con ellas y a distraerse. Cuando terminó de hablar, A2 dio su versión de los hechos: –Es que no quería trabajar conmigo y se puso a hacer la actividad, entonces como no me hacía caso, agarré las tapas para yo hacerlo solito.

El estudiante A6 se encontraba sentada frente al escritorio, al parecer escuchaba atentamente la plática entre los involucrados en el conflicto, se levantó de su lugar y se aproximó a ellos, diciendo: –Maestra, es que todos somos un equipo y deberíamos apoyarnos entre todos y, A1 es su equipo, se lo hubiera prestado un rato y un rato y, pues como yo ya terminé, yo le presto mi reloj. Extendió su material y le entregó su reloj al compañero en conflicto.

Al preguntar a ambos estudiantes ¿Por qué pelean tanto?, ya que, no es la primera vez que se suscitan conflictos entre los dos. A2 respondió: –Es que maestra, la otra vez le pedí a A5 una hoja con un mándala y me la dio y, mi compañero se enojó conmigo. Al escuchar esto, al estudiante A1, se le cuestionó: –¿Por qué te enojaste con tus compañeros?; respondiendo: –Porque yo le había pedido una mandala también y no me la dio (Rojas, 2022).

Con el desarrollo de la observación sistemática respecto a la convivencia en un aula de educación primaria y, con apoyo de breves entrevistas no estructuradas y el desarrollo de la práctica docente y

educativa, se logró realizar el análisis de los acontecimientos de un grupo de educación primaria; con lo cual se distinguió su transitar por las cuatro etapas del pensamiento creativo y sus elementos, en la participación tanto de modo individual como colaborativamente. Sin embargo, se distinguieron consistencias entre quienes lograron invariablemente pasar por este proceso y quienes enfrentaron dilemas, inseguridad y bloqueos con regularidad, debido a los siguientes factores primordialmente:

- Falta acompañamiento familiar.
- Organización de grupos homogéneos.
- Bloqueos emocionales personales.
- Distracción generada por el ambiente.
- Altas expectativas o temor al fracaso.

Con esta organización de la información, a continuación se describe con mayor detalle las referencias categoriales y los elementos coincidentes de la información empírica obtenida y expuesta en la tesis de Rojas en el año 2022.

Falta acompañamiento familiar

Considerando que el primer contacto de cualquier infante con la sociedad, proviene de su familia como círculo iniciático de sus relaciones, ésta institución constituye el más significativo y próximo referente de sus actuaciones, como parte de su desarrollo personal. Partiendo de esto, cabe decir que, el valor del núcleo familiar como agente educativo primario, ante la adquisición de competencias académicas, es de suma importancia, como afirma al respecto Sánchez:

La participación de la familia en la educación de los hijos trae consigo diversas ventajas o beneficios, ya que permite mejorar la autoestima, ayuda a la familia a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y proporciona a ésta una mejor comprensión del proceso del proceso de enseñanza (2006; citado en Cibercolegio, 2015).

A partir de la incorporación del niño a los procesos escolares, se amplía este primer círculo de relaciones, ahora orientado por la presencia de quien enseña; se le comienza a exigir el cumplimiento del estudio, mientras los padres y familiares continúan preocupándose acerca de cómo va ocurriendo este proceso.

La función educativa va acompañada de la familia y el rol de autoridad, organización, reacción emocional que desempeña en el desarrollo de sus integrantes. Al proporcionar apoyo, la economía familiar juega un papel trascendental, la actualidad social y económica reclama la dedicación de familiares adultos en labores fuera de casa por tiempo prolongado (Avila y Giannotti, 2021); es así que el desarrollo y cuidado integral de los hijos, se observa demeritado.

En muchas ocasiones, se interpreta como falta de compromiso de los padres para con las responsabilidades que les atañe en la atención de sus hijos, ya sea por carencia de tiempo o espacio en donde puedan promover el ambiente para la motivación y uso de la creatividad, los niños pierden el interés ante ciertas actividades para enfrentarse a los problemas de su vida cotidiana, particularmente, las tareas escolares. Por supuesto que son derechos de los niños ser escuchados, respetados y aceptados primordialmente por sus padres, transmitiéndoles amor, respeto y confianza para poder conocer sus necesidades.

El estudiante A1 no cumplió con el material porque su mamá no estaba en casa para poder comprarlo con tiempo. Con base en esto, se muestra una fuerte influencia del factor de acompañamiento familiar para el cumplimiento de materiales que coadyuvan al aprendizaje de los estudiantes

Al parecer no es la primera vez que A2 pide cosas a sus compañeros. Ha sido una cuestión identificada frecuentemente dentro del marco familiar, al no ser la primera vez, parece indicar que no tiene el acompañamiento suficiente para realizar sus actividades académicas, así entonces, la maestra titular se propuso hablar con su mamá ante la necesidad de cumplir con el material personal y evitar conflictos.

En el grupo se identifican constantemente a padres “con bajo interés hacia sus hijos” o “con dificultades para atenderlos todo el tiempo”, términos que empleó la docente en entrevistas no

estructuradas; estos estudiantes presentaron una inclinación por realizar sus actividades escolares con insuficiente fluidez, aún cuando se les prestara material. Con frecuencia presentaron dificultades para saber cómo actuar, al momento de poder crear soluciones para resolver los conflictos de los que eran partícipes, por lo tanto, en los componentes de *flexibilidad, originalidad y viabilidad* (elementos sustanciales del proceso de la creatividad), al no ser usados por los estudiantes en la dinámica ante el conflicto, se reflejó una afectación significativa.

Al contrastar la información con los estilos para manejar conflictos sociales, fue evidenciado con mayor frecuencia el *evitativo*, ya que muestran bajo interés por el resultado de su propio desempeño. Del mismo modo, se reconoció una constante actitud de retirada o esquivada ante el conflicto, regularmente, posponían el trabajo hasta otro momento más propicio o dejaron de realizarlo porque sus pendientes se acumularon.

En la experiencia, se comprendió que un ambiente de aprendizaje propicio y patrones de conducta que los guíen en el desarrollo de sus actividades, favorece la toma de decisiones con resultados positivos. Por lo tanto, fue claro observar que los estudiantes demandan atención primordial de sus padres, puesto que ellos son quienes intervienen la mayor parte del tiempo ante su desempeño escolar, como parte de sus responsabilidades.

Organización de grupos homogéneos

En las escuelas existe una gran diversidad de estudiantes, por lo que es común ver grupos de amigos conformados por personas que tienen diferentes formas de pensar y trabajar; sin embargo, cuentan con ideas muy similares. Para estimular la creatividad en sociedad, un ambiente propicio, brindar la oportunidad de actuar a nuevos y naturales líderes durante la interacción. Entonces, el trabajo en equipo favorece la creatividad, siempre y cuando la heterogeneidad del grupo lo permita, se comparten diferencias tanto en actitudes como en aptitudes, constituye una riqueza potencial, permitiendo la confrontación con ideas diferentes y la utilización de otras competencias ajenas a las propias.

En cambio, la homogeneidad de los equipos de trabajo, puede ser fuente potencial de conflictos interpersonales, ya que están formados por personas quienes comparten ideas similares, normalmente estos grupos están de acuerdo con los puntos de vista de los demás.

Considerando el acontecimiento que se narró anteriormente, cabe precisar que ambos compañeros tienen mucho en común, su forma de trabajo es muy competitiva, y siempre quieren ser los primeros en terminar, en otros momentos de trabajo por equipos, se quieren imponer; entonces al juntarlos como parejas de trabajo, se originaron conflictos entre ellos. Al integrar equipos de trabajo homogéneos se alteró la oportunidad de actuar con creatividad, se encontraron en un estancamiento creativo que no les permitió avanzar.

En este estudio, se observó equipos de trabajo homogéneos, con estudiantes que compartían la misma personalidad y carácter, mantuvieron un estilo de manejo del conflicto de tipo dominante; reflejando un alto interés por sí mismos y, un bajo interés por los demás. Al hacer uso de los componentes de su pensamiento creativo, el estudiante A1 pudo crear una sola solución ante el conflicto, por lo que, su fluidez respecto al logro del trabajo escolar, se mantuvo en un rango más óptimo, su actitud fue flexible y en cambio propuso alternativas para el préstamo del material, la originalidad de esa sola idea creada y su variabilidad ante la postura del compañero, le permitió actuar para continuar la tarea.

En caso contrario, el estudiante A2, tuvo un estilo de manejo del conflicto evitativo, por lo que se mantuvo en niveles insuficientes en todos los componentes de su pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y variabilidad), es aquí donde se reconoció que, a pesar de ser estudiantes altamente parecidos en formas de trabajo y carácter, no se tiene una relación igual en los estilos que reflejan para gestionar el conflicto. La forma de manejarse ante situaciones como éstas, no solo incide en el desarrollo de la tarea en sí misma, incidió con varios factores que repercuten en ello, como se describirá a lo largo del capítulo.

Bloqueos emocionales personales

En este caso, las emociones de los estudiantes fungieron un papel de vital importancia para el análisis de los componentes del pensamiento creativo de cada uno. Las emociones se observaron como reacciones súbitas del estado de ánimo, alterando el que hacer diario, regularmente, son provocadas por ideas, recuerdos o acontecimientos importantes que producen reacciones precipitadas conducentes a actuar en función de lo que se siente en ese momento. Entre las emociones negativas mostradas con mayor frecuencia entre el grupo de estudiantes, se encuentran: tristeza, miedo, frustración, enojo, ansiedad, envidia, celos; afectando su comportamiento y perjudicando seriamente la interacción con sus compañeros en el aula de clases; por el contrario, las emociones positivas generan situaciones ideales para el proceso de aprendizaje.

El vínculo que hay entre las emociones y la creatividad es determinante y directamente proporcional a los resultados obtenidos, facilita la capacidad que se posee de interiorizar las emociones, realizando más conexiones directas para la creación de productos nuevos, pues durante los procesos creativos las emociones fluyen y cobran importancia en el proceso de creatividad e innovación. De manera que, cuando las emociones son negativas, pueden llegar a afectar estas conexiones. "...se ha puesto de manifiesto que los niños se muestran más creativos cuando experimentan emociones positivas, mientras que cuando tienen emociones negativas, sus cuotas de creatividad y pensamiento creativo decaen al coartar la curiosidad y el modo en el que se expresan ante el mundo que los rodea" (Díaz y Orellana, 2010; citada en Noreña, 2015).

Por otro lado, estas reacciones negativas podrían provocar problemas posteriores en la personalidad de niños y niñas, mostrándose *desconfiados* y *desvalorizados*, lo cual genera pocas probabilidades de sostener el desarrollo de este tipo de pensamiento. Es posible que la creatividad involucre aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales de la persona.

De acuerdo con el incidente descrito, se observó la influencia de las emociones, se notó que el estudiante A2 le gritó en un tono molesto al A1, por no prestarle el material que se usaría para la clase,

pero lo que llamó la atención fue el enojo de A2 ya que, el material no era suyo y no era decisión si éste era prestado. Continuando con la narración del acontecimiento se comprendieron sus perspectivas:

Se pudieron observar dos emociones, A1 manifestó miedo y A2 tristeza. Ante el miedo, en el momento que A1 dice que no le quiere prestar su reloj a A2, señaló como razones que, se lo perdería y podía ser regañado por su mamá, con un estado de preocupación. Así entonces, la preocupación hace que se bloquee para crear soluciones ante el conflicto que tiene con A2. En esta parte A1 sólo ve por sus propios intereses y no por los de su compañero, pues sabe que, si se pierde su reloj, su mamá puede tomar repercusiones en su contra; suposiciones que, de acuerdo con la titular, fueron razonadamente ciertas.

Ahora bien, en el caso de A2 la emoción fue de tristeza, ante la impotencia de no poder trabajar la actividad porque no llevó su reloj. Ese día en especial, no había cumplido con casi ninguna tarea, al momento de preguntarle sus razones, se pudo notar que su estado de ánimo era bajo y, comúnmente no se mostraba así. Martin, Abend, Sedikides y Green (1997; citado en Aranguren, 2013) señalaron que “el estado de ánimo afecta la predisposición que tienen las personas al realizar una tarea, y esto a su vez influye sobre el procesamiento de la información” (citados por Aranguren, 2013, pág. 54).

La falta de material para la clase desmotivó a A2 para realizar la actividad de clase, además de que lo condujo a un estado de ánimo bajo porque notó que fue el único que no llevó su reloj para la actividad. La desmotivación aunada a su estado de ánimo provocó que el estudiante tuviese un bloqueo en el pensamiento para poder tomar decisiones, afectando así su pensamiento creativo al buscar alguna solución a sus problemas.

Al mismo tiempo A1 hizo mención de algo muy importante, desde su perspectiva, A2 nunca traía sus cosas. No era la primera vez que no llevaba su material a la escuela, sin duda, este es un factor que afectaba su aprendizaje, pues la falta de recursos es un desmotivante para los niños y afecta no solo a su rendimiento académico, sino también a su facultad de desarrollar su pensamiento creativo para enfrentarse a diversos problemas que se le presentan.

Es importante mencionar que el motivo por el cual no quiso prestar su reloj, es porque le conocía de tiempo atrás y sabía que no cuidaba sus cosas, en esta combinación de experiencias pasadas con nuevas oportunidades o con las necesidades, delimita y descarta posibilidades de actuación.

Esto provocó que ninguno de los alumnos supiera cómo resolver ese conflicto sin la intervención de la docente y finalmente, en muchas ocasiones, cuando una docente interviene, como estudiantes se quedan callados, quizá por miedo de que ser regañados mas, no se resuelve el conflicto realmente.

A1, es un estudiante que en la mayoría de las ocasiones se pelea con sus compañeros de clase, miente con frecuencia y envidia muchas cosas que tienen sus compañeros, como sucedió con la mandala. Esto le genera conflictos por los celos que siente, por ello, fue considerado un factor que afecta el pensamiento para ofrecer solución a algún problema que se suscite.

Las emociones negativas de *frustración, enojo, ansiedad, envidia y celos* ante los conflictos suscitados a lo largo del ciclo escolar, fueron identificados con un estilo de tratamiento ante el conflicto de tipo *dominante*; sin embargo, al analizar los resultados de los componentes del pensamiento creativo que influyeron en la creación de ideas para solucionar el conflicto fueron variados. Este tipo de emociones, fueron percibidas con un nivel de desarrollo suficiente en todos los componentes del pensamiento creativo puesto que promovieron respuestas más creativas que otras emociones negativas como la *tristeza, el miedo, la ansiedad y la duda*.

Mientras que los estudiantes con emociones de miedo y tristeza, mostraron el manejo del conflicto *complaciente*, con bajo interés por uno mismo y un alto interés por los demás involucrados en el conflicto; de modo que, al hacer uso de su pensamiento creativo, tuvieron un nivel de fluidez insuficiente, se reflejó una significativa desmotivación para crear alguna idea o solución ante el conflicto; causando que se tomara la idea o propuesta del otro u otros involucrados sin reflexión alguna. Por tanto, es posible considerar que las emociones de tristeza y miedo causan que hasta cierto punto se mantenga un bajo nivel de motivación para continuar con las

actividades o solución a sus problemas. Allejo considera que la motivación:

[...] debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma. (2003; citado en Naranjo, 2009, pág.153)

Siendo así, fue posible identificar que no todas las emociones negativas inhiben el pensamiento creativo. Algunos estudios señalan que las emociones negativas pueden favorecer determinadas tareas creativas al promover un pensamiento más crítico, analítico y un procesamiento de la información más detallada, aunque indudablemente, existen factores cuyo nivel de influencia podrían determinar diferencias ante esta aproximación. Por ello, la motivación podría considerarse en asociación para el desarrollo de la creatividad en la escuela, de tal forma se considera trascendental sostener el cuidado del ambiente para la generación de emociones factibles y oportunas.

Distracción generada por el ambiente

En el estudio se vio reflejado el factor de la distracción como un *hábito*, este no es más que la *desviación de la atención por parte de alguien llevándolo a alejar la mente y ojos de la tarea*. “Los distractores del aprendizaje son cualquier situación u objeto que atrae la atención alejando al grupo o estudiante de las tareas de estudio. Por ejemplo: ruidos, voces, fotos, personas, música, etc. En general todo lo que está a nuestro alrededor puede llamarnos a desviar la atención” (Abad, Palomec y Toscano, 2013; citado en Picado, 2015, pág.53). Por lo que, para mejorar la atención hay que tener un ambiente adecuado donde no existan este tipo de estímulos.

En septiembre la revista *Psychological Science* en 2008, publicó un estudio intentando identificar el proceso por donde el pensamiento no consciente pudiera dar lugar a una solución creativa.

Según los autores de este estudio, las distracciones pueden facilitar la ocurrencia de soluciones creativas a ciertos problemas, aunque deben estar guiados de un periodo de pensamiento consciente que asegure que se ha tomado conciencia de dichas soluciones y se pueden poner en práctica.

En otro sentido, el patrón de las distracciones en el aula, se ven inmersos varios factores como: los estados de ánimo, la susceptibilidad a éstos, el contexto donde se desarrolla la persona y los errores mismos o acontecimientos que la distracción lleva a cometer. Jiageng Chen (1982; citado en Zinkinn, 2019) considera que:

El estado de ánimo de las personas las hace más vulnerables a las distracciones, lo que no permite una concentración plena, conduciendo a malas decisiones, lapsos mentales y a una multitud de errores. Tiene mucho sentido considerar pues, que si algo sufre una alteración en el nivel perceptual, el error se mantendrá en la memoria (pág. 36).

Para hacer uso del pensamiento creativo, se debe utilizar la memoria al recordar experiencias, las cuales son captadas por el sistema perceptual, por tanto, se tiene que vivir para luego recordar y, si la atención ante la experiencia se ve afectada, se logra un bajo nivel en todos los componentes del pensamiento creativo. A continuación, muestro algunas inscripciones e interpretaciones más significativas, realizadas con base en el registro anecdótico del estudio.

Los alumnos del grupo observado, por lo regular suelen distraerse al notar que hay algún conflicto entre ellos. Analizan la situación observando y escuchando a los involucrados; sin embargo, esto afecta a sus actividades de aprendizaje, pues interrumpen las acciones, porque se suele no estar atento a la situación propia mientras la mente vaga por cuestiones ajenas; sucediendo así en la clase de Matemáticas descrita.

El estudiante quien ofreció el reloj a su compañero, se encontraba distraído escuchando las versiones del conflicto, por lo cual tuvo un mejor contexto de lo sucedido; aportando una propuesta o idea para solucionarlo. Sin embargo, el mismo estudiante, aunque ya había

culminado la tarea, tiene por hábito distraerse, afecta a las decisiones que pueda tomar re resoluciones ante un conflicto propio.

Otro momento de distracción, se identificó porque los estudiantes que no estaban involucrados en el conflicto escuchaban y observaban la discusión entre sus compañeros, no siendo la primera vez que los alumnos se distraían por este tipo de cuestiones, dejando a un lado sus actividades de aprendizaje, esto provocó que se perdiera el enfoque a la hora de llevar a cabo una tarea específica; convirtiéndose en un hábito recurrente en las aulas. También de modo frecuente sucedía la distracción en el estudiante A5, quien al ser un niño con demasiada energía, no siempre gustaba de las actividades propuestas por la docente y, con facilidad perdía la atención ante los distractores a su alrededor. Los problemas para enfocarse pueden afectar a los niños de muchas maneras, dentro y fuera del aula y de la escuela.

Los resultados de este estudio arrojaron que los estudiantes quienes con mayor frecuencia caen en la distracción y con manifestación de estados de ánimo bajos (cansancio o falta de energía), tuvieron un nivel insuficiente en todos los componentes del pensamiento creativo por ende mostraron un nivel del conflicto *evitativo*, el cual no resuelve el conflicto en el que se es partícipe. Por el contrario, los estudiantes que presentaban estados de ánimo más energético, aunque se mantenían distraídos, tuvieron un mayor rendimiento, reflejando niveles regulares y excelentes en los componentes de su pensamiento creativo.

Altas expectativas o temor al fracaso

Frost, Marten, Lahart, y Rosen en 1990 señalaron que el perfeccionismo es “la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores” (citado en Amores, 2017, pág. 3). Condiciones de personalidad relacionadas con la creencia de que es necesario hacer las cosas extraordinariamente bien, lo cual puede llegar a afectar la creatividad y el uso del pensamiento creativo.

Cuando se excede la preocupación por no cubrir con las expectativas que se tiene de la persona o se teme al fracaso, se

aumentan los niveles de estrés y agotamiento, entrando en un estado de ansiedad. Se han considerado personas rígidas en su pensamiento y disciplinarias, a causa de esto se provoca que se priven de la inspiración para crear algo distinto, porque haría falta un mínimo de imperfección para conseguir un resultado creativo y satisfactorio.

Dentro del registro anecdótico que se analiza, se identificó un incidente en donde se vio reflejado este tipo de actitud en uno de los estudiantes quien, buscaba que su trabajo fuese culminado en tiempo, por lo cual, se les complicó trabajar con un compañero. Lamentablemente, ante una preocupación de este tipo, la fluidez en el trabajo fue insuficiente, afectó la posibilidad de flexibilidad para abordar soluciones desde diferentes ángulos; generando su estilo de manejo del conflicto en dominante.

Por consiguiente, este es un factor que en definitiva afecta al desarrollo de su pensamiento creativo, pues por lo general, este tipo de personas se suelen mostrar rígidas a la hora de aceptar otras alternativas o formas de hacer las cosas de diferente forma a la cual hubiesen optado de modo personal.

En el transcurso de las observaciones, con diferentes grupos de escolares, existen ejemplos constantes de estudiantes cuyos límites de flexibilidad en el pensamiento, permean ante la dificultad de convivir en el aula. Se observan alterados e intranquilos e incluso, exigen soluciones precisas como la que señaló el estudiante: *–Es que maestra debería hablar con la mamá de ella, para que traiga sus cosas y así no esté pidiendo porque ya no vamos a terminar.* Lo cual evidencia su frustración por no culminar en tiempo con la tarea.

Recomendaciones pedagógicas

Las niñas y niños son capaces de hacer uso de su pensamiento creativo para crear múltiples soluciones ante conflictos interpersonales dentro y fuera del aula, sin embargo, se ve afectado por diversos factores. En general, con el propósito central de la investigación, se esperaba identificar la influencia que tenían los factores que afectaron el desarrollo del pensamiento creativo con el estilo de manejo del conflicto de cada estudiante.

Conforme se desarrolló la búsqueda de información empírica, se identificaron no solo factores que inhibieron el pensamiento creativo, sino también los que favorecieron de mejor manera la presencia de sus componentes. En este sentido, los estilos de gestión del conflicto juegan un papel importante, ya que determinan cómo se va a resolver el problema para dar una solución creativa e innovadora.

Los factores que desfavorecieron el pensamiento creativo dieron pie a que, se tuviera con mayor frecuencia un estilo de gestión *evitativo*, principalmente se reconocieron: el *desinterés o falta de acompañamiento familiar*, la *falta de responsabilidad y bloqueos emocionales*. Estos factores, son elementos complejos y regularmente, fuera del alcance o nivel de influencia del ejercicio docente; lejos de las recomendaciones, orientaciones, convencimiento a través del diálogo constante, no fue posible reconocer oportunidades contundentes para lograr intervenciones favorables.

Con toda seguridad, se convierte en un reto fundamental para la docencia, los investigadores educativos y diferentes actores de la educación básica, el reconocimiento de oportunidades para contribuir en la atención familiar a pesar de las condiciones contextuales generadas ante la atención a necesidades sustanciales de sobrevivencia, que obliga al trabajo diario y en horarios extenuantes por parte de los padres y madres; esto se asocia a la escasa responsabilidad demostrada ante los estudios por parte de niñas y niños y sus bloqueos emocionales que, en contrapartida pudieran provocar las exigencias de su núcleo social principal.

En cambio, *los factores que favorecieron* el desarrollo del pensamiento creativo, identificados mediante la observación del grupo, fueron considerados oportunidades de intervención docente como una propuesta pedagógica para su desarrollo en el aula: el desarrollo del *sentido común* y el ejercicio constante de *compartir ideas*; factores fuertemente ligados el estilo de gestión del conflicto de tipo *comprometido*; dando lugar a mejores creaciones de estudiantes.

Sentido común

Esta categoría surge a partir de que, en la mayoría de los incidentes registrados, se reflejó distracción ante la actividad de aprendizaje

pero, mantenían su atención en el conflicto de sus compañeros; demostrando la capacidad para juzgar razonablemente las situaciones de la vida cotidiana y decidir con acierto, es decir, demostraron sentido común.

Para el experto científico en esta materia, Valda señaló que “el sentido común es el resultado de un proceso de asociación de ideas e información acumulada, que se realiza en el cerebro ante determinados estímulos, atribuyendo chispazos de creatividad e imaginación a nuestra inteligencia” (1997, pág. 10). Siendo así, que parte de la capacidad del ser humano para aprender de otros y brinda la oportunidad de utilizar el conocimiento y la lógica para la identificación, análisis y solución de problemas o conflictos con base en la experiencia.

Una desviación de la atención ante el conflicto que se suscitó entre compañeros del grupo, hizo que un compañero empleara su sentido común, al hacer un análisis del contexto y las razones de las partes involucradas para manifestar un mejor panorama de la situación; beneficiando con la creación de una solución al conflicto ajeno.

Si bien es cierto que la creatividad, como proceso mental, es inherente al desarrollo humano, no siempre evoluciona del mismo modo en todas las personas; estableciendo un vínculo con el pensamiento lógico, para que con dicha base se logre identificar y solucionar problemas de un modo novedoso. El sentido común juega un papel importante, en este sentido, pues se hace una asociación de ideas e información acumulada por experiencias o saberes anteriores, para reformular el pensamiento ante determinados estímulos que, contribuyen a motivar la creatividad e imaginación.

En el aula, no siempre se permite a niñas o niños brindar las aportaciones personales ante situaciones de conflicto. Regularmente, les evitamos la posibilidad de intervenir y proponer ¿Será acaso que como docentes intervenimos ante los conflictos con un estilo dominante o evitativo? La posición de adulto cuyo razonamiento se asocia a la justicia ante el desarrollo moral de un niño en esta edad, las necesidades de control del grupo, el requerimiento de cumplir con un programa curricular, la atención a la normatividad y hasta las experiencias personales y profesionales previas, podrían negar las oportunidades del desarrollo del pensamiento creativo ante el

conflicto, en los grupos de infantes. Por ello, será sustancial proponer alternativas al presenciar tensiones sociales en el aula y la escuela, con la participación del grupo para profundizar en el análisis y la creación de nuevas soluciones, sin que se juzgue por bueno o malo por parte del docente.

Compartir ideas

Salir de lo conocido por la experiencia propia y hacer frente a las situaciones que se nos presentan, desde la idea de otros, es clave para generar formas de pensar cada vez más flexibles y que no nos enamoremos de esa idea que fue únicamente fruto de la creación del profesor o profesora. En este caso en particular, al contar con la oportunidad de intervenir como docente, durante la investigación, se solicitó al grupo diferentes ideas para solucionar el conflicto vivido.

Posteriormente, pregunté a todo el grupo: –¿Qué podemos hacer para resolver el conflicto entre sus compañeros? Las respuestas no se hicieron esperar, un primer estudiante, dijo: –Debería de cambiarlos de equipo maestra. La mayoría de sus compañeros al mismo tiempo opinaron lo mismo que ella, hasta que otro levantó la mano para dar una nueva propuesta: –Primero deberían hablar con ellos solitos, para que arreglen sus problemas. La otra mitad de grupo empezó a comentar que era mejor el diálogo para resolver los conflictos. Una última propuesta se dio entre otros compañeros. Pidió la palabra levantando la mano y mencionó: – Yo digo que lo mejor es que lo cambie de lugar a un lugar donde no se distraiga tan rápido y pueda trabajar mejor. Al parecer a todo el grupo les pareció la mejor opción esta última propuesta y democráticamente, se decidió cambiar al compañero A2 de lugar, para que así no se distrajera tan fácil y no afectara en sus aprendizajes, al igual que tampoco interrumpiría el trabajo de sus compañeros que lo rodeaban (Rojas, 2022).

A pesar de que las soluciones no necesariamente son las idóneas, la participación demostró la capacidad de crear ideas para solucionar el conflicto entre iguales, lo cual, tiene que ver en cierta parte con su sentido común para analizar la situación que estaban percibiendo, con esta lluvia de ideas se fomentó un ambiente de creatividad e

innovación para poder solucionarlo. Se mantuvo un flujo de información, por lo tanto, se comparten formas de pensamiento divergentes que, afectará indudablemente en el reconocimiento de diversas posibilidades de resolución ante conflictos futuros.

Siendo así que los estudiantes participantes para solucionar el conflicto lograron demostrar componentes del pensamiento creativo, expresaron más de una idea espontánea ante el conflicto que estaban observando, abordaron desde diferentes ángulos y perspectivas el análisis de la situación, creando soluciones originales y consensuadas. Así, el conflicto fue tratado con un estilo comprometido, en donde se pudieron mantener en un punto intermedio ante intereses personales y de los demás involucrados.

La inserción de diversas ideas para solucionar el conflicto, fomenta un ambiente de creación en el que se genera mayor confianza y fluidez de la información, factores importantes del pensamiento creativo. De igual modo, el estilo de gestión del conflicto comprometido, en donde se tiene que mantener en un punto intermedio el interés propio y de los demás, favorece la creación de ideas o soluciones, ya que permite no solo fijarse en sí mismos, sino ver por las demás personas involucradas, teniendo así una mayor responsabilidad para tomar decisiones.

Así, el ejercicio docente, requiere ser propicio para el análisis de las circunstancias, la exposición de razonamientos lógico que, influirá en el desarrollo del sentido común de manera simultánea. Además de brindar alternativas de vida, se favorece la autoestima, la seguridad y el diálogo entre los estudiantes.

Referencias

- Amores, H. A. (2017). Perfeccionismo, miedo al fracaso y síntomas depresivos. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales: Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11531/23179>
- Aranguren, M. (2013). *Emoción y creatividad: una relación compleja*. En Revista Suma Psicológica, vol. 20, núm. 2, diciembre-, 2013, pp. 217-230 Fundación Universitaria Konrad Lorenz: Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134229985007>

- Avila, V. N. y Giannotti, V. S. (2021). El acompañamiento familiar en los procesos educativos durante la infancia: un acercamiento a través de estudios de casos. Universidad de La Habana, (291), 4. Epub 01 de enero de 2021. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0253-92762021000100004&lng=es&tlng=es.
- Cibercolegio UCN (2005). El acompañamiento familiar en el proceso escolar. Página de internet: <https://cibercolegiouncn.edu.co>
- Picado, J. A. M.; Valenzuela, F. D. J. y Peralta, C. Y. I. (2015). Medios distractores en el aula de clase. En Revista Universidad y Ciencia, 8(13) julio-septiembre, pp.51-59. Disponible en: <https://www.lamjol.info/index.php/UYC/article/view/4538/4259>
- Klimenko O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Facultad de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín, Colombia.
- Naranjo, P. M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. En Revista Educación, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 153-170, Universidad de Costa Rica: San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Navarro, L. J. y López, M. O. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. Revista Europea de Educación y Psicología. 3(1), 89-102- Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736007.pdf>
- Noreña, M. N. (2015). Factores que afectan el buen desarrollo de la creatividad en los niños y niñas de 3 a 4 años de la Institución Nueva Gente. Facultad a distancia: Antioquía. Disponible en: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4630/1/TLPI_NorenaManriqueNidiadelSocorro_2015.pdf
- Paul, R. y Linda E. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento crítico: Santa Bárbara. Disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Rojas, O. V. (2022). Factores que afectan el pensamiento creativo al resolver conflictos interpersonales. Tercer grado de primaria. Tesis de investigación, Escuela Normal de Tlalnepantla: Estado de México.

- Valda, S. J. C. (1997). El sentido común, creatividad en nuestras decisiones. En Revista Ciencia y Cultura, (1), 15-16. Disponible en: http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231997000100003&lng=es&tlng=es
- Zinkinn (2019). Las distracciones pueden afectar a tu percepción de la realidad según un nuevo estudio. Blog, Las Noticias relacionadas. Página de internet: <https://www.zinkinn.es/las-distracciones-pueden-afectar-tu-percepcion-de-la-realidad-segun-un-nuevo-estudio/>

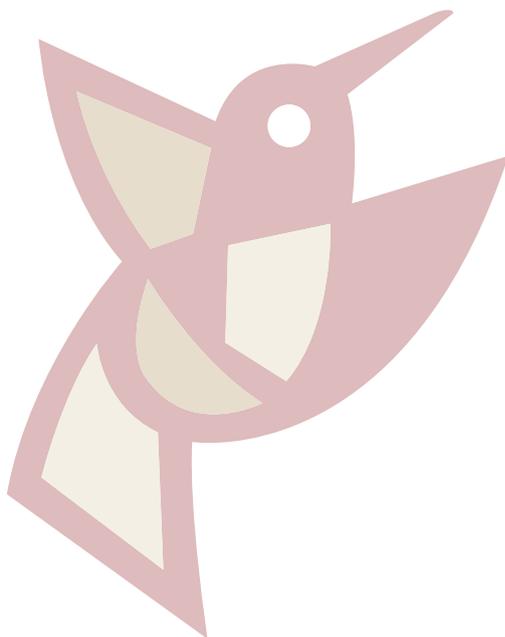


Textos Normalistas Mexiquenses

Arte y práctica docente en la creación del sujeto pedagógico, de Luis Roberto Díaz Mares (coordinador), se terminó de imprimir en octubre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno 162-1, Granjas Esmeralda C. P. 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. Cuidado de la edición: Susana Hernández Becerril. El tiraje consta de 250 ejemplares.

Textos Normalistas Mexiquenses

La inquietante búsqueda de respuestas, ante paradojas presentadas en la realidad áulica, conduce a investigar el proceso reflexivo de la práctica docente, desde perspectivas centradas en la creatividad. Tres catedráticos de la Escuela Normal de Tlalnepantla y una docente egresada comparten su experiencia teórico-metodológica al realizar intervenciones pedagógicas encaminadas al análisis, deconstrucción y transformación de la realidad profesional docente. En conjunto se exponen propuestas de trabajo innovadoras que contribuyen a dotar de nuevos significados y sentidos a la actuación magisterial.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN