

HABITAR PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EVALUATIVAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**HABITAR PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y EVALUATIVAS EN LA
TRANSICIÓN DE PREESCOLAR A PRIMARIA**

POR:

ALIETY SOSA PADRÓN

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

JULIO DE 2023



Habitar prácticas educativas y evaluativas en la transición de preescolar a primaria. Tesis presentada por Aliety Sosa Padrón como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Javier H. Contreras O

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

DR. Jorge Abelardo Cortés Montalvo
Presidente(a)

Fecha: 15 de agosto de 2023

Comité:

Director(a) de Tesis: Dr. Rigoberto Marín Uribe

Vocal 1: Dr. Ramón Reigosa Lorenzo

Vocal 3: Dra. Isabel Guzmán Ibarra

Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Habitar Prácticas Educativas y Evaluativas en la Transición de Preescolar a Primaria

Aliety Sosa Padrón

Universidad Autónoma de Chihuahua

Nota de Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Postgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH).

Aliety Sosa-Padrón  <https://orcid.org/0000-0001-7311-1666>

Director de Tesis: Dr. Rigoberto Marín Uribe

Comité de Tesis: Dra. Isabel Guzmán Ibarra, Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo, Dr. Ramón Reigosa Lorenzo y Dr. Erslem Armendáriz Núñez.

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Aliety Sosa Padrón. Correo electrónico: aliety.sosa@gmail.com

Proyecto financiado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), a través del Sistema Nacional de Postgrados (SNP).

Citar en APA (7ª edición): Sosa-Padrón, A. (2023). *Habitar prácticas educativas y evaluativas en la transición de preescolar a primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>

Resumen

En esta tesis se aportó visiones y conocimientos sobre la preparación escolar y se presentó un concepto amplio de preparación escolar cercano a la dimensión: preparación de los niños para la escuela. Las miradas a la preparación para la escolarización se realizan en la transición entre dos modelos curriculares por los que México atravesó, acercándose a sus perfiles de egreso, campos, áreas y campos curriculares. Por ello, para articular una propuesta de práctica educativa y evaluativa, la ruta metodológica se sustentó en la Investigación Acción en Complejidad. Este andar permitió la formación de un investigador colectivo generado por el trabajo colegiado con educadoras de preescolar en un proceso de auto-socio-ecoformación para las co-investigadoras y para la autora de la investigación. Los resultados aportan un perfil de preescolar religado que se convierte en sustento para nuevas prácticas evaluativas; así como una propuesta de práctica educativa y evaluativa para preescolar construida desde la articulación y el diálogo de saberes. Ambas propuestas fueron aplicadas en varias escuelas durante un proceso de piloteo, el cual permitió valorar estas estrategias y su impacto en el espacio áulico.

Palabras Claves: religación, transición, preparación para la escolarización, auto-socio-ecoformación, prácticas educativas y evaluativas.

Abstract

This thesis provided insights and knowledge about school readiness and presented a broad concept of school readiness close to the dimension: preparing children for school. The looks at the preparation for schooling are made in the transition between two curricular models that Therefore, to articulate a proposal for educational and evaluative practice, the methodological route was based on Action Research in Complexity. This walk allowed the formation of a collective researcher generated by the collegiate work with preschool The results provide a profile of religated preschool that becomes support for new evaluative practices; as well as a proposal of educational and evaluative practice for preschool built from the articulation and dialogue of knowledge. Both proposals were applied in several schools during a pilot process, which allowed to assess these strategies and their impact on the classroom space.educators in a process of self-socio-eco-training for the co-researchers and for the author of the research. Mexico went through, approaching its graduation profiles, fields, areas and curricular fields.

Keywords: religation, transition, preparation for schooling, self-socio-ecoformation, educational and evaluative practices.

Agradecimientos

Al CONAHCyT por su apoyo durante todo el programa doctoral.

Al Dr. Rigoberto Marín Uribe quien se implicó de manera excepcional y sentida, no solo con mi documento de tesis sino con mi formación como ser humano y Doctora.

A la Dra. Isabel Guzmán Ibarra por su cariño, por su empatía, por cobijarme de tantas maneras durante el caminar en estas tierras.

Al Dr. Jorge Abelardo Cortés Montalvo, quien, con una sonrisa, aportó oportunas consideraciones a una investigación para y desde la formación docente e investigativa.

Al Dr. Ramón Reigosa Lorenzo, por su lectura pertinente desde un contexto diferente.

Al Postgrado de Filosofía y Letras, al Dr. Jorge Alan, Erslem, Eva y Evelyn por abrazar mis necesidades y preocupaciones en todo momento.

A las educadoras de preescolar que formaron parte de este estudio, por su compromiso y entrega en cada tiempo vivido.

A mis compañeros y compañeras de generación, que de muchas formas aportaron a la investigación que se presenta.

A las amigas y amigos que han estado siempre, de tantas maneras.

A Manuel, quien me ama, me acompaña y siendo mi roca me ha instado a crecer desde la consistencia.

A mis padres, siempre, por esa confianza infinita en su hija.

Reconocimientos

Al Postgrado de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua por su contribución a mi formación profesional y personal.

Al CONAHCyT, por el apoyo a una ciencia más humanizada en un mundo que la necesita.

Contenido

Habitar Prácticas Educativas y Evaluativas en la Transición de Preescolar a Primaria	1
Resumen.....	2
Abstract	3
Agradecimientos	4
Reconocimientos.....	5
Contenido	6
Lista de Figuras.....	8
Lista de Tablas	9
Productos Científicos Derivados de la Presente Investigación.....	11
Artículos	11
Capítulos de Libro	11
Ponencias.....	11
Diplomados y Cursos.....	12
Introducción	13
Capítulo 1. Acercamiento al Entramado Problemático	17
La Preparación para la Escolarización en las Agendas Políticas. Unicef-México	20
¿Transitar o Prepararse para la Escuela?	21
La Transición Escolar en los Modelos Educativos en México	24
Pregunta de Investigación.....	27
Objetivos.....	27
<i>Objetivo General</i>	27
<i>Objetivos Específicos</i>	27
Preguntas de investigación	28
Tareas Científicas	28
Justificación: Criterios, Relevancia y Pertinencia	29
Capítulo 2. La Preparación para la Escolarización	34
La Preparación para la Escuela. Consideraciones Teóricas.....	34
La Preparación Escolar dentro de la Transición Escolar	37
Los Niños y las Niñas Preparadas para la Escuela	39
Arribando a un Concepto.....	41
Curriculum.....	45
Apreciaciones Teóricas sobre el Curriculum.....	45
El Modelo Educativo Mexicano del 2017	47
El Curriculum de Preescolar	48
<i>Cuba y Colombia</i>	48
<i>La Educación Preescolar en el Modelo Educativo Mexicano 2017</i>	49
Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social.....	52
Aprendizajes Clave o Esperados	54
La Propuesta Curricular de la Nueva Escuela Mexicana.....	59

Estructura del Marco Curricular de la NEM 2022.....	61
<i>Ejes Articuladores</i>	61
<i>Campos Formativos</i>	63
El Perfil de Preescolar.....	65
<i>El Perfil de Egreso</i>	65
¿Qué se Entiende por Perfil de Preescolar?.....	66
<i>El Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017</i>	67
<i>El Perfil de la NEM 2022</i>	68
<i>Validación de perfiles</i>	69
Propuesta Educativa: Una Visión Compleja y Transdisciplinar.....	70
Sistematización de Experiencias Educativas.....	70
Capítulo III. El Entramado Metodológico.....	76
¿Método-Programa o Método-Estrategia?.....	76
La Apuesta por el Paradigma de la Complejidad.....	77
El Método desde la Complejidad.....	81
La Mirada Cualitativa y Compleja.....	82
La Estrategia Metodológica.....	83
La Investigación Acción en la Complejidad.....	84
La Investigación-Acción-Formación.....	87
Ciclos, Fases y Momentos de la Investigación-Acción-Formación.....	92
<i>Fases</i>	93
<i>Momentos</i>	94
Participantes.....	94
Recogida de Información.....	95
<i>Plan de Análisis</i>	95
Sistematización de la Experiencia Educativa.....	95
Ciclo 1. Construcción del Perfil Religado.....	100
Ciclo 2. Validación del Perfil Religado.....	111
Ciclo 3. Co-construcción de una Estrategia de Práctica Educativa.....	117
Ciclo 4. Piloteo Mediante una Intervención Áulica.....	124
Capítulo IV. Todas y Todos Somos Parte de un Rompecabezas.....	130
Ciclo 1. El Perfil de Preescolar Religado.....	131
<i>Problematización: del Problema a lo Problematizado</i>	142
<i>Investigación-Formación: implicación docente e investigadora</i>	147
<i>Religación: Habitar la Construcción del Perfil de Preescolar</i>	153
Ciclo 2. Validación del Perfil Religado.....	170
<i>Co-Validación: el Perfil de Preescolar Religado</i>	171
Ciclo 3. Una Estrategia de Práctica Educativa.....	178
<i>Planeación Didáctica: Dispositivos de Formación</i>	179
<i>Ecologización y Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica</i>	189
Ciclo 4. Aplicación de la Estrategia Educativa.....	191
<i>Intervención Áulica</i>	192
<i>Transversalización de las Prácticas</i>	196
<i>Implicación Docente</i>	198
Ciclo 5. Sistematización de la Experiencia Educativa.....	201
Estrategias para la Valoración de la Experiencia Educativa: “Formular un Plan de Sistematización”.....	201

Discusión sobre la Experiencia Educativa: “Recuperar el Proceso Vivido”	203
<i>De lo Hologramático y lo Recursivo</i>	204
Líneas de Propuesta de Práctica Evaluativa y Educativa: “Las reflexiones de fondo”	213
<i>Propuesta de Práctica Evaluativa</i>	213
<i>Propuesta Práctica Educativa</i>	217
Alcances y limitaciones del estudio. Conclusiones: “Punto de llegada”	223
<i>Alcances y Limitaciones</i>	223
<i>Conclusiones</i>	224
Referencias	229
ANEXOS	241
Anexo 1	241
Anexo 2	252
Anexo 3	255
Anexo 4	256
Anexo 5	265

Lista de Figuras

Figura 1 Componentes Curriculares	54
Figura 2 Aprendizajes esperados en la transición de Preescolar a Primaria.....	58
Figura 3 Relación Ejes-Campos-Comunidad en la NEM.....	64
Figura 4 Investigación, Formación y Pensamiento complejo.....	87
Figura 5. Ciclo abierto de Investigación-Acción-Formación	90
Figura 6 Matriz epistémica y ciclos de investigación.....	91
Figura 7 Ciclos y fases de la investigación-acción-formación.....	92
Figura 8 Esquema de sistematización de experiencias	97
Figura 9 El caracol de la sistematización.....	98
Figura 10 Ciclo 1. Co-construcción del perfil de preescolar	101
Figura 11 Ciclo 2. Validación del Perfil de Preescolar Religado.	111
Figura 12 Ciclo 3. Co-construcción y validación de contenido de Dispositivos de Formación como estrategia de práctica educativa.....	117
Figura 13 Proceso de desarrollo curricular. Plan y programas de estudio 2022.....	119
Figura 14 Esquema general de los dispositivos de Formación.	120
Figura 15 Proceso de construcción y validación de contenido de los dispositivos de formación.	123
Figura 16 Ciclo 4. Aplicación de Dispositivos de Formación en una intervención en el aula. ..	124
Figura 17 Ciclo 5. Sistematización de la Experiencia y Propuesta Educativa.....	128
Figura 18 Espiral de dos ciclos de IAF.....	132
Figura 19 Dispositivo de formación 1: subcategorías.....	187
Figura 20 Dispositivos de formación 3: subcategorías	188
Figura 21 Holograma conceptual y categorial de la auto-socio-ecoformación en la Investigación-Acción-Formación	204
Figura 22 Primer plano: contexto socioeducativo	218
Figura 23 Segundo plano: contextualización de la enseñanza.....	219
Figura 24 Tercer plano: co-diseño	219
Figura 25 Cuarto plano: programa docente	220

Lista de Tablas

Tabla 1 Matriz Epistémica de la investigación	28
Tabla 2 La preparación para la escuela: la visión de los autores	43
Tabla 3 Organizadores curriculares y aprendizajes esperados en preescolar en el Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.....	56
Tabla 4 Organizadores curriculares y aprendizajes esperados en preescolar en el Área de Desarrollo Personal y Social.....	57
Tabla 5 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones	98
Tabla 6 Significado de los índices de univocidad, pertinencia y suficiencia en las expresiones numéricas de las fórmulas anteriores	113
Tabla 7 Valoración de los criterios de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia.....	114
Tabla 8 Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	115
Tabla 9 Grupo de Investigación-Acción-Formación-Coordenador (GIAFC).....	134
Tabla 10 Organización del trabajo de construcción teórica y empírica.....	137
Tabla 11 Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”	157
Tabla 12 Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”	157
Tabla 13 Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”	158
Tabla 14 Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”	159
Tabla 15 Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”	161
Tabla 16 Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”	161
Tabla 17 Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”	162
Tabla 18 Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el campo formativo.	164
Tabla 19 Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el campo formativo.	164
Tabla 20 Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el área de formación	165
Tabla 21 Aprendizajes Esperados Religados del Campo Formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”	168
Tabla 22 Aprendizaje Esperados Religados del Área de Desarrollo Personal y Social: “Socioemocional”	169
Tabla 23 Índices de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia de Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.....	174
Tabla 24 Índices de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia de Aprendizaje Esperados Religados del Área “Socioemocional”	175
Tabla 25 Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”	177
Tabla 26 Organización de las tríadas para la construcción de dispositivos	186
Tabla 27 Escalas y subescalas de la propuesta evaluativa	214

Tabla 28 Campo formativo, aprendizaje esperado religado a desarrollar, situación didáctica...	215
Tabla 29 Categoría de las respuestas, elementos de desempeño y valor numérico	215
Tabla 30 Elementos que considerar dentro de los AER	216

Productos Científicos Derivados de la Presente Investigación

Artículos

Sosa Padrón, A. y Marín Uribe, R. (2021). Religación de áreas y campos curriculares en la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares. *IE revista de Investigación Educativa REDIECH*, 12, e1478. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1478

Capítulos de Libro

Sosa-Padrón, A., Marín Uribe, R. y Guzmán I. (2020). Transversalizar el perfil de preescolar: una articulación transdisciplinaria. En Escuela Pomponazzi (Ed.), *Emergencias y retos para una educación contemporánea: acciones educativas que transforman los contextos*. <https://escuelapomponazzi.academy/location/editorial-escuela-pomponazzi/>

Ponencias

Sosa-Padrón, A. y Marín Uribe, R. (2020, 1 de diciembre). Religación de áreas y campos curriculares en la transición escolar. En *Encuentro Internacional Perspectivas Latinoamericanas de Formación*, Itaguí, Colombia.

Sosa-Padrón, A. y Marín Uribe, R. (2021, 15 de junio). Religación de áreas y campos curriculares para la preparación escolar de niñas y niños preescolares. En *Seminario Internacional de Investigación y Educación*, barranquilla, Colombia.

Sosa-Padrón, A. y Marín Uribe, R. (2021, 15-19 de noviembre). La preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares en la transición escolar. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guerrero, México.

Sosa-Padrón, A., Marín Uribe, R. y Guzmán I. (2022, 1 de octubre). LA re-evolución de las prácticas educativas. En *IX Simposio Internacional de Educación. Formación docente y práctica pedagógica en contextos de incertidumbre*, Barranquilla, Colombia.

Sosa-Padrón, A., Marín Uribe, R. y Guzmán I. (2022, 2-6 de mayo). La inclusión en la Nueva Escuela Mexicana. En *1er Congreso Internacional en educación Inclusiva. Nueva Normalidad: la era postCOVID19 en entornos escolares inclusivos*, Chihuahua, México.

Diplomados y Cursos

Sosa Padrón, A. (2022, 4 de enero). Curso sobre Internacionalización del currículo e investigación formativa. *En Programa de Maestría en Educación de Universidad Simón Bolívar*, Barranquilla, Colombia.

Sosa-Padrón, A., Marín Uribe, R. y Guzmán I. (2022-2023, nov-feb). Diplomado para docentes de preescolar: Formación- Evaluación para la escolarización de niños y niñas preescolares

Introducción

Debes amar, la arcilla que va en tus manos.

Debes amar, su arena hasta la locura y si no, no la emprendas que será en vano.

Solo el amor alumbra lo que perdura, solo el amor convierte en milagro el barro.

Debes amar, el tiempo de los intentos.

Debes amar, la hora que nunca brilla y si no, no pretendas tocar lo cierto.

Solo el amor, engendra la maravilla, solo el amor consigue encender lo muerto.

“Solo el amor”

Silvio Rodríguez

La educación de la primera infancia ha sido y continúa siendo una preocupación para gobiernos y sociedad en general; de manera particular, la educación preescolar como etapa garante del posterior recorrido por los centros educativos. La UNESCO en su Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia realizada en el 2022 reafirmó la educación de calidad de cada niña y niño en edad preescolar. Así, ratificó la postura que manifiesta la necesidad de garantizar la preparación para la educación básica, brindando mayores oportunidades de saberes a quienes ingresen a la primaria y demás niveles educativos.

Transitar en armonía hacia la educación primaria es un desafío para escolares, familias y escuelas en general. Significa el rompimiento con lo lúdico para insertarse en ambientes de aprendizajes formales y estructurados en cuanto a contenido, horarios y logros. Asegurar la transición armónica de un nivel educativo a otro exige que niñas y niños preescolares se preparen adecuadamente para la vida “escolar”. Actualmente las posturas teóricas sobre la preparación para la escuela manifiestan la preocupación y el compromiso con un proceso que integra aprendizajes que irán creciendo en dificultad según aumente el nivel educativo pero que desde preescolar serán interés del bucle escuela-comunidad.

Además, este proceso de enseñar-aprender desde el nivel preescolar se ha direccionado más allá de lo cognitivo para acercarse a lo socioemocional y en esta investigación, se comprometió a avanzar más allá de saberes fragmentados y divididos, a saberes religados, articulados, sustentados por la mirada compleja y transdisciplinar. El actual estudio se aventuró a dar voz a los y las docentes de preescolar, para desde su experiencia aportar a los procesos de transición escolar con énfasis en el cruce del preescolar a primaria por el impacto que tiene en la vida escolar de cualquier ser humano.

El acercamiento a la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares se concretó en cinco propósitos de investigación, que incluyen dos propuestas orientadas a la preparación para la escolarización que fueron productos del trabajo realizado en dos hojas de ruta.

En la primera ruta, se lograron dos propósitos en dos ciclos de Investigación-Acción-Formación (IAF): 1) La construcción de un Perfil de Egreso de Preescolar a partir de la religación de los aprendizajes esperados de los Campos formativos y Áreas de Desarrollo Personal y Social planteados por el Modelo Educativo del año 2017 (SEP, 2017), y 2).

El perfil de preescolar religado se validó por profesoras de este nivel educativo, convirtiéndolo en una propuesta para ser operada como una “matriz de especificaciones” que coadyuva en la construcción de una *propuesta de evaluación*, la cual facilita el conocimiento de la preparación para la escolarización que presentan los niños de tercer grado de preescolar en su transición a la escuela.

El recorrido del primer Ciclo reflejó una investigación marcada por las incertidumbres y las sacudidas epistémicas y curriculares, esto es, durante el primer acercamiento al Modelo Educativo de 2017 y, particularmente, en el transcurso de la religación de los aprendizajes esperados del perfil de egreso, irrumpió la llegada de una nueva propuesta curricular para la educación básica en México, con un perfil de egreso menos centrado en competencias y aprendizajes esperados y más enfocado a una educación integral para la educación básica en su conjunto.

Con ello, hubo necesidad de reorientar la investigación, la cual retomó una segunda ruta que tuvo como característica virar el rumbo del estudio, incorporando la participación activa de las y los docentes-investigadores que formaron parte de este. Esto condujo a alcanzar otros dos propósitos, en dos ciclos sucesivos más: 3) La co-construcción de estrategias de práctica educativa colegiada sustentada en el Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) y materializada en el trabajo de planeación analítica realizado por las docentes de preescolar participantes, y 4) La validación de las estrategias de práctica educativa mediante su aplicación en procesos de intervención áulica, brindando con ello la oportunidad de valorar e integrar las experiencias vividas a una *propuesta de práctica educativa* orientada a la preparación para la escolarización de los niños y niñas preescolares.

A su vez, el camino metodológico cubierto se realizó durante la investigación, lo cual proporciona a este proceso-producto un sentido de método-resultado de tesis, al adoptar un método del paradigma sociocrítico desde una mirada compleja que presenta el desarrollo del trabajo investigativo mediante ciclos helicoidales con fases de Investigación-Acción-Formación-Docente (IAF).

En atención a lo anterior, la tesis se integró en cuatro capítulos comprometidos con la preparación para la escolarización, la transición escolar de preescolar a primaria, un perfil de aprendizajes esperados religados y una mirada compleja, desde la investigación-acción-formación, en apuesta por la ecologización de las prácticas educativas y el diálogo de saberes en preescolar.

En congruencia, el capítulo uno problematiza sobre la preparación para la escuela (PPE) en el proceso del tránsito del preescolar a primaria. En ese tenor, se define la pertinencia y la relevancia del estudio a partir de un recorrido teórico inicial que establece constructos limitados de PPE e insuficientes estudios en los últimos años.

El acercamiento a la PPE direccionó la búsqueda hacia los perfiles de egreso en preescolar, el rol de las familias y de la escuela en sí, para definir la contribución teórica, práctica, curricular y social del estudio. Además, facilitó el planteamiento de los objetivos que se trazó el estudio, formuló las preguntas que orientaron la investigación, dispuso las tareas para cumplir los propósitos planteados y avizoró los ciclos de investigación que estructuraron los tiempos de la investigación.

El capítulo dos reflexiona en torno a las posturas teóricas que históricamente han definido las categorías de la investigación: PPE, transición escolar, curriculum, perfil de egreso, evaluación en preescolar. Del mismo modo, el capítulo repasa los últimos posicionamientos para aportar el estado del arte de tales categorías y tributar al diálogo de las diferentes escuelas epistemológicas que han desarrollado investigaciones sobre preparación escolar, tránsito hacia la primaria y la relevancia del preescolar.

El capítulo tres presenta una apuesta sobre el método que, desde la visión compleja, se contempla en construcción constante, con retrocesos e incertezas para definirse como un camino que se construye y no como acciones programadas o preestablecidas. Cobijado por el paradigma emergente de la complejidad, con un enfoque cualitativo, la investigación asume a la

Investigación-Acción-Formación (IAF) como rutas que anclan específicamente en el trabajo investigativo.

La IAF permitió que los y las docentes de preescolar construyeran, emitiesen criterios, validaran desde su experiencia, intervinieran y valoraran su propia docencia. Este capítulo dio cuenta del trabajo metodológico realizado para el logro de productos concretos y de importancia para su quehacer pedagógico: el perfil religado construido y validado; estrategias de docencia diseñadas y piloteadas; y dos propuestas, una de evaluación y otra de práctica educativa transdisciplinar.

El capítulo cuatro comparte los hallazgos en relación dialéctica con lo planteado en las dos rutas metodológicas recorridas. Resultados de investigación que mantuvieron la secuencia de los ciclos con sus fases de IAFD. Puntualmente devela, en su primera ruta, como primer resultado el perfil de preescolar religado y, como segundo, el resultado de su validación por parte de los y las educadoras de preescolar, con estos dos resultados se arriba, posteriormente, a una propuesta de estrategia de evaluación como base para valorar la preparación para la escolarización de los niños y niñas preescolares.

Con este precedente, en una segunda ruta, en un tercer resultado se co-construyen estrategias de práctica educativa y como cuarto resultado se da la aplicación de las estrategias construidas en procesos de intervención áulica, con fines de valoración mediante un piloteo, esta ruta número dos ofrece en su final una segunda propuesta, que describe una estrategia educativa orientada a la preparación para la escolarización de los y las niñas preescolares.

El final del documento comprendió un proceso de Sistematización de la Experiencia Educativa que incluye la discusión que se generó a partir de las posturas teóricas-metodológicas y los resultados obtenidos para posteriormente arribar a conclusiones del estudio. También se incorporaron las limitaciones que presentó el estudio, sus consecuencias y las futuras líneas de investigación que se aperturaron a partir de las mismas. Se concluye el documento de tesis con las referencias bibliográficas utilizadas, además de los anexos para su revisión y consulta.

Capítulo 1. Acercamiento al Entramado Problemático

*La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que camine nunca la alcanzaré.
¿Entonces para que sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.*

Eduardo Galeano

En el devenir histórico de todas las personas, se experimentan, en distintos momentos, *transiciones* que se reflejan en sus vidas, entre otros, en los campos de lo social, del trabajo y lo educativo. Todas las transiciones hacen eco o dejan huellas indelebles en su existencia, ante los esfuerzos por *prepararse para integrarse* a colectivos desconocidos, por *adaptarse* a situaciones cambiantes de entornos emergentes, ante la exigencia por *superar* nuevos eventos críticos que conducen a momentos de *cambio* o transformación de la cotidianidad.

Los escenarios de transición más notorios, a la vez más significativos, se expresan en las etapas que se atraviesan durante la *escolarización*, donde se transita por distintos niveles en el sistema educativo y cada paso que se da para alcanzar el siguiente nivel representa abandonar un espacio cotidiano para incursionar en otro, del cual se ignora lo que le depara, los retos a enfrentar y las nuevas personas a tratar.

A partir de esta realidad son varias las investigaciones que se han realizado, por lo que la literatura relacionada con los procesos de transición a la escuela se ha elevado significativamente. Es por ello, que en este capítulo se presenta, el planteamiento del problema de estudio y el desarrollo de su problematización a partir de la revisión de literatura que refiere algunos de los resultados de investigaciones sobre la manera en que los niños y sus padres han vivido las transiciones de preescolar a la escuela primaria, así como los problemas y enfoques que rodean este fenómeno y los factores experienciales que lo afectan.

En el acercamiento teórico al problema, se acudió a estudios individuales, así como a otros que contemplan revisiones de literatura fundamentalmente de las últimas dos décadas, sobre la temática de la investigación que aquí se comparte. (Myers et al., 2008; Vogler et al., 2008)

En los estudios sobre la transición a la escuela, dentro de la literatura revisada, se encontró que la gran mayoría provienen de contextos de los países desarrollados. En México existen muy pocos estudios, entre ellos se encuentra el estudio “La transición escolar de preescolar a primaria. Análisis de la pertinencia del criterio de edad como requisito para el ingreso a la educación primaria” realizado por Lara et al. (2003). Los autores abordan este tema, en lo relacionado con la pregunta sobre qué entienden por transición, como un punto de conflicto dentro del sistema escolar.

En países con más alto índice de desarrollo humano (ONU, 2019) la transición a la “escuela”, está referida al tránsito de preescolar a primaria. En el estudio “La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio”, Myers et al. (2008) señalan que lo pensado antes como educación preescolar, ha pasado a formar parte de lo escolar, con nombres como Kindergarten o “clase de recepción” o “el año zero” (denominaciones que dan cuenta de una nueva óptica) ya formando parte de la escuela, pero aun diferenciándolo de la primaria.

Asimismo, entender que la transición debe ser concebida como:

(...) la manifestación del principio de continuidad del desarrollo (p. ej., creación pedagógica, enfoques curriculares y/o disciplinarios que trascienden y continúan entre programas). Sugerimos que las tres interpretaciones son parte de lo que se entiende por transición y que las transiciones se definen como la continuidad de experiencias que tienen los niños entre períodos y entre esferas de sus vidas (Kagan y Neuman, 1998, p. 366)

Paralelamente, está presente la probabilidad de contradicciones vigentes y perseverantes entre el entorno familiar y la escuela. El niño y la niña deberán aprender a vivir en, y acoplarse a dos ambientes. En la transición de preescolar a la escuela primaria, el reto es ajustarse al nuevo espacio educativo, sin tener que enfrentar simultáneamente y en concreto las posibles discontinuidades y contradicciones entre los dos espacios. (Myers et al., 2008).

La cuestión se orienta a cómo hacer para que la transición sea una experiencia positiva, por acción preventiva, antes de que el niño vaya a la escuela, y una vez que el niño está en ella.

En este orden, los estudios desarrollados en investigaciones anteriores vinculan la concepción de “preparación escolar” con los procesos de transición del preescolar a primaria. Son

varios los que han establecido la preparación para la escolarización (PPE), como un conjunto de habilidades cognitivas predeterminadas que un niño debe poseer para calificar para el primer grado de primaria. Sin embargo, esta idea resultó ser una construcción tradicional de preparación escolar muy criticada, dado su enfoque limitado. Si bien los conceptos erróneos generalizados todavía abundan, la comprensión de los medios que la escuela aporta a la preparación ha aumentado mucho en los últimos años.

Existe consenso, basado en una gran cantidad de investigación, de que la preparación de los niños para la escuela depende de su nivel en cinco dominios distintos, pero interconectados: bienestar físico y desarrollo motor, desarrollo social y emocional, enfoques de aprendizaje, desarrollo del lenguaje y cognición y conocimiento general (Arnold et al., 2007, p. 5).

La preparación de los niños para la escuela y un buen apoyo durante los años preescolares aumentan mucho las probabilidades de éxito en la primaria. La variación en el apoyo (ya sea motivada por la situación en el hogar o por el acceso a programas de primera infancia de calidad) representa que los niños inevitablemente estarán en diferentes niveles de preparación para que la primaria sea una etapa de aprovechamiento académico (Arnold et al., 2007).

En México, las acciones de política educativa se han esforzado en demostrar que están preparando a los niños y las niñas con las competencias de lectura y escritura y en el manejo del pensamiento matemático y científico, a edades cada vez más tempranas. Esto se vincula con los discursos que aseguran que niños y niñas están “preparados para la escuela”.

En los últimos cuarenta años se han vertido un sinnúmero de definiciones en torno al concepto de Preparación Escolar (*Readiness school*) o Preparación Para la Escolarización (PPE en lo sucesivo); a pesar de ello, los actuales avances en las ciencias y el conocimiento han influido para lograr consensos sobre su definición. La preparación para la escolarización (PPE) se refiere al conjunto de competencias necesarias para que un niño pueda tener éxito en la escuela (Arrivillaga et al., 2016, p. 1).

De manera más precisa, la preparación para la escolarización se define como el conjunto de competencias necesarias (socioemocionales, cognitivas y otras) para una adecuada transición a la escuela. Es un proceso de transición producto de la interacción entre el niño y su contexto (Rodríguez et al., 2019).

El interés y la necesidad de invertir en la educación de la primera infancia como lo muestra la concurrencia de marcos internacionales de desarrollo como son: Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), las metas de la Educación para Todos y las metas de “Un mundo apropiado para la infancia”, los países están haciendo el esfuerzo por alcanzar una sociedad en la cual todos los niños y las niñas culminen mínimamente la educación primaria. Un medio para lograr lo anterior ha llevado a la necesidad de definiciones claras de la preparación escolar.

La Preparación para la Escolarización en las Agendas Políticas. Unicef-México

Como se mencionó antes, el creciente número de publicaciones internacionales destaca la importancia de la necesidad de documentar y analizar las experiencias infantiles en su transición de preescolar a la primaria como un hecho trascendental para alcanzar el éxito en los años escolares sucesivos, esto hace que este periodo sea mucho más significativo que cualquier otro.

Sin embargo, no solo la ciencia se ha acercado a la infancia en este recorrido hacia sus primeros estudios en la educación inicial. Siendo así, la Organización de las Naciones Unidas y particularmente la UNICEF, han manifestado los principales lineamientos que regulan tales procesos y los rasgos que hoy tipifican la misma en México.

De esta manera, la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México (2014), en su Artículo 13, establece el derecho a la educación, aunque no menciona desde que nivel por lo que pudiese asumirse que desde el nivel preescolar por lo que el mismo implica. Sin embargo, la Agenda de la Infancia para el período 2019-2024 evidencia que más de cuatro millones de niños, niñas y adolescentes en México continúan fuera de la escuela, cuestión agravada en educación inicial y preescolar.

En contraste, por lo que representa desde la perspectiva socioemocional y cognitiva el Informe SITAN-UNICEF (2018) reconoce la importancia de la etapa preescolar que es “cimiento de las habilidades socioemocionales que se reflejan posteriormente en su seguridad y confianza, así como en la manera en que se relacionan con otros niños y niñas al ingreso a la escuela primaria”. Anteriormente se había mencionado el anclaje teórico de la investigación en lo establecido por el Modelo Educativo de 2017 en México, pues sustenta los objetivos que se pretenden alcanzar en cuestión de aprendizaje al terminar el preescolar e iniciar la transición a primaria.

Es pertinente mencionar, el estudio realizado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 2012, del cual se derivó el documento “Apoyemos juntos la transición de educación inicial a preescolar: Manual para promotores educativos”. El mismo presenta pautas importantes, desde lo cognitivo y lo socioemocional, sobre el tránsito de un nivel educativo a otro. Acorde a lo que establece realiza un acercamiento a lo que se reconoce por transiciones, ¿cómo las viven los niños y las niñas?, ¿qué debemos hacer los adultos para apoyarlas?, qué competencias deben tener los niños y las niñas para transitar al preescolar? y ¿cómo los docentes deben evaluarlas? A partir de este enfoque se brindan herramientas que permiten un punto de partida para analizar procesos de tránsito educativo.

¿Transitar o Prepararse para la Escuela?

La tendencia en los estudios revisados permitió aventurar algunas premisas, entre otras el hecho de pensar en un cierto nivel de desarrollo, similar para todos los niños y niñas, como condición para una transición armónica, fácil y sin contratiempos, al transitar del nivel de preescolar a la escuela primaria.

Pudiera pensarse que las condiciones institucionales, las normas, los métodos, los contenidos, y los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela primaria fueran algo ya establecido e inamovible, validado por la sociedad, de tal manera que para que la transición a la escuela sea exitosa, los niñas y niños, deberán ceñirse a la escuela primaria. De esta forma, para lograr que la transición sea un éxito, el niño y la niña deberá estar “preparado” y “listo” en su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Cada vez más, las naciones muestran su acuerdo respecto a la atención a la primera infancia, así como a la inclusión de diversas formas de educación preescolar, representan una necesidad prioritaria y una inversión estratégica para dichos países. Algunas investigaciones en países en desarrollo revelan las ventajas y beneficios de los programas de educación y cuidado infantil en el mejoramiento de los itinerarios escolares de los niñas y niños, así como en el aumento de su potencial. (Arnold et al., 2007)

Y es que, en ese peregrinar por las aulas, los niños, inicialmente, dejan su ambiente familiar para incursionar en la educación inicial o el nivel de preescolar, y así avanzar, peldaño a peldaño hasta donde les es posible, pues la realidad enseña que solo un bajo porcentaje alcanza el nivel de educación superior.

En ese largo tránsito del hogar a la escuela y, en general, en su progreso por el sistema educativo, el estudiante se verá afectado consecutivamente por variaciones de diversa magnitud en contenidos, se enfrentará a variados estilos de enseñar y aprender, tendrá necesidad de adaptarse a la formación de grupos, aceptará nuevas normas, interactuará con distintos profesores y compañeros y, lidiará con la disposición de los nuevos espacios.

Esta transición resulta trascendental en la socialización de los niños y niñas a tal grado que puede influir durante toda su trayectoria escolar. No hay un patrón que vehicula los cambios requeridos en el paso de preescolar a la primaria, regularmente afloran diversas disyuntivas, entre otras: en ocasiones, la relación entre docente y niño o niña en preescolar se caracteriza por ser menos rígida, de ayuda y acompañamiento; por otro lado, en la escuela primaria las interacciones entre docente y niño o niña son más formales y menos personales; la transición, a veces se da al pasar de un preescolar “permisivo” a una escuela primaria con reglas más estrictas y en un ambiente con libertades más acotadas, con la claridad de que en los dos niveles hay reglas, pero son diferentes.

Por tanto, con la transición de preescolar al ingreso a la escuela primaria se inicia el cambio de una forma de actuar y expresarse oralmente, mediante la cual los niños y niñas interactúan y conviven, a una modalidad sustentada en la lectura y escritura, además, en la primaria, el niño y la niña tendrá sus momentos de interacción con otros niños y niñas, mayormente desconocidos, mientras que en preescolar la relación se limitaba a su familia y algunos amigos y amigas.

Estas circunstancias y muchas más son capaces de generar problemas para las niñas y los niños en su ingreso a la escuela, de manera particular en los primeros meses, con consecuencias que en muchas ocasiones se alargan y permean la trayectoria escolar por un tiempo más prolongado.

Como derivación de lo anterior se advirtió que los niños y las niñas no aprenden adecuadamente, abandonan la escuela o repiten el año, regresan insatisfechos de la escuela y se apodera de ellos una sensación de fracaso y de baja autoestima. Es probable que un niño o niña que abandone la escuela sea afectado en sus posibilidades de superación escolar durante el resto de su existencia. Puede argumentarse que muchas veces este porcentaje de niñas y niños no es tan alto, pero, aunque así fuera, es un problema que no se puede soslayar. Por tal motivo, la transición escolar es un aspecto que por su importancia está presente en el campo de la investigación original.

La investigación de los procesos de la transición puede ser comprendida desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. La problemática de la transición escolar es multifactorial e impacta en las situaciones experienciales que el niño y la niña asumirá al iniciarse en la escuela primaria. Dentro de los múltiples factores que deben considerarse, entre otros, se encuentran: el propio proceso de desarrollo y temperamento de los niños y niñas, los ambientes y costumbres vividos en su hogar, así como en otros espacios del barrio o comunidad antes de su incorporación a la escuela, la vivencia desarrollada previamente en la educación inicial y/o preescolar, el entorno sociocultural que encuadra estas esferas y las normas que introduce la sociedad para sortear estos momentos de la transición.

Es de destacar que este proceso de transición no solo lo viven los niños y las niñas, son los padres y madres quienes se preparan también para la escolarización de su hijo o hija, conscientes de los efectos que estos eventos tendrán sobre las vidas de todos, y por qué no decirlo, así como los niños se preparan para la escuela, en esa transición, también la escuela deberá estar preparada para los niños.

Desde el punto de vista institucional de la transición, el salto a la primaria está definido por la ley, regularmente articulado a la edad de los niños y niñas, algo que según Vogler “no respeta la diversidad de los caminos del desarrollo” (Vogler et al., 2008, p. 15). Por tanto, reconoce que la edad (acotada a ciertos límites) de ingreso a la primaria, no mantiene una relación significativa con los logros académicos al egreso de la primaria o posteriormente. Entonces, “la pregunta empírica se refiere a la edad en que los niños están emocional e intelectualmente listos para un programa escolar formal” (Stipek, 2003)

En la investigación “Los procesos de admisión, conformación de grupos y asignación de docentes, vistos como oportunidades para abatir el rezago educativo”, de María Elena Fernández Neri, parte de que las admisiones de los niños y niñas al nivel de primaria han operado como trámites burocráticos o administrativos. Afirmando que desde esta lógica es un asunto secundario para la institución escolar para

Indagar cuál es el nivel de madurez de estos niños para decidir qué es lo que más les conviene, cuál es la mejor manera de integrar los grupos y cuál es el docente más competente para cada grupo, desde el punto de vista educativo y psicopedagógico (Fernández, 2001, p. 1).

A pesar de que el debate en torno de las transiciones en la primera infancia es relativamente escaso en Latinoamérica, es una temática de gran relevancia en este contexto. Desde los años noventa, cobró fuerza la importancia de los primeros años en la escuela, tras verificarse que las más altas tasas de repetición se dan en el primer grado de educación primaria: al inicio de esa década, casi la mitad de los niños y las niñas latinoamericanos inscritos en el primer grado repitieron (Ferreiro, 1992).

Si bien las tasas de repetición mantienen variaciones entre los diversos países, la tasa más alta se afectaba, reiteradamente, al primer grado de primaria. Asimismo, se confirma que el fracaso en el primer grado de primaria es generalmente aceptado como un problema en los países de alto índice de desarrollo humano (ONU, 2019) ya que frena el que muchos niños y niñas concluyan con éxito la educación primaria. (Arnold et al., 2007)

En esta investigación se estudió la preparación para la escuela en la transición de la educación preescolar a la fase de primaria de aquellos niños y niñas que hayan cursado al menos un año de educación preescolar; conscientes de que este nivel educativo en México mantiene el sentido de obligatoriedad de tres años, pero a la vez, convencidos de que los niños y niñas proceden de una amplia y diversa variedad de contextos socioculturales.

La Transición Escolar en los Modelos Educativos en México

En consideración de los efectos que tuvo en esta investigación y en su principal compromiso: la PPE, es oportuno mencionar la realidad vivida por la transición escolar entre dos Modelos Educativos en México. La interrogante inicial se direccionó hacia ¿qué tan diferentes eran en su planteamiento sobre aprendizajes clave, perfiles de egreso y evaluación en preescolar?

El Modelo Educativo 2017, tipificado por una gran cantidad de aprendizajes esperados dentro de un perfil de egreso. Aprendizajes fragmentados difíciles de valorar en un instrumento de evaluación. El segundo modelo, la Nueva Escuela Mexicana 2022 con la propuesta de articular los saberes a partir de ejes transversales y valorarlos a través de diez rasgos generales que son considerados para que niñas y niños preescolares transiten hacia la primaria preparadas y preparados.

Retomando, la mirada al proceso de preparación para la escolarización de niños y niñas de preescolar de la ciudad de Chihuahua se formalizó, en su inicio, a partir de un análisis del Modelo

Educativo 2017. Tal documento establecía en el Programa de Educación Preescolar (PEP) los contenidos que se debían trabajar, en función de una serie de aprendizajes clave que prepararan al niño y la niña de tercero de preescolar para su ingreso a la primaria.

Tales aprendizajes, entendidos como aprendizajes esperados, que suponían el perfil de preescolar, establecían los saberes que se consideraban necesarios para transitar hacia la fase de primaria y que garantizaban la preparación de niñas y niños para concluir satisfactoriamente el preescolar e iniciar el primero de primaria.

En este orden, el documento antes mencionado, determinaba los tres Campos de Formación académica y las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social en las que el niño y la niña desarrollan sus aprendizajes. De manera particular, este estudio se acercó, en primera instancia, al Campo Formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y específicamente al Área “Socioemocional”. Posteriormente, como primer acercamiento, se adentra en la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana 2022, con énfasis en el Campo Ética, Naturaleza y Sociedades y el Eje Transversal Inclusión.

Luego de dos años de pandemia y clases virtuales con el fin de salvaguardar la vida del COVID-19 a inicios de 2020, se convocó a consulta y discusión de un nuevo modelo educativo impulsado por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. Por Acuerdo 19/08/ 2022 del Diario Oficial de la Federación entró en vigor el propio día de tomado el acuerdo y se iniciaba su aplicación con primer grado de preescolar, primaria y secundaria del curso 2023-2024.

Según la Universidad Americana de Europa (2022) la propuesta curricular se presentó como compacta y accesible, flexible para adaptarse al contexto, viable y equilibrado en cuestiones de formación humana, comprometida con una educación enfocada al aprendizaje técnico y social, con el fin de promover la justicia y la dignidad, humanista y decolonial, entre otros valores.

La revisión del documento “Plan de Estudios de la educación preescolar, primaria y secundaria” compartido por la Secretaría de Educación Pública (Anexo DOF:19/08/2022, 2022) permite visualizar a los y las docentes como sujetos centrales de la transformación social, interlocutores de diferentes generaciones y comunidades donde desarrollan su práctica educativa; además lo posiciona como un intelectual que convoca al saber como figura autónoma para contextualizar y adecuar los contenidos de los planes de estudio.

Desde este enfoque se declaró su misión como conductor de los procesos formativos y como gestor de los diálogos con las y los estudiantes en un sentido crítico, de respeto mutuo, incluyente, equitativo y propositivo. Por tal motivo, se consideró posible que niñas, niños y adolescentes aprendan conocimientos, técnicas, operaciones, artes, prácticas, proyectos y valores. El proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta, a partir de una transformación y transición curricular, en fases de aprendizaje en lugar de grados escolares.

Por ello, la comunidad se ubicó al centro de los contenidos a desarrollar en cuatro Campos Formativos: 1) Saberes y Pensamiento Científico; 2) Ética, Naturaleza y Sociedades; 3) De lo humano y lo comunitario, y 4) Lenguajes. Es importante agregar que los campos formativos invitan a las disciplinas que los integran en el intento de ofrecer a los y a las estudiantes las posibilidades de abstraer, estructurar, explicar, reflexionar, valorar, describir y argumentar contenidos y vida cotidiana.

Del mismo modo, se revelan siete ejes articuladores: 1) Igualdad de género, 2) Fomento a la Lectura y a la Escritura, 3) Inclusión, 4) Pensamiento Crítico, 5) Educación Estética, 6) Vida Saludable, e 7) Interculturalidad Crítica (Anexo DOF: 19/08/2022, 2022). Atendiendo al documento, los ejes se refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en más de un campo formativo y con los contenidos específicos de cada fase, modalidad y nivel educativo.

Como resultado, propone un perfil general de egreso, sin distinción o atención particular a cada fase. En este orden manifiesta que los aprendizajes esperados son rasgos globales que deben apostar por una visión integral de los conocimientos de alumnas y alumnos durante su educación básica. En la revisión y reflexión de esta propuesta, se consideró pertinente una reflexión particular al campo “Ética, Naturaleza y Sociedades” y al eje articulador “Inclusión”.

Ante tal panorama se sostuvo la consideración respecto de que el estudio impactase favorablemente a la fase de preescolar y primaria y de manera específica en la transición entre estos dos niveles. Sin embargo, contextualmente y en relación con la política educativa, la llegada de la NEM 2022 reafirmó la importancia de articular una propuesta de práctica educativa para contribuir a la mejora de los procesos de transición de preescolar a primaria.

En concordancia, ratificó el compromiso con una evaluación diagnóstica y formativa, en contexto, a partir del diálogo, la participación, la observación sistematizada, contextualizada y personalizada. Una evaluación que al igual que logros identifique retos por trabajar, que implique

estrategias para avanzar hacia una propuesta de práctica educativa en la Educación Básica y de forma particular en los procesos de transición de preescolar a primaria. La práctica educativa entendida como el conjunto de actividades realizadas directamente o no por cualquier docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la evaluación de los contenidos que han sido impartidos (Badia, 2022).

Acorde con lo anterior, es necesario considerar que la calidad de la educación en México es un tema de permanente debate entre actores políticos y decisores en política pública. Tal cuestión se percibe en el intervalo en que ha transcurrido la presente investigación, donde ha sido pertinente atender un modelo curricular nacional que se retira (Modelo Educativo 2017) para dar paso a la NEM 2022.

Por tanto, el planteamiento se orientó hacia la siguiente

Pregunta de Investigación

¿Qué estrategias desarrollar en la práctica educativa y evaluativa de preescolar que fortalezcan los procesos de transición a primaria, de niños y niñas preescolares?

En este orden, se formulan los siguientes:

Objetivos

Objetivo General

Articular una propuesta de práctica educativa y evaluativa para contribuir a la mejora de los procesos de transición de preescolar a primaria.

Objetivos Específicos

1. Religar el Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017, como base de la propuesta de práctica evaluativa, para valorar la PPE.
2. Validar el Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017.
3. Co-construir una estrategia de práctica educativa basada en el Modelo Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, que favorezca una transición escolar armónica.
4. Pilotear la estrategia de práctica educativa en un proceso de intervención áulica.
5. Sistematizar una estrategia de práctica educativa y evaluativa transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela.

De acuerdo con los mismos se enuncian las:

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo religar el Perfil de Preescolar del Modelo Educativo de 2017, como base de Propuestas de Práctica Educativa y Evaluativa?
2. ¿Cómo validar el Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017?
3. ¿Cómo co-construir una estrategia de práctica educativa desde la transdisciplinariedad basada en la NEM?
4. ¿Cómo pilotear y documentar el proceso de intervención áulica de la estrategia de práctica educativa?
5. ¿Cómo sistematizar una estrategia de práctica educativa y evaluativa transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela primaria?

Para dar respuesta a los objetivos y preguntas científicas de la investigación se declaran las:

Tareas Científicas

1. Religación del Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017, como base de propuestas de práctica educativa y evaluativa.
2. Validación del Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017
3. Co-construcción de una estrategia de práctica educativa basada en el Modelo Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.
4. Aplicación de la estrategia de práctica educativa en un proceso de intervención áulica.
5. Sistematización de una propuesta de práctica educativa y evaluativa, transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela

Tabla 1*Matriz Epistémica de la investigación*

Objetivos	Preguntas	Tareas	Dinámica cíclica helicoidal
Religar el Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017, como base de la propuesta de práctica evaluativa, para valorar la PPE.	¿Cómo religar el perfil de Preescolar del Modelo Educativo de 2017, como base de una propuesta de Práctica Evaluativa, que apoye la valoración de la PPE?	Religación del Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017, como base de propuestas de práctica educativa y evaluativa.	CICLO 1. Co-construcción del perfil religado.

Validar el Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017	¿Cómo validar el perfil religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017?	Validación del Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017	CICLO 2. Validación del perfil religado
Co-construir una estrategia de práctica educativa basada en el Modelo Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, que favorezcan una transición escolar armónica.	¿Qué criterios seleccionar para co-construir una estrategia de práctica educativa desde la transdisciplinariedad basada en la NEM?	Co-construcción de una estrategia de práctica educativa basada en el Modelo Curricular 2022.	CICLO 3. Co-construcción de estrategia de práctica educativa y evaluativa
Aplicar la estrategia de práctica educativa en un proceso de intervención áulica	¿Cómo aplicar y documentar el proceso de intervención áulica de la estrategia de práctica educativa?	Aplicación de la estrategia de práctica educativa en un proceso de intervención áulica.	CICLO 4. Intervención Áulica
Sistematizar una estrategia de práctica educativa y evaluativa, transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela	¿Cómo sistematizar una estrategia de práctica educativa y evaluativa transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela primaria?	Sistematización de una propuesta de práctica educativa y evaluativa, transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela	CICLO 5. Sistematización de la experiencia y propuesta

Fuente: elaboración propia

Justificación: Criterios, Relevancia y Pertinencia

La investigación realizada sobre la PPE (Preparación para la Escolarización) de niños y niñas chihuahuenses respalda su justificación en algunos criterios mencionados por Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes señalan la necesidad y trascendencia que tiene un estudio de esta envergadura en la sociedad actual y en nuestra educación básica. Los criterios principales se encaminan a destacar inicialmente su *relevancia* y *pertinencia social* en dos sentidos: por un lado, su trascendencia en nuestra sociedad y, por otro, sus alcances en la educación básica, de manera específica, en los docentes y estudiantes de este nivel educativo en Chihuahua y en México.

El estudio se ejecutó de manera intrainstitucional en la Universidad Autónoma de Chihuahua. En la UACH, participaron la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Los Programas Educativos participantes fueron: el Doctorado en Ciencias de la Cultura Física de la FCCF con el fin de atender el perfil de egreso desde el campo

de Matemáticas y el área de educación física, el Doctorado en Educación Artes y Humanidades de la FFyL con el objetivo de acercarse desde el campo Exploración y comprensión del mundo natural y social y el área Socioemocional . Por otra parte a nivel de maestría, concurrió la Maestría en Innovación Educativa de la FFyL que estudió la preparación para la escuela desde el enfoque familia preparadas.

La investigación sobre la PPE resulta *relevante* para aminorar niveles de repetición u otros problemas de desadaptación en la etapa escolar. Por señalar algunos, se argumenta que los niños y las niñas con mayor PPE evidencian mayor capacidad y rendimiento en los primeros años de la escuela primaria que sus pares menos preparados para transitar a la primaria.

Por ello se manifiesta el interés en considerar este concepto, de inicio, dentro de la literatura psicológica, en los trabajos de evaluación que se realiza como parte de la línea de investigación a la cual pertenece la autora. Asimismo, resaltar el trabajo pedagógico que se efectúa como docentes, para contribuir a la validación de estrategias e instrumentos dedicados a la PPE. Con esto se destaca la necesidad de la evaluación educativa a nivel preescolar y de la educación básica, así como la importancia de contar con instrumentos calibrados que permitan comparaciones sólidas tanto a nivel sincrónico como diacrónico.

Se considera también, que la *pertinencia* que se da entre estos requerimientos sociales y la necesidad de transparentar los resultados de una educación cuestionada logrará procesos de aprendizaje de calidad entre profesores y estudiantes en el país.

El *valor teórico* de la investigación, como criterio de justificación, apunta al desarrollo conceptual que se realiza en la búsqueda de un concepto unificado de PPE con dimensiones articuladas y enfocadas al trabajo psicopedagógico con responsabilidad social y educativa, lo que le proporciona una visión transdisciplinar y con sentido de pensamiento complejo.

Por consiguiente, Sosa-Padrón (2020) menciona que no se eliminan las diferentes disciplinas, miradas o perspectivas que se imbrican en el estudio, ni se mantienen solo relaciones amables entre ellas, sino que se inicia la búsqueda de los elementos convergentes que apoyan el aprendizaje, específicamente lo que aporten cuestiones de interés para la construcción del constructo preparación para la escolarización.

La construcción del concepto de PPE y sus dimensiones, como resultado de la indagación sobre el estado de la cuestión, aporta de manera importante al campo de conocimiento que se estudia. Actualmente, la PPE es un concepto multidimensional que no se circunscribe a los

componentes cognitivos, como originalmente fue propuesto por el mundo académico, aunque continúa siendo la dimensión más evaluada.

Que los y las niñas y niños lleguen preparados para la escuela comporta, en un sentido, habilidades afectivas y socio-emocionales, dentro de estas pueden identificarse su capacidad para esperar turnos, su disposición a ayudar y/o entender el punto de vista de otros niños y niñas, o, por otro lado, si manifiesta en exceso momentos de ansiedad y no es tratado, o si se mueve o agita en exceso.

La PPE depende además del desarrollo de las capacidades cognitivas, tradicionalmente entendidas en área de lenguaje, cognición numérica y conocimientos generales, se incluyen dentro de esta preparación elementos como *si puede escribir su propio nombre*, aunque sea con algunos errores o *si consigue contar solo, al menos hasta 10* pero es de esperar que lo consiga hasta 20, la motricidad fina (por ejemplo, *si ya desarrolló la habilidad de tomar un lápiz o si puede coordinar diversos movimientos en una sola acción*), o *si es capaz de prever lo que va a suceder en el futuro*.

El criterio de *contribución al campo de conocimiento* remite a reflexiones y preguntas que muchas veces emergen como padres o como educadores respecto de por qué a algunos niños y niñas le va bien y con ello disfrutan del primer año en la escuela primaria, mientras que otros enfrentan dificultades para “adaptarse” a la nueva etapa de su vida escolar. Lo que ocurre es que los primeros logran aprender las letras y los sonidos correspondientes a ese nivel escolar, de manera fluida, así como los números y las operaciones básicas. Por otro lado, se encuentran quienes por mucho esfuerzo que realizan, no lo logran y transitan por el nuevo nivel escolar como si caminaran cuesta arriba.

Desde el campo de la psicología del desarrollo y de los procesos pedagógicos del aprendizaje, estas discrepancias son explicadas desde el concepto de preparación para la escolarización. Por PPE se hace referencia al conjunto de competencias demandadas para que el niño y la niña tengan éxito en la escolaridad obligatoria, así como en su trayectoria a través de los ciclos escolares.

Los niños y las niñas con menores niveles de PPE tienden a presentar mayores problemas en su integración a la escuelas y más bajo rendimiento escolar frente a sus pares con mayores niveles de PPE (Janus & Duku, 2007). La importancia de la investigación sobre la PPE y la capacidad preventiva que ofrece este constructo revela por qué su evaluación se tornó muy

trascendente en las investigaciones sobre la transición y adaptación a la escuela, asimismo, representa un concepto clave para explicar el fracaso escolar (Snow, 2006).

La evaluación de la PPE también posibilita para explorar y diagnosticar las insuficiencias educativas a nivel poblacional, de forma tal que logra modificar a tiempo desigualdades educativas que sostienen los niños según criterios geográficos (regiones, ciudades o barrios) o de conformidad con criterios institucionales u organizacionales (centros preescolares o aulas específicas).

A nivel individual, logra identificar a los niños que al término del periodo preescolar o al inicio de la etapa escolar, se verían favorecidos con intervenciones educativas adicionales, a fin de garantizar un mejor rendimiento y evitar una desvalorización de la autoconfianza del niño y la niña, en las expectativas escolares o en el interés por el aprendizaje o por el currículo escolar (Janus et al., 2007). Esta naturaleza anidada de los datos escolares es muy importante de considerar en el análisis de los datos educativos.

El criterio de *contribución metodológica* de esta investigación se centra en el aporte que se hace en dos procesos fundamentales: el primero contrastar el *perfil de preescolar religado construido con el perfil general para educación básica*, propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022). En segundo lugar: co-construir una propuesta de práctica educativa que fortalezca los procesos de transición de preescolar a primaria para avanzar hacia su aplicación en una intervención áulica. La estrategia incorpora una posición teórica y metodológica sustentada en la teoría de las situaciones (Brousseau, 2007; Jonnaert et al., 2007; Jonnaert et al., 2008; Roegiers, 2010).

Con relación al criterio de *implicaciones prácticas*, se considera que la investigación contribuye a resolver un problema real que tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos. El acercamiento a un primer perfil planteado por el Modelo Educativo 2017 para avanzar a una primera propuesta de perfil de preescolar religado (1.0), hasta arribar a la construcción colegiada con educadoras de preescolar de un perfil de preescolar religado (2.0) marca una pauta para una *propuesta de evaluación* articulada en preescolar.

Su posterior contrastación con el perfil general para la Educación Básica sugerido por la NEM aporta a la transición curricular desde la enseñanza y el aprendizaje comprometido con la articulación de los saberes, en el rescate de las potencialidades de ambos modelos en su preocupación por el egreso de preescolar y el ingreso a primaria preparados y preparadas de

manera adecuada. En concordancia, la co-construcción de estrategias de práctica educativa desde la inter y transdisciplinariedad para su aplicación en una intervención áulica que fortalezca la transición de preescolar a primaria, y con esa base, construir una *propuesta de práctica educativa* desde una perspectiva que reconoce la necesidad de evaluar, desde estas miradas, la PPE para su empleo en las aulas.

Como *implicación práctica* también se tiene que integrar una propuesta educativa transdisciplinar centrada en la formación integral de niñas y niños desde la transformación de las prácticas educativas en el nivel preescolar beneficia y promueve los derechos de la población infantil, que, debido a razones vinculadas a su contexto de desarrollo, no adquieren las competencias cognitivas mínimas requeridas para la transición hacia la escolarización obligatoria.

Al respecto, se vieron beneficiados los niños y las niñas de edad preescolar que transitan hacia la etapa escolar (niñas y niños con una edad de entre 5 y 7 años). Por este motivo, la población beneficiaria, que participó en la co-construcción de la propuesta educativa y en su implementación, convirtieron el trabajo docente colegiado, en un referente didáctico-formativo para quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en preescolar.

Capítulo 2. La Preparación para la Escolarización

Los conceptos son de todos y se nos imponen desde fuera; las intuiciones siempre son nuestras.

Antonio Machado

En el presente capítulo se realiza un acercamiento a lo que se entiende por Preparación para la Escolarización, como categoría central de esta investigación, desde diferentes visiones epistémicas. De esta manera, vincula dicha categoría a procesos como, la transición a la primaria y al enfoque que establece la preparación de los niños para la escuela.

A su vez, pretende recorrer tres categorías, que, en estrecha relación con la categoría principal declarada, se trabajan en un contexto educativo determinado. Currículum, perfil de preescolar y evaluación en preescolar a la luz del Modelo Educativo del 2017, y de práctica educativa sustentada en el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana 2022, se desarrollan en este apartado, con el fin de establecer el devenir teórico de estas en el Mundo, América Latina y en México.

La Preparación para la Escuela. Consideraciones Teóricas

Las últimas décadas han sido de escasa producción científica sobre la Preparación para la Escolarización. Los debates más actuales, se encaminan a la multidimensionalidad del constructo y a la definición de aprendizajes que debe poseer una niña o un niño preescolar para iniciar la primaria y concluir satisfactoriamente este nivel educativo (Kagan et al., 1995; Blair & Raver, 2015 y Vázquez y Moreira, 2016).

Moreira et al. (2019) define Preparación para la Escolarización (PPE) como Disposición para la Escolarización (DPE) y lo relaciona con el entorno y las diferencias individuales de cada niño y niña preescolar, sumándose a esta mirada integral que se ha asumido en las investigaciones recientes. En la presente investigación se considera pertinente el término Preparación para la Escolarización como lo sugiere Arrivillaga et al. (2016) (Definido en pp.20 del presente documento), sin embargo, a partir de la revisión teórica, en este capítulo se integra una definición de PPE

Durante mucho tiempo, las prácticas y estudios sociopedagógicos establecieron que los aprendizajes que niñas y niños preescolares requerían para ingresar a la primaria se circunscribían a un enfoque cognitivo. Es por ello, que se obviaron elementos que trascendían o complementaban

este rubro, lo que trajo consigo que se asociaran los bajos niveles de Preparación para la Escolarización con altos niveles de frustración, desmotivación e incluso repetición y desvinculación del sistema educativo (Strasser et al., 2016).

De este modo, históricamente, se corresponde la preparación para iniciar estudios en el nivel primario, con una pauta que establece elementos como: el desarrollo del lenguaje y una comunicación coherente, la capacidad para identificar y definir estados de ánimo, intereses, fenómenos de la naturaleza, además de adquirir y desarrollar habilidades básicas para comprender la realidad que circunda. Vázquez (2005) declara que las cuestiones antes mencionadas requieren sensibilizar las relaciones humanas, potenciar la motivación por el estudio, así como la relación deber y obligaciones.

En este orden, asoman desde la mirada psicológica y pedagógica el papel de los padres y la escuela, con el propósito de contribuir a la formación del carácter, la voluntad, y la toma de conciencia. Es por ello, que según Rebello y Limlingan (2012) son tres los enfoques a partir de los cuales se ha investigado la PPE. El primero se vincula con las familias preparadas para la escuela, donde la familia propicia a la niña y al niño un entorno alentador que se caracteriza por un compromiso real de realizar actividades como leer, cantar o jugar (Rebello y Limlingan, 2012).

El segundo enfoque se direcciona a la escuela preparada para recibir a niñas, niños y familia, como centro de las actividades académicas que realizan y como continuadora de los ciclos educativos que culminan y que inician. Por último, la tercera mirada corresponde a niñas y niños preparados para ingresar a la primaria con el propósito de recibir la educación formal y aprendizajes que la escuela proporciona, tanto académicos como sociales (Rebello y Limlingan, 2012). Arrivillaga et al. (2016) reafirma que los tres enfoques o miradas a este proceso, se encuentran relacionadas con las experiencias sociales, educativas, económicas y ambientales que pueden entorpecer o fomentar la preparación para la escolarización (PPE).

Por otra parte, en estrecho vínculo con estos enfoques, resulta significativa la mirada que, dentro del proceso de preparación para la escuela, tienen en sí los actores que en ella participan. De manera esencial los docentes desarrollan un rol trascendente desde la perspectiva psicopedagógica. Se ha considerado, que el lugar ocupado por el docente para el niño y niña, la institución que representa e incluso las creencias o la formación académica adquirida, son cuestiones que determinan las variaciones dentro la PPE.

Además, Galli (2019) menciona que la PPE se estudia como un constructo que presenta beneficios intrínsecos e instrumentales en cuanto a que, los primeros, repercuten directamente sobre niñas-niños, familia y escuela. Tales cuestiones son determinadas por la adquisición de habilidades socioemocionales, cognitivas y no cognitivas, así como la finalización de la escolaridad. Por otro lado, en cuanto a lo instrumental, se refiere a objetivos más generales como lo es la contribución a la equidad social y el desarrollo económico.

En consideración a lo anterior, culminar el preescolar se convierte en una etapa donde se prepara al niño y la niña para recibir actividades académicas socialmente importantes e ineludibles, que involucran a las actividades cotidianas y a la experiencia (Díaz, 2020). En este orden, se establece la importancia del preescolar como pieza clave en el recorrido que, durante años, se realiza por las instituciones académicas. En consecuencia, la psicopedagogía se acerca a las problemáticas que aquejan este momento de la vida de los niños y las niñas de entre 4 a 6 años, determinando la estrecha relación con su vida futura.

Entonces, Pinto y Misas (2014) expresan que la educación preescolar alcanza gran relevancia cuando se fomentan dos acciones que propician el inicio de la primaria: el desarrollo de la inteligencia y la afectividad en niñas y niños. En consonancia, Vázquez (2005) recalca que esta edad, nivel o etapa es la que garantiza un desarrollo intelectual y moral adecuado; los errores que se cometan serán imposibles de subsanar posteriormente por la escuela, la familia e incluso la sociedad.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reafirma este posicionamiento y argumenta que “preparando a los niñas y niños para la escuela, les dotamos de las herramientas que necesitan para forjarse una vida satisfactoria, convertirse en ciudadanos de provecho y ocupar su lugar en la comunidad mundial.” (UNICEF, 2019, 8^{vo} párrafo). Por lo anterior, se infiere el posicionamiento de autoridades internacionales sobre la mencionada etapa educativa, que se suma a investigaciones que establecen al preescolar como punto de partida para una trayectoria escolar exitosa.

Es necesario mencionar, que desde la psicopedagogía tanto Disposición para la Escolarización (DPE) como Preparación para la Escolarización (PPE) (Arrivillaga et al., 2016; Díaz, 2016) se ha vinculado estrechamente a otro proceso que se ha definido como la transición escolar. Tal categoría está presente en varios momentos de la vida escolar de niños y niñas, ya sea

de preescolar a primaria, primaria a secundaria, secundaria a preparatoria y preparatoria a universidad.

En congruencia, se declara de manera general que una transición idónea propiciará que el niño y la niña preescolar se prepare adecuadamente para su llegada a la primaria. En el caso particular del tránsito del preescolar a la primaria, Díaz (2020) manifiesta que se ha relacionado con potenciar los juegos de roles, la flexibilidad en los espacios y nuevas formas de evaluación en este tránsito.

Asimismo, enuncia:

Para muchos niños la transición entre ciclos se realiza de forma saludable, contando con el apoyo de su familia y maestros, logrando los progresos requeridos. Pero otros lo viven como una discontinuidad, lo cual genera consecuencias que repercuten en las planificaciones de los maestros de primer año, quienes deben tener en cuenta el rezago que presentan algunos niños. Lo cierto es que en la transición -de nivel inicial hacia primaria- existe un desfase en lo que se demanda del niño, modificando las expectativas de los docentes y de la familia, pudiendo llevar a que ese período sea vivido como una crisis (Díaz, 2020, p.6).

La Preparación Escolar dentro de la Transición Escolar

Como se mencionó, preparación y transición escolar de preescolar a primaria, son categorías que, en la mayoría de la teoría revisada, se muestran muy relacionadas. Se entiende, que, en el proceso de transitar de un nivel a otro, los niños y niñas preescolares, de la mano de sus docentes, van adquiriendo aprendizajes necesarios o esperados para arribar a la primaria.

Comprendido así, se estableció que son constructos diferentes, al reconocer que es posible transitar entre estos niveles educativos y que el niño y niña preescolar no estén lo suficientemente listos o listas para los conocimientos o saberes que recibirán con su llegada a la primaria. En la generalidad de la teoría que se acerca a las transiciones desarrolladas en el ámbito escolar se establece una tipología característica.

Así, Monarca et al. (2012) las precisan como: transiciones verticales, tipificadas por su proximidad al curriculum como núcleo organizador de la realidad educativa y horizontales, determinadas por la coherencia entre materias, asignaturas o disciplinas, con los estilos

desarrollados durante la práctica docente. Al establecerse este punto, desde la visión de los estudiantes, se identifican diferencias en los procesos de tránsito entre los disímiles niveles educativos. En este recorrido se producen cambios más o menos trascendentes y consecuencias en menor o mayor grado predecibles, negativas o positivas para estudiantes, docentes y familia (Gimeno, 1998).

Por tanto, cada cual lo vive de diferente forma, determinado por las características de la personalidad, el contexto donde se desarrolla su vida cotidiana y estudiantil, la proyección del maestro y la participación consensuada y consciente del niño-niña-padres-escuela. Ahora bien, en varios casos se constata que una transición poco adecuada, le generan ansiedad a los actores que intervienen en el proceso y a su vez, bajo rendimiento escolar en niños y niñas, sin importar el nivel educativo en el que se encuentren (Ashton, 2008).

En consideración, se refleja que la transición escolar es una sacudida para niños y niñas de cualquier edad, para la familia y las instituciones. En el caso particular del cruce preescolar-primaria la diferencia se establece en que anteriormente se ha fijado la importancia del grado preescolar como elemento de éxito o fracaso, de acuerdo a su desarrollo, en el transcurso de la vida estudiantil de cualquier persona.

Se reafirma la necesidad y el valor que adquiere que las niñas y niños puedan desenvolverse a la par de sus capacidades, potenciando una transición fluida (Vans Rens et al., 2018). Transitar positivamente del preescolar a la primaria es preparar al niño o niña para el cruce, el tránsito o el salto entre niveles educativos que se diferencian en saberes o aprendizajes aprendidos y por aprender. Prepararlos para la escuela es dotarlos de tales herramientas, en acompañamiento de sus padres, en estrecho vínculo con la escuela que casi culmina y la que los o las recibe.

Sin embargo, transitar fallidamente establece un patrón de fracaso. Es probable que aparezcan sentimientos de rechazo desde y hacia sus maestros y nuevos compañeros. De igual manera, creerse marginados, poco bienvenidos y valorados. El bienestar emocional y la autoestima puede afectarse en un tiempo breve o más largo, dependiendo de varios factores (Van Rens y Haelermans, 2020).

Los niños y niñas, en medio de experiencias de diversa índole, personales, académicos, familiares la perciben con muchos altibajos emocionales. La presente investigación pretende acercarse a la mirada de los niños y las niñas preescolares, al establecer como pauta que el enfoque

de niños preparados para la escuela primaria, participantes de una transición adecuada, potenciará la generación de un diálogo entre los restantes enfoques.

Pueden ser los niños y las niñas los más beneficiados con un proceso de éxito. En palabras de Castro et al. (2015) un proceso que lo defina el respeto mutuo, la participación y el escucha activa, la negociación, así como la construcción de significados compartidos entre niños y niñas-padres y escuela.

Transitar y prepararse para la escuela primaria establecen, en primera instancia, un sentido de continuidad escolar desde edades tempranas. Tal cuestión, implicará posibles transiciones exitosas posteriormente, no solo en cuanto actividades escolares se refiere, si no que prepara al individuo para cambios y transformaciones en la vida futura, como principal objetivo de la escuela, preparar a hombres y mujeres para los diferentes ámbitos de la vida.

Los Niños y las Niñas Preparadas para la Escuela

Anteriormente se han establecido tres enfoques desde los cuales se analiza la PPE: a) familias preparadas para la escuela, b) escuelas preparadas para las niñas y niños y por último, c) niñas y niños preparados para la escolarización. Siendo así, se ha reconocido el vínculo estrecho que existen entre ellos al declarar, que estas miradas a un mismo proceso se sustentan en la relación bio-psicosocial, niñas y niños-familia-escuela.

Tales cuestiones establecen, que, aunque la presente investigación se acerque de manera concreta a la preparación de niñas y niños para la escuela, es imprescindible el abordaje con elementos de los restantes enfoques. Por ello, Cardini y Guevara (2019) retoman como punto de partida para “transiciones saludables” con miras hacia una “preparación para la escolarización adecuada”, el papel de los padres, la escuela que concluye y el centro educativo que recibe a los escolares.

La preparación de niñas y niños para la escuela, como patrón general, se conecta una y otra vez, con la continuidad en los centros de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, González-Moreira et al. (2021) señalan, que niñas y niños preescolares, al no ser preparados acertadamente para la educación primaria, podrían tener problemas académicos de 10 a 12 años, lo que incluye hasta la adolescencia.

En consecuencia, fue pertinente definir que pueden existir diversos factores que no le permitan a la niña o niño preescolar transitar preparados para la primaria, cuestión que entorpece su recorrido y permanencia en los restantes niveles educativos. Tales factores pudiesen ser: el nivel socioeconómico, el género, la situación geográfica, el origen étnico, existencia de situaciones de desastre y las condiciones de salud (Galli, 2019).

Siendo así, el enfoque de niños preparados partió de reconocer la etapa de grandes cambios emocionales y cognitivos que sugiere el transitar a la primaria. Por lo anterior, si las niñas y niños tienen competencias, saberes o aprendizajes necesarios o esperados, para ingresar al primer grado, es posible que el impacto sea menor. Las expectativas de la familia, el entorno, los amigos, docentes y el propio sistema se convierten en elementos que les generan presión (Goble et al., 2017).

Entendido de esta manera, preparar adecuadamente el tránsito de preescolar a primaria se convierte en el compromiso de brindarle herramientas a niñas y niños para cambiar los roles. Del juego, de actividades poco estructuradas, se enfrentan a la primaria, un medio que propicia el alcance de metas cognitivas con menos ayuda de los docentes y con grupos más grandes (Goble et al., 2017). Es muy probable, que la necesidad de cumplir expectativas y llegar a la realización individual solo sea posible si las niñas y niños cuentan no solo con las habilidades cognitivas, sino también emocionales.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2016 consideraba varios dominios importantes con respecto a la PPE de niñas y niños. En el documento refiere que es relevante tener en cuenta el desarrollo físico y motor, social y emocional; el desarrollo cognitivo, la adquisición de valores, habilidades artísticas y actitudes ante el aprendizaje. En resumen, niñas y niños preparados de manera multidimensional para iniciar la primaria.

Al unísono, Rimm-Kaufman y Sandilos (2017) enuncian que los docentes, relacionan la preparación para la escuela de niñas y niños con la capacidad de desarrollar su potencial en la primaria, comunicarse exitosamente, con el entusiasmo por participar, la motivación, la curiosidad y la seguridad con la que se proyectan en actividades académicas y no académicas. La visión docente se sustenta de una práctica sistemática, que permite establecer elementos proporcionados por las propias niñas y niños, así como su desempeño.

Atendiendo a lo previamente mencionado, es evidente que las opiniones teóricas, estriban en la multidimensionalidad del constructo preparación para la escolarización. Se perciben cuestiones relativas a lo cognitivo, pero las últimas investigaciones asumen lo socioemocional como relevante en el momento de desarrollar la categoría. Dentro de la misma, convergen posicionamientos pedagógicos y de la psicología cognitiva, reafirmando la importancia del nivel preescolar.

Continuamente los autores referenciados mencionan subcategorías que mantienen una estrecha relación dialéctica con la PPE, como la transición escolar. Es necesario comentar, que los autores puntualizan que los procesos de tránsito entre niveles educativos se producen en varios momentos, sin embargo, la trascendencia de la PPE es que ocurre solo del preescolar a la primaria (Arrivillaga et al., 2016; Rimm-Kaufman y Sandilos, 2017).

Arribando a un Concepto

En el recorrido teórico que previamente se ha realizado, emergen características de la categoría central de la presente investigación, preparación para la escolarización, para algunos autores, disposición para la escolarización, para otros. Retomando estas perspectivas, el constructo abunda sobre competencias, habilidades e incluso, herramientas cognitivas y socioemocionales, que desarrollan niñas y niños preescolares para ingresar a la primaria. Proceso tal que se establece en vínculo directo con el papel de los padres y de la escuela receptora, en mayor medida.

Para efectos de esta tesis, se ha nombrado este proceso como preparación para la escolarización. Entonces, resulta interesante revisar las conceptualizaciones y análisis que históricamente se han desarrollado del constructo.

A la luz de la búsqueda teórica se constata que la última década del siglo XX fue prolífera en cuanto a las investigaciones que se realizaron sobre los procesos relativos al ingreso y desarrollo de niñas y niños a preescolar. En consecuencia, se derivaron estudios, que, tomando este nivel educativo como punto de partida, analizaron los períodos finales de la estadía en el mismo para comprender cómo se producía el cruce a la primaria.

Para ello atendieron las habilidades, competencias o destrezas que poseían las niñas y niños para transitar al siguiente nivel (Campbell, 2000; Lara et al., 2003; Arnold et al., 2007; Janus y Doku, 2007; Vogler et al., 2008; Ames et al., 2009;). Es interesante que estos autores reconozcan

el carácter multidimensional de la categoría, así como el rol de padres y escuelas; sin embargo, al referirse a competencias o demás “logros” se percibe la inclinación hacia objetivos cognitivos. Para este momento se infiere que, aunque se mencionan cuestiones socioemocionales no son el núcleo de las investigaciones.

Antes del año 2000, Newman et al. (1994) declaraban que prepararse para la escuela primaria, podría suponer un doble aprendizaje para niñas y niños; no solo debían contar con aprendizajes relacionados con el lenguaje y la comunicación, entre otros; sino que era necesario prepararlos socioemocionalmente para lidiar con el cambio. Se constatan los albores de un concepto de PPE más completo y menos lineal.

Kagan et al. (1995) relaciona a la PPE con el contexto cercano y menciona, que las competencias necesarias contempladas para reconocerse como niñas y niños preparados para la educación inicial dependen del desarrollo individual de cada cual. Por ello, el concepto de PPE está permeado por las características propias de niñas y niños, siendo así pueden variar sus tiempos, a partir del desarrollo físico, cerebral, cognitivo y socioemocional de cada uno.

Conjuntamente a las distintas definiciones de PPE, se trabajan elementos relacionados con la inclusión. Engeström y Cole (2001) manifiestan que niños preescolares, que se encuentran transitando a la primaria, se perciben mejor preparados cuando los aprendizajes adquiridos, se convierten en herramientas para potenciar los sentimientos de “aceptación” en el nuevo contexto, formal y con reglas. Niños preescolares se sienten incluidos en su nueva escuela y a la dinámica diferente que protagonizan junto a los maestros que las y los reciben.

La llegada del siglo XXI permitió a los teóricos del tema profundizar aún más en la definición de PPE. La misma retoma, como punto de partida, características de la edad preescolar, donde se refiere a lo biológico y a lo psicosocial. Así, de este modo, se define a la preparación escolar como un fenómeno social, anterior a la política y a la orientación de la investigación. Incluso, si se incorpora la participación de posiciones políticas e investigativas, se abre el campo para la reflexión sobre el sentido y significado de la preparación escolar (Snow, 2006).

De manera general, la revisión teórica continúa trabajando las categorías transición y preparación para la escolarización muy ligadas. En este orden, el concepto de transición a la escuela primaria se vincula al debate en torno a la noción anglosajona de “preparación escolar” (readiness school) el cual originalmente fue definido como “un conjunto de habilidades

predeterminadas (físicas, sociales y cognitivas) que los niños debían tener para cumplir con los requerimientos que exigía la escuela.” (Arnold et al., 2007, p. 5).

De esta forma no resulta extraño que actualmente, la dimensión más estudiada y evaluada de la Preparación para la Escuela es referida a la preparación del niño y la niña para la escuela (Arrivillaga et al., 2016). En consideración, pudiesen plantearse estudios de caso para atender de manera conjunta las otras dos miradas de la PPE, integrando a la familia y a la escuela en el alcance de un estudio determinado. De esta manera, se articulan estos enfoques que deben ser tomados en cuenta en el momento de potenciar o contribuir a la transición apropiada de preescolar a primaria.

Las últimas tendencias asumen el modelo y enfatizan que el concepto de Preparación para la Escuela debe estar centrado en el niño. En este sentido del término, se considera en función de direccionar correctamente las habilidades y competencias que le permiten desempeñarse exitosamente en la realidad escolar, tanto académica como socialmente (Liz, 2018).

En congruencia, Rodríguez et al. (2019) se hicieron eco de la postura que define la preparación para la escuela como el estrecho vínculo niño-contexto, además que definieron las competencias que debía manifestarse en función de un proceso exitoso. Siendo así, explicaban que se concretaba en el conjunto de competencias necesarias (socioemocionales, cognitivas y otras) para una adecuada transición a la escuela. Es un proceso de transición producto de la interacción entre el niño y su contexto.

En consideración a las anteriores enunciaciones se presenta la tabla 2 que permite resumir autores y las tendencias hacia las que direccionan sus posicionamientos; la definición concreta del constructo PPE y el carácter de este.

Tabla 2

La preparación para la escuela: la visión de los autores

Autores	Definición	Carácter del constructo	Tendencia
Newman (1994)	Doble aprendizaje	Multidimensional	Relacionado con el lenguaje y la comunicación, con interés en la preparación socioemocional.
Kagan (1995)	Competencias	Multidimensional	Considera que son físicas, cerebrales, cognitivas y socioemocionales.
Snow (2006)	Cuestión social	Multidimensional	Reflexiona sobre el significado de la PPE

Campbell (2000); Lara (2003); Arnold (2007); Janus y Doku (2007); Vogler (2008); Ames (2009)	Habilidades, Destrezas, habilidades y competencias	Multidimensional	Inclinación hacia lo cognitivo Centrado en el desempeño exitoso de niñas y niños académica y socialmente.
Arrivillaga (2016)	Habilidades y competencias	Multidimensional	Centrado en el desempeño exitoso de niñas y niños académica y socialmente.
Liz (2018)	Habilidades y competencias	Multidimensional	Establece lo socioemocional y lo cognitivo como elementos de éxito para el desarrollo de niñas y niños preescolares en vínculo con su contexto.
Rodríguez (2019)	Competencias	Multidimensional	Reconoce el vínculo necesario entre lo cognitivo y lo emocional.
UNICEF (2019)	Herramientas	Multidimensional	Otorga relevancia al desarrollo físico y motor, social y emocional; el desarrollo cognitivo y emocional, la adquisición de valores, habilidades artísticas y actitudes ante el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión conceptual de la PPE.

Al tomar en cuenta las características de la presente investigación, se propone la siguiente definición del constructo preparación para la escolarización:

Aprendizajes cognitivos, socioemocionales, físicos, medioambientales y biopsicosociales, que permiten a niñas y niños preescolares transitar armónicamente a la primaria con un desarrollo social e individual equilibrado.

Por todo lo anterior, es necesario realizar un análisis del currículo de preescolar, el cual, sin duda alguna, juega un papel trascendente en la formación de niñas y niños en este nivel educativo. El currículo concreta los objetivos que padres y docentes persiguen para lograr los aprendizajes esperados a los que hace referencia la teoría referenciada; que permitirán el paso exitoso a la educación inicial y posiblemente al resto de las transiciones educativas a lo largo de su vida.

Curriculum

Apreciaciones Teóricas sobre el Curriculum

Hablar de curriculum es iniciar un recorrido por la historia de la educación. La construcción de este se ha establecido a partir del desarrollo tecnológico, económico y social; de las necesidades de la sociedad. Díaz Barriga (2003) expresa que definirlo implicaría relacionarlo con infinidad de significados y adjetivos que lo acompañan, entre los que la literatura los refiere como oculto, formal, vivido y procesual.

Las miradas que se proyectan a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinan la revisión del curriculum, documento que denomina y demarca una realidad existente e importante dentro de una realidad educativa (Gimeno, 2010). Visto así, se establece como herramienta para organizar la práctica pedagógica y para comprender lo que se aspira lograr de un educando.

Históricamente, ha sido difícil llegar a acuerdos sobre su conceptualización, incluso al debatirse sobre sí es o no una disciplina. Más allá de estas tensiones las revisiones teóricas muestran, que de manera general son dos las tendencias hacia las que se dirigen el análisis y la construcción del curriculum. La primera se relaciona con los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante; la segunda se vincula a las instituciones donde se declara una secuencia de contenidos que argumentan la selección de temas a enseñar (Díaz Barriga, 2003).

Ambas tendencias han sido acompañadas de criterios que afirman la intencionalidad política del curriculum, al establecer para qué enseño, a quién enseño, cómo lo hago y por qué, cuestiones que lo redimensiona como campo de discusión entre los investigadores y expertos que lo estudian (Sociedad Chilena de Educación Científica, 2016). Es en esta realidad de constante discusión se define como documento normativo para determinar el contenido de la enseñanza de un sistema educativo particular.

Siendo así, es interesante la postura, que, desde el enfoque sociocrítico, se le otorga al curriculum. Osorio (2017) comenta que, desde esta mirada, al participar en la dinámica de la escuela, puede analizarse en el contexto social permeado por pautas, normas y concepción del

conocimiento. Por tanto, es sencillo visualizarlo en estrecha relación con la práctica docente y entenderlo como elemento fundamental de la teoría de la enseñanza.

En consecuencia, en palabras de Hernández y García (2017) el currículum selecciona algunas realidades culturales y silencia otras, al otorgarle o restarle prestigio. Por ello, la importancia de su análisis constante, pues se convierte en la propuesta educativa y cultural que un centro docente le ofrece a la comunidad. Tal cuestión potencia que, desde la escuela y sus contenidos, se comprenda mejor la realidad en la que viven, así como sus procesos.

De esta forma, el currículum trasciende el espacio escolar para convertirse en herramienta social y no solo como organizador de contenidos. Congruentemente, debe prestar atención a cuestiones que se han marginado, como las artes o aprendizajes vinculados a la práctica cotidiana (Trohler, 2017). Sistematizar estos contenidos abonará a un currículum cada vez más cercano a una formación que prepare para las diferentes dimensiones de la vida.

Concluyendo, tipificar el currículum partir de las dos tendencias a las que anteriormente se hizo referencia, vincularlo implícitamente a los intereses políticos y establecerlo como objeto permanente de discusión teórica, le permitió a Osorio (2017) resumir posibles características de este y definirlo como una guía para planificar la vida escolar y la evaluación en la escuela.

Al unísono, se convierte en ruta para identificar, analizar y comprender situaciones y experiencias que se presentan en la organización y administración de un centro docente. Las apreciaciones anteriores permiten reconocer que las nuevas teorías pedagógicas, afectadas por la práctica docente cotidiana, modifican el currículum en función de un espacio escolar establecido (Osorio 2017).

Al asumir esta postura, es pertinente realizar un breve recorrido por el currículum que sustenta, desde la normativa, la presente investigación. Introducir este análisis al estudio del Modelo Educativo, que en México desde el 2017, se asume como documento rector de la educación básica. Este acercamiento permitirá identificar un contexto y tipificar el Modelo Educativo (SEPB, 2017), que es directriz de disímiles realidades educativas, dentro de un heterogéneo proceso de enseñanza aprendizaje.

El Modelo Educativo Mexicano del 2017

Entendido de esta manera, el análisis se centra en Modelo Educativo de la Educación Básica del año 2017 en México (SEPb, 2017), producto de un proceso de reforma educativa. El documento normativo reiteró la necesidad de considerar las características y exigencia de la sociedad para el que fue construido. Además, reconoce que las investigaciones científicas muestran aún resultados ineficientes (SEPb, 2017).

De acuerdo con lo anterior, Orozco (2018) establecía que

Es una constante en todo el documento la inquietud de transformar los modos de enseñar y de aprender del siglo pasado, y de transitar de un sistema educativo caracterizado por lo administrativo hacia uno que posicione a la escuela y a sus actores como el centro de la educación: maestros, directivos, niños y niñas, supervisiones, consejos técnicos escolares, y padres y madres de familia, prioritariamente (p.124).

En congruencia, una de sus principales características es reiterar el objetivo que persigue, modificar la educación básica en el actual siglo, con el propósito de formar sujetos autónomos y cooperativos. Así, sustenta la pertinencia de aprender conocimientos no memorísticos, sino que lleven implícitos las emociones en estrecho vínculo con lo cognitivo, garantizando la orientación adecuada a niñas, niños y jóvenes mexicanos.

Según Orozco (2018), el Modelo Educativo declara su intención de articular la dimensión social y educativa, en la búsqueda de una educación que brinde una formación integral y humanista acorde a las necesidades del país. Para ello, sustenta este interés en tres pilares, la filosofía de la educación para sistematizar principios y valores, la demanda de las capacidades para tomar en cuenta el contexto y las realidades de los estudiantes. Por último, cierta concepción del aprendizaje a partir de las investigaciones que se realizan en el campo educativo.

En cuanto a forma, es un documento que en sus páginas iniciales presenta una especie de prólogo que introduce la premisa para lo que se redacta, educación en libertad y creatividad. A continuación, introduce formalmente el Modelo y para ello recorre brevemente las etapas de construcción de este. Menciona la pertinencia del replanteamiento en el curriculum desde julio de 2016 después de consultas y revisiones curriculares. Conforme a ello, afirma que para replantear

se realizaría el análisis de tres documentos: la Carta sobre los Fines de la Educación del Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Desarrolla concretamente cinco capítulos que argumentan el planteamiento curricular, la escuela como núcleo del sistema educativo, la formación y desarrollo profesional de los maestros, lo relativo a diseñar un sistema inclusivo y equitativo junto a la gobernanza del sistema educativo.

Concluye con reflexiones finales sobre el Modelo Educativo del siglo XXI. En sus diferentes apartados organiza los contenidos e indicaciones metodológicas para desarrollar los mismos. La presente investigación menciona lo relativo a preescolar como nivel educativo y contexto donde se desarrolla la misma.

El Curriculum de Preescolar

Cuba y Colombia

Varios países en América Latina han desarrollado un amplio trabajo en cuanto a normativa se refiere sobre el preescolar. En una revisión breve se pudiese decir que las preocupaciones curriculares de los gobiernos se encaminan hacia que el preescolar prepare a niñas y niños a asumir la primaria, estableciendo que es un momento de logros para toda su vida (Ministerio de Educación Nacional, 2014; Ministerio de Educación, 2021).

Siendo así, la mirada particular del MINED (2021) en Cuba, reafirma que es un período de variedad y riqueza, cuestión que, a partir de un análisis de las regularidades que se manifiestan en la etapa, permite determinar los tiempos de los procesos y funciones psíquica que se manifiestan. Conforme a lo anterior, sería posible conocer las características, interacciones y contradicciones que se generan entre funciones y procesos en la edad preescolar.

En concordancia, presenta los objetivos cognitivos por alcanzar, como logros que ha obtenido la niña y niño preescolar. Logros que sugiere trabajarlos por ciclos para respetar los tiempos de desarrollo de cada niña y niño. De esta manera, es posible que los niños no logren desde un primer momento lo planificado, pero que en los restantes ciclos siga complementando con la ayuda de la educadora, elemento que asume la flexibilidad de las áreas de conocimiento y desarrollo del plan educativo de la primera infancia y específicamente del preescolar (MINED, 2021).

En síntesis, el modelo educativo cubano expresa que sus principios reconocen a la niña o al niño preescolar como centro del proceso educativo, que el adulto tiene el papel rector en la educación de niñas y niños. Considera oportuno la integración de las actividades y la comunicación durante el proceso, con el fin de potenciar el vínculo de niñas y niños con el medio circundante. Reconoce el papel de la familia y la interrelación con y entre los componentes del proceso educativo.

Por otra parte, en Colombia el MEN (2014) en sus lineamientos curriculares realiza una distinción entre el preescolar de tres a cuatro años y seis meses y la etapa de transición, de cuatro años y siete meses hasta 6 años. En estos períodos se establecen tres tipos de relación: relación con los demás que favorece la comunicación, interacción y construcción de normas; la relación consigo mismo que se direcciona al logro de la identidad, autoestima y el manejo corporal; junto a la relación con el mundo que lo rodea que se encamina al interés y conocimientos de objetos, las relaciones causales y la representación social.

Asimismo, ha establecido el preescolar como grado cero, posteriormente llamado de transición y de obligatoriedad, con la premisa de que es trascendente para el posterior recorrido por las aulas. Por ello, las prácticas pedagógicas en este nivel convergen en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos para el tránsito a la primaria. Estas cuestiones reflejan una educación preescolar que se ofrece a niñas y niños para el desarrollo integral en los aspectos bilógicos, cognoscitivo, sicomotriz, socioemocional, afectivo y espiritual (MEN, 2014).

Con este breve recorrido por dos currículos latinoamericanos de preescolar, se inicia un acercamiento a lo que establece el curriculum de preescolar en México, sus características como organizador de contenidos y orientaciones metodológicas dentro del Modelo Educativo 2017.

La Educación Preescolar en el Modelo Educativo Mexicano 2017

Ahora bien, de manera concreta, el curriculum de preescolar en México se titula “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de Evaluación” (en lo adelante, SEPa, 2017). Este documento normativo modifica al Programa de Educación Preescolar 2011 y especifica cómo desarrollar los contenidos en función de multidimensionales aprendizajes. El Modelo Educativo del 2017 lo describe centrado a propiciar ambientes sociales y culturales acorde al desarrollo cognitivo y socioemocional de niñas y niños, con el apoyo de docentes y familia (De la Cruz y Pontón, 2018).

Por tanto, considera que el Programa tiene un carácter nacional, con propósitos comunes, sin obviar la diversidad regional y cultural de México. Una característica importante del documento es que no solo presenta los aprendizajes o logros de niñas y niños en cuanto a los Campos de Formación Académica y las Áreas de Desarrollo Personal y Social, sino que transita a ambientes de aprendizajes que potencien a los mismos.

El Programa vincula estrechamente áreas y campos desde una visión disciplinar, bajo el principio de que la función de la escuela es enseñar lo que se necesita para la vida (De la Cruz y Pontón, 2018). En la revisión de programas anteriores se visualiza a niñas y niños como centro del proceso educativo, cuestión en la que se diferencia del actual. En este documento que norma al preescolar dentro del Modelo Educativo 2017 es la escuela, con el propósito declarado de fortalecer sus procesos como espacio para desarrollar los ambientes de aprendizajes que se mencionan en el mismo.

El documento Aprendizajes Clave (SEPa, 2017) presenta seis capítulos. Por interés de esta investigación se hará un acercamiento a los capítulos donde se trabaja de manera directa con educación preescolar. En concordancia, en el capítulo tres, nombrado “La Educación Básica”, se analiza la estructura y características de la educación básica y se realiza un recorrido por los niveles educativos que la integran.

Referencia cuestiones de la educación preescolar, la educación primaria, la educación secundaria; además de manifestar la heterogeneidad de este nivel y su articulación con el nivel medio superior. Al referirse a la educación preescolar en este capítulo, se enfatiza en el lenguaje como una prioridad de esta etapa, se reconocen los desafíos de la educación preescolar en los contextos actuales, se plantea la organización de las actividades, así como los rasgos del perfil de egreso de la educación preescolar donde los propósitos educativos se manifiestan como competencias que los alumnos deben lograr (SEPa, 2017).

Tales propósitos los resume la SEPa (2017, pp 156-157) en que

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos; participen en situaciones de experimentación que los lleven a describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes visuales, danza, teatro) y apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal.

Por otra parte, el capítulo cuatro se adentra en el diseño curricular de la educación básica. Entre otros aspectos, cuestiona para qué se aprende y establece los rasgos del perfil de preescolar. Continúa interrogándose qué se aprende y se introduce en el enfoque competencial, para dilucidar lo entendido por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En este capítulo reflexiona brevemente sobre los aprendizajes claves y para ello presenta los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social.

Sin embargo, es el capítulo cinco en donde se desarrolla el programa de estudio de la educación preescolar. Presenta los diferentes Campos de Formación, los cuales nombra cómo: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. En cuanto a las Áreas de Desarrollo Personal y Social, indica: Artes en preescolar, Educación socioemocional y Educación física. Como anteriormente se ha mencionado el presente estudio se centra en el campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y el área Educación socioemocional.

Establecidos estos organizadores del curriculum, afloró la pertinencia de analizar con énfasis el campo y el área seleccionada en función de los aprendizajes esperados que cada uno de ellos establece.

Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social

Previamente se definió que la organización curricular de preescolar se constituye a partir de campos y áreas curriculares. El documento Aprendizajes Claves (SEPa, 2017) denomina a los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil como integrador, sujeto a la interacción con factores biológicos, sociales y culturales. Con este supuesto instituye que por cuestión de orden metodológico divide estos procesos en campos y áreas, cuando realmente estos influyen entre ellos continuamente.

Los campos de formación académica identifican los aprendizajes en los que debe concentrarse el trabajo docente para que niñas y niños preescolares obtengan los cimientos de “aprendizajes formales” (SEPa 2017). Por tanto, permite que las educadoras tengan propósitos claros y trabajar las competencias o aprendizajes que se quieran suscitar en los alumnos.

El Campo de Formación Académica “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” está formado por las miradas de varias disciplinas, química, biología, física y también por aspectos sociales, culturales, éticos, entre otros. Es sencillo comprender que su objetivo es que “los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (SEPa, 2017, pp. 252).

Si de manera analítica y gradual se revisara este propósito definido, pudiera decirse que es un campo que prioriza el conocimiento sobre los seres vivos y sus características. Al ser así, niñas

y niños preescolares se plantearían inquietudes sobre estos seres vivos, los describirían e incluso, construir explicaciones sobre los procesos que observan y de los que son partícipes. El fin de lo anterior sería iniciar y fortalecer el amor y la intención por cuidar el medio ambiente.

Al unísono, las Áreas de Desarrollo Personal y Social, en vínculo estrecho con los Campos de Formación Académica, apuestan y contribuyen por una formación integral. Desde la mirada curricular, las áreas se desarrollan desde lo artístico, lo motriz y lo socioemocional; se explicitan en todos los niveles, solo que en Preescolar adquieren una gran trascendencia por ser la base de vida educativa de un sujeto.

Según los SEPa (2017) “cada área aporta a la formación de los estudiantes conocimientos, habilidades, valores y actitudes enfocados en el desarrollo personal, sin perder de vista que estos aprendizajes adquieren valor en contextos sociales y de convivencia” (p. 276).

En consideración del Área Socioemocional una formación integral debe comprender el autorreconocimiento de emociones y la gestión de las mismas (SEPa, 2017). Sin embargo, el documento normativo reconoce que, aunque son innegables los esfuerzos de los docentes, históricamente la escuela ha centrado su atención en cuestiones cognitivas y motrices. Con el paso de los años esa perspectiva ha ido cambiando, antes lo socioafectivo era visto como responsabilidad de la familia.

En palabras del documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de Evaluación (SEPa, 2017) la educación socioemocional tiene como objetivo:

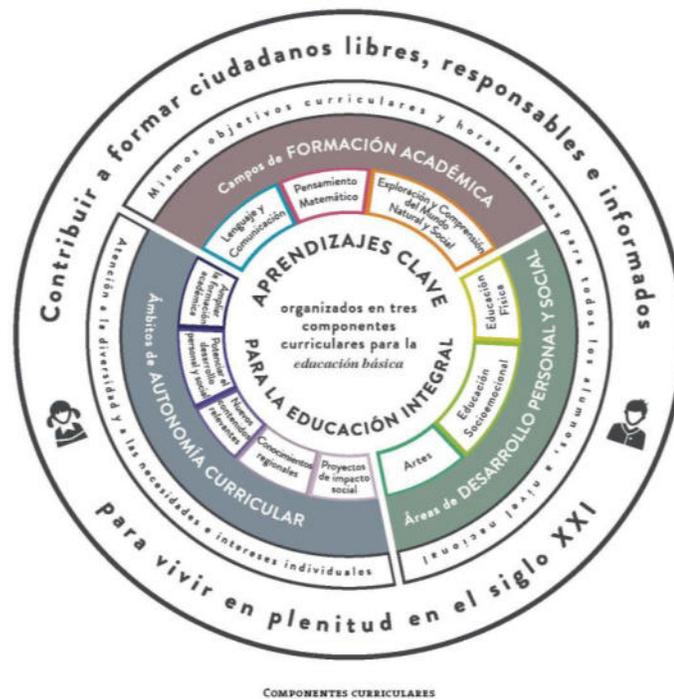
(...) que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (p.304).

Al igual que con el análisis del propósito del campo formativo seleccionado, al descomponer el objetivo del área Socioemocional se declara la finalidad de regular emociones,

desarrollando una mirada positiva sobre sí mismos. De esta forma, valorarán los logros propios y colectivos se han alcanzado, elemento que puede potenciar el trabajo en equipo. De forma general, es muy probable que aprendan a respetar las reglas de convivencia dentro y fuera de la escuela y en el hogar, además de hacerlo con alegría y con deseos de aprender.

Los campos de formación académica se integran junto a las áreas de desarrollo personal y social y los ámbitos de autonomía curricular como parte del currículum. En el núcleo o centro del mismo se muestran los aprendizajes claves con el propósito de lograr una educación integral. Un sistema educativo que contribuya a formar ciudadanos libres, responsables e informados para vivir en plenitud, como lo manifiesta la siguiente figura:

Figura 1
Componentes Curriculares



Fuente: tomada de SEPa (2017)

Todos estos fines se presentan específicamente como aprendizajes clave o esperados. En función de un análisis adecuado se considera pertinente incluirlos en el presente análisis.

Aprendizajes Clave o Esperados

Los aprendizajes clave se definen como “el conjunto de conocimientos, prácticas,

habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante (SEPa, 2017, p. 111).

Desde la mirada pedagógica se logran en la escuela y de no suceder así se convierten en carencias que formen parte de todo el recorrido por la vida escolar. Obtenerlos y desarrollarlos contribuyen a que los proyectos de vida de niñas y niños preescolares lleguen a realizarse exitosamente. Otros pueden lograrse posteriormente, pero los aprendizajes claves en preescolar garantizan un menor riesgo de sentimientos de exclusión por parte de niñas y niños de este nivel educativo (SEPa, 2017).

Entendido así, los aprendizajes clave se nombran en términos de dominio como habilidad, conocimiento, habilidad y actitud. Cuando así sucede se denominan aprendizajes esperados y son las metas de aprendizaje de los alumnas y alumnos de cada nivel educativo. A su vez, los aprendizajes esperados forman parte de organizadores curriculares, rubros o metas académicas superiores.

Por interés de esta investigación se trabajan los de tercero de preescolar por ser el momento donde culmina un proceso sistemático de preparación para la escuela primaria. Se redactan en forma de verbo que el docente debe comprobar y del cual debe obtener evidencias para poder valorar el desempeño y el logro. Entonces a cada campo y área le pertenecen estos aprendizajes esperados que niñas y niños preescolares deben incorporar para transitar adecuadamente a al primer grado de primaria.

Se trabajan, aunque reconociendo su vínculo, de manera separada y se evalúan también de forma independiente. En cuanto a preescolar los aprendizajes esperados tienen un matiz heterogéneo porque a diferencia de otros niveles, que referencia SEPa (2017, p. 115):

- Están planteados para ser logrados al finalizar la educación preescolar. Los avances de los alumnos dependen de lo que sucede en las aulas y en las escuelas. Siempre hay oportunidades de profundizar y enriquecer el logro de aprendizajes sin apresurar ni presionar a los niños.
- Se van construyendo, se profundizan, amplían y enriquecen en la medida en que los niños viven experiencias variadas que desafían su inteligencia y detonan en ellos procesos reflexivos y de interacción que les permite alcanzar niveles cognitivos cada vez más complejos y así construir verdaderamente los aprendizajes.

- La educadora decide cómo y en qué momento abordarlos mediante oportunidades y experiencias que estimulen la puesta en juego de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los aprendizajes esperados. En virtud de que los avances de los niños son heterogéneos, dependiendo de sus características y ritmos de aprendizaje, la participación en cada experiencia que se les proponga es única; no aprenden lo mismo al mismo tiempo, aún realizando las mismas actividades.

La tabla 3 presenta cómo propone el curriculum establecer los organizadores curriculares y los aprendizajes esperados para el Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Tabla 3

Organizadores curriculares y aprendizajes esperados en preescolar en el Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
Mundo Natural	Exploración de la naturaleza	Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos
	Cuidado de la salud	Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable. Conoce medidas para evitar enfermedades. Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela. Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar.
	Cuidado del medio ambiente	Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente. Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo.

Cultura y vida social	Interacciones con el entorno	Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.
	Cambios en el tiempo	Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información. Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.

Fuente: adaptada de SEPa (2017, pp. 263-264)

Del mismo modo, el curriculum también establece aprendizajes esperados para el Área Socioemocional. En la tabla 4 se muestran los organizadores curriculares y los aprendizajes esperados que se proponen para trabajar por parte de los docentes.

Tabla 4

Organizadores curriculares y aprendizajes esperados en preescolar en el Área de Desarrollo Personal y Social.

Organizador Curricular 1	Organizador Curricular 2	Aprendizajes esperados
Autoconocimiento	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
Autorregulación	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.
Autonomía	Iniciativa personal Toma de decisiones	Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita. Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás. Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
Empatía	Sensibilidad y apoyo hacia otros	Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.

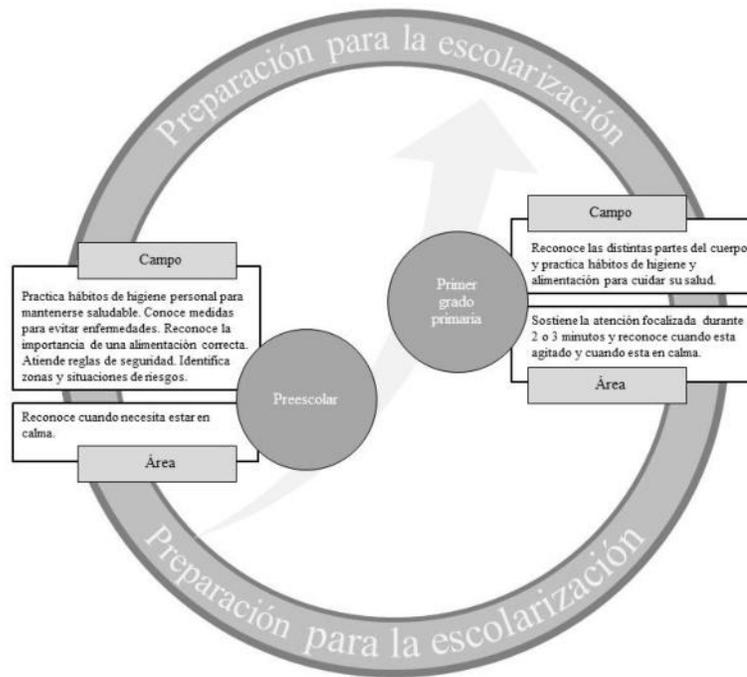
Colaboración	Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. Convive, juega y trabaja con distintos compañeros.
	Inclusión	Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.

Fuente: Adaptada de SEPa (2017, p. 318)

Se considera pertinente enfatizar que el proceso de preparación para la escuela de niñas y niños preescolares inicia en el primer año de este grado y continúa hasta el tercer grado. De esta forma el curriculum se enfoca en el logro de aprendizajes esperados al finalizar cada uno de los grados. La diferencia radica en el nivel de dificultad a la que se deben enfrentar los alumnos preescolares de un año a otro. Entonces, con el fin de presentar de manera gráfica tal cuestión, se modela lo establecido en el párrafo anterior.

Figura 2

Aprendizajes esperados en la transición de Preescolar a Primaria



Fuente: Construcción propia a partir de la revisión de los aprendizajes esperados en SEPa (2017)

Presentados los aprendizajes esperados en sus respectivos organizadores curriculares de campo y área seleccionada emerge la necesidad de abordar lo entendido por perfil de niñas y niños preescolares. La revisión de lo que la teoría ha establecido al determinar cómo debe ser una niña o niño de este nivel educativo, acorde a los aprendizajes definidos anteriormente y que se refieran al campo y área que en este estudio se propone el acercamiento.

La Propuesta Curricular de la Nueva Escuela Mexicana

Características y consideraciones.

En el Acuerdo del 14 de agosto de 2022, la Secretaría de Educación Pública en el marco de la Ley General de Educación, presenta en la Gaceta Oficial de la República el 19 de agosto de 2022, el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEPa, 2022). Con su llegada, inició la transición de la propuesta curricular del 2017 impulsada por el presidente Peña Nieto hacia la iniciativa en 2022, del mandatario López Obrador al frente del gobierno federal de los Estados Unidos Mexicanos.

Según SEPa (2022), el nuevo Plan de Estudios iniciará su aplicación con las niñas y los niños que les corresponda cursar el primer grado de preescolar, primaria y secundaria en el curso 2023-2024, sin embargo, será el curso 2022-2023 el escenario de la prueba piloto. Refiere la Secretaría de Educación Pública en su sitio oficial, que para la construcción del mismo, se presentaron opiniones y visiones de 32 titulares de autoridades educativas de las entidades federativas y de foros de reflexión que realizaron instituciones de Educación Superior como elementos de consulta de los Consejos Técnicos Escolares. Además, 15,324 personas pertenecientes a pueblos indígenas y afromexicanos, 128 documentos resultado del trabajo con el magisterio nacional con más de 90 mil aportaciones a partir de formularios Google (SEPB, 2022).

En concordancia manifiesta, se consideraron los criterios de niñas, niños y familia de las entidades federativas de la República; así como más de 100 miembros de la comunidad académica y de investigación. Por otra parte, la convocatoria incluyó a organizaciones de la sociedad civil, a 80 miembros de la cultura y las artes e igualmente incorporó la visión de la Universidad Pedagógica Nacional, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, de la Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Nacional Autónoma de México.

En este sentido, la revisión documental permite arribar a las características de la presente propuesta curricular. En principio, se compromete con la transformación de la educación básica, pero atendiendo los intereses de niñas, niños y adolescentes. A tenor, expresa el propósito de aportar a una educación integral, a partir del respeto y consideración de las diferencias en cuanto a condiciones y necesidades de los y las estudiantes. De modo que enuncia su objetivo de avanzar hacia un sistema educativo incluyente e intercultural a partir de la amplia consulta con los sectores de la sociedad.

De esta forma, apuesta por una relación nueva entre comunidad y escuela, sustentada en lo planteado por la Constitución, la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana. Relación que se prioriza desde la prueba piloto y que atiende la formación docente, el co-diseño de programas de estudio a cargo de docentes, el desarrollo de estrategias nacionales y la transformación administrativa y de gestión.

En SEPb (2022) se resume lo anterior al expresar la importancia de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje con incertidumbres, inercias y desafíos, cuestiones que retan y convidan a repensar la educación. En otras palabras, revalorizar la vida social de la escuela y la comunidad para a su vez, replantear el Plan de Estudios y la evaluación de contenidos en función de resolver problemas integrando conocimiento y saberes con pertinencia personal y social.

Al unísono, resignificar el papel de la escuela y de la educación, donde se problematice la realidad a partir de situaciones de aprendizaje; para formar ciudadanos y ciudadanas con sentido de justicia social, de solidaridad, de igualdad sustantiva, inclusión y diálogo de saberes. Reforzar el papel de la familia y el continuo diálogo con los docentes para reconocerlos en su efectiva autonomía para desarrollar el Plan de Estudios, en sintonía con los padres y en atención a las experiencias y condiciones materiales y sociales con las que cuentan.

Por último, redimensionar el papel de las tecnologías como herramienta didáctica que apoya al docente, pero no lo sustituye y que abona el camino para reconocer el papel de las y los estudiantes como sujetos de la educación, con el derecho de apropiarse de conocimientos que le aporten a su vida cotidiana. Posteriormente y en consideración a las posturas antes planteadas, se supone pertinente reflexionar la propuesta de Ejes Articuladores y de Campos Formativos que presenta en sí el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Estructura del Marco Curricular de la NEM 2022

Ejes Articuladores

En el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria se presentan los ejes articuladores como los rasgos humanos de la formación ciudadana en una sociedad democrática en atención a la pluralidad y la diversidad. Su objetivo es conectar contenidos de diferentes disciplinas en un campo de formación y a su vez, estos contenidos con las acciones de enseñanza-aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida fuera del salón de clases (SEPB, 2022).

Otorgar sentido a lo aprendido, reconectar a la escuela con la comunidad y con la familia con el propósito de problematizar la realidad y no considerarla aislada del espacio educativo. En sintonía y en atención a la autonomía curricular y a la diversidad de la comunidad educativa, se sugiere trabajar uno u otro eje articulador según lo consideren los docentes a partir de su planificación, realidad educativa, saberes y experiencias. También se propone integrar uno o más ejes en los contenidos de cada campo de formación según la fase que cursen las y los estudiantes, atendiendo su contexto.

A continuación, se mencionan los siete ejes articuladores y una breve descripción de estos. SEPB (2022) refiere:

- I. **Inclusión.** Con carácter decolonial, el cual sugiere desarrollar procesos de formación que permitan comprender los dominios de la colonialidad que han generado estados de desigualdad. Entender la necesidad de evitar reducir la inclusión a incorporar los grupos de la sociedad a la escuela y avanzar hacia la conciencia de si falta alguien por cuestiones de género, clase, sexo, etnia, religión, lengua, condición migratoria, cultura o capacidad no están todos ni todas.
- II. **Pensamiento crítico.** Se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad. Se enfoca en el desarrollo gradual de las capacidades para relacionar conceptos, ideas, saberes desde el diálogo, propiciando y fortaleciendo el juicio propio con argumentos, en capacidad de acercarse a la realidad, cuestionarla y transformarla de ser necesaria.
- III. **Interculturalidad crítica.** Parte del reconocimiento de que cada cultura constituye una producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción para dar significado a la vida de personas o grupos. Pensar la educación desde lo intercultural

supone incorporar posturas u fundamentos conceptuales que permitan a las y los estudiantes pensarse desde las mismas en coexistencia con otras y otros y con el entorno.

- IV. Igualdad de género. Supone en primer término reconocer la igualdad de derechos de hombres y mujeres para posteriormente avanzar hacia una formación que cuestione las prácticas institucionalizadas de asignar identidad racial, social y de género. Además, comprender que la igualdad de género es una condición histórica no un rasgo de la sociedad y que entenderlo de esta manera permitirá enfrentar las desigualdades históricas.
- V. Vida saludable. Apuesta por una formación progresiva donde las y los estudiantes comprendan el entramado de relaciones entre el medio ambiente y la dinámica social, económica y cultural de las comunidades. Asimismo, del impacto que tienen las acciones desprendidas de estas relaciones y sus consecuencias. Comprender la salud como un hecho social e histórico y la resignificación del constructo “vida normal”.
- VI. Apropiación de las culturas a partir de la lectura y la escritura. Atender la diversidad en México supone acercarse a las lenguas maternas, extranjeras y lenguas olvidadas teniendo en el centro a la comunidad. Acercarse a la cultura a través de la lengua escrita permite desarrollar habilidades como la expresión escrita y oral junto a la comprensión lectora. Es, además acceder a otras fuentes para conocer la cultura propia y la de otros pueblos.
- VII. Artes y experiencias estéticas. Valora la exploración sensible del mundo, reconoce y recupera el valor formativo de las expresiones artísticas y estéticas. De esta forma abre puertas para otras formas de conocimiento de la experiencia humana. Ofrece la posibilidad de crear relaciones con lo afectivo y reflexivo, potenciar el acceso a otras fuentes de comunicación e imaginación, así como nuevos escenarios de pensamiento y sensibilidad.

Enunciados los ejes articuladores, se considera conveniente presentar los campos formativos. SEPb (2022) manifiesta que estructurar el curriculum con campos intenciona la integración del conocimiento, permite una visión más compleja de la realidad y considera distintos ámbitos de la vida en la búsqueda de saberes.

Campos Formativos

Un campo formativo no es la suma de contenidos sino la pluralidad de saberes y conocimientos de las disciplinas que en él convergen y que se pretenden trabajar de manera articulada. Desarrollar un currículo con campos formativos implica el alejamiento de la educación sustentada en asignaturas y fragmentada en enseñanza y en aprendizaje; para avanzar hacia una educación que integre conocimientos disciplinares. SEP(b) (2022) lo distingue como un proceso donde se generan, se distinguen y discuten los saberes en y desde la comunidad, con el fin de fortalecer lazos desde un horizonte múltiple.

La propuesta de cada campo formativo es construir redes conceptuales, de prácticas y procedimientos en el entendido de su complejidad, lo cual permitirá a las y los estudiantes acercarse a su realidad desde diferentes miradas. Al estructurarse e integrarse en esta dirección, reconoce la diversidad de estos aprendizajes y construye una relación con el conocimiento. Esta relación se percibe desde elementos concretos y específicos como son los enfoques, los contenidos y los procesos disciplinares (SEP(b), 2022).

Los contenidos se convierten en práctica de saberes dentro de los campos formativos, los cuales cobran especial sentido con los ejes articuladores a través de sucesos concretos de la realidad y de su reflexión y comprensión al presentarse mediante problematizaciones o temas de estudio generales. Por ello, el vínculo esencial entre campos y ejes (Figura 3) es la didáctica que define puntos de articulación de saberes y contenidos con situaciones de enseñanza y de aprendizajes ligadas a la vida cotidiana de las y los estudiantes.

Figura 3*Relación Ejes-Campos-Comunidad en la NEM*

Fuente: tomado de SEPb (2022)

Con este fundamento, SEPb (2022), sugiere cuatro Campos Formativos:

- I. Lenguajes.
- II. Saberes y Pensamiento Científico
- III. Ética, Naturaleza y Sociedades
- IV. De lo Humano y lo Comunitario

En atención a lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana los presentó en estrecha relación, en el intento de contribuir a aprendizajes más complejos y menos simplistas y fraccionados desde la Educación Básica. La progresión de los aprendizajes en cada campo se concretó en los procesos de desarrollo de aprendizajes propuestos por el mismo, en articulación con el tratamiento metodológico sugerido desde cada eje articulador.

El Perfil de Preescolar

El Perfil de Egreso

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su actualización del 2020, manifiesta que perfil se refiere al conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o a algo. De esta forma, se entiende que los elementos que lo compongan tipifican al sujeto, fenómeno o situación en cuestión. El perfil de egreso desde la educación inicial es una herramienta de la evaluación para medir los procesos de formación y cumplimiento curricular, atendiendo su rol social y pedagógico. En este proceso se manifiesta su utilidad para los docentes, la escuela y la sociedad en general (Huamán, Pucuhuaranga e Hilario, 2020).

La revisión teórica sobre la construcción de perfiles enfatiza en la relación de la categoría perfil con lo que se ha establecido como competencias. Valdemoros-San-Emeterios y Lucas Molina (2014) manifiestan que la construcción de un perfil debe contener competencias desde la dimensión instrumental, emocional y social con el propósito de contribuir a la educación humanista. Así, la teoría establece pautas que tipifican a los perfiles desde diferentes áreas de estudio, prevaleciendo las investigaciones en las ciencias médicas.

Desde la visión universitaria, Hawes y Corvalán (2005) argumentan, que se concibe el perfil profesional al egresar “(...) son el conjunto de rasgos y capacidades que certificadas apropiadamente (...) permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como “tal” profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que supone capacitado y competente”(pp 35).

Silva (2018) refiere que los perfiles de egreso de diferentes licenciaturas, en disímiles regiones del mundo, dentro de la economía del conocimiento, se han adaptado a las demandas del mundo del trabajo. Además, añade que es un fenómeno que se percibe desde los grados iniciales, aunque se observa mejor en bachillerato y en las universidades.

En consonancia, Carrera et al. (2018) reafirman esta postura y lo señalan desconectado de la responsabilidad social y vinculado al requerimiento empresarial. Recalca la construcción de perfiles de egreso alejados del pensamiento crítico y la transformación social. Menciona la existencia de saberes y competencias que de manera inconsciente responden a una lista por cumplir, de acuerdo con las exigencias de un mercado.

Se entiende, que muchas veces interesa más, acomodarse a la industria que impone requisitos para aceptar a obreros “calificados”, que conocimientos holísticos realmente adquiridos. En el caso de México, se direcciona desde la educación inicial, hacia un perfil que privilegia las competencias informáticas con las que cuenta un individuo y que, a la vez, potencia el trabajo en equipo (Silva, 2018). En este entendido, el autor se refiere a que las y los estudiantes desde edades tempranas comienzan a realizar estudios independientes y actividades en el salón donde deban utilizar computadores, tabletas y teléfonos celulares de sus padres, con el propósito de avanzar en cuestiones de robótica, automatización e interés por la tecnología.

Establecido lo anterior, es justo realizar un recorrido por el perfil de preescolar, al considerar que este nivel educativo es trascendental en el recorrido que posteriormente desarrollará cualquier individuo por las instituciones educativas.

¿Qué se Entiende por Perfil de Preescolar?

Por consiguiente, es lógico que existan estudios anteriores que se acercan a cómo deben ser los niños preescolares al concluir su paso por este nivel previo a la primaria. Acercamientos, búsquedas y análisis de sus características físicas-neurológicas (crecimiento, fuerza, desarrollo psicomotor), pediátricas, alimenticias, y socioemocionales, entre otras. Recogidos en una lista, expresadas a veces como competencias, como saberes, aprendizajes o tipificaciones.

Por tanto, se manifiestan generalmente compendiadas, con el objetivo de expresar las cualidades que deben exhibir los niños de este nivel educativo al terminarlo. Mejía (2013) menciona la categoría perfil de egreso, el cual permite al alumno de preescolar egresar con determinadas competencias como la responsabilidad, independencia, seguridad en sí mismo, valores cívicos-morales y habilidades motoras, sensoriales y cognitivas.

En este orden, el diseño curricular asume un rol importante el diseño curricular, que presenta al perfil de preescolar como que concreta lo definido por el curriculum como: las expectativas de logro y competencias multidimensionales que debe presentar el niño de preescolar (Mejía, 2013). El curriculum direcciona al perfil, de manera más profunda, el primero, presenta los aprendizajes con el objetivo de que el perfil los organice de manera sintetizada y práctica para ser comprendido y analizado adecuadamente por los docentes.

El Perfil de Preescolar del Modelo Educativo 2017

Orozco (2018) al referirse al perfil de preescolar, dentro del Modelo Educativo 2017, enuncia que este es la expresión semántica del curriculum pues integra en diez rasgos básicos y generales el deber ser de niñas y niños preescolares al concluir este grado e iniciar el tránsito a la primaria.

Entonces, el documento Aprendizajes Clave (SEPa, 2017) manifiesta que es necesario que el niño preescolar se comunique con confianza y eficacia, que adquiera habilidades digitales, estimular la creatividad y conocer el mundo social y natural. Además, debe aprender a apreciar el arte y la cultura, mostrar responsabilidad por su cuerpo y por el medioambiente, poseer inteligencia emocional, asumir su identidad y cultivar su formación moral.

En efecto, supone comunicar en su lengua materna, emociones y gusto con el propósito de comunicarse con otros. Al unísono cuenta hasta veinte, construye figuras y cuerpos geométricos y organiza información en tablas. Así, muestra curiosidad, asombro, cuestión que lo lleva a resolver problemas y expresar cómo lo hizo. Por tanto, reconoce sus capacidades y cualidades propias y de otros, potenciando el trabajo en equipo.

Desde la mirada cívica conoce e incorpora reglas de convivencia dentro y fuera del hogar, cuestión que le permite identificar tradiciones familiares. En relación con la salud y el cuidado personal el perfil aspira a niñas y niños preescolares identifique sus cualidades físicas y desarrolle el juego motor, como elemento que potencie estar sano.

Entendido de esta manera es un perfil de preescolar integral y humanista, que en su discurso pretende articular los aprendizajes y las necesidades del niño preescolar junto a la sociedad en la que vive. Sin embargo, reconocen De la Cruz y Pontón (2018) que es un perfil que puede ser modificado, en cuanto a resultados, a partir del contexto tan heterogéneo que presenta la nación. Desigualdades económicas que se observan en falta de recursos, infraestructura y aulas equipadas. A su vez, la desproporción entre docentes y niños por atender, la inestable permanencia de los maestros en los planteles educativos y las carencias en la formación de estos.

De manera particular, los aprendizajes que se manifiestan en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social presentan de manera ampliada, lo que desde el discurso curricular, es el perfil de egreso de preescolar. Los aprendizajes concretan, en saberes

aprendidos, los rubros que el perfil identifica como adecuados para determinar que alumnos de preescolar están listos para egresar y por consecuencia, pueden transitar a la primaria.

El Perfil de la NEM 2022

La NEM según el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEPa, 2022) presenta un perfil de egreso sostenido, desde la integración curricular, por los ejes articuladores y campos formativos. Perfil de egreso tipificado por el trabajo desde las problemáticas de la cotidianidad, reales, la mirada interdisciplinar de las mismas y la elaboración de proyectos.

Desde este referente, se percibió un perfil de egreso comprometido con la formación integral desde los contextos particulares en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, ubicando al centro saberes, comunidad, valores y cultura (SEPa, 2022). En concordancia, refirió que los saberes propician el desarrollo de capacidades por lo que en su interior manifiesta rasgos semejantes de la niñez, la infancia y primeras juventudes durante el recorrido por la educación básica.

Es así, que tales rasgos, se nombran en el documento como *rasgos globales del aprendizaje*, a diferencia del perfil de egreso del 2017 que se presentan como aprendizajes esperados. Los rasgos globales se direccionan a fomentar una visión completa de los aprendizajes durante la educación básica, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de las características y necesidades de la sociedad en la que viven, más aún tras el paso de la pandemia mundial del Covid-19.

El decálogo de rasgos (SEPa, 2022) se direcciona a reconocer los derechos que como ciudadanos y ciudadanas se han obtenido desde el nacimiento; la vida digna desde la decisión sobre su cuerpo, su identidad propia y en colectivo, a recibir un trato adecuado en función del bienestar físico y emocional. A su vez, a convivir y apreciar las diversidades de diferente índole, abonando el camino para comprender que mujeres y hombres tienen de los mismos derechos y que sus potencialidades son reconocidas de igual manera contribuyendo a la mejora de las capacidades de cada cual durante su vida.

Del mismo modo avanzar hacia la percepción de que como sujetos sociales son parte de la naturaleza, por lo que comprender la necesidad de cuidar el medio ambiente es importante para

preservar la vida porque el deterioro del planeta impacta sobre la salud alimentaria, física, emocional, reproductiva. De esta manera, con esta comprensión se podrán sustentar diálogos sobre las diferencias que como seres humanos se tienen, se construirán estilos disímiles de comunicación e interacción para desarrollar un pensamiento crítico que abreva de los elementos culturales e históricos que tipifican a la nación.

Validación de perfiles

Preliminarmente se han establecido los lineamientos para definir lo que se entiende como perfil de egreso y de manera particular, el perfil de egreso de niñas y niños preescolares, en su proceso de transitar a la primaria. En congruencia, la base de estas aportaciones, lo constituye el diseño curricular y las categorías con las que se relaciona: saberes, competencias y aprendizajes, entre otras.

Es entonces, que se vincula a lo que ha de ser logrado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con las características de los sujetos que lo protagonizan y las necesidades que se pretenden atender con el propósito a cumplir (Arnaz, 1981). Conforme a ello, se trabajan las aspiraciones de un contexto determinado, se consideran cuestiones de la planeación educativa y se sugiere la participación activa de los docentes inmersos en esta realidad junto a los administradores del proceso.

Ahora bien, construido el perfil como lo sugiere la teoría (planeación, contexto y participación activa de los sujetos), se definen cuáles son los elementos que permiten su validez y confiabilidad. La validación entendida como herramienta de rigor en las investigaciones científicas y que por su grado de dificultad se considera en paralelo con estudios cuasi-experimentales o experimentales. (López, Avello, Sánchez y Quintana, 2019).

En el presente estudio se realiza la validación del perfil construido desde la validez obtenida por la definición de univocidad, pertinencia y suficiencia de los aprendizajes articulados desde el campo y el área de formación seleccionada; así como a través de la recuperación de los criterios expresos de las docentes participantes.

Propuesta Educativa: Una Visión Compleja y Transdisciplinar

La inclusión de esta sección tiene como finalidad marcar un referente institucional de un modelo y propuesta educativa, construida desde una visión compleja y transdisciplinar que sirva para contextualizar las líneas de propuesta con las que concluye la investigación.

Una propuesta educativa contempla dos dimensiones, la dimensión didáctica dirigida a lo cognitivo y su desarrollo en contenidos y la dimensión formativa, comprometida con potenciar, abonar y salvaguardar valores, sentimientos, criterios y convicciones.

A tenor, una propuesta educativa

(...) debe regirse a la comunidad, su historia y realidad; existen condiciones sociales y políticas que deben ser tomadas en cuenta para proporcionar un ambiente afín con el aprendizaje. La relación educador-educando (docente – estudiante) debe sostenerse en una relación pedagógica horizontal, donde exista una educación no solo académica sino también empírica; aprendiendo y haciendo, es indudable la influencia mutua que se produce entre docente y estudiantes. (Montalvo-Cepeda, 2019, pp. 103-107)

Entonces, Multiversidad Mundo Real (2023) aporta elementos desde la mirada transdisciplinar para tipificar una propuesta educativa. Manifiesta que debe apostar por la religación de saberes, con la mirada glocal (global-local) como bucle recursivo. Es el fomentar un conocimiento relacional, inacabado, complejo, que a la vez busca el diálogo con la diversidad de los saberes humanos y la revisión permanente de los mismos.

Integrar una propuesta que tenga “múltiples caras o niveles de realidad”, múltiples visiones de una misma realidad o de una práctica docente en el caso de esta investigación, que no separe saberes, aunque distinga lo diferente (Multiversidad Mundo Real, 2023). Una propuesta didáctica-formativa que desde la educación preescolar sea una pauta para dejar de someter la diversidad a la universalidad y de moverse hacia la otredad sociocultural y natural en diálogo con los saberes ambientales (Rea, 2016).

Sistematización de Experiencias Educativas

La adopción y adaptación de la perspectiva de la Sistematización de la Experiencia Educativa (a continuación SEE) en el capítulo metodológico busca innovar y potenciar el espacio de cierre de esta investigación, considerándola, como el quinto ciclo o última estación de nuestra

travesía; es, simultáneamente: un campo transdisciplinar en proceso de construcción; una estrategia pedagógica de investigación; y una forma de praxis que busca, a partir de la práctica o experiencia vivida, la generación de saberes y el abordaje de situaciones contextuales que conduzcan a la transformación educativa y social.

La SEE, mediante la recuperación de experiencias individuales y grupales, posibilita el aprender de las mismas al cuestionarlas, investigarlas y reflexionarlas, a fin de crear conocimiento y difundirlo. En esta investigación doctoral se incorporan los relatos acerca de qué ocurrió en las escuelas de preescolar donde se intervino, para recuperar procesos e identificar cambios. De esta manera, el horizonte dialógico avizora la articulación de la sistematización y la narrativa afirmando que “la sistematización siempre incluye la narrativa, mientras todo relato implica sistematización. Ambas se ponen al servicio de la construcción y la reconstrucción de la memoria social”. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, p.9)

La SEE lleva a comprender lo que se hace, rescatando experiencias y religando presente, pasado y futuro. En ese sentido, en esta investigación se utiliza la SEE para indagar sobre las experiencias pedagógicas innovadoras, que incluyen las prácticas educativas y evaluativas desarrolladas con las maestras de preescolar, asimismo del programa de formación realizado con ellas, entre otros. Para mayor claridad, el sentido de la SEE, parte del acercamiento a ella desde la reflexión y autoobservación de la autora de la tesis en la experiencia educativa que se vivió, así como de los relatos y observación de las maestras, convertidas en co-investigadoras.

La SEE surge en los años ochenta en Latinoamérica en un contexto sociopolítico caracterizado por regímenes dictatoriales y por la agudización de la visión eurocéntrica en los procesos culturales, sociales, educativos y de investigación. Ante ello, voces y movimientos contestarios se alzan en distintas disciplinas del conocimiento en un intento por salir del estado de cosas vigente. En ese contexto,

Se gestan caminos y lecturas alternativas como las de la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (Boal, grupo El Galpón), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano; Walsh), psicología social (Martín-Baró), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en

cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él. (Mejía, 2015, p.1)

La pedagogía de la liberación, impulsada por Paulo Freire, es una de las perspectivas teóricas y prácticas que más incidieron en la emergencia de la sistematización; la cual, en sus inicios, pretendía innovar en las prácticas educativas con la intención de transformarla. Los enfoques evolucionaron, brindando más espacio a “la sistematización de la subjetividad, a la interpretación de los hechos y discursos y a un estilo más libre de organizar los procesos.” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021, p. 21)

De acuerdo con Messina y Osorio (2016), resulta importante resaltar que sistematizar comporta mayores niveles de complejidad que el solo hecho de “organizar”, “registrar” o “documentar”, sino que, aún y cuando los considere, representa un proceso más amplio e integral de investigación. Al respecto, dichos autores adoptan como punto de partida que la sistematización es una investigación narrativa¹. Asumen que la sistematización se da en el relato,

habita en él como se vive en la casa familiar, en confianza y también con una cierta incomodidad, con ganas de salir, de aventurar hacia otros lugares. Por su parte, la experiencia y la escritura son las que nutren el relato, sus condiciones de posibilidad. (p. 606)

Para Messina y Osorio (2016, pp. 606-607), la sistematización es, entre otras:

- Una conversación permanente y llena de sentidos y significados, una conversación que nos toque y nos mueva.
- Una forma sencilla de construir saberes, en manera individual o colaborativa.
- Una manera de investigar, una forma de buscar y preguntar, que no sólo utiliza la pregunta, sino que se constituye como un escenario convertido en una pregunta; ¿cuál pregunta sería?, la pregunta que está consciente u observa a través de sí, en todas las direcciones posibles.

¹ En esta visión la sistematización apoya la vocación transformadora y su apego con la noción participativa, a diferencia de la investigación convencional, la cual trabaja a partir de un sujeto que investiga y de un objeto que es investigado. La SEE se preocupa por quienes están ahí, en el instante o situación, que tengan la posibilidad de participar: deben ser concebidos y tratados como sujetos, no hay objetos de estudio, ni de reflexión. La investigación narrativa invita a sistematizar la experiencia aceptando que la realidad es compleja, similar a un entramado de múltiples nodos y ramificaciones, las cuales proponen búsquedas imprevisibles. Asimismo, la SEE comporta visualizar la realidad como el rizoma y no como la línea; esto es, con esto la SEE pretende la apertura a la complejidad.

- Un relato respecto a la relación del sujeto con su entorno y con la experiencia de la alteridad, del encuentro con la otredad.
- Comprender la experiencia, la propia como la de otros, expandirla, conservarla y hacerla memoria.
- Hacer pública una experiencia individual y transformarla en experiencia social.

Ante a los enfoques prescriptivos que dominan el ámbito de la educación, inundándola por doquier, las experiencias de los educadores cobran un valor relevante pues son el lugar en donde es posible construir conocimiento individual y colectivo. Al respecto, la SEE también puede definirse como aprendizaje eco-reflexivo (Osorio, 2011)², al permitir la construcción de conocimientos educativos y sociales que rescatan saberes, esquemas de apreciación de la vida personal y de otros(as), ejecutando una práctica simultánea de reflexión, reflexividad y re-autoría³.

Debe entenderse la SEE como el rescate de saberes de la experiencia que se vive. Dentro de este grupo se encuentran personas que lo orientan a la evaluación. Para esta óptica, a la particularidad de la práctica, deviene una teoría la cual debe ser o hacerse explícita, de acuerdo con el entorno en el cual se produce la experiencia (Mejía, 2008, pp. 19-23).

Mención aparte merece la concepción del *preguntar*, la cual debe ser entendida como un proceso abierto, multidimensional y multirreferencial que crea espacios, paisajes y escenas, considera que antes de buscar respuestas, debemos abrirnos a otras opciones, reflexionar sobre la interrogante planteada, cuestionarnos por qué preguntamos, de qué estamos preguntando, desde qué marco referencial, y a quién le estamos preguntando⁴.

Sobre la base de lo expuesto, esta diversidad de enfoques y acepciones sobre la SEE ha traído consigo la influencia de diferentes perspectivas y posiciones desde los cuales puede

² Osorio construye esta categoría a partir de la hibridación que conjuga el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y la noción de pensamiento reflexivo procedente de la filosofía heideggeriana.

³ En opinión de Messina y Osorio la noción de *Re-autoría* es creada por Michael White, desde su práctica en la terapia narrativa, la emplea para designar los diálogos que se dan entre *el autor y su propio texto*: esto como una forma de evadirse de la historia hegemónica y generar una historia alternativa, que posibilita para develar nuevas habilidades y saberes (White, 2015). Por otro lado, Berlanga (2016, p.1) menciona que en las prácticas sociales de educación y en la terapia, se da un borramiento y producción de la alteridad basada en su nominación “deficitaria” o “problemática”(menor, incompleto, infante, ignorante, fallido, analfabeta, salvaje, atrasado, arcaico, precario, rezagado, pobre, indígena, campesino, excluido, promiscuo, deprimido, estresado, anormal, subdesarrollado) que permite y justifica la intervención en el otro.

⁴ Este tipo de interrogante Heidegger (1971) lo denomina la pregunta fundamental, una cuestión situada que observa e interroga quien la formula.

concebirse lo que es la sistematización, las diferencias esencialmente se encuentran en fundamentos epistemológicos diversos (histórico-dialéctico, sociológico, hermenéutico, dialógico, ideológico, deconstructivo), asimismo, en los diversos espacios desde donde se han pensado y formulado. Por tal motivo, emergen variadas y diferentes conceptualizaciones al tratar de definir qué es la sistematización de experiencias y, a pesar de que no son pocas, este concepto se vuelve polisémico y se considera un campo que aún se encuentra en construcción. Encontrando variadas expresiones para las nociones, tanto de *sistematización*, como de *experiencia*.

Cuando se menciona a la sistematización de experiencias, se considera que esto queda referido a procesos históricos concatenados a diversos elementos, marcados por una dinámica e interdependencia continuas, generando permanentemente transformaciones.

Freire (1997, p. 75) señala que

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.

En suma, se refiere a sistematizar experiencias vitales, saturadas de una gran riqueza susceptible de ser explorada. Cada una conforma un proceso único e irrepetible, por ello, se posee una fuente inagotable de aprendizajes ricos por su originalidad, por tanto, requerimos comprender esas experiencias para extraer sus enseñanzas, las cuales es menester comunicar y compartir. Sistematizar experiencias, representa un instrumento invaluable para realizar todo desafío que enfrentemos en la generación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido y significado. (Jara, 2018).

Jara (2018), considera que la mayoría de las aproximaciones conceptuales señalan lo que la sistematización “permite”, “pretende”, “tiene como características”, “es útil para” y son escasas las que buscan abordar de manera directa una formulación que precise qué es, de forma particular y específica, la sistematización de experiencias y en qué se diferencia de otros procesos reflexivos.

Menciona Jara (2018, p. 57) que los principales puntos de coincidencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas que conocemos coinciden en considerar la sistematización de experiencias como:

- a. Un proceso de reflexión individual y colectivo.
- b. En torno a una práctica realizada o vivida.
- c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- e. Que produce nuevos conocimientos.

Asimismo, a partir de estas cinco premisas o elementos comunes, presenta las definiciones de diferentes autores sobre el concepto de sistematización de experiencias (Jara, 2018, pp. 57-60), al final plantea su postura al respecto de la definición de sistematización de experiencias, destacando que en esa conceptualización reforzó algunos elementos centrales (Jara, 2018, p. 61):

- La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.
- La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Capítulo III. El Entramado Metodológico

Temía mi regreso tanto como había temido mi partida; las dos cosas formaban parte de lo desconocido y lo inesperado.

Lo que me había sido familiar, ahora era desconocido; lo único que había cambiado fui yo...

Regresé con "nada" para enseñar de mi experiencia.

A través de la comprensión de mi viaje, alcancé la confianza para hacer las necesarias -y difíciles separaciones de mis antiguas estructuras de vida, que ya no tenían sentido ...

Regresé del viaje para empezar otro.

Gastón Bachelard

¿Método-Programa o Método-Estrategia?

Convencionalmente en las investigaciones científicas se establece un método con pasos programados para organizar el recorrido de un estudio, que permita de manera segura, arribar a conclusiones y resultados, avalados por la rigurosidad y validez del mismo método en sí. Recetas con eficacia para develar un trabajo que se anuncia previsto, que avista un resultado y que se programa para ello. Es lógico suponer que no transitar por este trayecto llena de incertezas a la investigación y al investigador, cuestión que la ciencia formal, organizada y racional no permite.

Es por ello, que en cuestiones de informe y de compromiso capitular, cualquier tesis tendría la responsabilidad de estructurar una metodología entendida en el cómo hacer para edificar primero, desde la construcción de los fundamentos teóricos y luego, desde un posicionamiento paradigmático, de enfoque, método y técnicas e instrumentos.

En esta dinámica, emerge la necesidad de proyectar en el presente capítulo la postura moriniana del no método-programa. Es necesario comprender que es una apuesta por un camino, un ensayo o una estrategia que define el hacer metodológico como actividades no abstractas, donde el sujeto aprende e inventa en y durante el caminar de la investigación (Morin et al., 2002). En concordancia, este capítulo se compromete con una *estrategia metodológica* que presenta cinco ciclos de investigación abiertos, los cuales conforman una dinámica cíclica helicoidal, integrados por cuatro fases cada uno, propuestos por la Investigación-Acción-Formación (IAF), línea de la Investigación Acción.

Introducir el método-estrategia, en lugar del método-programa se traduce, desde la postura de la complejidad, en ensayar un camino para poner a prueba estrategias orientadas a crear e

innovar dentro del campo de la investigación educativa. En este orden, es pertinente presentar una narrativa que integre, construya e incorpore una estrategia metodológica, que transite dialógicamente, del paradigma sociocrítico, hacia la perspectiva de complejidad, esto es metodológicamente partir de la investigación-acción que avanzó a la investigación-acción-formación, como un método-estrategia que conjuntó la auto-socio-ecoformación en función de la religación de saberes y aprendizajes situados a partir de situaciones problemáticas-complejas.

Dicha estrategia tiene una visión cualitativa donde los ciclos de investigación son abiertos, helicoidales y donde la conclusión de su última fase reflexión, permite iniciar el siguiente ciclo al incorporar lo vivido en el anterior. Según Morin et al. (2002) un estudio con un enfoque epistémico-metodológico capaz de asumir y comprender que el hacer metodológico no precede en sí al método, sino que se irá presentando durante la experiencia investigativa para compartirlo al concluirlo e iniciar un nuevo recorrido teórico y metodológico.

La Apuesta por el Paradigma de la Complejidad

Establecer el paradigma que sustenta una investigación es esencial. Miranda y Ortiz (2020) definen al paradigma como una estructura conceptual que respalda y permite desplegar el estudio en diferentes áreas y entidades, que a partir de disímiles técnicas desarrolla la búsqueda de soluciones a problemas determinados.

Miranda y Ortiz (2020) aluden a la existencia de cuatro paradigmas: el positivista, el interpretativo-hermenéutico, el crítico o sociocrítico y el emergente de la complejidad o ecológico que atiende problemas planetarios desde una mirada integradora y articulada de la relación sujeto y objeto, atenta a equilibrios y a desequilibrios.

En concordancia, Morin (2007) menciona que un paradigma está constituido por una determinada relación sensata entre principios y nociones claves dentro del proceso de investigación. Direcciona al investigador y lo posiciona en una ruta que se percibe desde el inicio, con los fundamentos teóricos, se fortalece en lo metodológico y se integra en los resultados que emergen. Como cuestión general así se define para, posteriormente, considerar las particularidades del discurso paradigmático, pensar un rol y brindar una identidad propia al acercamiento que se está realizando al objeto-sujeto.

En el devenir de la ciencia, en su relación con la historia de la humanidad, la búsqueda de la verdad y de respuestas lógicas se ha sometido a la necesidad de estudiar pequeñas partes de un todo (objeto) para, a su vez, convertirlas en objetos de estudio alcanzables y adecuados para analizar. Consistía en indagar para revelar lo simple dentro de la multiplicidad de los fenómenos con los que se interactúa constantemente; en la búsqueda por controlar el caos de los muchos fenómenos que se desarrollan alrededor y con el ser humano mismo. (Morin, 2007)

El paradigma que premiaba lo simple fue el camino durante siglos y en contraste se recupera la mirada compleja de los fenómenos, el intento de lo holístico desde las tantas dimensiones posibles. En palabras de Carro (2008) sus diferencias radican en el rol que le dan al sujeto y en la concepción de método o quehacer metodológico que cada cual sustenta.

Descartes propuso distinguir para clarificar supuestos e hipótesis, para tal fin hubo necesidad de fragmentar y en esa lógica separar, incluso al sujeto del objeto, al ser humano del problema y del contexto. Entonces se disyunta, se reduce y se abstrae para terminar en la inteligencia ciega que separa a quien investiga de lo investigado, porque la realidad a la que se acerca debe ser descompuesta para ser entendida (Morin, 2007).

Ahora bien, entendido lo mencionado y al declarar a la complejidad como paradigma de investigación emergente, quien sostiene el estudio considera significativo mencionar qué es lo complejo y qué postula la complejidad. Es por ello, que lo complejo ha sido formado por elementos diferentes que no solo no se pueden separar, sino que inevitablemente deben asociarse (Morin, 2007). Tanto es así que, metodológicamente, desde la dimensión social, cultural y epistémica no se puede separar una investigación de las circunstancias y condiciones que conforman un entramado en la vida de un sujeto, eventos, determinaciones, azares y retroacciones.

Pero lo *complexus* genera dudas, no significa orden y por siglos como sociedad y comunidad científica se ha buscado desvanecer los vínculos complejos de los fenómenos de los que forma parte el ser humano. Morin (2007) manifiesta que lo complejo

(...) sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden. Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de

complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. (p. 10).

Una y otra vez, la literatura compleja manifiesta la búsqueda del conocimiento considerando categorías como orden, desorden, error e incertidumbre, para comenzar a cuestionar cómo hemos entendido el saber, o cómo hemos tratado de entenderlo, incorporando dimensiones, puntos de vista, perspectivas que reconozcan el intercambio con sistemas, los cuales a su vez están conformados por subsistemas y que no es posible continuar diseccionando sin integrar sus interacciones. Al respecto Morin (2007) realiza un llamado de atención al expresar que lo complejo no objetiva completamente sobre los determinismos o el orden, sino que los cree escasos de dar respuesta a las circunstancias e incertidumbres generados en y durante la investigación.

De esta forma, lo complejo reta y convida a entender, a releer la complejidad humana y el devenir del mundo para trascender el discurso de la academia y el orden que se les ha otorgado a los saberes (Morin et al., 2002). Es un caminar y avanzar hacia la mirada multidimensional y multirreferencial al acercarnos a una práctica educativa, al trabajo de las disciplinas e incluso a problemáticas de la vida cotidiana. Lo anterior se menciona reconociendo que el conocimiento completo no es posible, lo que sí pudiera hacerse es buscar y presentar avances de las articulaciones entre dominios de las disciplinas. Por tanto, lo complejo es inexacto e incompleto.

Entonces, ¿qué busca la complejidad?

Desde el campo de la investigación científica, ayuda a enfrentar los desafíos que se generan en el recorrido investigativo, a revelarlo y en gran medida a vencerlo. Otra vez Morin (2007) lo define:

(...) A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... (p. 17).

En consideración a lo planteado y en congruencia con Morin et al. (2002) la complejidad no propone un programa en sí de cómo realizar la investigación, sugiere un ensayo, un camino para poner en práctica estrategias exitosas o no, pero que se desarrollen dialógicamente. Más allá que una metodología, la complejidad es un estilo de acercamiento a la realidad.

Por tanto, en función de una estrategia por desarrollar Morin et al. (2002) enuncian varios principios u operadores método-lógicos para plantear un discurso, una dinámica de pensamiento y una ruta compleja por donde transitar, un trayecto para aplicar en cualquier investigación compleja (pp. 14-15):

1. *Principio sistémico u organizacional.* Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.
2. *Principio hologramático.* Al igual que en un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no solo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte.
3. *Principio de retroactividad.* Con el concepto de bucle retroactivo rompemos con la causalidad lineal (...). Frente al principio lineal causa-efecto nos situamos en otro nivel: no solo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía organizacional del sistema.
4. *Principio de recursividad.* Es un principio que va más allá de la pura retroactividad. Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica *auto-productiva* y *auto-organizacional*.
5. *Principio de autonomía/dependencia.* Este principio introduce la idea de proceso *auto-eco-organizacional*. Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma. Todo proceso biológico necesita de la energía y la información del entorno. No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias.
6. *Principio dialógico.* Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental, con lógicas que se complementan y se excluyen. El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias, *conjuntamente necesarias* para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado.

7. *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.* Es preciso devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. Hay que reintroducir el papel del sujeto observador/computador/conceptuador/estratega en todo conocimiento. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto construye la realidad por medio de principios antes mencionados.

El Método desde la Complejidad

En consideración a lo planteado previamente, se considera acertado definir, de manera puntual, las consideraciones que sobre el método ha estimado la teoría compleja. Es entonces, en este peregrinar donde afloran términos como ensayo, ruta, camino que se piensa, desafío y estrategia, categoría que es empleada en esta investigación para nombrar su construcción metodológica.

Si bien el interés de este estudio no es tipificar a las categorías mencionadas, resulta interesante situar los puntos de contacto entre las mismas. De esta manera, al asumir esta postura, desde lo complejo se percibe al método como tibio, imperfecto, capaz de registrar la existencia del error, que afronta lo imprevisto, lo novedoso por tanto evoluciona junto al investigador y a la investigación en sí.

Necesita el obstáculo, lo diverso, el desvío para improvisar e innovar para generar iniciativa, decisión y reflexión constante. Entendido así, el método desde la complejidad ensaya todo el tiempo estrategias para responder y replantear la investigación a partir de situaciones inciertas. En esta dialéctica se comprende la relación dialógica y recursiva de teoría-método (estrategia); teoría que trabaja un problema y moviliza el hacer, para con un método solucionarlo. El método que nace de lo teórico modifica y regenera la teoría.

Por ello, Morin (2007) explicita que la complejidad nos vuelve atentos y prudentes ante la inercia de la investigación determinista que todo tiene controlado. En ese sentido, el método es un programa, una secuencia de acciones predeterminadas, es una cantidad de errores previstos, mientras que la estrategia es desvío, retroceso, recursos, saca provecho del error y la incertidumbre para impulsarse. La estrategia es el método desde lo complejo, el inicio del viaje de la investigación

con un método al declarar la búsqueda del cómo hacer en un contexto con circunstancias y jamás aisladas a él. (Morin, 2002)

En concordancia, la complejidad del mundo, de la ciencia, del objeto-sujeto requieren una estrategia. Estrategia que comprende la necesidad de segmentos programados y revisables, la estrategia aprende, se modifica y crece. Retomando a Morin et al. (2002):

El pensamiento complejo no propone en su diálogo un programa, sino un camino (método) donde poner a prueba ciertas estrategias que se verán fructíferas o no en el mismo caminar dialógico (...). En ese sentido el pensamiento complejo genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan. Es preciso poner a prueba metodológicamente (en el caminar) los principios generativos del método y al mismo tiempo, inventar y crear nuevos principios. (p. 13).

La Mirada Cualitativa y Compleja

Con el propósito de continuar desarrollando la estrategia metodológica es adecuado ampliar tal postura a partir del acercamiento a la mirada, enfoque o perspectiva desarrollada en el presente estudio. La mirada cualitativa a los procesos de preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares en Chihuahua se convirtió en el punto de partida para una investigación mediada por la flexibilidad, el asumir el cambio dado por los tiempos de esta y la participación de los docentes de este nivel educativo.

Declarar el carácter cualitativo de la investigación no supone que no estén oportunamente presentes en la recopilación, interpretación, comprensión y reflexión de los datos, herramientas cuantitativas; con el único fin de aportar y solidificar información que permita valorar la preparación para la escuela de niñas y niños preescolares en su tránsito a la primaria.

Sánchez (2019) expresa que el enfoque cualitativo se entiende como un procedimiento referente al método de investigación, con herramientas tales como palabras, textos, discursos, imágenes, gráficos junto a otros objetos de la vida social de un sujeto, con el objetivo de entenderla a través de los significados que les otorga a estos objetos. Por ende, el acercamiento a fenómenos y procesos del entorno social de los seres humanos se buscará comprender y reflexionar a partir de una cartera de métodos que sean congruentes con este lente. En consecuencia, el interés no

radica en medir, cuantificar ni predecir cuestiones relaciones con dichos procesos, fenómenos o sujetos.

Análogamente, Corina y Maldonado (2018) manifiestan que la recuperación de cualidades, tradiciones, ideas se enfoca hacia una construcción colegiada de la realidad, sujetos participantes e investigador apuestan por el conocimiento que surge de este vínculo. Es comprensible que en su naturaleza sea menos rígida y premeditada, elementos que convergen con los postulados de la complejidad.

En coincidencia, en el recorrido histórico por la ciencia occidental ha sido tendencia cuantificar en la búsqueda de organizar lo relativo al objeto de estudio; técnicas, instrumentos utilizados para tomar una pequeña parte de este objeto y poderlo descomponer para así poder analizarlo en profundidad. Morin (2002) alerta sobre cuestiones que se consideraban para no tomar en cuenta y que, desde la epistémico se han cuestionado por siglos, como lo ha sido la imaginación, la creación, los descubrimientos o las fantasías.

Morin (2002), se refiere al paradigma racional como productor-producto de lo cuantificable, como argumento sólido para sustentar y clasificar resultados. Establece, además, que implícitamente se enfrenta a lo poético y sentimental. Si se resume lo anterior surgen términos como reduccionista y simplista al no contemplar la complejidad del mundo y de sus interacciones con el ser humano, entre el ser humano en sí y con la naturaleza.

Por este motivo, la perspectiva cualitativa y compleja pueden ir de la mano; no son ajenas. No es solo cuestión de números, es el interés por rescatar sin desechar las interacciones, las retroacciones que se producen en el ir y venir de un estudio social. Apostar por la conjunción de lo uno y lo múltiple. La complejidad pudiera reducirse a cuantificar las interacciones entre sistemas y subsistemas, pero una ambición declarada de lo complejo es dar cuenta de las articulaciones entre ellos, con el propósito de rescatar lo religado, lo que interactúa e interfiere (Morin, 2002).

La Estrategia Metodológica

A lo largo de este documento se ha conceptualizado y definido lo que significa estrategia en este estudio. Se ha acercado a categorías como camino, ensayo y discurso para compartir los elementos que la tipifican y que, a su vez, la alejan del clásico término, método, por ser entendido como un programa. La estrategia metodológica se vincula a la acción, a los múltiples escenarios

que se generan en el trayecto de un estudio y para los cuales el investigador debe asumir, retroceder o replantear. Es considerar el azar y la incertidumbre para continuar tras la información y acercarse a archipiélagos de certezas.

La estrategia parte de la Investigación Acción (IA) y de manera particular, se concreta en una de sus líneas, la Investigación-Acción-Formación (IAF). Estrategia que a su vez e intrínsecamente, planteará otras estrategias para que los docentes participen como co-investigadores y acompañen a la autora en el encargo de religar aprendizajes esperados del curriculum de preescolar para articular un perfil de preescolar religado, co-construir una estrategia de evaluación inter y transdisciplinar para llegar a integrar una propuesta docente con y desde los docentes de preescolar que considere los rasgos globales planteados por el perfil de preescolar de la NEM 2022.

La Investigación Acción en la Complejidad

El tránsito del paradigma sociocrítico ya establecido en investigación social y educativa hacia otro emergente, de complejidad, es evidente en el presente estudio. Transitar paradigmáticamente, se entiende como voltear, desde la epistemología, lo objetivo hacia lo objetivable, cambiar las estrategias para el acercamiento al fenómeno apartando la ruta de la linealidad y la causalidad (Najmanovich, 2005).

Y es que la mirada crítica para la transformación social sigue asumiendo posturas cartesianas de no aceptar la verdad sin evidencias para no precipitarse sobre resultados a medias, dividir la problemática en la mayor cantidad de partes posibles con el fin de buscar solución a cada una de ellas, ordenar lo que se piensa de lo simple a lo compuesto para finalizar enumerando y revisando de manera tan perfecta que no quede nada sin atender (Miranda y Ortiz, 2020).

Es por ello que se enuncia una metodología, trabajada inicialmente desde el paradigma sociocrítico, pero con la idea de peregrinar hacia la perspectiva compleja. En este aspecto, Colmenares y Piñero (2008) refieren que la Investigación-Acción es una

(...) postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico (...) complejo de una realidad que no está dada, (...) en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción (...) en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (p. 10)

En consecuencia, buscar los elementos donde convergen ambos paradigmas fue imprescindible, para posteriormente incorporar las cuestiones que la complejidad le aportaba. De manera precisa, el intento de religar saberes y aprendizajes esperados que se declaran en el curriculum de preescolar del Modelo Educativo de 2017, y que se convirtieron en el sustento de los ciclos de la investigación.

Con el interés en sostener la congruencia metodológica, a partir de lo que se ha establecido como una estrategia, esta tendrá entonces que asumir retrocesos, relecturas, nuevos posicionamientos, incertidumbres y limitaciones manifiestas en la teoría al aventurarse el investigador a adoptar la investigación acción como la ruta a seguir para llegar a un resultado no previsto, ni intencionado.

Berrocal de Luna y Expósito (2008), así como Díaz-Bazo (2017), manifiestan preocupaciones por cuestiones de orden que pueden modificar las certezas que requieren en su investigación. De este modo mencionan que el tiempo requerido para desarrollar procesos de investigación acción no siempre es suficiente, las condiciones del contexto educativo no son lo idóneo, incluso en cuanto a compromiso e identidad del profesorado, siendo mínimo el impacto, que se hubiese podido tener sobre la comunidad docente y estudiantil.

Atendidas estas cuestiones necesarias, resulta interesante mencionar cuatro modalidades que se trabajan desde la postura epistémica-metodológica de la IA, pues de alguna manera da cuenta de las pautas que establecen las mismas para investigadores y co-investigadores o colaboradores.

Latorre (2003) y Colmenares y Piñero (2008) resumen tres estilos para nombrarlas, estas son: 1) la modalidad técnica, en las que la metodología a seguir está prefijada en función de contribuir a la resolución de problemáticas sociales con la participación de docentes; 2) la modalidad práctica, donde los docentes tienen protagonismo dinámico e independiente, seleccionando el profesorado los problemas de investigación y asumiendo el control de esta; y 3) la crítica-emancipadora o participativa, direccionada hacia la práctica educativa profundizando en sus creencias, sentimientos y rutinas.

Este modo se relaciona fuertemente con el espacio social y contextual para impactar en otras dimensiones de la sociedad; y Bauselas (2003), hace referencia a una cuarta modalidad referida a la investigación acción cooperativa o colaborativa. La misma establecida partir del

vínculo de dos o más profesionales provenientes unos, del campo de la investigación y producción científica y otros, de escuelas, facultades o instituciones que les ocupe la mejora de la práctica educativa. A su vez algunos autores como Romero-Iruela (2011), Suárez (2014), Fernández y Johnson (2015) y Mancila, Soler y Morón (2018) incorporan una nueva modalidad nombrada como investigación-acción-formación docente, investigación-acción-formación del profesorado o investigación-acción-formación de profesores.

La Investigación Acción que en su recorrido ha sido bandera de teóricos como Lewin (1946), Fals (1970), Kemmis (1984), Elliot (1993), Martínez (2000) y Latorre (2005) quienes la consideran como la suma de estrategias centradas a mejorar el sistema educativo y social, matizadas por las diferentes líneas y posturas que defendieron los autores antes mencionados.

De esta manera, es vista por Martínez (2000) como la intervención en la práctica educativa con el fin de potenciar la mejora docente a partir de la indagación y búsqueda adecuada y sistemática. A su vez se percibe como un estudio y reflexión de situaciones sociales y educativas con el propósito de mejorar acciones dentro de la acción y donde el docente intenta comprender y diagnosticar sus prácticas (Elliot, 1993). En palabras de Latorre (2005) es el acercamiento práctico que realizan los docentes de manera colaborativa con el objetivo de perfeccionar su práctica a partir de ciclos de acción y reflexión.

La teoría ha rescatado sus principales características para tipificarla como participativa, colaborativa y de trabajo en equipo, crítica pues realiza análisis autocríticos a través de las comunidades o grupos que participan y que van incorporándose a medida que transcurren las fases de la investigación (Kemmis y McTaggart, 1988). Además, como elemento coincidente, sus principales autores expresan que sus *fases* se proponen de manera general, como *planificación, acción, evaluación y reflexión*, implicando recopilar, registrar, emitir y revisar los juicios propios del investigador y los co-investigadores. (Latorre, 2013) y Kemmis y McTaggart, 1988).

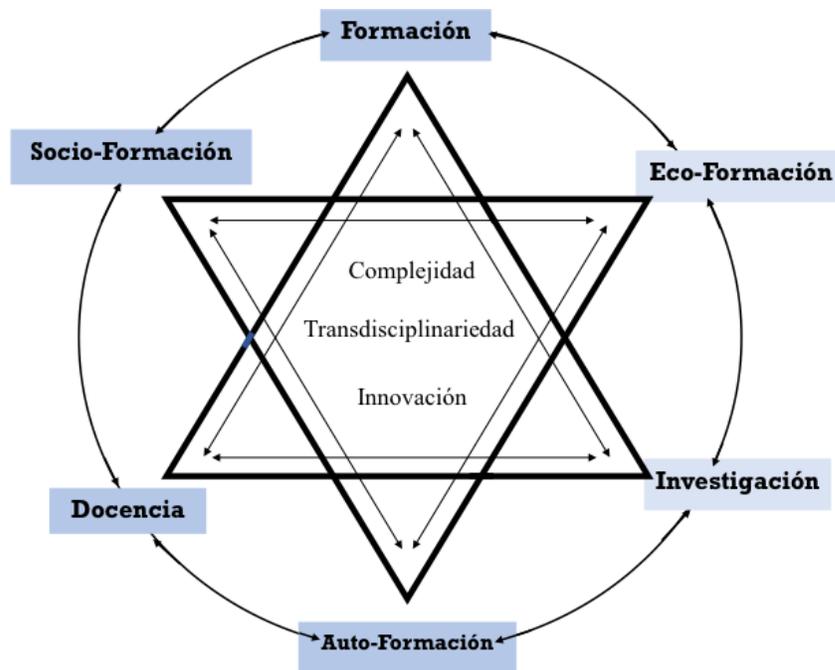
Con estos supuestos, la apuesta por la complejidad para cobijar este método se plantea con la intención de establecer un diálogo de saberes que se explicitan, curricularmente en el nivel educativo de preescolar, con saberes del entorno natural y social, artísticos, populares y de cuidado del medio ambiente. Con la Investigación-Acción compleja se busca transitar hacia la articulación de los planos de percepción y niveles de realidad personal, ecológica, social, curricular, teórica, práctica y ética (Galvani, 2010).

Además, es esta postura compleja, la que contempla las subjetividades del investigador y de los docentes co-investigadores en la búsqueda del conocimiento más integral sobre una problemática particular. Es la complejidad quien genera la necesidad de estrategias metodológicas que desde tres polos modulan la investigación, la formación docente y el mundo.

Galvani (2007) ratifica la posibilidad que brinda la investigación acción compleja para encaminarse en y durante la investigación hacia la autoformación: concebida como el sujeto (*yo* investigador) en su relación consigo mismo; en la relación que establece con las otras y otros docentes co-investigadores (hetero y co-formación); y en su relación con el mundo (ecoformación), con el propósito de comprender un estilo de pensamiento, de construir conocimiento y de vida (Figura 4).

Figura 4

Investigación, Formación y Pensamiento complejo



Fuente: elaboración propia

La Investigación-Acción-Formación

Preliminarmente se menciona la Investigación-Acción incorporada en las últimas décadas como investigación educativa y social, denominada Investigación-Formación-Acción docente (Suárez y Metzdorff, 2018). El acercamiento a este estilo permite identificar el rol específico de

un docente en una investigación. El docente se convierte en sujeto y objeto del estudio en el que participa. Siendo así, Habermas en trabajos de 1982 y 1986 manifiesta que la IAF forja enérgicas críticas y cuestionamientos a los programas de formación e intervención docente que se sustentan desde la razón y la visión técnica instrumental.

Autores como Santos (2008) comentan que la IAF aparece tras la articulación de diversas categorías saberes, aprendizajes y disciplinas. En consecuencia, los relatos pedagógicos y las narrativas se convierten en herramientas para sustentar teórico y metodológicamente el estudio en función de la mirada crítica y emancipadora. Son varios los ejes epistémicos de apoyo a este tipo de investigación.

Pudiese mencionarse la labor destacada de autores *etnógrafos* como Bolívar y Domingo (2019); Huchim y Reyes (2013); *la investigación (auto)biográfica* desde las posturas de teóricos como Blanco (2012), Alegre-Agís y Riccò (2017) y *el enfoque (auto)etnográfico* con Carr y Kemmis (1988); McKernan (1999); Elliott (2005); Anderson y Herr (2007) y Batallán (2007). Inevitablemente, la búsqueda teórica colocará a las y los profesores frente a las problemáticas docentes, cuestión que los posiciona como críticos de su propia praxis cotidiana y de sus referentes teóricos.

En el sentido de lo planteado anteriormente, es necesario comentar que la investigación-acción desde la propuesta original de Lewin en 1946 señalaba hacia los vértices del triángulo investigación-acción-formación. Entonces, desde tal referente y desde la perspectiva sostenida por Galvani (2007 y 2020) y Pineau (2007) sobre *Investigación-Acción-Formación*, se asume la postura de IA del presente estudio. En concordancia, la investigación-acción-formación asume una triple función: de investigación por el compromiso de aportar y generar conocimiento y la reflexión y comprensión de este; de acción, por el interés y la posibilidad de transformar las prácticas educativas y de formación, por abonar a la docencia transformada y que aporta a la transformación de otras y otros.

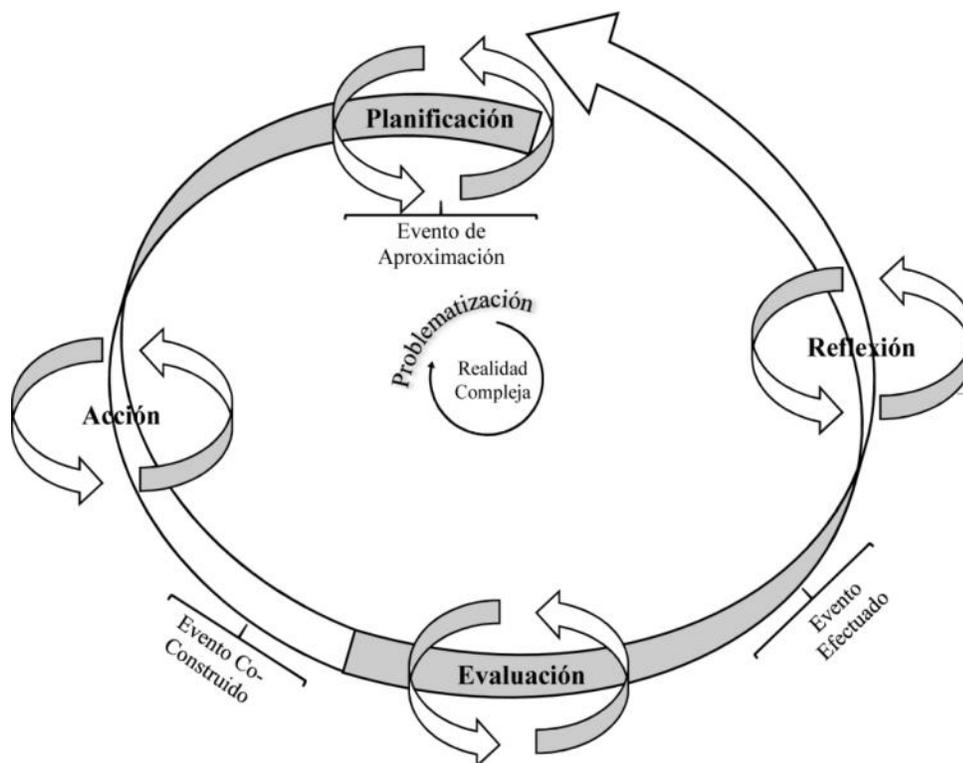
La revisión teórico-conceptual realizada sobre la IAF dan cuenta de la idea de *agente autor*, entendida como participantes que toman el papel de agentes en el estudio, añadiendo la idea de horizontalidad. Esta horizontalidad comprendida como el reconocimiento y valor de quienes participan como grupo de trabajo, donde sus aportes son incorporados y tomados en cuenta. En

este proceso se insertan las nociones de diálogos subjetivos y de saberes entre los actores en la generación de conocimiento transdisciplinar.

A la vez, se puede asegurar que la IAF no es investigación, ni formación, ni acción como no es la intersección de los tres procesos. Se considera más acertado entenderla como bucle recursivo, retroactivo, en estrecha relación dialéctica de investigación<->acción<->formación. Es comprensible que la importancia de este bucle no se ubique en el conocimiento que genera, sino como los cuestionamientos y críticas al hacer social y a los valores que promueve (Kemmis y McTaggart, 1988).

Siendo así, la IAF se direcciona al logro de mejoras prácticas y a la reflexión de cómo desarrollarlas. La IAF desde la mirada metodológica sigue un proceso en espiral retroactivo conformado por cinco ciclos abiertos de investigación. Según Kemmis y Mc Taggart, (1988, p. 30), estos ciclos al interior presentan cuatro fases de planificación, acción, evaluación, y reflexión. La actual investigación suma a estos cinco ciclos con cuatro fases cada uno, tres momentos intermedios (Figura 5), alusivos a construir el objeto. Según Bourdieu, Chamborédon y Passeron (2002) en *El oficio del Sociólogo* en su segunda edición, objeto conquistado, construido y constatado.

Figura 5.
Ciclo abierto de Investigación-Acción-Formación

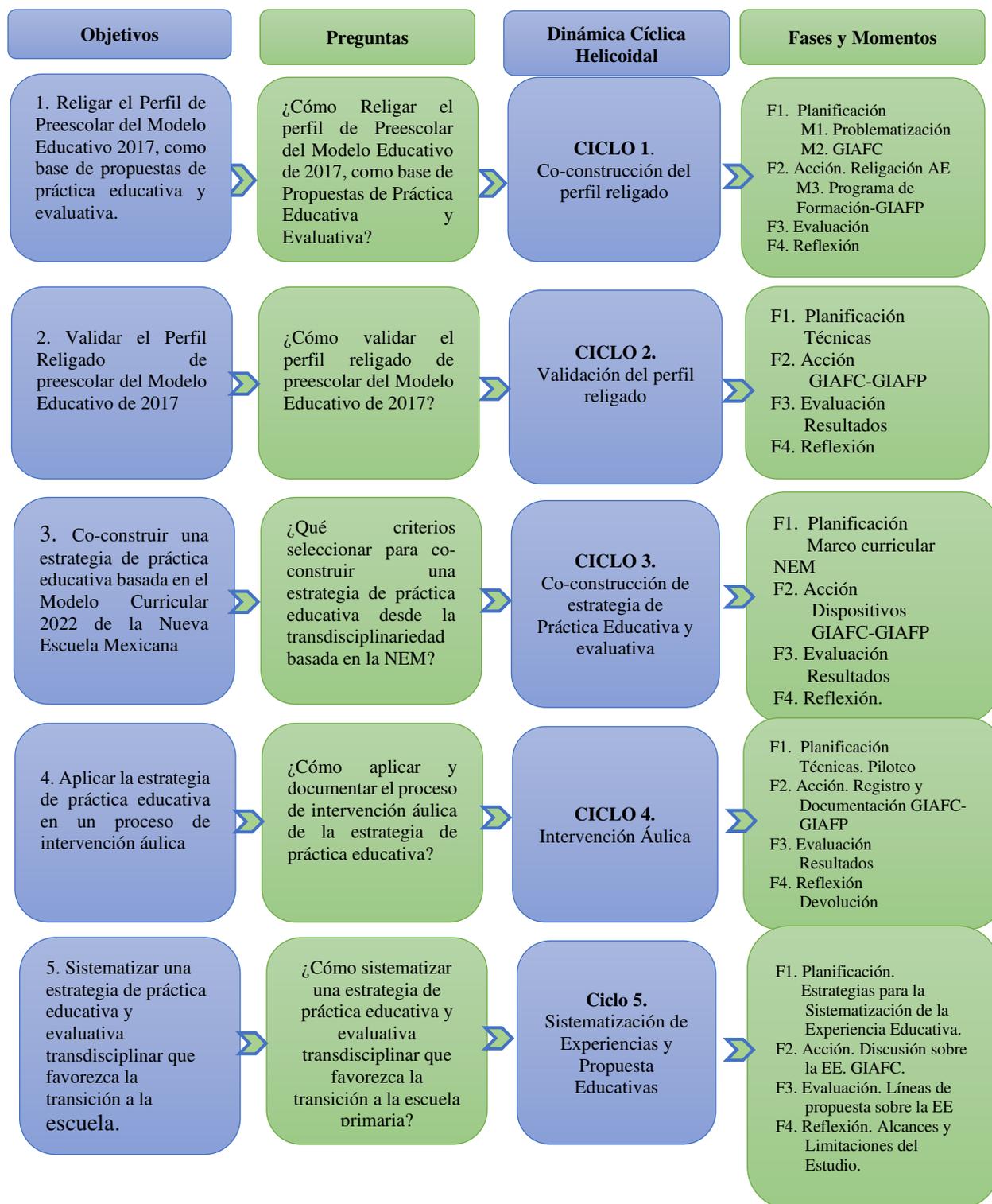


Fuente: tomado de Marín (2021, p. 13)

Procedimiento Metodológico

La ruta metodológica ensayada se cubre en cinco ciclos abiertos y helicoidales de IAFD, donde se incorpora la óptica de la Auto-Socio-Ecoformación. Estos ciclos se cubren en concordancia con la matriz epistémica descrita en nuestro planteamiento (Figura 6).

Figura 6
Matriz epistémica y ciclos de investigación.



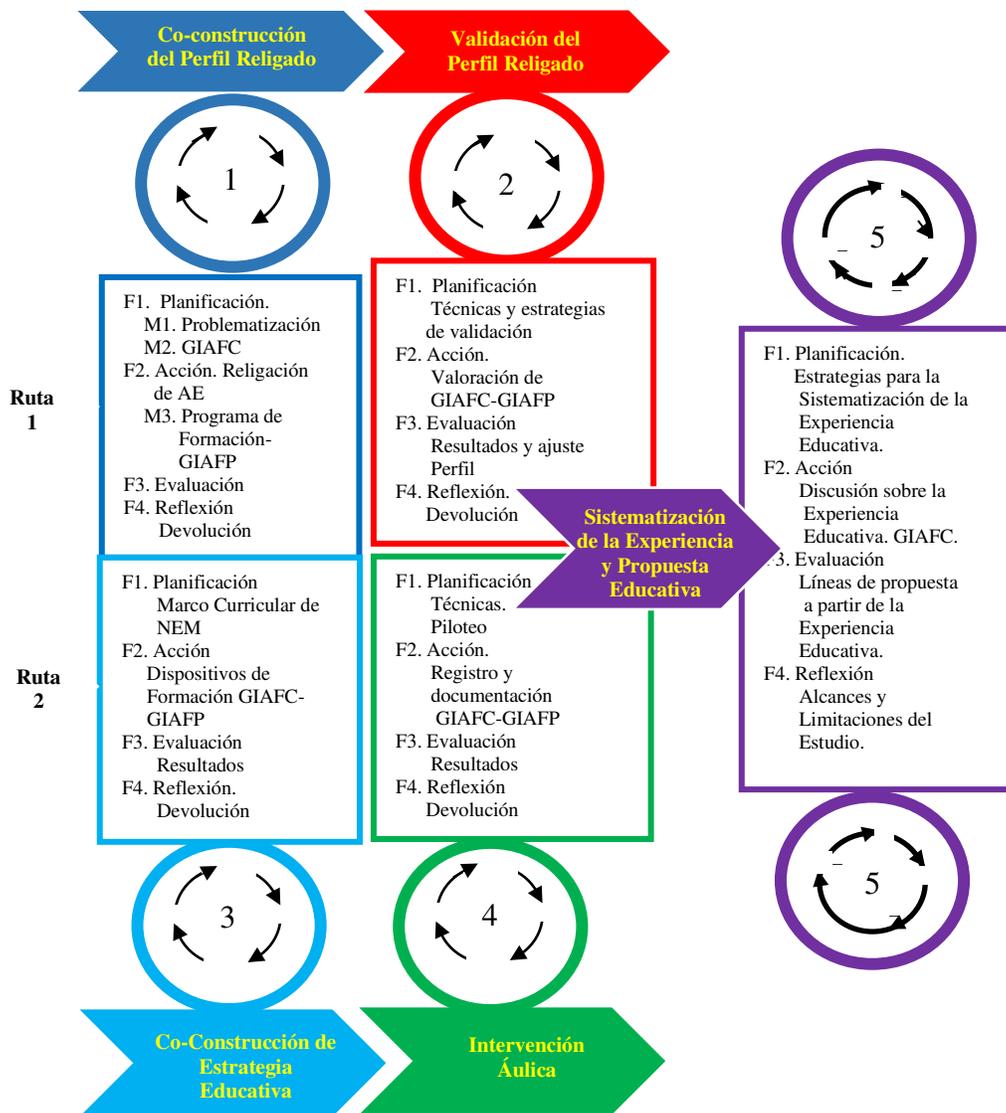
Fuente: elaboración propia

Ciclos, Fases y Momentos de la Investigación-Acción-Formación

Cada uno de los ciclos de la investigación encierra cuatro fases de IAF realizados en el estudio (Figura 5). Como se mencionó, las fases y momentos de un ciclo se desarrollan en una espiral dado en los procesos de indagación. De manera general, como referente, se describen estas cuatro fases, así como a la explicación de los *tres momentos intermedios* planteadas por Bourdieu et al. (2003), estos se encuentran en los intersticios del proceso de las fases que caracterizan los ciclos de la IA.

Figura 7

Ciclos y fases de la investigación-acción-formación.



Fuente: elaboración propia

Fases

Planificación. En esta *primera fase: planificación*, de cada *ciclo* de investigación, se explora la situación problema en la práctica. Comporta la exploración de los procesos educativos que se indagan como parte del objeto de estudio; rescatando y evidenciando la “teoría-en-la-acción” de los participantes.

Acción. A continuación se inicia la *segunda fase: acción*, que tiene como punto de partida los resultados de la fase anterior y está encaminada al desarrollo de estrategias de acción, involucrando a los participantes en la realización de actividades grupales o a través de talleres de IAF-Transdisciplinar, que tienen como propósito acercarse y trabajar, por ejemplo, en esta investigación, nuestro objeto de estudio y problema de investigación sobre las prácticas evaluativas en el nivel de preescolar, cuestionándonos: ¿qué estrategias y acciones necesitamos delinear y operacionalizar con el grupo de investigación, a fin de realizar una práctica evaluativa transdisciplinar en el nivel de educación preescolar? ¿Por dónde iniciar?

Evaluación. Concluida la fase anterior comienza la *tercera fase, evaluación*, en ella, se evalúa el establecimiento o la implementación de las estrategias de acción. Considerando las estrategias y acciones decididas en la primera fase y operadas en la segunda, en ello se incluyen las estrategias sobre cómo, en conjunto con el grupo de IAF, se les sensibiliza y capacita sobre aspectos de la complejidad y la transdisciplinariedad aterrizado en el plan metodológico para llevar a cabo los procesos de trabajo transdisciplinar y transversal.

Reflexión. Después de trazarse la planificación del trabajo a realizar, iniciar las acciones de trabajo y evaluarse el mismo, es necesario dar paso a la *cuarta fase: reflexión*, la cual revisa a posteriori la situación problema inicial para finalizar un ciclo y abrir otro. Esta fase de reflexión implica cuestionarnos, en conjunto con los participantes involucrados en la investigación: ¿qué cambios o transformaciones se obtuvieron con la implementación de las estrategias metodológicas en la práctica evaluativa en este primer, segundo o tercer ciclo transdisciplinario en preescolar? Asimismo, ¿qué aprendimos?; es así que a partir de estas reflexiones y cuestionamientos se inicia el ciclo siguiente, en su primera fase de planeación con experiencias adquiridas.

Momentos

Momento: Objeto de Aproximación. Atendiendo a la lógica de la IAF es oportuno incorporar los *momentos* intermedios, ya aludidos, y que Bourdieu (2003) plantea (Figura 5). En el caso del primer *momento*, llamado *objeto de aproximación*, se da también la *aproximación al objeto*. Incluye, entre otros procesos: a) Conformación del «investigador colectivo», b) Problematización, la cual conduce a reorientar permanentemente el curso de nuestra investigación, y c) Compartir información e ir a la búsqueda de soluciones de los problemas planteados.

Momento: Objeto co-construido. En este segundo momento intermedio se avanza de la *co-construcción del objeto*, al *objeto co-construido*. Forma parte de las fases dos (Acción) y tres (Evaluación) de la IAF. En este momento el «investigador colectivo» hace evidentes las teorías y estrategias implementadas en la acción y fija opciones de solución a los problemas detectados, asimismo, pone en práctica dichas estrategias y las evalúa.

Momento: Objeto Efectuado o Constatado. Al referirnos al tercer momento se menciona como *objeto efectuado*, dado entre las fases tres y cuatro de la IAF. En él se busca analizar los cambios o transformaciones producidos mediante el conjunto de estrategias implementadas en el contexto del objeto de estudio, así como la reflexión en torno a ellos como base para una nueva planificación.

Participantes

Se reflexiona en torno a que cada una de las fases modifica al sistema interactivo de la IAF: “la dialéctica del investigador profesional y de los investigadores practicantes en el seno del investigador colectivo, y luego la del investigador colectivo con el conjunto del grupo-blanco, que animan sin cesar el movimiento de la Investigación-Acción.” (Barbier, 2009, p. 7); a la descripción de investigador colectivo, incorpora las nociones de espíritu de multirreferencialidad y multidimensionalidad, escucha sensible y contrato abierto con los participantes.

De acuerdo con lo anterior, los participantes en la investigación fueron diversos actores de la comunidad escolar de preescolar. En la fase uno del primer Ciclo, concurrieron los investigadores del proyecto, la autora de este estudio y dos funcionarias de preescolar, como participantes de los talleres de IAF transdisciplinar. Posteriormente involucraron e incorporaron a un grupo experto conformado por tres docentes de preescolar.

En el Ciclo dos participaron 13 docentes frente a grupo y cuatro directivas, para un total de 17 coinvestigadores, durante un Programa de Formación (Diplomado) comprometido con la formación continua.

Recogida de Información

Para recuperar esta participación se han empleado diversas estrategias como la observación y escucha participante, bitácora, videograbaciones, documentos escritos por los participantes, ejercicios de autorreflexión y revisión documental de planes de estudio, reglamentos y modelos educativos: 2017 y 2022 (NEM).

Plan de Análisis

Al considerar el tipo de investigación de corte cualitativo, se considera trabajar los datos mediante un procedimiento de análisis de contenido para la información recogida de observaciones o videograbaciones, así como de las narrativas recogidas de las profesoras de preescolar en su proceso de formación y en su rol de participantes o co-investigadores.

Se estima que el análisis de contenido se trabajará en las tres etapas: la primera incorporará las fases de codificación, categorización, y clasificación; la segunda, se realizará el trabajo categorial selectivo; y en la tercera, se desarrollará el tratamiento conceptual.

Asimismo, se trabajará en el último ciclo de la investigación en un proceso de sistematización de la experiencia educativa, como se menciona en la siguiente sección. En este proceso de SEE se arribará a delinear las dos propuestas desprendidas de los resultados, a las conclusiones y a las limitaciones del estudio.

Sistematización de la Experiencia Educativa

En este espacio se presentan tres esquemas que pueden ser empleados en procesos de sistematización de experiencias educativas. Todos guardan relación con el nivel de propuesta y congruencia con el proceso sistematizador, sin embargo, para el logro de los propósitos de la investigación doctoral se opta por la propuesta de Jara (2018).

Messina y Osorio (2016) proponen un esquema metodológico para realizar la sistematización de experiencias concretado en diez estaciones:

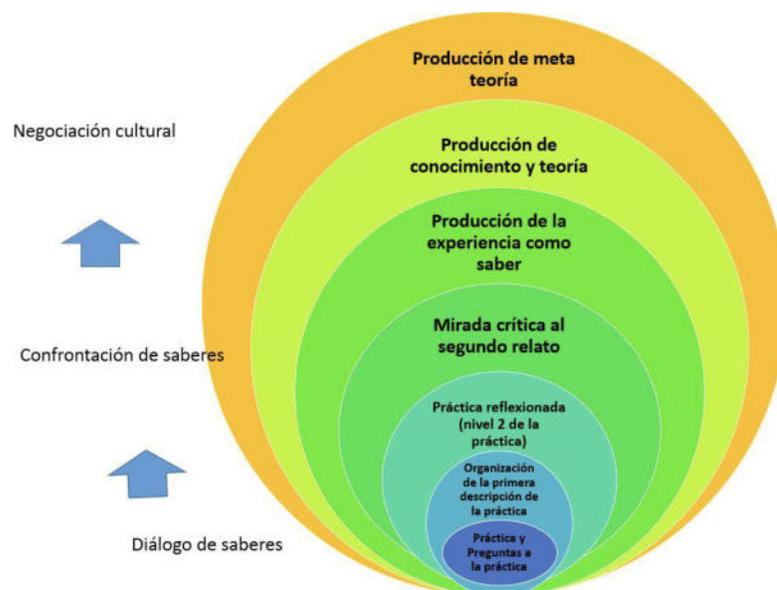
— Primera estación: leer a otro

- Segunda estación: escribir
- Tercera estación: la sacudida
- Cuarta estación: aceptar el tiempo de la sistematización, investigar desde la experiencia
- Quinta estación: transitar por las tensiones
- Sexta estación: reconozcamos la historia, las afiliaciones
- Séptima estación: determinando el punto de observación
- Octava estación: no a los enfoques únicos ni a los relatos ideales
- Novena estación: el libro testimonio
- Décima estación: las dos miradas

La propuesta de Mejía (2018, pp. 32-35), la presenta a partir de una metáfora que emplea en la sistematización es la de capas de una cebolla, que en su núcleo se halla la semilla, que en el caso del proceso de sistematización de la experiencia es la *práctica* para sistematizar. En ese tenor, las capas van asomando a los niveles en los que es posible desarrollar la reflexión, la conceptualización y la forma en que se produjo vida con sentido en esa práctica, la cual al investigarse genera una producción de saber. En ese sentido, la práctica representa un primer primer nivel de sistematización como un hallazgo que evidencia un primer documento producido como descripción del proceso individual.

Asimismo, si se devela otro conjunto de capas, se harían visibles esas otras modalidades de la práctica que para el ejercicio de la sistematización de experiencias se describen como teoría, conocimiento, meta teoría, las cuales se encuentran en la práctica, concebida como una forma de comprender la realidad, que requiere ser investigada para estar en posición de producir saberes y conocimientos, lo cual es el sentido último de la sistematización. Esto representa una apuesta para producir saberes y conocimientos desde unos espacios diversos a los empleados por la experimentación y la teoría de los modelos que la ciencia clásica usa en la investigación.

Tener como punto de partida la práctica e impulsar un retorno permanente a ella, muestra de qué manera es posible en un proceso de sistematización riguroso, crear diversos niveles de conversión de la práctica en experiencias y de producción de saber-conocimiento-teoría-metateoría, como se observa en la figura 8.

Figura 8*Esquema de sistematización de experiencias*

Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.

La tercera propuesta de sistematización de experiencias se encuentra en la propuesta de Jara (2018), la cual se aborda en esta investigación, adoptándola y adaptándola para los fines que se persiguen en esta tesis doctoral.

Regularmente, se ofrecen propuestas basadas en este autor y se presentan en un esquema que tiene la imagen de caracol con seis fases del trabajo de sistematización, como se observa en la figura 9.

La propuesta de Jara maneja solo cinco fases, a las cuales designa como *tiempos*, indicando que en la sistematización no debe pensarse en seguir una ruta preestablecida, sino que debe ser un camino por seguir de manera flexible. Por ello este *sexto tiempo* presenta dos líneas de propuesta evaluativa y educativa que recupera lo vivido con el objetivo de aportar conocimiento.

Figura 9

El caracol de la sistematización



Fuente: adaptado de Jara (2018)

Jara presenta su esquema metodológico para la sistematización de experiencias en cinco tiempos, donde se incorpora el sexto tiempo vivido como se muestra en la tabla 5

Tabla 5

Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones

Momentos	Características	Recomendaciones
1. Vivir la experiencia		
Haber participado en la experiencia. Tener registros que documentan la experiencia.	Los diferentes actores de la experiencia pueden/deben participar en la sistematización. Se puede contar con apoyo externo.	* Elaborar registros de lo que va sucediendo a lo largo del proceso (escritos, visuales, audiovisuales...).
2. Formular un plan de sistematización		
2.1 Definir el objetivo de la sistematización. 2.2 Delimitar el objeto a sistematizar. 2.3 Precisar un eje de sistematización. 2.4 Identificar las fuentes de información. 2.5 Detallar el procedimiento a seguir y cronograma. 2.6 Recursos necesarios y presupuesto.	Responde a: “¿Para qué queremos hacer esta sistematización?”. Tener clara la utilidad de la sistematización. -Responde a: “¿Qué experiencia vamos a sistematizar?”. Delimitar tiempo y espacio de la experiencia. Responde a: “¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?”. -Precisa el enfoque central y evita la dispersión. -Ubica dónde se encuentra la información que se tiene y cuál sería la que se necesitaría conseguir.	* Tener en cuenta la misión y la estrategia institucional. * Tener en cuenta los intereses y posibilidades personales. * No hay que cubrir toda la experiencia de comienzo a fin. * Pensarlo como un hilo conductor que atraviesa la experiencia. * Es útil formularlo como una relación entre aspectos. * Buscar los registros de acuerdo con el objeto y los aspectos del eje. * Tomar en cuenta el tiempo que requiere realizar las tareas.

	<p>-Hacer un plan de sistematización: tareas, responsables, participantes, recursos.</p> <p>-Indica los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.</p>	<p>* Elaborar un presupuesto realista de acuerdo con el tiempo que se prevé utilizar.</p>
<p>3. Recuperar el proceso vivido</p>		
<p>3.1 Reconstrucción histórica.</p> <p>3.2 Ordenamiento y clasificación de la información.</p>	<p>Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó.</p> <p>Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso.</p> <p>Clasifica la información disponible.</p>	<p>*El eje le sirve de guía.</p> <p>*Organizar la información de forma clara y visible.</p> <p>*Hay que basarse en todos los registros posibles.</p> <p>*Determinar las categorías y variables para ordenar.</p>
<p>4. Las reflexiones de fondo</p>		
<ul style="list-style-type: none"> · Análisis. · Síntesis. · Interpretación crítica. 	<p>-Es el momento más importante de todo el proceso.</p> <p>Analiza cada componente por separado.</p> <p>Pregunta por las causas de lo sucedido.</p> <p>-Permite identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso.</p> <p>-Mira particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo.</p> <p>-Busca comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos.</p>	<p>* Buscar entender la lógica global de la experiencia.</p> <p>* Llevar este momento a buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido.</p> <p>* Es el momento para confrontar con otras experiencias y teorías.</p>
<p>5. Puntos de llegada</p>		
<p>5.1 Formular conclusiones y recomendaciones.</p> <p>5.2 Elaborar productos de comunicación.</p>	<p>Son las principales afirmaciones resultado del proceso.</p> <p>Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas.</p> <p>Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas.</p> <p>Hace comunicables los aprendizajes.</p> <p>Posibilita explicar y explicarse mejor lo central de la experiencia sistematizada.</p> <p>Aprovecha todos los insumos obtenidos a lo largo del proceso de sistematización (documentos, testimonios, grabaciones, fotografías, etc.).</p>	<p>* Pueden ser dudas e inquietudes abiertas.</p> <p>* Son punto de partida para nuevos aprendizajes.</p> <p>* Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias.</p> <p>* Diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados.</p> <p>* Recurrir a formas diversas y creativas (vídeo, teatro, foros de debate, folletos...).</p> <p>* No limitarse a “un producto final”.</p>

	Permite compartir las lecciones aprendidas con una diversidad muy grande de otros actores y actoras	
6. Elaborar conocimiento		
6.1 Elaboración de propuestas, soluciones, estrategias.	Cierra el proceso de sistematización, integrando todos los tiempos vividos o las fases de investigación asumidas en esta investigación. Son propuestas concretas nutridas de la experiencia compartida desde un estudio de IAFD	* Considerar las propuestas precedentes como referente en el entendido de que no se conviertan en recetas o las únicas formas de abordar una problemática parecida.

Fuente: elaboración a partir de Jara (2018, pp. 163 y 164)

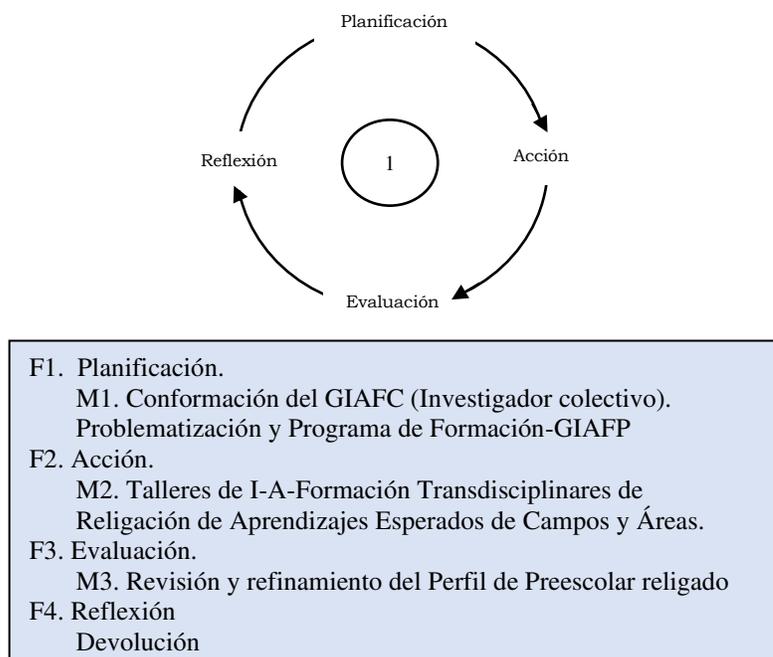
Ciclos de Investigación

De manera sucinta, los cinco ciclos de investigación se piensan como los periodos o espacios en los que se desarrolla el estudio y, que, a su vez, presentan compromisos concretos. Se ha mencionado previamente que son abiertos pues la culminación de uno dará paso al siguiente, que está permeado por cuestiones de flexibilidad que presenta el método-estrategia, antes declarado. El ciclo, entendido como un gran sistema, se integra por subsistemas definidos por las fases de la IAF y por los momentos intermedios ya aludidos.

Al tenor, se desarrollan dialécticamente, con lo que cultiva y propone la visión de la complejidad sobre la ruta metodológica, al describir principios u operadores lógicos, que orientan su aplicación dentro de una investigación compleja.

Ciclo 1. Construcción del Perfil Religado

Este primer ciclo se vincula estrechamente con el propósito uno de la investigación doctoral, el cual busca articular un perfil de preescolar, religando aprendizajes esperados en el Campo de Formación “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y en el Área Socioemocional del Modelo Educativo 2017 de la SEP. En este *primer Ciclo* de investigación se inician los procesos grupales, se conforma el Grupo de Investigación-Acción-Formación-Coordinator (GIAFC), concebido como investigador colectivo o grupo de co-investigadores.

Figura 10*Ciclo 1. Co-construcción del perfil de preescolar*

Fuente: elaboración propia

Fase de Planificación. Como primera tarea se desarrolla esta *Fase de Planificación* del primer ciclo, ligada al momento de *objeto de aproximación*, en ella, se realizaron tres procesos:

a) Conformación del «investigador colectivo»

La conformación del «investigador colectivo» (grupo de investigación y personas implicadas en la IAF) se da en este proceso. En esta investigación existen dos figuras y espacios de conformación de investigadores colectivos, la primera fue denominada como GIAFC y la segunda como Grupo-Investigación-Acción-Formación-Preescolar (GIAFP). El GIAFC, integrado por seis investigadores, se conformó por: dos tesistas de los doctorados de “Educación, Artes y Humanidades” y de “Ciencias de la Cultura Física”, el director y una integrante del comité tutorial de las tesis doctorales; así como dos codirectoras de las tesis doctorales (una Jefa de sector del nivel de preescolar en el sur del estado de Chihuahua y una maestra de preescolar, investigadora del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua).

Adicionalmente a lo descrito en esta fase uno, este momento representa para el grupo de IAF, la figura del «investigador colectivo» y la negociación para la autorización de la entrada del grupo de IAF a las escuelas de preescolar.

Se destaca en este proceso que el acercamiento al objeto de estudio se dio desde dos perspectivas. La primera, partió de una revisión documental, con lo cual se construyó el estado del arte que sirvió para establecer los Fundamentos Teóricos de la Preparación Para la Escuela (FT-PP en lo sucesivo), este sustento sirvió al GIAFC para involucrarse y vincularse en reflexiones dialógicas relacionadas con la práctica educativa y evaluativa de las docentes del nivel de preescolar, a fin de identificar su problemática y trabajar en sus opciones de solución. La segunda, partió de los acuerdos tomados en el primer encuentro del GIAFC, sobre la construcción empírica, para tal fin se estableció la planeación para la realización de *tres talleres de IAFormación-Transdisciplinares*:

b) Problematización. Condujo a reorientar permanentemente el curso de la investigación, esto es, con la problematización se realizó la revisión del planteamiento original del estudio, a fin de relacionarlo con su primer propósito. De esta manera, el problema se puso en contexto, con la incorporación de las ideas de los integrantes del GIAFC, el proceso de desarrollo de la «Problematización» coadyuvó a que la situación problema inicial fuera enfrentada para su replanteamiento. La exploración de los procesos educativos que se investigan permitió avanzar del momento del *objeto de aproximación*, a la *aproximación del objeto* de la investigación. Esto facilitó que las y los co-investigadores se apropiaran del objeto de estudio al develar la “teoría-en-la-acción” de los participantes. Esto comportó cuestionarnos: ¿de qué manera se realizan los procesos de la práctica educativa -y práctica evaluativa- en el nivel de preescolar?, así como, en esta investigación, ¿cómo analizar las características del currículo del nivel de educación básica en general, y del nivel de preescolar en particular?

c) Programa de Formación y planeación de la construcción del Perfil de Preescolar Religado. Esto también implicó compartir información e ir a la búsqueda de soluciones de los problemas planteados. Asimismo, preguntarnos, permanentemente, ¿de qué manera se realizan los procesos de la práctica educativa -y práctica evaluativa- en el nivel de preescolar? así como, en esta investigación, ¿cómo analizar las características del currículo del nivel de educación básica en general y del nivel de preescolar en particular?

A partir de esta información y a las necesidades planteadas en esta investigación, se estimó conveniente desarrollar dos estrategias:

I) La primera, se expresa en la planeación y realización de un *programa de formación* para profesoras de preescolar, cuya estructura temática pudiera empatarse con los ciclos de IFA. Este se iniciaría posteriormente a la construcción inicial (Versión 1.0) del Perfil de Preescolar Religado (realizado por el GIAFC), de esta manera, las profesoras convertidas en *Investigadoras Colectivas* como Grupo de Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP), participaron como *expertas* en la construcción y validación del Perfil de Preescolar, cuya base serviría como una especie de “Matriz de Especificaciones”, para el diseño y validación de una estrategia de evaluación, la cual diera cuenta de la Preparación para la Escolarización de los niños preescolares en su transición a la Primaria.

Programa de Formación. El trabajo realizado en estos tres procesos de trabajo proporcionó un diagnóstico teórico-práctico útil para los propósitos de nuestra investigación, ello condujo a la toma de decisión respecto a la conveniencia de generar un Programa de Formación (en su modalidad de Diplomado) dirigido a profesoras y directivas de preescolar en Chihuahua, quienes se incorporaron a la investigación en curso como un grupo de Investigación-Acción-Formación-Preescolar (GIAFP), y con ello, en un segundo grupo de «investigadoras colectivas», quienes participaron como expertas en la fase final de la construcción del perfil de preescolar (elaborado inicialmente [V1.0] por los dos tesisistas con el aval inicial del GIAFC), y en su validación de contenido, ambos procesos ya realizados dentro del Programa de Formación.

Se acordó que el Programa de Formación fuese tomado por el GIAFP, bajo el formato de Diplomado, avalado y certificado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, y sería impartido en modalidad virtual, dados los tiempos de la Pandemia por COVID-19.

Con esos referentes se diseñó el Programa de Formación titulado “Formación-Evaluación en la Preparación para la Escolarización de niños y niñas preescolares”, apegado a la normatividad institucional de la UACH, para programas de Diplomado, con 120 horas de duración, con una estructura temática ajustada y en correspondencia a los ciclos y fases de la Investigación-Acción-Formación en curso (Anexo 1). Enseguida se presenta la estructura temática de dicho diplomado y sus productos.

Módulo 1: Construcción del perfil de preescolar a partir de aprendizajes esperados religados (30 hrs)

Temario	Tiempos
1. Modelos de formación. 2. Análisis de la práctica docente propia. 3. Realización del Primer ciclo de IAF: Construcción del Perfil de Preescolar a partir de Aprendizajes Esperados Religados (AER)	30 horas:

Módulo 2: La validación del perfil de preescolar. (30 horas)

Temario	Tiempos
1. Realización del segundo Ciclo de Investigación-Acción-Formación: Validación de contenido del Perfil de Preescolar 1.1. Fase: Planificación. Conformación de los Grupos Académicos de Preescolar (GAP) 1.2. Fase: Acción. Taller Transdisciplinar de Capacitación de los GAP: la auto-socioecoformación (Galvani, 2007 y 2020). Criterios de idoneidad para la validación: univocidad, pertinencia y suficiencia 1.3. Fase: Evaluación. Taller Transdisciplinar de Validación individual de AER del perfil de preescolar. 1.4. Fase: Reflexión. Taller Transdisciplinar de Validación colectiva de AER del perfil de preescolar.	30 horas: 20 de práctica guiada y 10 práctica autónoma.

Módulo 3. Construcción de Estrategias de Evaluación en Preescolar (40 Hrs)

Temario	Tiempos
I. Realización del Tercer Ciclo de Investigación-Acción-Formación (IAF) 1. Pedagogía de la integración (Roegiers, 2010) 2. Diseño de situaciones didácticas (Metodología para la Evaluación). 3. Construcción de Estrategias de Evaluación en Preescolar. 3.1. Fase: Planificación. Taller Transdisciplinar de Integración de observaciones del GIAF y de los GAP. Retroalimentación al Grupo de IAF-GAP y realización de modificaciones. 3.2. Fase: Acción. Taller Transdisciplinar de capacitación sobre la construcción de Estrategia de Evaluación 3.3. Fase: Evaluación. Taller Transdisciplinar de capacitación sobre la Validación de Contenido de la Estrategia de Evaluación. 3.4. Reflexión. Taller Transdisciplinar de refinamiento de la estrategia de evaluación	30 horas: 20 de práctica guiada y 10 práctica autónoma.

Módulo 4. Validación de las estrategias de evaluación de Preescolar (40 Hrs)

Temario	Tiempos
I. Realización del cuarto Ciclo de Investigación-Acción-Formación (IAF) 1.1. Fase: Planificación. Taller Transdisciplinar de Integración de observaciones del Grupo de IAF y de los GAP. Taller Transdisciplinar de Planeación del piloteo de la Estrategia de Evaluación. 1.2. Fase: Acción. Aplicación de la Estrategia de Evaluación 1.3. Fase: Evaluación. Taller Transdisciplinar de Análisis e interpretación de Resultados de piloteo. Elaboración de Informe 1.4. Fase: Reflexión. Taller Transdisciplinar de Sistematización de la Experiencia Educativa.	30 horas: 20 de práctica guiada y 10 práctica autónoma.

Fuente: elaboración propia

II) La segunda estrategia fue la de planear tres talleres para la realización de un **Perfil de Preescolar** a partir de articular los aprendizajes esperados que conforman cada uno de los tres

Campos Formativos y las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social. Este proceso lo realizaron los dos tesistas de doctorado incorporados a la IAF,

- 1) Primer taller. Conocimiento del Modelo Educativo 2017 de la educación básica en México.
- 2) Segundo taller. Exploración y análisis de investigaciones relacionadas con la transición escolar entre estos dos niveles también llamada Preparación para la Escolarización.
- 3) Tercer taller. Construcción del perfil de preescolar, de tal manera que, en esta primera fase de planeación de este ciclo 1, se desarrollaron las estrategias para llevar la teoría a la acción.

Como se observa los tres talleres estuvieron encaminados a intercambiar información y estrategias relacionadas con la situación actual del nivel de preescolar en el estado y en el país, que llevó, inicialmente, a la construcción del perfil de preescolar, como base de una propuesta de evaluación de niños preescolares, que atienda su preparación para el tránsito al nivel de primaria.

Fase 2. Acción. Religación de Aprendizajes Esperados de Campos y Áreas.

En esta fase de Acción, con la participación del GIAFC se realizaron los **tres talleres** transdisciplinarios encaminados a intercambiar información relacionada con la situación actual del nivel de preescolar en el estado y en el país.

1) Primer taller. Se consultó y organizó la lectura del modelo educativo 2017 de la educación básica en México. En esta dirección, el primer taller asomó al conocimiento del Modelo Educativo 2017 de la educación básica en México; este documento contiene el currículo de educación preescolar, organizado por tres Campos formativos y tres Áreas. Cada campo y área se dividen en organizadores curriculares, los cuales están constituidos por Aprendizajes Esperados, que son la base de la planeación didáctica y de la evaluación de competencias, las cuales, se discutió, no son el punto de partida, por el contrario, son el punto de llegada de la formación.

Desde la revisión y análisis del Modelo Educativo 2017, se organizó y distribuyó el trabajo para la construcción del perfil de preescolar, entre los dos tesistas de doctorado, de la siguiente manera: la primera tesista-investigadora abordó el Campo Formativo de Exploración del Mundo Natural y Social y las Áreas de Desarrollo de Artes, y la Socioemocional. El segundo tesista-

investigador trabajó los Campos Formativos de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación, así como el Área de desarrollo de Educación Física.

2) Segundo taller. En este taller se realizó una revisión sistemática de literatura referida a investigaciones relacionadas con la transición escolar de preescolar a primaria denominada Preparación para la Escolarización. Asimismo, se analizaron las prácticas educativas y evaluativas del nivel de preescolar y el estado actual de la educación preescolar en la región centro sur del estado de Chihuahua. Este encuentro dos retomó la mirada *hologramática, dialógica, retroactiva y de reintroducción del sujeto cognoscente*.

3) Tercer taller. Se trabajó en dos sentidos: i) intercambio de información y aplicación de estrategias para la construcción del Perfil de Preescolar, e ii) iniciar la realización del Programa de Formación para profesoras de preescolar en Chihuahua.

Como parte del intercambio de información, en este tercer taller también se revisó y concluyó en que actualmente, la estrategia para conocer los niveles de aprovechamiento de los niños preescolares en su transición a primaria se realiza mediante un documento oficial de evaluación final de ciclo de los niños y niñas que egresan de preescolar. Esta evaluación la realizan y registran las docentes de preescolar y colocan los resultados en una plataforma a la que tienen acceso las maestras de primero de primaria, con una clave segura que garantiza la confiabilidad en su manejo.

i) Construcción del Perfil de Preescolar.

La planificación de este proceso de construcción del perfil de preescolar, en esta primera fase de planeación de este Ciclo 1, condujo a vincular y nutrir la teoría con la experiencia docente con la participación de las funcionarias del nivel de preescolar y la propuesta de esclarecimiento del GIAFC, a fin de involucrarse y vincularse en la búsqueda de soluciones al problema identificado.

Uno de los problemas más significativos, identificado en el tránsito del Momento de Objeto de Aproximación, a la aproximación del objeto como problematización, fue sin duda la fragmentación en los procesos de las prácticas evaluativas que se dan en ese nivel educativo, esto se evidenció en el número de Aprendizajes Esperados que componen la totalidad de Campos Formativos y Áreas de Desarrollo, el cual agrupa (185), lo cual dificulta la construcción de un

instrumento o estrategia de evaluación *hologramática*, donde el *todo* incluya a las *partes* y estas comprendan al *todo*.

Después de este momento el GIAFC consideró que contaba con mayor claridad sobre el problema medular de las prácticas evaluativas, de la misma manera, existía la información necesaria para construir el perfil de preescolar, de tal manera que, en la primera fase de planificación de este ciclo, se generaron las estrategias para integrar teoría y práctica.

Para tal propósito, se partió del currículo de preescolar, comparando los perfiles de egreso de tercer grado de preescolar y de primero de primaria. La estrategia que se consideró la más pertinente, ante la fragmentación curricular, fue la *articulación* de los aprendizajes esperados considerando el principio *sistémico organizacional* donde existe la intención de religar lo que se conoce de las partes de un objeto-sujeto y también del todo. Se buscó *Religar* sin confundir, distinguir o develar sin dividir y unir lo diverso, no eliminarlo.

Otro aspecto que se discutió y se obtuvieron estrategias importantes, fue el hecho de que este trabajo de articulación remitía necesariamente a realizar la religación desde la óptica de la transdisciplinariedad, enfrentando al grupo de investigación a procesos de transversalización.

Con estos supuestos, se avanzó en esta fase 2 (Acción) del GIAFC, donde se inició la religación de aprendizajes esperados del Campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y del Área Socioemocional. Las sugerencias admitieron repensar y redimensionar cada aprendizaje en sí, a fin de articularlos, solo y solo sí fuese coherente la construcción articulada de cada aprendizaje.

La estrategia de articulación para un Perfil de Preescolar Religado tiene como destino final que los Aprendizajes Esperados Religados puedan servir como base para el diseño *de situaciones problema complejas*, las cuales son los detonadores de los *procesos de evaluación* de los aprendizajes de los niños y niñas preescolares. Esto es, las situaciones problema complejas sirven de base para la “evaluación” de los aprendizajes esperados articulados y, en consecuencia, al perfil religado. Evaluar a los y las niñas mediante situaciones-problema evidenciaría qué tan preparado estaba la niña y el niño para su llegada a la vida escolar desde un proceso de enseñanza y aprendizaje que enfrenta la fragmentación del conocimiento.

Para tal fin, fue necesario atender otro aspecto en esta fase dos y en este momento de objeto co-construido, la incorporación de la teoría de las situaciones de Guy Brousseau (Godino y Burgos, 2020). Las situaciones-problema planteadas a niñas y niños como parte de la estrategia de evaluación, significa “enfrentar” a niñas y niños a episodios donde evidenciara desempeños, para ser evaluado en consideración a los aprendizajes articulados en el área y el campo religado.

En cuanto al Campo Formativo la religación se concentró en articular 35 aprendizajes esperados en total. Todos ordenados en organizadores curriculares 1: Mundo Natural y Cultura y Vida Social; junto a sus organizadores curriculares 2, los cuales forman parte de los organizadores curriculares 1 (para mayor precisión ver tabla 3 del Capítulo 2).

La misma ruta se siguió en la religación de aprendizajes esperados en el Área Socioemocional. La revisión de los documentos normativos llevó a definir los organizadores curriculares propuestos en esta Área, comprendidos como organizador curricular 1 y organizador curricular 2. En cuanto a los organizadores curriculares 1 se concretan en *autoconocimiento*, *autorregulación*, *autonomía*, *empatía* y *colaboración*.

De manera congruente, como se mencionó, cada organizador curricular 1 presenta sus respectivos organizadores curriculares 2 (Ver Tabla 3).

En suma, los insumos obtenidos previamente por el GIAFC facilitaron iniciar el trabajo de articulación del perfil de preescolar para avanzar y concebirlo como un perfil de preescolar religado. Sus aportaciones prácticas, a partir de sesiones de zoom, se direccionaron hacia los enfoques del Campo y el Área de Formación seleccionadas, así como las visiones psicopedagógicas que sobre los “logros” en preescolar han prevalecido.

En ese Momento, se consideró oportuno convocar a docentes y directivas de Preescolar en la zona geográfica del Centro-Sur del estado de Chihuahua para participar en el Programa de Formación, en modalidad virtual, con ello que se estimó valiosa la incorporación de docentes del nivel de preescolar que condujera a los procesos de validación del Perfil de Preescolar Religado [PPR, en lo sucesivo] y posteriormente al diseño y validación de un instrumento o estrategia de evaluación como preparación para la escolarización de niños preescolares. La demanda fue alta, más de 100 profesoras.

ii) Programa de Formación para profesoras de preescolar en Chihuahua.

Como parte de la aproximación al objeto de estudio y cierre de la fase 2, de Acción, del Ciclo 1 de investigación, el Programa de Formación (Diplomado) comprometido con la formación continua de profesoras de preescolar, intitulado “Formación-Evaluación en la Preparación para la Escolarización de niños y niñas preescolares” (Anexo 1), si bien fue aprobado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, para su impartición a docentes y directivos del nivel de preescolar, las profesoras-aspirantes a participar en el programa plantearon que se incorporarían en cuanto la USICAMM, como instancia acreditadora de la formación continua de docentes lo autorizara, por tal motivo, el Programa entró en un impase que se prolongó por 10 meses.

En esta Fase y este Momento, en el lapso de aprobación por parte de USICAMM, la investigación recibió una sacudida, en cuanto a su ruta metodológica. La aparición, a principios del mes de enero de 2022 de la propuesta del Marco Curricular para la Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana 2022, esto impactó los propósitos, metas, resultados y alcances del estudio.

En el nuevo Marco Curricular 2022 desaparecen las Áreas y Campos concebidos en el Modelo Educativo del 2017; se presenta un Perfil de egreso general para la educación básica, con diez atributos o rasgos como metas de egreso; se apuesta por la Transversalización de siete Ejes Articuladores y se ofrecen tres Campos Formativos, entre otros aspectos. En consecuencia, la incertidumbre ante la situación llevó al GIAFC a redimensionar y problematizar el entramado problemático, el sustento teórico, el camino a seguir y, por tanto, los resultados.

La aprobación del Diplomado se dio en el mes de octubre de 2022. Se convocó de nueva cuenta al diplomado por parte de la Dirección de Educación Inicial de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, ahora en modalidad presencial, y situando un límite máximo de asistentes de 30 docentes, la respuesta fue nutrida, sin embargo, solo se aceptó a 28 profesoras frente a grupo y dos directoras de jardín de niños.

Con ese grupo dio comienzo el diplomado en su primer módulo temático, correspondiente al conocimiento y contextualización de las fases y momentos del primer ciclo de investigación ya vivido por el GIAFC. Asimismo, al grupo de Diplomado, integrado por las 30 docentes, se les asigna el rol de «investigadoras colectivas», conformándose de esta manera, el Grupo de

Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP), asimismo, integrándose a la investigación como sujetos y objetos de investigación.

Fase 3. Evaluación

A partir del trabajo de construcción del Perfil de Preescolar Religado, realizado en la fase 2 por el Grupo de Investigación Acción Formación Coordinador (GIAFC), se pone en marcha la participación activa del Grupo de Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP). Comenzándose un primer acercamiento al Perfil de Preescolar Religado, versión 1.0, con el propósito de refinarlo y mejorarlo al incorporar las visiones y experiencia docente del GIAFP, respecto de Modelo Educativo 2017. Lo anterior, con el objetivo de que, a partir de la revisión las co-investigadoras-docentes autorreflexionaran su práctica y rescataran la pertinencia de los aprendizajes esperados religados que encierra la versión 1.0.

A partir del proceso de co-construcción () inicial del GIAFC y el GIAFP como parte del Diplomado, se refina el Perfil de Preescolar Religado Versión 1.0, obteniéndose la Versión 2.0, co-construido con las aportaciones y sugerencias de ambos grupos.

Fase 4. Reflexión

En esta Fase de *Reflexión*, donde se devela, a posteriori, el entramado problémico inicial para concluir un ciclo y comenzar otro. Esta fase de reflexión comporta hacernos una serie de preguntas que lleven al colectivo de los grupos y personas participantes en la investigación: ¿qué cambios o transformaciones tuvieron que implementarse al inicio?, ¿qué resultados se obtuvieron con la implementación de las estrategias metodológicas de religación?, ¿cómo se avisa la práctica evaluativa en este ciclo transdisciplinario en preescolar?, ¿qué aprendimos del trabajo redimensionado ante los momentos de incertidumbre?; de esta manera, ¿estas reflexiones y cuestionamientos sientan las bases para la realización del ciclo siguiente?

El intento por articular surge en consideración a los llamados de atención de los docentes y administrativos participantes (investigador colectivo) durante el momento intermedio de aproximarse al objeto. Su solicitud se concentraba en la necesidad de trabajar los aprendizajes esperados de manera religada con la intención de iniciar el camino hacia una docencia menos fragmentada y, por ende, una *práctica evaluativa* congruente con esta visión.

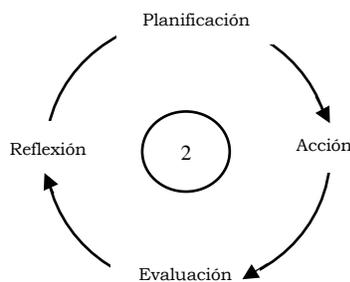
Devolución

El GIAFC trabajó con el GIAFP en el conocimiento de la propuesta integral del Perfil de Preescolar Religado en su Versión 2.0. Asimismo, se abrió el espacio para el comentario sobre lo trabajado en este primer Ciclo. Se planteó con ello la necesidad de incursionar en el segundo Ciclo de IAF, donde se dio la validación de contenido cualitativa y cuantitativa del PPR y su importancia y trascendencia en su trabajo en el aula.

Ciclo 2. Validación del Perfil Religado

Figura 11

Ciclo 2. Validación del Perfil de Preescolar Religado.



Fase 1. Planificación

Técnicas y estrategias de Validación de Contenido

Fase 2. Acción.

Validación de Contenido del Perfil Religado por el GIAFC/GIAFP

Fase 3. Evaluación

Resultados y Ajuste del Perfil Religado Validado

Fase 4. Reflexión.

Devolución

Fuente: elaboración propia

Este segundo Ciclo se articula con el Objetivo específico dos de la investigación doctoral, el cual pretende “Validar el Perfil Religado de preescolar del Modelo Educativo de 2017 de la SEP”. Esto es, se plantea que el Perfil de Preescolar religado, sea validado en este ciclo 2 por las docentes de ese nivel educativo, incorporadas en el primer ciclo con el rol de co-investigadores o investigador colectivo, quienes, con aportaciones prácticas y desde su experiencia docente contribuirán a la propuesta de preparación para la escuela de niños preescolares, mediante el proceso de co-construir una estrategia de evaluación inter y transdisciplinar desde el Área y el Campo de Formación seleccionados.

Fase 1. Planificación. El estudio Delphi en la validación de contenido.

Concluidas fases del Ciclo 1, en sintonía con el perfil religado en su Versión 2.0 y como apertura de la primera fase del Ciclo 2 de IAF, se inició el proceso de *Planificación* para la Validación de Contenido del Perfil de Preescolar Religado 2.0. Esta validación se dio dentro del programa de formación en el que participaron las profesoras de preescolar.

La *planificación* de las técnicas y estrategias para la Validación de Contenido del Perfil de Preescolar Religado (PPR) se dio a partir del trabajo del GIAFC. La lógica que siguió este grupo, para su validación, fue la de realizar un *Estudio Delphi modificado*, que debería correrse en una o dos rondas de valoración del perfil co-construido en el Ciclo inicial, integrando los tres Campos Formativos y las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social, a fin de entender el PPR, con todas sus áreas y campos, como un proyecto macro de investigación (Anexo 2).

El estudio Delphi propuso que las docentes de preescolar de manera individual y dentro del diplomado, emitieran sus opiniones, observaciones y sugerencias, desde su juicio como expertas en los *cuestionarios Delphi de Validación*, estructurados y contruidos a partir de los AER de los Campos Formativos y Áreas de Desarrollo Personal y Social del PPR.

Asimismo, se reflexionó respecto de los *criterios de validación* a emplear, llegándose a acuerdos sobre nombrar y comprender los niveles de la escala que se proponían (Anexo 3).

Se sugirieron tres Criterios de Validez: *Univocidad*, *Pertinencia* y *Suficiencia*. Al unísono se emitieron los juicios necesarios para la corrección o modificación de cada AER (Aprendizajes Esperados Religados) de los Campos y Áreas del PPR, como producto de las sugerencias y observaciones que se hicieran al PPR.

En concordancia, se consensó que la *univocidad* quedaba referida al significado único y claro de cada aprendizaje religado. El sentido de *pertinencia* se manifiesta en la importancia o relevancia de cada aprendizaje religado y la *suficiencia*, es entendida como la idoneidad del aprendizaje, sin necesidad de añadir o restar cualquier parte de este.

Para obtener cuantitativamente los índices de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia, se tomó como referencia la propuesta de creación y validación de un instrumento de evaluación, trabajado por Carrera et al. (2011).

En el documento se propone un procedimiento para obtener los índices de univocidad (i_u), índice de pertinencia (i_p) y el índice de suficiencia (i_s), con base en 1, a fin de ponderar los criterios de las expertas. El procedimiento propuesto fue a partir de las siguientes expresiones algebraicas:

Para el índice de univocidad:

$$i_u = \frac{(\sum n_{UO} \cdot V_{UO}) + (\sum n_{UA} \cdot V_{UA}) + (\sum n_{UB} \cdot V_{UB}) + (\sum n_{UN} \cdot V_{UN})}{\sum n_{TU} \cdot V_{MU}}$$

Para el índice de pertinencia:

$$i_p = \frac{(\sum n_{PO} \cdot V_{PO}) + (\sum n_{PA} \cdot V_{PA}) + (\sum n_{PB} \cdot V_{PB}) + (\sum n_{PN} \cdot V_{PN})}{\sum n_{TP} \cdot V_{MP}}$$

Para el índice de suficiencia:

$$i_s = \frac{(\sum n_{SO} \cdot V_{PO}) + (\sum n_{SA} \cdot V_{SA}) + (\sum n_{SB} \cdot V_{SB}) + (\sum n_{SN} \cdot V_{SN})}{\sum n_{TS} \cdot V_{MS}}$$

Donde:

Tabla 6

Significado de los índices de univocidad, pertinencia y suficiencia en las expresiones numéricas de las fórmulas anteriores

Índices de univocidad (i_u)	Índice de pertinencia (i_p)	Índice de suficiencia (i_s)
Número de respuestas obtenidas de univocidad óptima (nuo)	Número de respuestas obtenidas de univocidad óptima (npo)	Número de respuestas obtenidas de univocidad óptima (nso)
Número de respuestas obtenidas de univocidad alta (nua)	Número de respuestas obtenidas de univocidad alta (npa)	Número de respuestas obtenidas de univocidad alta (nsa)
Número de respuestas obtenidas de univocidad baja (nub)	Número de respuestas obtenidas de univocidad baja (npb)	Número de respuestas obtenidas de univocidad baja (nsb)
Número de respuestas obtenidas de univocidad nula (nun)	Número de respuestas obtenidas de univocidad nula (npn)	Número de respuestas obtenidas de univocidad nula (nsn)
Número de respuestas totales obtenidas para el nivel univocidad (ntu)	Número de respuestas totales obtenidas para el nivel univocidad (ntp)	Número de respuestas totales obtenidas para el nivel univocidad (nts)
Valor asignado al criterio de univocidad óptima (Vuo)	Valor asignado al criterio de univocidad óptima (Vpo)	Valor asignado al criterio de univocidad óptima (Vso)

Valor asignado al criterio de univocidad alta (Vua)	Valor asignado al criterio de univocidad alta (Vpa)	Valor asignado al criterio de univocidad alta (Vsa)
Valor asignado al criterio de univocidad baja (Vub)	Valor asignado al criterio de univocidad baja (Vpb)	Valor asignado al criterio de univocidad baja (Vsb)
Valor asignado al criterio de univocidad nula (Vun)	Valor asignado al criterio de univocidad nula (Vpn)	Valor asignado al criterio de univocidad nula (Vsn)
Valor máximo de los niveles de la escala de univocidad (Vmu)	Valor máximo de los niveles de la escala de univocidad (Vmp)	Valor máximo de los niveles de la escala de univocidad (Vms)

Fuente: elaboración propia

Para la valoración de los criterios de univocidad, pertinencia y suficiencia de cada uno de los AER del PPR, en el *Cuestionario de Delphi de Validación* se asignaron, como opciones de respuesta, cuatro valores: óptima, alta, baja y nula, de entre los cuales las expertas deberían elegir. Estos se definen en la Tabla 7.

Tabla 7

Valoración de los criterios de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia

Niveles	Definición Univocidad	Definición Pertinencia	Definición Suficiencia	Valor asignado
Óptima (O)	El AER es susceptible de ser entendido o interpretado inequívocamente de una sola y única manera.	El AER es inequívocamente útil, adecuado y procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER contiene información amplia y suficiente para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	4
Alta (A)	El AER es susceptible de interpretación, pero puede ser entendido mayoritariamente o en general de una sola manera.	El AER es mayoritariamente útil, adecuado y procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER contiene información necesaria para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	3
Baja (B)	El AER es susceptible de ser entendido en sentidos diversos y se encuentra más cerca de la equivocidad.	El AER es relativamente poco útil, adecuado y procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER contiene información mínima para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	2
Nula (N)	El AER es susceptible de no ser entendido o de ser interpretado con sentidos muy diferentes, cayendo dentro de la equivocidad.	El AER es no es útil, adecuado o procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER no contiene información y suficiente para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	1

Fuente: elaboración propia

Fase 2. Acción. Aplicación del Método Delphi modificado

Mediante la estrategia del “Método Delphi modificado”, para este Ciclo 2 de la IAF, se buscó arribar a consensos entre el grupo de expertas, quienes actuaron como juezas en esta consulta para validar este perfil de preescolar religado.

Para este momento de validación del perfil de preescolar se empleó el “Cuestionario Delphi de Validación” para la Valoración de los AER, contestado individualmente. En el *cuestionario* se pidió aportar su visión para validar o modificar la redacción de los AER, así como la orientación y significado de los mismos mediante los tres criterios mencionados: *Univocidad*, *Pertinencia* y *Suficiencia*. Para la valoración de estos tres criterios le ofrecimos la escala de estimación de 4 puntos, de acuerdo con lo que se define en la Tabla 7.

Se aplicó el *Cuestionario Delphi de Validación*, (Anexo 1) construido, el cual mantiene una estructura que considera los AER de cada uno de los tres Campos Formativos y tres Áreas de Desarrollo Personal y Social del PPR.

Las expertas, profesoras de preescolar, lo contestaron considerando la escala de Likert con cuatro valores como opciones de respuesta (Tabla 8). Enseguida se muestra, a manera de ejemplo, un Aprendizaje Esperado Religado del Campo formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, extraído del *Cuestionario Delphi de Validación*.

Tabla 8

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
CMA1. Practica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Fuente: elaboración propia

Fase 3. Evaluación de los resultados de la aplicación Delphi

Una vez aplicado el Cuestionario Delphi de Validación a las expertas, la recuperación de cada uno de los valores planteados en la tabla 5, en cuanto a univocidad, pertinencia y suficiencia, se procesan para cada uno de los AER.

La obtención de estos datos se repite en cada Campo Formativo y en cada una de las áreas seleccionadas. Posteriormente, se realiza la sustitución en las fórmulas correspondientes de los valores obtenidos según orienta la expresión algebraica para univocidad, pertinencia y suficiencia.

Los resultados obtenidos del desarrollo de las fórmulas muestran valores que oscilan entre 0 y 1 para cada AER. En este sentido, con base en Carrera et al. (2011), se definieron criterios de decisión, respecto de los resultados finales que señalen si el AER debe ser conservado en su forma original, si estos AER deben ser modificados, o bien si debe ser considerada la opción de la supresión del AER.

Los criterios de decisión que se proyectan son:

Criterios según i_u , i_p , i_s	
$i_u, i_p, i_s \geq 80\%$	Los ítems se mantienen en su forma original.
$i_u, i_p, i_s \geq 79\% \leq 60\%$	Los ítems se revisan y se modifican en su redacción.
$i_u, i_p, i_s \leq 59\%$	Los ítems se eliminan.

Al unísono, la mirada cualitativa se comprometió a rescatar las observaciones y sugerencias realizadas por las docentes expertas en el cuestionario. De esta manera, se revisan y reflexionan las tendencias que se evidencian dentro de los juicios de las expertas, específicamente las tendencias en cuanto cuestiones de forma y contenido.

Fase 4. Reflexión sobre la experiencia de validación.

Concluido el proceso de validación cuali y cuantitativa del PPR inicia la fase cuatro del Ciclo 2: *Reflexión*. Esta fase regresa al objeto de estudio y a lo vivido durante las fases anteriores. Se retoman preguntas iniciales, ahora a la luz del cierre de ciclo. Interrogantes como ¿qué aprendimos?, ¿qué aportó el proceso desarrollado?, ¿qué elementos se recuperan?

En congruencia, se reflexionaron los aspectos y orientaciones de contrastación entre el perfil del Modelo Educativo 2017 y el perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana como transición entre dos modelos educativos. La contrastación se realizó con el objetivo de recuperar

elementos significativos que aporten ambos perfiles para la práctica docente y la evaluación de niñas y niños preescolares en la preparación para la escolarización en su transición a la escuela primaria. Con ello se rescataron las rupturas y elementos de coincidencia entre ambos modelos. Concluidas las cuatro fases del ciclo 2, se dio paso al ciclo 3 referente a la co-construcción de una estrategia de práctica educativa inter y transdisciplinar.

Devolución.

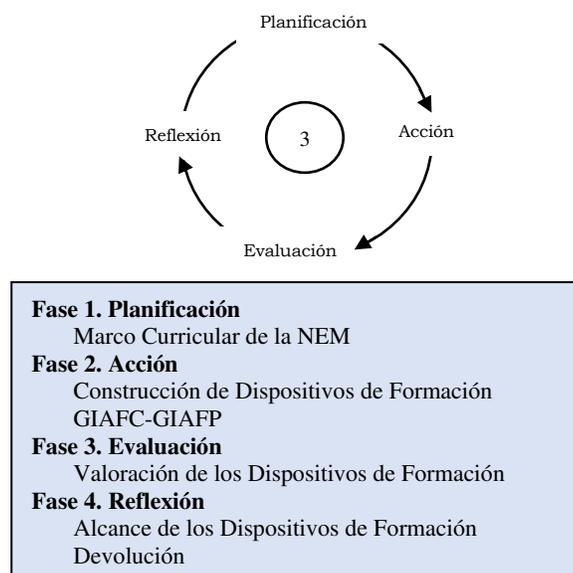
El GIAFC trabajó con el GIAFP en el conocimiento del Perfil de Preescolar Religado y validado en su Versión 3.0. Asimismo, se comentó respecto de lo realizado en este segundo Ciclo. De esta forma, se motivó al Grupo para avanzar en el desarrollo del tercer Ciclo de IAF.

Ciclo 3. Co-construcción de una Estrategia de Práctica Educativa

Se desarrolla este Ciclo 3 de la IAF como sustento e insumo para la co-construcción de una estrategia de práctica educativa inter y transdisciplinar, que incorpore los aspectos de práctica evaluativa y sienta las bases de las líneas para estructurar una propuesta que coadyuve a los procesos de Preparación para la Escuela de los niños y niñas de preescolar; todo esto orientado al logro del objetivo específico tres de esta investigación, que busca “Co-construir una estrategia de práctica educativa basada en el Modelo Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana”.

Figura 12

Ciclo 3. Co-construcción y validación de contenido de Dispositivos de Formación como estrategia de práctica educativa



Fuente: elaboración propia

Fase 1. Planificación. El Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana.

Como inicio de la Fase 1 (planificación) de este tercer ciclo, fue oportuno acercarse, a una revisión colectiva del texto sobre el Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEPa, 2022). En el ir y venir de este proceso se inicia el análisis del Programa Sintético (SEPC, 2022) propuesto para operar el marco curricular de la NEM.

Para ello, el GIAFP inició la lectura colectiva del Marco Curricular de la NEM. Se enfatizó en profundizar en los enfoques de los Campos Formativos y los Ejes Articuladores, concebidos como ejes transversales. Asimismo, se revisaron los contenidos propuestos y las progresiones y espirales de aprendizaje planteados, los cuales conforman los programas sintéticos como propuesta nacional del Modelo. Todo ello, con el interés de dialogar sobre las estrategias para transversalizar los Ejes Articuladores, en contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes, de los campos formativos.

Desde esta mirada, este proceso se orientó a la planificación de actividades a realizar en el salón. Ello generó la idea de construir estrategias didácticas, mediante dispositivo de formación que tomaran como base los contenidos propuestos en el programa sintético de la Nueva Escuela Mexicana. Con tales supuestos se consideró que era factible co-construir estrategias de práctica educativa desde una postura que trascendiera la apropiación de saberes particulares de manera disciplinar y fragmentada.

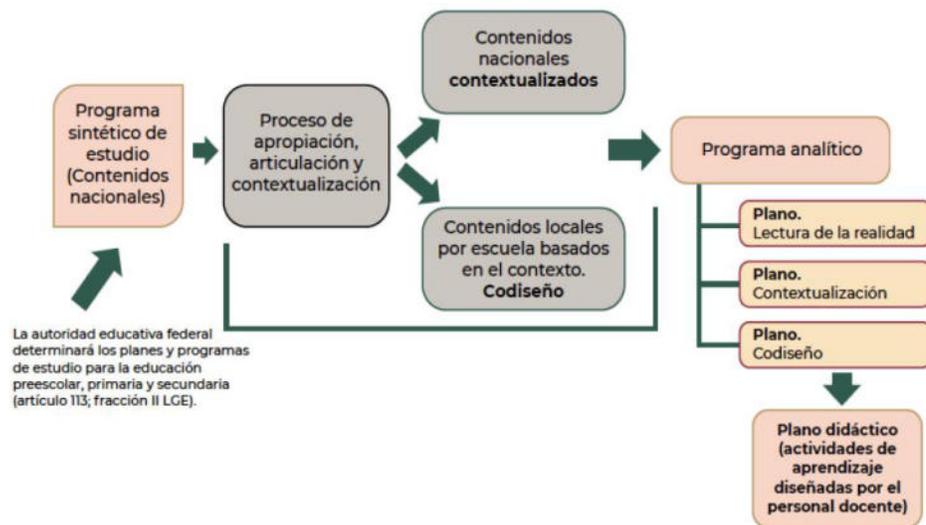
Con esa información, disponible hasta ese momento del proceso de formación del GIAFP, se acordó iniciar la planificación de los dispositivos de formación, en una fecha y módulo del diplomado posterior, dado que se atravesó el periodo vacacional de diciembre del año 2022.

Al inicio del módulo referido se presentó un “incidente crítico”, al notificar las profesoras participantes que había nueva información respecto el Modelo de la NEM, sobre la cual habría que trabajar. Se nos dio a conocer y hubo necesidad de ajustar nuestra agenda de trabajo para incorporar los cambios y nuevas categorías en las estrategias que deberíamos co-construir.

Los cambios más importantes se sintetizan en la figura 13.

Figura 13

Proceso de desarrollo curricular. Plan y programas de estudio 2022.



Fuente: SEPb (2022, p. 72).

En concordancia, se sugirió que la propuesta fuese realizada en «tríadas» de educadoras. Este trabajo colegiado permitiría permear una misma estrategia de varios contextos y cotidianidades, realidades pedagógicas y experiencias docentes adquiridas durante su recorrido en la práctica educativa.

Fase 2. Acción. Construcción de Dispositivos de Formación

En esta fase de Acción, en un Taller Inter y Transdisciplinar abierto y permanente se vivieron varios momentos por los cuales atravesó la construcción de los Dispositivos de Formación. Estos momentos fueron tanto de práctica guiada en el aula de clase, como de práctica autónoma en la modalidad de trabajo independiente fuera del salón.

En un primer momento, el grupo se organizó en seis tríadas⁵ (Brockbank y MacGill, 2008) conformadas por afinidad. Cada tríada debería construir de uno a tres *Dispositivos de Formación*. Algunas tríadas construyeron solo un dispositivo que se aplicó en grupos y/o escuelas diferentes, otras partieron de construir tres Dispositivos, en un caso se partió de solo dos Dispositivos.

En el segundo momento, se discutieron, tanto el diagrama de la figura 13, como el esquema que conforma la idea de Dispositivo de Formación construido por el GIAFC. Con esas dos bases

⁵ Las tres personas que conforman cada tríada juegan roles intercambiables: presentador, observador y facilitador.

cada tríada definió libremente el formato del Dispositivo de Formación a emplear, conteniendo en lo general los elementos solicitados por ambos esquemas.

De manera general, el esquema quedó conformado por los elementos o componentes mostrados en el recorte del ejemplo de la figura 14, y de manera completa en el Anexo 2, señalándose que éstos, en su diseño y operación, no deberían ser entendidos como una estructura lineal, fragmentaria, de pasos preestablecidos, sino de manera flexible, holística y de libre tránsito en sus elementos.

Figura 14

Esquema general de los dispositivos de Formación.

Propuesta didáctica		
Todos somos parte de un rompecabezas.		
Nivel: Preescolar		Número de sesiones: 3 de 1 hora y media.
Grado: 1, 2, 3		
Aprendizajes esperados o procesos de desarrollo de aprendizaje		
Campo	Contenidos	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
Formativo		
Ética, naturaleza y sociedades	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.	Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia. II. Se da cuenta y acepta que las familias son diversas y distintas entre sí, y que todas contribuyen a la construcción de un entorno que reconoce e incluye a todas las personas por igual.
Problema del contexto como reto:		
En nuestro contexto se han detectado situaciones de conflicto donde los alumnos y alumnas se manifiestan de manera irrespetuosa, sin empatía, haciendo comentarios de rechazo sobre la apariencia de los demás, el que a la salida de los alumnos y alumnas vaya la guardería, mamá o papá, mostrando que no existe una cultura de respeto a la diversidad.		
Producto central por lograr:		
Se busca que todos los alumnos y las alumnas comprendan que las personas y familias son diferentes, se respeten entre sí, y se logre la empatía.		
Ejes articuladores:		Modalidad
<ul style="list-style-type: none"> Inclusión Interculturalidad crítica. 		<ul style="list-style-type: none"> Secuencia de actividades
Materiales:	familias MEMORAMA	<ul style="list-style-type: none"> Colores Lápices Papel Kraft Cinta Type
<ul style="list-style-type: none"> Cuento de la inclusión Espejo Dibujo de caritas 	<ul style="list-style-type: none"> Fotos de familias Caja mágica Plantilla de rompecabezas 	

Actividades
Inicio:
<p>1. Para comenzar la sesión cuestionarle a los alumnos y alumnas si todos somos iguales, y escribir sus respuestas en el pizarrón.</p> <p>2. Leer el cuento que habla sobre la inclusión, las diferencias y similitudes, los gustos y preferencias de los niños y posteriormente buscar la reflexión con los alumnos cuestionando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A los niños del cuento que les gustaba? ○ ¿Qué cosas los hacen especiales? ○ ¿Qué te gusta de tí? • Luego con apoyo de un espejo, compartir al grupo lo que me agrada de mi persona (me gusta mi boca, me gusta mi color de ojos, etc.)
Desarrollo:
<p>1. Se acomodarán los alumnos en círculo para comenzar la actividad, donde cada uno de ellos tendrá que tomar el espejo y mencionar alguna característica física que le guste de el/ella mism@. (en caso de que se sientan cohibid@s/timid@s, se podrá cuestionar al grupo ¿Qué te gusta de _____?)</p> <p>2. Poner en el piso, o una mesa, un pliego de papel Kraft o cartulina, pedirle a un alumn@ que pase y se acueste y remarcar su silueta.</p> <p>3. Posteriormente se le pedirá a los compañer@s que vayan mencionando las cosas que les gustan del alumn@ dibujado y se anotaran dentro de la silueta. (Hacer esto con todos los integrantes del salón y pegarlos en las paredes para que tod@s puedan verlos siempre)</p> <p>4. Volver a leer el cuento de la inclusión, y darles espacio a los alumnos de compartir sus ideas sobre el tema nuevamente.</p> <p>5. Mostrar detenidamente las páginas del libro y pedir a los niños que compartan las diferencias y semejanzas que se observaron al ver las imágenes de los niño@s.</p> <p>6. Preguntarle a modo de reflexión:</p> <p>¿Todos los nosotros tenemos ojos? ¿son del mismo color? ¿tienen la misma forma?</p> <p>¿Todos tenemos la piel del mismo color?</p> <p>CONTINUA....</p>
Cierre:
<ul style="list-style-type: none"> • Poner las fotos de todas las familias en una caja mágica • Cada alumno o alumna pasará a sacar una fotografía de la caja mágica y tendrá que decir de quien es la familia y algo que le guste o llame la atención.

EVALUACIÓN:	
•	Se realizará un círculo de reflexión donde se les harán las siguientes preguntas de manera aleatoria:
○	¿Todas las familias son iguales?
○	¿Crees que es bueno ser diferentes?
○	¿Qué te gustó de la actividad?
○	¿conocías a las familias de tus compañeros?
○	¿Qué aprendiste?

Rúbrica de evaluación				
Nombre del alumna@:				
Proceso de aprendizaje	Requiere apoyo	Proceso	Logrado	Observaciones

Fuente: las participantes

En el tercer momento, ya con la estructura de su Dispositivo de Formación definido, las tríadas debatieron respecto de en qué campo formativo, en cuál contenido y en qué proceso(s) de desarrollo de aprendizaje (SEPb, 2022) concretarían su estrategia. En el cuarto momento, se definió la selección del campo formativo, con ello, también se estableció el o los ejes articuladores que transversalizarían los contenidos de los campos formativos seleccionados. En un quinto momento, quedaron concluidos los Dispositivos de Formación de manera individual en su versión 1.0.

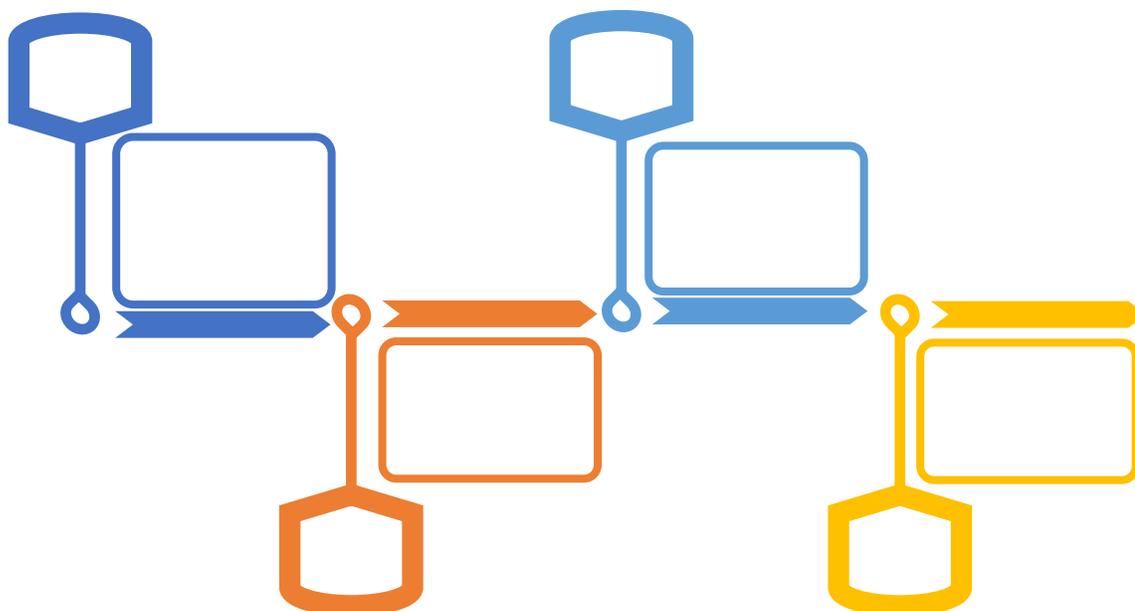
La autora de esta tesis participó como diseñadora de los dispositivos y observadora en la fase de aplicación en el piloteo, formando parte de una de las tríadas integradas.

Fase 3. Evaluación de los Dispositivos de Formación

Los Dispositivos de Formación contruidos en la Versión 1.0, se socializaron y validaron al interior de cada una de las tríadas; posteriormente, se presentaron y valoraron en dos ocasiones en sesión plenaria ante el GIAFP y GIAFC, donde fueron discutidos y hechas observaciones y sugerencias pertinentes para ser refinados hasta ser validados en su versión final y, con ello, aprobados para su aplicación en la fase de piloteo en el proceso de intervención áulica. El proceso de validación de los dispositivos de formación se muestra en la Figura 15.

Figura 15

Proceso de construcción y validación de contenido de los dispositivos de formación.



Fuente: elaboración propia

Fase 4. Reflexión sobre la experiencia de construcción y validación de contenido de los Dispositivos de Formación.

Concluido el proceso de construcción y de validación cualitativa de contenido de los Dispositivos de Formación se aborda la fase cuatro de este Ciclo 3: *Reflexión*. Esta fase da la posibilidad de reorientar el objeto de estudio y a recapitular lo vivido durante cada una de las fases del ciclo. Asimismo, se retoman preguntas básicas del planteamiento, ahora a la luz del cierre de ciclo. Interrogantes, entre otras: ¿cómo reorientar el planteamiento inicial del estudio?, ¿qué aportó el proceso de construcción y validación de los Dispositivos de Formación?, ¿qué elementos incorporar a la investigación?

Es importante reflexionar respecto de las orientaciones de práctica educativa y evaluativa que ofrece el modelo educativo de 2022 de la Nueva Escuela Mexicana con relación del Modelo Educativo 2017, como trazo comparativo entre estos dos modelos educativos. La contrastación es trascendental pues permite confrontar elementos significativos a la práctica educativa y a la evaluación de niñas y niños preescolares en la preparación para la escolarización.

Una vez terminadas las cuatro fases del ciclo tres, se atendió lo referente a la co-construcción de una estrategia de práctica educativa inter y transdisciplinar.

Devolución

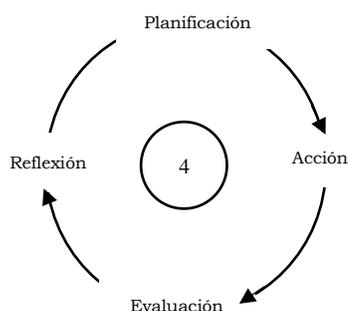
El GIAFC y el GIAFP trabajaron de manera coordinada, más allá de la relación académica establecida a partir del proceso de formación en marcha aparejado con los ciclos de investigación en la construcción y validación de los dispositivos de formación hasta alcanzar la Versión 4.0. lo anterior, facilitó los comentarios en el proceso de devolución realizado en este tercer Ciclo. De esta forma, se motivó al Grupo para avanzar en el desarrollo del cuarto Ciclo de IAF.

Ciclo 4. Piloteo Mediante una Intervención Áulica

Con relación al objetivo específico cuatro de la tesis doctoral que menciona “Aplicar la estrategia de práctica educativa en un proceso de intervención áulica”, se desarrolla este cuarto ciclo de IAF, en el cual se pilotea la estrategia de práctica educativa validada en el ciclo anterior. Este piloteo se realiza en un proceso de intervención áulica, la cual se describe en las cuatro fases del ciclo que se muestra en la figura 16.

Figura 16

Ciclo 4. Aplicación de Dispositivos de Formación en una intervención en el aula.



Fase 1. Planificación

Estrategias para el Piloteo

Fase 2. Acción

Registro y documentación. GIAFC-GIAFP

Fase 3. Evaluación

Valoración del Piloteo de los Dispositivos de Formación

Fase 4. Reflexión

Alcance del Piloteo de los Dispositivos de Formación
Devolución

Fuente: elaboración propia.

Fase 1. Planificación de las estrategias para el piloteo.

Dos procesos básicos se vivieron de inicio en esta fase de planificación, el primero, fue la negociación para el ingreso a las escuelas de preescolar en la ciudad de Chihuahua, a fin de desarrollar la intervención áulica, esta gestión se realizó ante las autoridades de este nivel educativo en la dependencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua; la segunda, consistió en el levantamiento de los “consentimientos informados” (Anexo 3) de las profesoras integrantes del GIAFP, así como de los padres de familia de los niños y niñas participantes en el estudio. Ambos trámites se dieron sin mayor dificultad.

En el diseño de los dispositivos de formación se establecieron los periodos de intervención en el aula de cada una de las tríadas, así como los materiales de apoyo y estrategias didácticas a seguir, sin embargo, es importante considerar que en este momento de intervención áulica se da un proceso recursivante de religación de la docencia y la investigación, en consecuencia, las profesoras de preescolares participantes jugaron un doble rol: el de docentes y el de investigadoras. Esto implicó abordar la temática de los procesos de intervención desde la perspectiva metodológica y epistemológica donde los investigadores son sujetos y objetos de su propia investigación, convirtiéndose de esta manera las profesoras en observadoras y observadas del proceso de intervención u observadoras de segundo orden (Espinoza, 2012; Raglianti, 2006)

Con esa base se optó por la videgrabación como la técnica más conveniente, de tal forma que permitiera la observación de segundo orden referida. Adicionalmente, las profesoras, en los roles de *observadoras* y *facilitadoras*, ayudaron a la docente *presentadora*, con información recabada durante la intervención.

Fase 2. Acción. Proceso de intervención áulica: registro y documentación

El piloteo de la puesta en práctica de los dispositivos de formación se realizó en cada uno de los jardines de niños en donde trabajan las profesoras participantes del GIAFP. Se realizó el momento de docencia religado al de investigación. Las sesiones de aula donde se intervino fueron videgrabadas en su totalidad por las tríadas. Se les recomendó a las profesoras el cuidado de la integridad de los y las niñas en todo el proceso, guardando en todo momento la privacidad y confiabilidad de la información recogida. Para el caso de la participación de la autora de la tesis, en esta fase del piloteo o intervención, adopté la postura de observadora de la aplicación del dispositivo en tres escuelas de preescolar, adquiriendo la connotación de una observación de corte

etnográfica, con la característica de ser apoyada complementariamente por la videograbación de las sesiones-clase desarrolladas.

Fase 3. Evaluación del piloteo de los dispositivos de formación

A las profesoras-participantes se les requirió, como productos a ser valorados, como parte culminante del proceso de formación vivido tres entregables: a) el dispositivo de formación construido y validado en su contenido; b) el registro y documentación de la intervención o piloteo; c) un reporte de la experiencia de piloteo, bajo la modalidad de narrativas; y d) la presentación de un informe de la experiencia en sesión presencial ante los GIAFC y GIAFP, con retroalimentación de ambos grupos sobre lo vivido, en lo logrado, respecto de lo planeado, y sus comentarios sobre su doble rol jugado. Así como las potencialidades de sus aplicaciones futuras como parte de la implementación del modelo educativo de la NEM.

Fase 4. Reflexión sobre el alcance del piloteo de los dispositivos de formación.

Con esta fase de *reflexión* se cierra un Ciclo por demás relevante de la IAF. Esta fase proporcionó el trabajo en la cercanía y cotidianeidad de los procesos áulicos de este sensible nivel de preescolar con la participación de sus principales actores: niños y niñas y sus profesoras. Esto nos brindó la posibilidad de reflexionar mediante la reconstrucción y valoración de la experiencia vivida por las profesoras a través de sus narrativas y presentación de sus informes de los procesos de intervención desarrollados.

Las preguntas que se abren a la reflexión sobre el piloteo realizado se encaminan a interrogarnos ¿cómo nos sentimos en el doble rol de docentes e investigadoras?, ¿qué nos aporta el proceso de construcción y piloteo y de intervención en el aula a los procesos de validación teórica y práctica de los Dispositivos de Formación?, ¿qué elementos rescatar para explicar nuestro objeto de investigación?

Resulta trascendental la reflexión sobre las potencialidades de prácticas educativas y evaluativas, como las vividas en esta investigación, las cuales tomaron como referente y sustento el modelo educativo de 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, en relación con las que ofrece el Modelo Educativo de 2017, como un componente reflexivo que se abre entre los dos modelos educativos. La contrastación conduce a develar aquellos componentes que le dan sentido y

significado a la práctica educativa y a la evaluación de niñas y niños preescolares en la preparación para la escuela.

Concluidas las cuatro fases del ciclo cuatro, se avanzó en el análisis de la experiencia educativa que se enfrentó a fin de valorarla y arribar a delinear una propuesta de práctica educativa inter y transdisciplinar.

Devolución

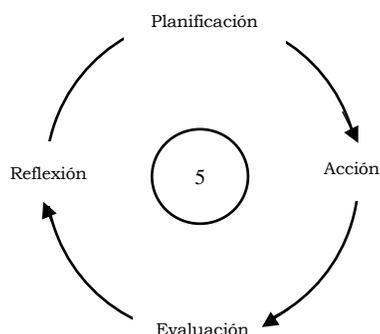
El GIAFC y el GIAFP enfrentaron sus avances y contradicciones. El GIAFP, recibió retroalimentación de sus informes y narrativas presentadas grupalmente en la fase de evaluación de la intervención, esto facilitará el refinamiento y validación de los dispositivos de formación hasta alcanzar la versión final de esta experiencia, a la vez, la versión inicial de nuevos abordajes educativos de estos enfoques. Los comentarios en el proceso de devolución realizados por las profesoras fueron valiosos para el planteamiento de nuevos retos en la construcción y transformación de prácticas educativa y evaluativas que promuevan la Preparación Para la Escolarización de los niños y niñas de este nivel educativo.

Ciclo 5. Sistematización y Propuesta de la Experiencia Educativa

Con el objetivo específico cinco se cierra esta investigación, este objetivo lleva a “Valorar y delinear una propuesta de práctica educativa y evaluativa, transdisciplinar que favorezca la transición a la escuela”, este objetivo impacta las dos rutas metodológicas seguidas, lo cual atendimos con la realización del ciclo cinco de la IAF, descrito en la figura 17.

Figura 17

Ciclo 5. Sistematización de la Experiencia y Propuesta Educativa.

**Fase 1. Planificación**

Estrategias para la Sistematización de la Experiencia Educativa.

Fase 2. Acción

Discusión sobre la Experiencia Educativa. GIAFC.

Fase 3. Evaluación

Líneas de propuesta a partir de la Experiencia Educativa.

Fase 4. Reflexión

Alcances y Limitaciones del Estudio.

Fuente: elaboración propia

Fase 1. Estrategias para la valoración de la Experiencia Educativa: 2. Formular un plan de sistematización

Se plantea en esta fase la Planificación de la Sistematización, y con ella, las estrategias más pertinentes para valorar cualitativamente la Experiencia Educativa vivida. Dichas estrategias toman como referente los “tiempos” de un proceso de Sistematización de Experiencias Educativas (Jara, 2018; Mejía, 2012 y 2018), que afrontará el GIAFC a partir del desarrollo de la investigación doctoral.

Considerando que el tiempo uno: “Vivir la experiencia”, está dada en la vivencia del GIAFC y con ella la de la Tesista, esta fase se empata con el tiempo número dos: “Formular un plan de sistematización” de la propuesta de Jara (2018), ver tabla 5.

Fase 2. Discusión sobre la Experiencia Educativa.

La discusión se desarrolla sobre la base de los tiempos vividos en el proceso de sistematización, adoptando y adaptando los modelos de Jara (2018) y Mejía (2012 y 2018),

incorporando también las narrativas de las profesoras participantes en la experiencia, así como los relatos de los miembros del GIAFC. Esta fase dos, se cubre con la realización del tiempo tres: “Recuperar el proceso vivido” (ver tabla 5) de la propuesta de Jara (2018)

Fase 3. Líneas de propuesta a partir de la Experiencia Educativa.

Se recogen los resultados del proceso investigativo y de la sistematización de la experiencia educativa y con esa base se plantean elementos para delinear una *propuesta de evaluación* de niños y niñas preescolares, a partir del trabajo con el Modelo Educativo 2017 (Ruta 1), así como de una *propuesta de prácticas educativas* sustentadas en el Modelo de Nueva Escuela Mexicana (Ruta 2), ambas propuestas tendientes a incorporar la visión de transición escolar y de Preparación Para la Escolarización de niños y niñas preescolares. Esta fase recoge la interpretación crítica y se realiza el tiempo cuatro: “Las reflexiones de fondo” (ver tabla 5) de la propuesta de Jara (2018), con lo cual se delinear las dos propuestas de la investigación doctoral.

Fase 4. Alcances y limitaciones del estudio. Conclusiones

Se integran las reflexiones desprendidas del estudio y de las vertidas y recogidas en este ciclo cinco de la IAF. Se presentan los alcances y limitaciones del estudio. Finalmente se ofrecen las conclusiones en donde se rescata el nivel de logro de los objetivos de la investigación doctoral.

Con lo anterior, se llega al tiempo cinco de la propuesta de sistematización de Jara (2018): “Punto de llegada”, (ver tabla 5)

Capítulo IV. Todas y Todos Somos Parte de un Rompecabezas

*Que canten los niños,
que alcen la voz,
que hagan al mundo escuchar.
Que unan sus voces y lleguen al sol,
en ellos está la verdad
“Que canten los niños”*

José Luis Perales

En este capítulo se comparten los resultados del estudio realizado, estos se presentan considerando los cinco ciclos de Investigación-Acción-Formación descritos en el capítulo metodológico. En ese sentido, este capítulo organiza los resultados en cinco grandes apartados o ciclos, considerados como *Unidades de Observación*. En cada uno de ellos se ofrecen los hallazgos más significativos, los cuales son trabajados a partir de las *categorías* encontradas en la construcción del entramado del estudio, estas son trabajadas a la luz de diferentes *criterios*, a fin de facilitar la comprensión del fenómeno que se estudia. Las categorías, abordadas como resultados, se tejieron con base en el diálogo, el conocimiento y la participación de las docentes de preescolar en el ámbito de este nivel educativo.

En el *primer apartado* se trabajan las categorías correspondientes al ciclo uno, donde se trabajó en torno a la religación de los aprendizajes esperados de cada campo de formación y área de desarrollo, para la construcción del perfil de preescolar religado, delineado con base en el Modelo Educativo de la Educación Básica en México del año 2017; en este proceso se apostó por la articulación de saberes como una vía para cubrir el propósito de avanzar hacia aprendizajes esperados articulados que permitan comprender desde edades tempranas la vida de la niñez concebida como un sistema. En este apartado se da la conformación de la figura del «investigador colectivo».

El trabajo de religación del perfil de preescolar permitió avanzar hacia su validación, este proceso se realizó en el *segundo apartado*. La experiencia de las docentes participantes aportó a la recuperación de elementos que hicieron posible la validación del perfil de preescolar religado. Esto representó un desafío concreto de valoración puntual de la religación de saberes realizada desde el trabajo colegiado y reflexivo. Muy cercano a los trabajos de esta construcción y validación

del perfil religado, se vivieron momentos que marcaron de incertidumbre el estudio debido primordialmente a cuestiones de política educativa nacional que generaron la entrada del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana 2022.

Con este precedente, se desarrolló el *tercer apartado*, el cual incorporó lecturas, análisis, reflexiones, cuestionamientos y aportaciones de las educadoras de preescolar, en la co-construcción de dispositivos de formación que incluyen estrategias de práctica educativa diseñadas con las docentes de preescolar participantes, estas sirvieron como elementos precursores para que, posteriormente, las docentes tuviesen un referente de trabajo pedagógico-metodológico que coadyudara a poder moverse en la incertidumbre que generó el transitar del modelo 2017, al modelo 2022.

De esta manera, el *cuarto apartado* rescata los resultados de la aplicación de los dispositivos de formación en una estrategia de piloteo realizada en un proceso de intervención áulica, ello permitió valorarla y recuperar los juicios y criterios que definieron su pertinencia y relevancia, así como sus potencialidades y limitaciones.

Finalmente, con el *quinto apartado* se cierra el capítulo de resultados, con un proceso de sistematización de la experiencia educativa, que incluye una discusión y conclusiones de los resultados más significativos. Asimismo, se delinean dos propuestas: la primera, ofrece una estrategia de evaluación de aprendizajes en el nivel de preescolar, sustentada en los resultados de la construcción y validación del Perfil de Preescolar Religado y orientada a valorar la preparación para la escolarización en su transición de preescolar a primaria. La segunda, representa una propuesta de práctica educativa en preescolar fundamentada en los resultados de la estrategia de práctica educativa construida y validada en esta investigación. La propuesta se orienta al desarrollo de mejores prácticas en este nivel que coadyuve al tránsito de preescolar a primaria mediante una adecuada preparación para la escolarización de los niños y niñas preescolares. El capítulo presenta en su parte final los alcances y limitaciones de estudio.

Ciclo 1. El Perfil de Preescolar Religado

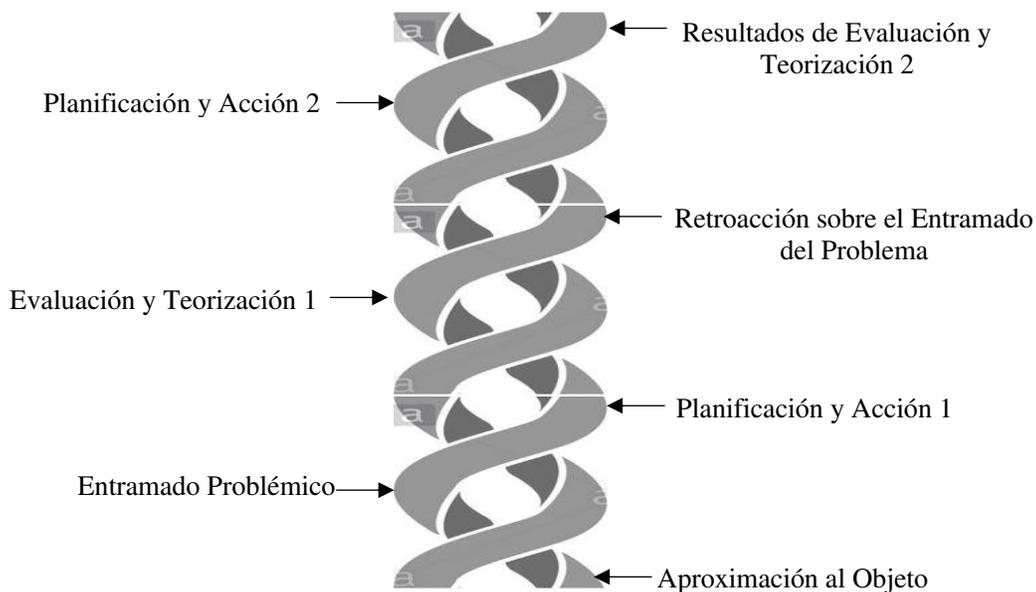
El método de la Investigación-Acción-Formación (IAF) no está exento de enfrentar nociones-bifurcaciones como las descritas en el capítulo del entramado metodológico. El espíritu que anima los procesos metodológicos de la IAF implica reconocer los trazos en espiral de los ciclos, fases y momentos que se viven en la investigación. Esto representa que, en la presentación

de los avances de los resultados de la IAF, encontramos los testimonios de los *efectos recursivos* de la dinámica cíclica donde las fases retroactúan en función de reflexiones sobre la evaluación y de esta con respecto de la acción. Asimismo, se parte de que toda acción genera nuevos momentos de planificación y con ello un incremento en el espíritu investigativo de cada ciclo. Esta visión en espiral supone que dialógicamente observamos en varias ocasiones y desde diversos ángulos, los componentes del entramado y sus relaciones. En ello reconocemos el sentido y significado de la multirreferencialidad y multidimensionalidad.

También se acepta que, del ciclo de IAF, como *unidad de observación*, emergen las *categorías* y *criterios* para el análisis y construcción de la teoría, la cual deviene de la evaluación/reflexión permanente de la planificación/acción. En la IAF puede ilustrarse el proceso de investigación en espiral como se muestra en la figura 18.

Figura 18

Espiral de dos ciclos de IAF



Fuente: elaboración propia con información de Barbier (2009, p. 17)

En cada fase de los ciclos, la evaluación y la reflexión -después y antes de la acción- van en díadas. Enseguida se describen las principales categorías encontradas en este ciclo uno: *Investigador colectivo; Problematización; Formación docente; y Religación del perfil de preescolar.*

El Investigador Colectivo: los Grupos de Investigación-Acción-Formación

Cuando se tomó la decisión de investigar un ámbito educativo tan sensible y lleno de las “personitas” más bellas y valiosas en nuestra tierra-patria, brotó en estas cavilaciones nuestra incapacidad para terminar de contemplar la belleza que se esboza en la sonrisa de un niño o una niña. Asimismo, nos cuestionamos ¿en dos momentos distintos puede apreciarse la misma sonrisa? En la IAF, la o el investigador pasa y repasa, una y otra vez, su observación sobre una realidad compleja, esto es, respecto de aquellos componentes y sus relaciones, a fin de arribar a una comprensión de un fenómeno que se encuentra al final de un proceso de interacción. Al investigador en la IAF le corresponde encauzar y llevar a buen puerto los procesos y productos alcanzados en la pesquisa, valorándolos y, en ocasiones, modelándolos.

Es claro que la IAF no es realizada por un investigador(a) en solitario. En todo caso el o la investigadora la concibe después de acercarse y observar una realidad compleja, en esta primera aproximación al objeto encuentra situaciones que, estima, pueden o deben ser investigadas.

Inicialmente, en esta investigación se consideró como situación problemática, un entramado de problemas en torno a la transición de niños y niñas en su paso de preescolar a primaria, estimándose la conveniencia de acercarse al grupo de profesoras de preescolar del estado de Chihuahua y compartir con ellas estas inquietudes centradas en la necesidad de co-construir estrategias o instrumentos para valorar y evaluar la preparación para la escolarización de los niños y niñas de tercer año de este nivel educativo y, con ello, mejorar sus prácticas educativas tendientes a un tránsito armónico.

Se consideró que una evaluación de la Preparación Para la Escolarización (PPE) de los niños y niñas preescolares chihuahuenses, puede ser operada mediante una prueba piloto, que arroje los resultados de una acción en el seno de este primer colectivo, que fue denominado como “grupo-blanco”, conformado por los niños y niñas beneficiadas con las acciones de investigación a emprender. Dada su corta edad, los integrantes de este grupo-blanco, no alcanzan a comprender o al menos tener una noción respecto de un problema que los incluye, los involucra y les atañe.

De esta forma aparecen tres colectivos asociados a este grupo-blanco, uno de ellos son los padres y las madres de familia, otro más son los y las profesoras del grupo-blanco y finalmente, un grupo conformado por investigadores e investigadoras con experiencia en este nivel educativo y en la IAF.

Considerando que el grupo de padres y madres de familia sería abordado como sujeto de investigación, por otro grupo, se optó por acercarse al colectivo de docentes de preescolar. Las integrantes de este grupo, quienes, sin desestimar a otros colectivos, regularmente son más conscientes, y quizá con mucho interés en intentar mitigar las carencias e insuficiencias a través de la construcción de acciones educativas efectivas conjuntas. Pero si éstas no alcanzan para satisfacer suficientemente a la comunidad en torno al grupo-blanco, entonces es cuando se genera el encuentro entre el segundo y el tercer grupo, nombrado “*investigador profesional en Investigación-Acción-Formación*”, generalmente, este grupo se integra en la conjunción de encuentros o intereses y motivaciones profesionales afines, concurriendo el azar marcado por la coincidencia de que uno o más miembros del segundo grupo mantiene o mantuvo relaciones de índole académica con el grupo de investigadores profesionales.

Este tercer grupo de “*Investigadores Profesionales en Investigación-Acción-Formación*”, se conformó y designó como el *Grupo de Investigación Acción Formación Coordinador (GIAFC)*. El GIAFC, se constituyó inicialmente, por siete investigadores profesionales, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9*Grupo de Investigación-Acción-Formación-Coordinador (GIAFC).*

Integrante	Adscripción Institucional	Formación
1. Tesista del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades.	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.	Maestra en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
2. Tesista del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física.	Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.	Maestro en Atención a Poblaciones Especiales de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
3. Tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación	Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.	Maestra en Educación del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.
4. Director de Tesis de los tesistas 1 y 2	Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.	Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, del CONACYT
5. Directora de Tesis de la tesista 3, y Codirectora del tesista 2	Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.	Doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
6. Codirectora de la tesista 1	Jefa de Sector del nivel de preescolar en el sur del estado de Chihuahua	Doctora en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
7. Integrante de los comités tutoriales de los tesistas 1 y 2	Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.	Doctora en Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, del CONACYT

Fuente: elaboración propia

El GIAFC, en congruencia con la revisión teórica sobre perfiles de egreso (Modelo Educativo 2017 y NEM, 2022)), evidenció de manera general, que niñas y niños para ingresar a la primaria “preparados y preparadas adecuadamente”, debían cubrir con algunos criterios, entre otros: comunicarse de manera segura y eficaz, tener interés por conocer y comprender el mundo que los y las rodeaba, conocerse a sí mismo y regular las emociones que sentían, con el fin de reconocer su identidad y comprender los procesos de interculturalidad y legalidad ocurridos en su cotidianidad.

A su vez, poseer un pensamiento crítico y fortalecerlo, solucionar problemáticas con creatividad, apreciar las artes y ser responsable con el medio ambiente. Además, cuidar su cuerpo y evitar las situaciones que colocaran su vida en riesgo, así como la vida de las y los demás. Fortalecer su pensamiento matemático y lógico en su día a día, con situaciones reales y al unísono ser capaces de emplear las habilidades digitales de forma apropiada. Estos elementos se manifestaban más allá de contextos, lenguas, realidades socioeconómicas y familiares.

La conformación del GIAFC permitió el diálogo entre distintas lógicas manifestadas por docentes, administrativos e incluso por la autora de este estudio, conforme a lo que plantea *el principio dialógico*, el cual sugiere iniciar el diálogo entre posturas “complementarias”, a la vez que “antagónicas”, según los roles que interactuaban en las sesiones (docentes, administrativos, académicos-investigadores). Se concretó la intención de colocar al centro de las sesiones y encuentros el principio complejo de *la reintroducción del sujeto cognoscente* porque reafirma el rol de los investigadores de este GIAFC, de acuerdo con Barbier (2009, p. 9), como *observadores participantes completos [O.P.C.]*, en su papel de sujetos participantes, donde el investigador(a) se encuentra *implicado(a)*, considerando que su membresía al grupo procede de antes y durante el inicio de la investigación, ya sea por conversión o por compromiso con la transformación de la práctica docente cotidiana en preescolar. En la IAF estos investigadores se consideran, epistemológicamente, como sujetos y objetos de la investigación y como observadores participantes completos, al estar implicados se convierten en observadores de segundo orden.

Los encuentros donde las subjetividades y las experiencias de los sujetos fueron considerados con el fin de asumir, desde el *principio de la recursividad*, la trascendencia de acercarnos al tránsito del preescolar a la primaria como un devenir, en donde el perfil de preescolar religado, como producto, pudiera aportarle una nueva mirada al proceso en sí.

El proceso de *acercamiento al objeto de estudio* por parte del GIAFC, se realizó desde dos ópticas:

1. La revisión documental, con lo cual se construyó un estado del arte con los Fundamentos Teóricos de la Preparación Para la Escuela (FT-PP en lo sucesivo), este sustento sirvió al GIAFC para involucrarse y vincularse mediante reflexiones dialógicas relacionadas con la práctica educativa y evaluativa de las docentes del nivel de preescolar, a fin de identificar su problemática y trabajar en sus opciones de solución.
2. La construcción empírica, a partir de los acuerdos tomados en el primer encuentro del GIAFC, para tal propósito se realizaron *tres talleres de IAF-Transdisciplinares*.

En concordancia, se reafirmó la importancia de los procesos de transición escolar de preescolar a primaria, a partir de preparar a niñas y niños para la escolarización, cuestión que históricamente ha relacionado la teoría con el perfil de egreso de preescolar. Con tales supuestos, el GIAFC dialogó sobre la iniciativa de construir en estos tres talleres un instrumento de evaluación para valorar la PPE, el cual sería sometido a validación de contenido y de constructo por un grupo de profesoras de preescolar de la región centro-sur del estado de Chihuahua, quienes fueron invitadas para sumarse como co-investigadoras, formando parte de un programa de formación diseñado y realizado con esas características.

Como tarea inicial el GIAFC revisó el planteamiento de la investigación en su versión original, este proceso se desarrolló y condujo a un replanteamiento a la luz de las aportaciones del GIAFC. El producto de este trabajo se presenta como un resultado que se describe como la categoría de «Problematización», por considerarla como un aporte importante de esta investigación, en ella se aborda *la problemática central* de las prácticas evaluativas en el nivel de preescolar, enfocada en la necesidad de realizar investigación respecto de las estrategias e instrumentos de evaluación que sean empleados en el ámbito de las prácticas cotidianas de las docentes.

Estas estrategias e instrumentos permiten detectar las deficiencias y fortalezas de los niños en su transición al nivel de primaria, además, generan programas de apoyo a la preparación para la escuela primaria a los niños, a sus padres y a los maestros de los niveles de preescolar y primaria.

De acuerdo con lo anterior, a partir de los tres talleres de IAF-Transdisciplinares realizados, se lograron tres grandes productos que se comparten a continuación.

El primer taller condujo a una revisión puntual del Modelo Educativo 2017 de la educación básica en México, cuya estructura contiene tres Campos de Formación Académica y tres Áreas de desarrollo Personal y Social. Cada campo y área se componen en organizadores curriculares, estos a su vez se dividen en Aprendizajes Esperados, que son la base de la planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes.

Con base en los propósitos de la investigación y en la estructura curricular del Modelo educativo de 2017, se organizó y distribuyó el trabajo para la revisión sistemática del enfoque teórico de la investigación y la construcción empírica del perfil de preescolar, como se presenta en la tabla 10.

Tabla 10

Organización del trabajo de construcción teórica y empírica

Investigador	Campo de Formación Académica	Área de Desarrollo Personal y Social
1. Tesista-investigadora del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades.	Exploración del Mundo Natural y Social.	Socioemocional
2. Tesista-investigador del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física.	Matemáticas	Educación Física.
3. Tesista-investigadora del Doctorado en Ciencias de la Educación	Lenguaje y Comunicación	Artes

Fuente: elaboración propia.

En el segundo taller, a partir de una revisión sistemática de literatura, se construyó el enfoque teórico del estudio, sustentado básicamente en investigaciones referidas a las categorías de transición escolar de preescolar a primaria y de Preparación para la Escolarización. Estos fundamentos teóricos (FT-PP) se describen en el capítulo dos de esta tesis.

En el tercer taller se trabajó en tres direcciones:

1) Análisis de las prácticas educativas y evaluativas en preescolar.

Como parte del análisis, se discutió la información presentada sobre los procedimientos institucionales empleados para conocer y difundir los niveles de aprovechamiento de los niños preescolares en su transición a primaria, los cuales consisten en la generación de un documento oficial que contiene la evaluación final del ciclo de los niños y niñas que culminan sus estudios

del nivel de preescolar. Los resultados de esta evaluación de aprendizajes la realizan y registran las profesoras de preescolar en una plataforma digital a la cual pueden acceder las docentes primero de primaria, mediante una contraseña, ello brinda confiabilidad al manejo de los datos.

2) Construcción del Perfil de Preescolar

El producto de este proceso se centró en el análisis de los fundamentos empíricos del perfil de preescolar (FE-PP), el cual, aunado a los FT-PP, articulan un marco interpretativo para arribar a la construcción de un perfil de preescolar.

Sin duda, uno de los problemas más agudos, descrito en la categoría de «Problematización», fue la fragmentación que ocurre en las prácticas evaluativas realizadas en ese nivel educativo, esto se observa en el número de Aprendizajes Esperados que contienen en su conjunto los Campos de Formación y las Áreas de Desarrollo, los cuales aglutina un total de 82, ello ofrece mayores niveles de dificultad en la construcción de un instrumento o estrategia de evaluación de los aprendizajes, visto este proceso desde una visión *hologramática*.

Considerando la participación como un eje rector y atendiendo las observaciones del GIAFC, se emprendió la búsqueda de soluciones al problema identificado, sobre el cual se estimó que se tenía más nitidez para comprender y atender el problema de la fragmentación de los aprendizajes para enfrentar las prácticas evaluativas. De la misma forma, existía la información suficiente para iniciar la construcción del perfil de preescolar, de tal manera, se generaron las estrategias para integrar teoría y práctica.

Como actividad de arranque se realizó el análisis del currículo de preescolar, se compararon los perfiles de egreso de tercer grado de preescolar y de primero de primaria. Ante la fragmentación curricular, la estrategia sugerida más adecuada planteada por una investigadora del GIAFC fue la de

Articular, articular y articular, no hay muchas opciones, creo que ese es el camino más pertinente que debemos seguir, compañeros y compañeras tesistas (IPIAF5).

De esta manera, la *articulación* de los aprendizajes esperados fue señalada y concebida a partir del principio moriniano *sistémico organizacional*, como aquel donde existe la intención de religar lo conocido, esto es, en procesos progresivos avanzar de las partes al todo y viceversa,

O dicho de forma más coloquial, como señalan nuestras estimadas maestras de preescolar cuando en alguna actividad sugieren a sus niños y niñas “junten lo que va junto” (IPIAF4).

En ese tenor, se iniciaron los trabajos encaminados a la «Religación del Perfil de Preescolar», la cual se describe como una de las categorías encontradas en este primer ciclo de investigación.

3) Programa de Formación docente en Preescolar.

En suma, los insumos obtenidos previamente por el GIAFC facilitaron iniciar el trabajo de articulación del perfil de preescolar para avanzar y concebirlo como un perfil de preescolar religado. Sus aportaciones prácticas, a partir de sesiones de zoom, se direccionaron hacia los enfoques del Campo y el Área de Formación seleccionadas para cada tesista, así como las visiones psicopedagógicas que sobre los “logros” en preescolar han prevalecido.

Con un avance muy importante en la construcción del Perfil de Preescolar Religado (V1.0) por los tres tesistas, este se sometió a una primera evaluación interna por los miembros del GIAFC, obteniendo así la segunda Versión del Perfil de Preescolar Religado (V2.0)

En ese momento, con la versión V2.0, se estimó que había necesidad de entrar al proceso de validación del Perfil Religado por parte de un grupo de educadoras-maestras de preescolar. Como se tenía previsto, se convocó en febrero de 2021 a docentes y directivas de Preescolar en la región Centro-Sur del estado de Chihuahua para participar en el Programa de Formación, ya aprobado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, en modalidad virtual, con ello se lograría la validación del Perfil de Preescolar Religado [PPR, en lo sucesivo] y, posteriormente, el diseño y validación de un instrumento o estrategia de evaluación de los aprendizajes, con el cual se pudiera valorar la Preparación para la Escolarización de niños preescolares.

A la convocatoria respondieron más de 100 profesoras, quienes se sumaron a una reunión informativa, donde se les presentó -vía zoom- el programa de formación y la invitación a integrarse como participantes del proceso de formación, a la vez que, como co-investigadoras en las actividades de investigación faltantes: validación del PPR; diseño y validación del Instrumento de Evaluación de niños y niñas preescolares; y valoración de resultados para conocer la Preparación para la Escolarización.

Las preguntas de las asistentes se orientaron hacia: los contenidos de los módulos que componen el programa; a la modalidad virtual o presencial; a la logística: duración, horarios, tiempos; a la evaluación; a su doble rol como asistentes-participantes y con el rol de co-investigadoras; todas las dudas fueron salvadas, sin embargo, de alguna persona surgió la pregunta

Bien, está aprobado por la UACH, pero ¿ya está autorizado por la USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros)? (EA12).

Nuestra respuesta ante la inquietud de la profesora-aspirante al Programa de Formación fue en el sentido de lo que habíamos realizado de trámite

El programa ya se encuentra en las oficinas del área de educación continua de la Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del estado para su autorización y gestión ante la USICAMM en la ciudad de México y con esa base nos autorizaron para impartirlo y su asistencia a esta reunión responde a la convocatoria emitida por la autoridad estatal, quienes consideran que en breve estará la autorización de la autoridad nacional (IPIAF7).

Como se observa, si bien el programa fue aprobado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, para su impartición a docentes y directivos del nivel de preescolar, las profesoras-aspirantes a participar en el programa plantearon

Creemos que lo más conveniente es que no iniciemos el diplomado hasta que la USICAMM, lo autorice, ya que a nosotras solo nos sirve para “carrera”, la constancia emitida por la Secretaría, entonces mejor esperar (EA15).

Coincidentes con esta postura, varias voces se alzaron para argumentar en el mismo sentido. Por este motivo, el Programa de Formación entró en un impase que se alargó por diez meses.

Durante el periodo transcurrido a la espera de la autorización emitida por la USICAMM, la investigación recibió una noticia que literalmente nos cimbró, respecto al planteamiento problemático: sus objetivos y preguntas de investigación; sus productos; y la ruta metodológica para alcanzarlos. Es decir, fue la aparición, a principios del mes de enero de 2022, de la propuesta del Marco Curricular para la Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana 2022, lo que incidió en los objetivos, método, productos y alcances del estudio.

Con el nuevo Marco Curricular 2022 desaparecen las Áreas y Campos formativos, como son concebidos en el Modelo Educativo del 2017. En el modelo educativo de 2022 se presenta un Perfil de egreso general para la educación básica, con diez atributos o rasgos como metas de egreso; se apuesta por la Transversalización de siete Ejes Articuladores y se describen tres Campos Formativos, entre otros componentes. Todo ello, implicó trabajar en condiciones de *incertidumbre* y *riesgo* ante la situación que se presentó, esto condujo al GIAFC a: redimensionar y problematizar la nueva realidad, generándose un entramado problémico ajustado a nuevas situaciones, a buscar fundamentos teóricos que nos explicaran lo que sucedía, se ensayó un camino a seguir distinto y, por tanto, nuevos resultados.

La aprobación del Diplomado por parte de la USICAMM se dio en el mes de octubre de 2022. Se lanzó una nueva convocatoria a las profesoras y directivas de preescolar, en esta ocasión convocó la Dirección de Educación Inicial de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, se estimó más conveniente trabajar en modalidad presencial y la sede del curso sería en la ciudad de Chihuahua, ubicando un límite máximo de asistentes de 30 docentes, la respuesta fue amplia, aceptando solo a 28 profesoras frente a grupo y dos directoras de escuelas de preescolar. Con ese grupo se inició el diplomado en su primer módulo, este estuvo referido al conocimiento y contextualización de las fases y momentos del primer ciclo de investigación desarrollado por el GIAFC.

De esta forma, al grupo de 30 profesoras-participantes en el Diplomado, se les asigna el rol de «co-investigadoras», este nuevo colectivo es llamado como el Grupo de Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP), incorporándose al estudio como sujetos y objetos de investigación.



En relación con el trabajo de construcción del Perfil de Preescolar Religado, desarrollado por el GIAFC, se pone en marcha la observación completa y la participación activa del Grupo de Investigación Acción de Preescolar (GIAFP). De hecho, con esta acción se conforma la figura del «investigador colectivo» que implica al GIAFC y al GIAFP. Como una de las primeras tareas de acercamiento y fusión de ambos grupos, ya como «investigador colectivo», se analiza el Perfil de Preescolar Religado, en su versión 2.0, con el propósito de refinarlo y mejorarlo mediante la incorporación de visiones y experiencia del GIAFP, respecto del Modelo Educativo de 2017. Esto con el propósito de que, con base en la revisión, las *co-investigadoras* reflexionaran la práctica docente propia y rescataran la pertinencia de los aprendizajes esperados religados que se proponen en su versión 2.0.

Con base en el proceso de co-construcción emprendido por el GIAFC y el GIAFP como parte del programa de formación, se refina el Perfil de Preescolar Religado, Versión 2.0, obteniéndose la Versión 3.0, co-construida con las aportaciones y sugerencias del «investigador colectivo». De forma conclusiva, puede considerarse que un producto importante de esta categoría es la conformación de la noción y la operación del «investigador colectivo».

Problematización: del Problema a lo Problematizado

El macro proyecto de investigación desarrollado en este estudio concibió la realización de tres tesis de doctorado y una de maestría, las cuatro fueron planeadas para llevarse a cabo del mes de agosto de 2020 a junio de 2022. Cada tesis de doctorado trabajaría uno de los tres Campos de Formación Académica y una de las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social que conforman el

currículo del Modelo Educativo 2017; la tesis de maestría se enfocó en la dimensión *familias preparadas*.

La tesis doctoral que aquí se expone dentro de la dimensión *niñas y niños preparados*, inicialmente buscaba la construcción y validación de una estrategia de evaluación en el campo formativo de “Exploración del mundo natural y social” y en el “Área de desarrollo socioemocional”, que llevara a la valoración de la preparación para la escolarización de niños y niñas preescolares, en esos ámbitos, en su transición del nivel de preescolar al de primaria.

El proyecto de investigación estuvo marcado por la incertidumbre, al menos en tres grandes momentos, con condiciones situacionales que hacen de él un proceso *sui generis*, inédito y con la presencia de incidentes críticos, los cuales se enfrentaron, se ajustaron los tiempos y hubo necesidad de replanteamientos, que condujeron a reconstruir la orientación metodológica más apegada al sentido de método-estrategia, que al de método-programa con pasos preestablecidos, de tal manera que el método-estrategia desarrollado se erige en un hallazgo que se suma al proceso de investigación.

El primer momento describe la situación donde la investigación se desarrolló en un entorno de confinamiento generado por la situación de contingencia de salud vivida ante la pandemia que aisló a la población ante la presencia de la COVID-19.

El segundo momento permite explicar las condiciones y situaciones en que la investigación doctoral se originó y se transformó, inicialmente, considerando los principios y orientaciones del Modelo Educativo de 2017. En su orientación y sentido la investigación doctoral originalmente buscó atender la valoración de la preparación para la escolarización, contribuyendo de esa manera a la construcción y validación de un instrumento de evaluación sustentado en el perfil de preescolar en el campo y área designado para cada tesista.

Con el inicio del año 2022 y presentando la investigación un avance importante, se da la noticia que presenta el proyecto de reforma educativa que ofrece el marco curricular de la denominada “Nueva Escuela Mexicana”. Dicho proyecto se programó iniciar una fase de piloteo en toda la república mexicana, a partir del mes de agosto de 2022. Esto generó una etapa de incertidumbre sobre cual rumbo debería emprender la investigación: ¿qué decisión tomar para enfrentar esta disyuntiva?, ¿continuar trabajando con el Modelo del 2017 o dar una pausa para

implementar el Modelo del 2022?, ¿qué viraje debería dársele a la investigación en curso?, ¿cómo adecuar o transformar los entramados problemáticos y metódicos?

Considerando los fundamentos y conformación del “Marco curricular de la reforma educativa de 2022” en México, el cual se estructura por tres Campos Formativos centrados en el trabajo en la comunidad y susceptibles de ser transversalizados por siete Ejes Articuladores. En su documento, el modelo de 2022, realiza una fuerte crítica a la fragmentación del conocimiento presente en el modelo del 2017, dicha segmentación se hace visible en la organización didáctica presente a partir del trabajo con los “aprendizajes esperados” como base del perfil de preescolar

Asimismo, el modelo del 2022 se opone al trabajo por asignaturas, en su lugar propone que los tres campos formativos sean los espacios generadores de contenidos, cuya progresión ocurre a partir de “procesos de desarrollo de aprendizajes”, los cuales podrán transversalizarse mediante los siete ejes articuladores en el tránsito del trabajo del diseño de los programas sintéticos a los programas analíticos.

El Marco Curricular de la nueva escuela mexicana establece solo un “Perfil de egreso general” para toda la educación básica, dejando de existir un perfil específico para el nivel de preescolar o fase II de la educación básica. Como se señaló, los contenidos de cada Campo Formativo definen los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes de cada Campo Formativo, brindando de esta forma una estructura con sentido y significado a los programas sintéticos y allanando el camino para el trabajo de planeación didáctica de los docentes.

En este interludio, el piloteo del Modelo de 2022, establecido para dar inicio en el mes de octubre del 2022 en 960 escuelas de educación básica en la República mexicana, fue suspendido por una orden judicial de un juez federal del estado de México, esto, con base en la solicitud de un Amparo pedido por la organización civil “Educación con Rumbo”, argumentando que el plan piloto, que tenía como propósito realizar un “ensayo” de la reforma educativa, no fue consultado con las familias de los niños y niñas involucrados en este proceso piloto y, en consecuencia, que éstas no otorgaron su anuencia, así como otros actores de las comunidades educativas.

La posición del gobierno federal fue de acatamiento de la decisión judicial de suspender el piloteo e iniciar la operación del modelo 2022 hasta el mes de agosto de 2023, esto es, en el siguiente ciclo escolar. Esta nueva situación acrecentó el nivel de incertidumbre a la investigación, asimismo, los postulados del marco curricular de la nueva escuela mexicana abrieron un espacio

de oportunidad para, complementariamente, abordar el trabajo pedagógico-didáctico sobre los programas analíticos basados en el Modelo 2022.

Lo anterior contribuyó, mediante el entendimiento de los procesos estudiados en esta investigación, a construir una propuesta de Práctica Educativa capaz de fortalecer y mejore la PPE de los niños y las niñas preescolares chihuahuenses e incida en acciones de política educativa, con implicaciones en la calidad de las prácticas educativas de preescolar y de primaria.

Asociando estos tres escenarios con los momentos de problematización que vivió la investigación, es necesario hacer referencia a las etapas de conformación del «investigador colectivo», el cual se inicia a partir de la noción de «investigadora solitaria», quien enfrenta y problematiza una realidad compleja que teje un conjunto de elementos o componentes mediante las relaciones que entre ellos se establecen, en esta primera aproximación al entramado problémico, encuentra situaciones problema susceptibles de ser investigadas, trazándose así la investigación intitulada inicialmente “Preparación para la escuela de niños preescolares chihuahuenses: exploración del mundo natural y social”.

De esta manera, esta investigación doctoral estimó como situación problémica, un entramado de problemas en torno al tránsito de niños y niñas del nivel educativo de preescolar al de primaria. Ello consideró la pertinencia de trabajar con colectivos de docentes de preescolar del estado de Chihuahua y compartir con ellas inquietudes orientadas a la necesidad de co-construir y aplicar instrumentos o estrategias que permitieran evaluar la preparación para la escolarización de los niños y niñas de tercer año de este nivel educativo y, con base en ese proceso, mejorar sus prácticas educativas y evaluativas buscando transitar de forma armónica.

Con base en estas reflexiones sugerentes se arribó a un primer acercamiento al entramado problémico, cuya visión rizomática permitía involucrar tres grandes componentes que participan en la preparación para la escolarización: niños y niñas preparadas, familias y docentes preparados, con esa base se planteó como pregunta de investigación, centrada en la dimensión niños y niñas preparadas, lo siguiente:

¿En qué medida se encuentran preparados para la escolarización las niñas y los niños de la ciudad de Chihuahua en su transición del nivel de preescolar a primaria desde el campo formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y el Área Socioemocional”?

En este orden de ideas, se formuló como objetivo general de la investigación:

Evaluar la Preparación Escolar de niños de preescolar de la ciudad de Chihuahua en su transición del nivel de preescolar a primaria desde el campo formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y el área “Socioemocional”.

La visión trazada líneas antes (*Supra*), en el sentido de trabajar con colectivos de profesoras de preescolar y, con ellas, co-construir y aplicar las estrategias necesarias para abonar a la preparación para la escolarización de los y las niñas de preescolares chihuahuenses, delineó también una posibilidad metodológica, que señalaba una orientación hacia procesos de *investigación* ligados a la *acción* participativa y religados estos dos procesos a la *formación* de las participantes, que más adelante se sumarían como co-investigadoras, permitió ir, de la noción de *investigación-acción*, al macroconcepto de *investigación-acción-formación*.

Con la conformación del primer grupo de investigación acción, descrito en la categoría de investigador colectivo, como Grupo de investigación-acción-formación-coordinador (GIAFC), se dio un segundo acercamiento al entramado problémico, problematizando grupalmente el ámbito de preescolar, lo que llevó a un replanteamiento del problema y con ello un sentido más preciso del título de la investigación la cual fue denominada en el segundo año de la evolución de la tesis como: “Religación de áreas y campos curriculares en la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares”.

Este segundo planteamiento del problema condujo a la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo valorar la preparación para la escolarización de las niñas y niños chihuahuenses en su transición del nivel de preescolar a primaria, desde el campo formativo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y el Área Socioemocional, a fin de articular una propuesta para la mejora de la práctica educativa en el nivel preescolar?

Así como a una nueva idea del objetivo general el cual se definió de la siguiente manera:

Valorar la Preparación Escolar de niñas y niños preescolares chihuahuenses en su transición del nivel de preescolar a primaria desde el campo formativo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y el área Socioemocional y con base en ello, delinear una propuesta de práctica educativa en el nivel de preescolar.

A partir de la conformación del «investigador colectivo» y atendiendo las situaciones e incidentes críticos que motivaron las circunstancias de incertidumbre por las que atravesó la investigación en los momentos descritos en esta categoría, se dio el último y definitivo replanteamiento en la tesis doctoral. Esto también obligó necesariamente a un giro en el método-estrategia construido en el transcurso de la investigación.

Respecto al planteamiento final, este se expresó en el capítulo uno de este documento de tesis, en torno a la pregunta de investigación:

¿Qué estrategias desarrollar en la práctica educativa y evaluativa de preescolar que fortalezcan los procesos de transición de la fase de preescolar a primaria, de niños y niñas preescolares?

Y con base en ello, se trazó el objetivo general final, estableciéndose:

Articular una propuesta de práctica educativa y evaluativa para contribuir a la mejora de los procesos de transición de preescolar a primaria.

Con este planteamiento y el giro que se dio a la pregunta y al objetivo general, hubo necesidad de cambiar también el título de la investigación, el cual se expresa como: “Habitar prácticas educativas y evaluativas en la transición de preescolar a primaria”

Sobre el método-estrategia se definieron dos rutas metodológicas desarrolladas en cinco ciclos de investigación-acción-formación, las cuales son detalladas en el capítulo tres de este documento de tesis doctoral.

Investigación-Formación: implicación docente e investigadora

Esta categoría de *Formación* se relaciona con otras categorías de este estudio, asimismo, se abordan varios procesos estrechamente relacionados entre sí: la formación, la investigación, la intervención y la implicación y la docencia.

En esta investigación la categoría formación abarca diversos tiempos, espacios, procesos y modalidades que, dadas las características del estudio realizado, pueden ser explicadas desde diferentes posiciones.

1. La diada *investigación-formación* que realizamos adoptó y adaptó la perspectiva metodológica de la investigación-acción-formación. La connotación que adquiere la categoría formación como parte del proceso de investigación-acción-formación, tiene que ver con lo

propuesto por Galvani (2020) respecto del enfoque de la *investigación-formación*, el cual tiene su génesis en la bifurcación de prácticas, en el reflejo de movimientos de la educación permanente, en los métodos de investigación biográfica-narrativa sobre aprendizaje permanente y en ciertos enfoques espirituales de la filosofía.

Galvani (2020) señala tres dimensiones principales que caracterizan el proceso de exploración del kairós de autoformación existencial al que describe como: 1) Un enfoque que combina investigación y formación; 2) Desde una perspectiva transdisciplinar, integra varios niveles de realidad: teórico, práctico y simbólico; y 3) Enfocado en explorar las experiencias más intensas, los momentos decisivos que llamamos kairós⁶ de la autoformación.

El proceso puede concebirse de investigación-formación porque solicita la reflexión de los participantes sobre su existencia. Esta reflexividad sobre la existencia provoca la *religación* inextricable entre la investigación y la formación, pues cada progresión en la comprensión de los procesos de autoformación, a lo largo del proceso de la investigación, depende de la descripción de las experiencias dadas en primera persona. Asimismo, de manera recursiva, en el proceso de la formación, cada descripción de un momento formativo genera una conciencia que desarrolla la autoformación.

El enfoque de investigación-formación incorpora la mirada del pensamiento complejo en la explicación de los niveles en-redados de la realidad de la autoformación desde una perspectiva transdisciplinar. Por un lado, la complejidad de las interacciones entre la persona (*subjetivación*), con los otros (*socialización*) y con el mundo (*ecologización*); y, por otro lado, los diferentes niveles de realidad de estas interacciones: el nivel cognitivo y teórico, el nivel sensorial y práctico y el nivel del imaginario simbólico que se condensan en los momentos intensos del kairós de autoformación.

En nuestra investigación permeada por este enfoque pueden ser indagados los momentos de exploración de la autoformación basada en el estudio de experiencias decisivas y significativas designados como “kairós de auto-formación existencial”.

2. La noción de *autoformación* concebido como a través del macroconcepto de la auto-socio-ecoformación, refleja un lugar primordial dado, en este proceso, a la explicación de los

⁶ Kairós en griego representa el momento oportuno, el momento decisivo en el que la inteligencia se despliega para actuar para hacer el gesto correcto en el momento adecuado.

momentos intensos, decisivos y significativos, llamados por Galvani (2020) como kairós; este estuvo presente en los momentos de autoformación surgiendo en los diferentes talleres de exploración de la formación desarrollados durante los diversos espacios y tiempos de la investigación realizada. El concepto de “taller” puede adoptar la expresión de “kairótico” cuando el colectivo de participantes, de manera individual, social o con el mundo, desean comprender su autoestudio en la exploración de los momentos más intensos y decisivos de las experiencias vividas. O bien cuando uno trae a la memoria los momentos que incidieron en su formación de forma más intensa.

Como se aprecia, el proceso consiste fundamentalmente en: tomar conciencia, describir, compartir, analizar y producir una nueva comprensión de los procesos puestos en juego en el centro de estos kairós. Los talleres y procesos de formación vividos en esta investigación son una muestra de los momentos kairóticos vivenciados en los diálogos e interacciones dados en las interpretaciones de las experiencias *en* y *con* los colectivos.

De esta manera, desde esa perspectiva puede expresarse un acercamiento a una concepción global de formación; donde “autoformación” puede significar literalmente “formarse a sí mismo”. Sin embargo, la autoformación no necesariamente significa “formarse a sí mismo” o de “forma autónoma”, sino por el contrario, tiene la connotación de la toma de conciencia y transformar de los vínculos formativos que nos vinculan con el mundo.

En ese sentido, la autoformación se encuentra referida específicamente al proceso de comprensión emancipadora de las vivencias del sujeto en sus interacciones con el entorno sociocultural y físico-cósmico. Por ello, la autoformación no representa un proceso independiente, constituye un círculo de retroacciones entre la persona y su entorno social y natural. Por tal motivo, para facilitar su entendimiento, la noción de autoformación cuando sea empleada en este espacio siempre deberá ser entendida como un epítome de auto-socio-eco-formación. Esta referencia asume que toda toma de conciencia es en sí misma una *comprensión recíproca de uno mismo, de los demás y del mundo* (Galvani, 2020).

Considerando la perspectiva existencial, la formación no queda limitada a los conocimientos teóricos o escolares y académicos. Por ello,

puede ser aplicada al proceso de conciencia y comprensión de la autoformación, tanto de nuestras formas de conocer el mundo (conocimientos teóricos y representaciones), como de

nuestras acciones y nuestros comportamientos (esquema de interacción sensoriomotora), de nuestras emociones y de nuestra percepción simbólica de la realidad (imágenes simbólicas y mitopoéticas). En todo caso, la conciencia comprensiva es emancipadora porque se libera de una forma anterior al abrir un horizonte de sentido y mayor lucidez para el sujeto. (Galvani, 2020, p. 20).

3. En los dos puntos anteriores se articulan la *investigación* y la *formación* en un bucle recursivo, que vive momentos de formación religados a la investigación y de investigación religados a la formación, Y si la formación comporta el *formarse* (autoformación) y el *formar* (a y *con* otros), entonces en este proceso puede hablarse de la acción de docencia, conformándose también un bucle entre *investigación* y *docencia*.

Esto es, se menciona la religación entre la investigación y la docencia en un bucle recursivo. Cuando los docentes investigan su docencia, se adhieren al principio de recursividad, el cual, nombra un proceso (*docencia*) cuyos productos (*investigación*) son requeridos para producir el proceso mismo de docencia. Es decir, el principio de la recursividad, también puede ser explicado en el sentido contrario: narrando un proceso de investigación, cuyo producto sea una docencia necesaria para la producción del proceso mismo de investigación. De esta manera, se aprecia una dinámica autoproductiva y auto-organizacional (Morin *et al.*, 2002).

4. El programa de formación vivido como facilitadora con las profesoras de preescolar, representa un proceso asociado a la investigación doctoral y a mi participación en el mismo como docente-investigadora. Como participante en este proceso de investigación hubo necesidad de intervenir y con ello de implicarme *en* y *con* el grupo de profesoras de preescolar, llegando a participar en la tríada investigación-intervención-implicación, entendido también como un macroconcepto.

Asimismo, por un lado, en el proceso de formación de las docentes de preescolar jugué el doble rol de docente-formadora y de investigadora, y por otro lado, las docentes de preescolar cubrieron los papeles de *participantes-formadas*, donde, como participantes, construyeron sus dispositivos de formación para intervenir como *docentes-investigadoras* en sus aulas; y de esa manera, vivir un proceso de isomorfismo pedagógico, mediante el cual como profesoras formadas por una docente-investigadora, replicaron ese mismo rol en sus grupos de preescolares.

5. La *investigación-intervención-implicación* como tríada necesaria en todo proceso de investigación-acción-formación, epistemológicamente, coloca a la investigadora como sujeto y objeto de su propia investigación. De la misma manera, esa posición remite a lo que suele denominarse por el paradigma positivista como la paradoja de la observación dado que, la investigadora es observada y observadora, esta dualidad en el proceso de *observación participante completa* (Barbier, 2008b), es explicado desde el paradigma emergente, en función de una visión terciaria de la transdisciplinariedad⁷, la cual opone a una postura binaria, que se presenta en la dicotomía de sujeto y objeto de las posiciones racionalistas de la ciencia clásica, la otra explicación puede darse desde la observación de segundo orden.

6. Finalmente, el momento espacio-temporal donde se ubica mi formación como investigadora en el programa de doctorado. Nuevamente, en el bucle formación-investigación afloran necesariamente estas relaciones e interacciones descritas como los momentos epistemológicos de quiebre en esta investigación.

Para la autora de esta investigación, vivir la incertidumbre fue retador, las incertezas de una ruta, de un camino metodológico *en y sobre* investigación se convirtieron en realidad y lo planteado en la teoría se manifestó en la práctica. El estudio inició con la emoción que conlleva adentrarse en el maravilloso mundo de los niños y las niñas preescolares; ni siquiera comenzar en medio de una pandemia diezmo la alegría de continuar procesos de formación desde el rol de estudiante de Doctorado.

Pero ciertamente, desde la génesis del proyecto podían producirse incontables escenarios. Como quien adivina el primer reto tocó a la puerta y fue lidiar con la virtualidad que la visualizaba como herramienta pero que anulaba las emociones y los sentidos de quien investiga. Pronto entendí que serían varias figuras en un mismo tablero, me formaba como investigadora dentro del rol de estudiante y era a la vez, por sobre todas las cosas, maestra.

En el ir y venir de los seminarios del doctorado se fueron produciendo acercamientos con docentes que podían aportar a la investigación por su experiencia. Y en aquellos primeros momentos existía el objetivo claro de evaluar la preparación escolar y de construir un instrumento de evaluación que docentes de preescolar pudiesen utilizar. A partir de aquí hubo preguntas que

⁷ El objeto transdisciplinario maneja una visión terciaria, donde participan el objeto y el sujeto transdisciplinares y en medio el tercero incluido.

fueron dando rumbo a los primeros ciclos de estudio, ¿sería el perfil de egreso de preescolar del Modelo Educativo del 2017 el referente para evaluar?, ¿sería evaluar la preparación para la escolarización lo que requerían las docentes de preescolar?, sí era el perfil de egreso el punto de partida, ¿cómo evaluar tantos aprendizajes esperados que lo componían?

En el diálogo llegó la respuesta, habría que articular y para ello, religar lo que podía unir lo diverso. Tal vez desde allí hubo algunas resistencias, pero se percibió el compromiso de avanzar y que fuera en función de una investigación comprometida a aportar de manera teórica y práctica a procesos armónicos de transición de preescolar a primaria. Se inició el trabajo y con él incontables horas de reuniones virtuales para debatir el proceso de articulación de aprendizajes; así como enfoques y visiones sobre campos y áreas curriculares.

Es entonces que muchas veces sin reflexionarlo, estas jornadas fueron permeando las posturas que mantenía en las clases del doctorado, difería de la linealidad en las posturas teóricas y en la parsimonia del método. Sin darme cuenta, en clases y en mi documento caminaba más en complejidad y menos dentro del paradigma positivista formal. A su vez, avanzaba la articulación de aprendizajes en el campo y área seleccionada, el trabajo del pequeño grupo de investigación era desafiante, pero se iba haciendo camino al andar.

Un día recibimos la noticia de que el Modelo Educativo del 2017 daría paso a la llegada de un nuevo plan de estudios y de repente en la televisión, en la radio comenzó a escucharse Nueva Escuela Mexicana del 2022. Con mucha seguridad alguien aseveró: “tu tesis nació muerta”, la grieta fue inevitable. ¿Para qué continuar el trabajo con un perfil de egreso inoperante?, ¿desecharíamos el trabajo en equipo, dialogado, que se había estado realizando? Fue triste, incierto y muy confuso. La incertidumbre volvía a poner en tela de juicio el temple de esta docente-investigadora y alumna.

Pasaron semanas y se tomaron decisiones, retomaríamos el trabajo y como planteaba la complejidad, haríamos ruta, camino y se desandaría cuanto fuera necesario. Yo temía, solo pensaba en los tiempos, la escuela y sus niñas y niños, las decisiones políticas. Primero pandemia, ahora cambio de modelo educativo; dos sacudidas. La decisión fue recuperar el trabajo inicial de religación con el perfil del 2017, validarlo y transitar en medio de tantas dudas, hacia el perfil de la NEM 2022 con el propósito de construir estrategias de práctica educativa que fortalecieran la preparación de niñas y niños para la primaria.

Evaluar sus aprendizajes no era opción, mejor valorar si estaban listos y listas para abandonar preescolar y continuar. En un momento tuvimos la oportunidad de acercarnos a más docentes de preescolar y entre otros muchos criterios, sugirieron que debía considerarse como un diplomado, curso y que contribuiría a su evaluación. La idea era refinar el trabajo hecho, validarlo y construir colegiadamente las propuestas de práctica evaluativa y educativa que, en su consideración, contribuyeran a lidiar con la llegada de este plan de estudios. Trámites ante Servicios Educativos de Chihuahua, demoras de más de ocho meses de espera y los temores propios de un nuevo rol como capacitadora, facilitadora fueron sumándose a cuanto temor ya existía.

De aquí en adelante, otra vez y con un grupo mayor, escuché atenta a las educadoras que desde su experiencia y su compromiso con el hacer pedagógico fueron guiando el camino para habitar la práctica, la investigación y la formación en sí. Co-construyeron y aplicaron las propias estrategias que propusieron, reafirmaron su rol como co-investigadores y definieron, aún en ese momento sin saberlo, el alcance práctico y la contribución social de lo que generó en mí y en otras y otros, el hecho de compartir sus visiones pedagógicas propias y colectivas.

Religación: Habitar la Construcción del Perfil de Preescolar

La *articulación* de los aprendizajes esperados representó la solución al problema de la fragmentación de contenidos presente en el perfil de preescolar del Modelo educativo del 2017, para tal propósito se consideró pertinente aplicar el principio *sistémico organizacional* de Edgar Morin, donde existe la intención de religar lo que se conoce de las partes de un objeto-sujeto y también del todo. Con esa base se buscó *religar* sin confundir, distinguir o develar sin dividir y unir lo diverso, no eliminarlo.

Otro aspecto que se discutió y de ello se obtuvieron estrategias importantes, fue el hecho de que este trabajo de articulación remitía necesariamente a realizar la religación desde la óptica de la transdisciplinariedad, enfrentando al grupo de investigación coordinador (GIAFC) a procesos de transversalización de aprendizajes esperados.

Con estas estrategias, transcurrió la fase de Acción del GIAFC, donde se inició y desarrolló la religación de aprendizajes esperados del Campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y del Área Socioemocional. Las sugerencias admitieron repensar y redimensionar cada

aprendizaje esperado en sí, a fin de religarlos, solo y solo sí, fuese coherente la construcción religada de cada aprendizaje.

La estrategia de religación individual de los aprendizajes esperados generó una expresión de conjunto, que se expresó en la noción de “Perfil de Preescolar Religado”, el cual tiene como destino final el hecho de que los Aprendizajes Esperados Religados puedan servir como núcleos útiles en el diseño *de situaciones problema complejas*. Estas situaciones se transforman en los detonadores de los *procesos de evaluación* de los aprendizajes de los niños y niñas preescolares (Ver propuesta 1. *Infra*).

Esto es, mediante las situaciones problema complejas se plantea la evaluación de diversos “aprendizajes esperados religados” y, en consecuencia, del “perfil de preescolar religado”. Evaluar a los y las niñas mediante situaciones-problema evidenciaría qué tan preparados se encuentran los y las niñas para su arribo a la vida escolar, desde un proceso de enseñanza y aprendizaje que enfrenta la fragmentación del conocimiento.

Para tal propósito, fue necesario atender otro aspecto en esta fase de acción, fue el de la incorporación de la teoría de las situaciones de Guy Brousseau (Godino y Burgos, 2020). Las situaciones problema complejas planteadas a niñas y niños como situaciones didácticas, se constituyen en disparadores de acciones o desempeños de los y las niñas, susceptibles de ser evaluados. Esto significa que los y las niñas, como parte de la estrategia de evaluación, se enfrentan a situaciones problema en donde evidenciarán desempeños, para ser evaluado en consideración a los aprendizajes esperados religados en el área y el campo que corresponda.

En cuanto al Campo Formativo de “Exploración del Mundo Natural y Social” la religación se concentró en la articulación de 35 aprendizajes esperados en total. La misma ruta se siguió en la religación de aprendizajes esperados en el Área Socioemocional. Los aprendizajes esperados religados quedaron ubicados en organizadores curriculares descritos para este Campo Formativo y esta Área de Desarrollo, comprendidos como organizador curricular 1 y organizador curricular 2 (Ver Tabla 3).

En síntesis, con base en la revisión documental (nivel teórico) y del trabajo con el GIAFC (nivel empírico), como parte del acercamiento al objeto, se manifestaron dos situaciones que definieron la necesidad y pertinencia del proceso de religación:

1) *La densidad de aprendizajes esperados.* Desde la dimensión procedimental, el GIAFC estimó que el currículo presentaba muchos aprendizajes esperados en cada uno de los organizadores curriculares de cada Campo Formativo y Área de Desarrollo. Lo cual, dificultaba que posteriormente pudieran ser evaluados mediante situaciones problema. Esto significó que, más allá de buscar respuestas a interrogantes del por qué se había estructurado de manera parcelaria y fragmentado el currículo, se consideró idóneo visualizar el fenómeno y sus protagonistas, rompiendo con la visión reductora de causas y efectos en concordancia con *el principio de la retroactividad.*

Respecto de la cantidad de aprendizajes esperados en el Área socioemocional y en el Campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, se consideró oportuno reflexionar sobre los niveles de dificultad que significaba el trabajo de articulación. Avanzar hacia la unión dialógica de aprendizajes esperados convidaba a revisar: taxonomías, niveles de los verbos, diagnósticos individuales y de grupos para definir posibles niveles de dominio de los y las estudiantes.

2) *La dificultad para plantear situaciones didácticas integrales.* Ante estos problemas, se propuso y se desarrolló la religación de los aprendizajes esperados. Durante la articulación de los aprendizajes esperados con las situaciones problema, las profesoras de preescolar mencionaron que se convertían en planeaciones que incumplían las sugerencias didácticas de “aprovechar” una misma situación para la enseñanza-aprendizaje de varios aprendizajes esperados. Por ello, atender y unir lo diverso, lo que se podía unir, desde la religación aportaba a ambos criterios, cantidad de aprendizajes esperados articulados y su relación con las situaciones didácticas.

Además, emergieron visiones de las docentes, contrastadas más adelante, a lo largo de la co-construcción del perfil. Tales perspectivas afloraron ante la interrogante de la investigadora, referida a si un perfil de egreso constituía “una guía de enseñanza”, “una lista de aprendizajes que encajonaba a niñas y niños” o “una meta de aprendizaje a cumplir”, al definir lo que deben aprender niñas y niños preescolares para transitar a primer grado de primaria. Por interés de esta investigación en considerar las posturas de las docentes de preescolar del GIAFC, se comparten a continuación:

Posiblemente sea el perfil las tres posibilidades. Como educadoras de preescolar sí dice hacia donde hay que ir, indica el camino y en definitiva, lo que deben aprender

nuestras niñas y niños. O sea, con qué conocimientos cuentan para avanzar hacia primaria. Hay quienes dicen que no encuadra a los estudiantes porque para eso está tipificado el niño o la niña, hemos diagnosticado cómo aprende y sus tiempos, pero realmente sí dicta lo que debe saber o, por tanto, transita mal hacia el otro nivel. (IPIAF4)

No concuerdo con que el perfil encierre a los y las estudiantes, ciertamente para eso nosotros tenemos que definir y conocer cómo son nuestras niñas y niños para saber qué tanto cumplirán del perfil y claro que es guía porque nos orienta una ruta docente. (IPIAF2)

Encajona mucho a los niños y las niñas preescolares, finalmente sabemos que deben cumplir una meta o no transitan adecuadamente. Conocerlos y establecer tal vez, lo que no logremos no nos exenta de tener que cumplir lo que el perfil determina. (IPIAF1)

Por tanto, con estas miradas el acuerdo del GIAFC fue religar o articular los aprendizajes en cada campo y área seleccionada y para ello avanzó hacia la construcción inicial del perfil (Versión 1.0). Con esta mirada, se logró un perfil con menos cantidad de aprendizajes esperados religados; estos aprendizajes permitieron construir situaciones didácticas.

Como resultado del trabajo de reflexión, revisión documental y religación de los aprendizajes esperados del Campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, se obtuvo una matriz (Tablas 11-14) conformada por: 1) Organizadores curriculares 1 y 2 (primeras dos columnas); 2) Aprendizajes esperados de primero a tercero de preescolar, en coherencia con la postura de que preparar a niñas y niños preescolares es un proceso que pertenece a los tres grados y no solo a tercero (tercera columna); 3) Aprendizajes esperados de primero de primaria, con el propósito de visualizar este nivel en cuanto a la complejidad de sus aprendizajes y considerando que, como nivel receptor de los y las niñas de preescolar, forma parte de esta transición educativa. (cuarta columna); y 4) Los Aprendizajes Esperados Religados (AER), que agrupan varios aprendizajes esperados (quinta columna).

Tabla 11

Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Primaria	Religión	Rúbrica			
		1°	2°	3°	1°	AER	Descriptorios			
		Aprendizajes Esperados					1	2	3	4
MUNDO NATURAL	Exploración de la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. • Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. • Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. • Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue características de la naturaleza en el lugar donde vive. • Clasifica animales, plantas y materiales a partir de características que identifica con sus sentidos. • Reconoce que los objetos se mueven y deforman al empujarlos y jalarlos. • Infiere que la luz es necesaria para ver objetos y colores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta [interactúa] con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos, a partir de las características comunes entre seres vivos y elementos que identifica con sus sentidos en la naturaleza, comunicando sus hallazgos mediante registros y recursos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta conocimiento o relacionado con plantas, animales y otros elementos naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe características comunes que identifica con sus sentidos entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros y recursos propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos. 		

Fuente: elaboración propia

Tabla 12

Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Primaria	Religión	Rúbrica			
		1°	2°	3°	1°	AER	Descriptorios			
		Aprendizajes Esperados					1	2	3	4

MUNDO NATURAL	Cuidado de la salud	<ul style="list-style-type: none"> • Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable. • Conoce medidas para evitar enfermedades. • Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. • Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela. • Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las distintas partes del cuerpo, y practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud. • Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que esta es buena para la salud. 	Practica hábitos de higiene personal a partir del conocimiento de medidas para evitar enfermedades y de la importancia de una alimentación correcta para el cuidado de la salud. Asimismo, identifica zonas y situaciones de riesgo, evitando ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela, la calle y el hogar.	Reconoce medidas para evitar enfermedades, así como la importancia de una alimentación correcta para el cuidado de la salud.	Identifica zonas y situaciones de riesgo, evitando ponerse en peligro	Atiende reglas de seguridad al jugar y realizar actividades en la escuela, la calle y el hogar.	Practica hábitos de higiene y seguridad personal para mantenerse saludable
---------------	---------------------	---	--	--	--	---	---	--

Fuente: elaboración propia

La parte final de la matriz (sexta a novena columnas) ofrecen elementos tendientes a la construcción de una rúbrica con los descriptores, desprendidos del Aprendizaje Esperado Religado (AER), los cuales facilitan una adecuada comprensión del proceso de religación durante el trabajo de validación, y contribuyen de manera muy importante a la *propuesta de la estrategia o instrumento de evaluación de los aprendizajes*, basada en este perfil de preescolar religado.

La religación completa de la totalidad de los aprendizajes esperados, realizada en el Campo de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, con todos sus organizadores 1 y 2, se presenta en las tablas 11-14.

Tabla 13

Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Primaria	Religación	Rúbrica			
		1°	2°	3°	1°	AER	Descriptores			
		Aprendizajes Esperados					1	2	3	4

MUNDO NATURAL	Cuidado del medioambiente	<ul style="list-style-type: none"> Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente. Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que sus acciones pueden afectar a la naturaleza y participa en aquellas que ayudan a cuidarla. <p>Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).</p>	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).	Explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente.	Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente.	Reconoce fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo, participando en la conservación del medioambiente.	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).

Fuente: elaboración propia

La construcción de la quinta columna donde se propone el aprendizaje esperado religado (AER), se caracterizó, en su proceso de trabajo constructivo, por su identificación por la integración de los colores con que se establecía cada aprendizaje esperado. Esto se trabajó de esta forma y se presenta una idea de cómo se fue desarrollando el proceso de religación, esto es, esta estrategia se ofrece y se presenta aquí, únicamente con fines didácticos que facilitaron el entendimiento, al iniciar el proceso de validación.

Al respecto, se consideró que el GIAFC podría identificar la religación de forma sencilla, lo cual se corroboró en los momentos de revisión de los aprendizajes esperados religados realizada por el «investigador colectivo», en su formato de perfil de preescolar religado en su versión 1.0, y en el proceso de validación que generó la versión final del perfil de preescolar.

La articulación, como le nombran las educadoras de preescolar, o la religación, desde el paradigma de la complejidad, reconoció las habilidades de niñas y niños de aprehender saberes nuevos todo el tiempo, sus posibilidades de adaptación y autorregulación, criterios que se fortalecieron en el trabajo de co-construcción con docentes del nivel de preescolar.

Tabla 14

Campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Primaria	Religación	Rúbrica			
		1°	2°	3°	1°	AER	Descriptorios			
		Aprendizajes Esperados					1	2	3	4

<p>CULTURA Y VIDA SOCIAL</p>	<p>Interacción con el mundo social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y valora las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. • Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. • Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad. • Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que es una persona única y valiosa que tiene derecho a la identidad y a vivir en una familia que le cuide, proteja y brinde afecto. • Describe y representa la ubicación de su casa, escuela y otros sitios con el uso de referencias espaciales básicas. 	<p>A partir del conocimiento de las actividades productivas de su familia, su aporte a la localidad y los beneficios de los servicios que tiene su localidad, comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales, valorando las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.</p>	<p>Describe las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad.</p>	<p>Explica los beneficios de los servicios con los que se cuenta en su localidad.</p>	<p>Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.</p>	<p>Valora las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.</p>
<p>CULTURA Y VIDA SOCIAL</p>	<p>Cambios en el tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información. • Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales. 	<p>A partir de algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales, explicando las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios.</p>	<p>Explica algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información.</p>	<p>Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia.</p>	<p>Describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales.</p>	<p>Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios.</p>

Fuente: elaboración propia

Además, la diversidad de contextos, de realidades familiares y socioeconómicas; así como la decisión de las familias para incorporar a niñas y niños preescolares únicamente al tercero y último grado de este nivel educativo. Tales criterios se tomaron en cuenta de manera especial en el trabajo con cuestiones socioemocionales por lo que los docentes suponían como fortaleza si niñas y niños preescolares logran incorporarlas de manera real y adecuada en su cotidianidad, en su transitar por los niveles educativos y a lo largo de la vida. Entonces con este precedente, se obtiene el resultado inicial de aprendizajes esperados religados en el Área Socioemocional (Tabla 15 -17).

Tabla 15
Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Religación	Rúbrica			
		1°	2°	3°	AER	Descriptores			
		Aprendizajes Esperados				1	2	3	4
AUTOCONOCIMIENTO	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Reconoce características personales: su nombre, cómo es físicamente.	Reconoce características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta.	Expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.		
AUTORREGULACIÓN	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.	Reconoce, nombra y dialoga situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo, tristeza y se pone de acuerdo para realizar trabajos en equipo.	Reconoce situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza.	Nombra situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza.	Dialoga situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo y tristeza.	Logra acuerdos para realizar trabajos en equipo.		

Fuente: elaboración propia

Tabla 16
Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Religación	Rúbrica			
		1°	2°	3°	AER	Descriptores			
		Aprendizajes Esperados				1	2	3	4

AUTONOMÍA	<p>Iniciativa personal</p> <p>Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita.</p> <p>Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar.</p> <p>Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal. se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás</p>	<p>Reconoce, elige y realiza lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda, como las acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta a los demás, eligiendo los recursos que necesita para realizarla estas actividades.</p>	<p>Reconoce lo que puede hacer con ayuda o sin ayuda, como las acciones de cuidado personal</p>	<p>Elige lo que puede hacer con ayuda o sin ayuda, como las acciones de cuidado personal</p>	<p>Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal</p>	<p>Asume sus pertenencias y respeta a los demás.</p>
	<p>Toma de decisiones y compromiso</p> <p>Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.</p>	<p>Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las</p>	<p>Realiza actividades desafiantes</p>	<p>Toma iniciativas en la realización de actividades desafiantes.</p>	<p>Toma decisiones para concluir las actividades desafiantes</p>	<p>Persiste en la realización de actividades desafiantes</p>
	<p>Sensibilidad y apoyo hacia otros</p> <p>Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona.</p> <p>Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros.</p> <p>Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.</p>	<p>Habla de sus conductas y las de otros explicando sus consecuencias, reconoce cuando alguien necesita ayuda, la proporciona y nombra las características personales de sus compañeros.</p>	<p>Habla de sus conductas y las de otros.</p>	<p>Nombra las características personales de sus compañeros.</p>	<p>Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona.</p>	<p>Explica las consecuencias de sus conductas y la de otros.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 17
Área de desarrollo personal y social “Socioemocional”

Organizador 1	Organizador 2	Preescolar			Religación	Rúbrica			
		1°	2°	3°	AER	Descriptor			
		Aprendizajes Esperados				1	2	3	4

COLABORACIÓN	Comunicación Asertiva	Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.	Se expresa con claridad, defiende sus ideas y colabora en actividades de grupo, para lo que propone ideas y considera la de sus compañeros.	Se expresa con claridad	Defiende sus ideas	Colabora en actividades de grupo	Propone ideas y considera la de sus compañeros.
	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros; propone acuerdos para la convivencia y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	Convive y juega con distintos compañeros.	Trabaja con distintos compañeros.	Reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	Propone acuerdos para la convivencia

Fuente: elaboración propia

En las Tabla 15 - 17 se mantienen los organizadores curriculares 1 y 2, así como la propuesta de aprendizajes esperados para egresar de preescolar, preparados adecuadamente para transitar a primaria. Como se observa, se asume la postura de entender el proceso de preparación para la escolarización como parte del trabajo de enseñanza-aprendizaje de los tres grados de este nivel y no solo tercero de preescolar.

No aparece la columna de los aprendizajes esperados de 1° de primaria, porque en este nivel el programa no maneja aprendizajes esperados para esta Área.

Enseguida se sitúa la religación de los aprendizajes y otra vez, la propuesta de rúbrica con sus descriptores para mejor comprensión en el momento de la validación del perfil en sus respectivas áreas y campos.

Por sugerencia del GIAFC, específicamente de las educadoras de preescolar que participaron en este grupo, se consideró oportuno integrar la importancia del trabajo de religación en el proceso de transición de preescolar a primaria, comprendiendo el tránsito de estos dos niveles educativos como trascendentales dentro del recorrido de cualquier persona en el ámbito educativo. De esta forma, se recupera y se integra en las tablas 18 y 19 la trascendencia de la religación desde la perspectiva del Campo Formativo seleccionado y en la tabla 20 del Área de formación referida.

Tabla 18

Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el campo formativo.

CAMPO FORMATIVO: EXPLORACION Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL				
Organizador 1	Organizador 2	Aprendizajes esperados preescolar	Perfil de Preescolar Religado. Transición a la primaria (AER)	Importancia para la transición a la primaria
MUNDO NATURAL	Exploración de la naturaleza	Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.	Interactúa con objetos y materiales a partir de ideas y supuestos, además de características comunes entre seres vivos y elementos que identifica con sus sentidos en la naturaleza, comunicando sus hallazgos mediante registros y recursos propios.	Al reconocer la existencia de elementos vivos-no vivos de la naturaleza y hallarles explicaciones propias durante el preescolar, se potencia su interés y motivación por continuar aprendiendo en la primaria. Estimulará la comunicación, el registro y la experimentación de nuevos y más “complejos” descubrimientos, ideas y supuestos al observar e interactuar con seres vivos-no vivos y fenómenos naturales.
	Cuidado de la salud	Practica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable. Conoce medidas para evitar enfermedades. Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud. Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro al jugar y realizar actividades en la escuela. Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en la escuela, la calle y el hogar.	Practica hábitos de higiene personal conociendo medidas para evitar enfermedades y de la importancia de una alimentación correcta para el cuidado de la salud. Asimismo, identifica zonas y situaciones de riesgo, evitando ponerse en peligro atendiendo reglas de seguridad al jugar y realizar actividades en la escuela, la calle y el hogar.	Autorreconocerá mejor su cuerpo y las situaciones de riesgo en las que puede estar expuesto, permitiéndole incorporar otras medidas de higiene, alimentos sanos que antes no conocía o que no le gustaban, así como nuevas reglas de seguridad ante situaciones de mayor peligro que se pueden producir con la llegada a un nuevo centro escolar o con el sentimiento de sentirse “mayores” y por tanto realizar actividades de mayor riesgo.
	Cuidado del medioambiente	Indaga acciones que favorecen el cuidado del medioambiente. Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente. Participa en la conservación del medioambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, aire y suelo.	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).	Reconocerá que sus acciones y la de otros pueden contribuir a preservar o a dañar el medio ambiente.

Fuente: elaboración propia

Tabla 19

Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el campo formativo.

CAMPO FORMATIVO: EXPLORACION Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL
--

Organizador 1	Organizador 2	Aprendizajes esperados preescolar	Perfil de Preescolar Religado. Transición a la primaria (AER)	Importancia para la transición a la primaria
CULTURA y VIDA SOCIAL	Interacciones con el entorno social	Reconoce y valora costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece. Conoce en qué consisten las actividades productivas de su familia y su aporte a la localidad. Explica los beneficios de los servicios con que se cuenta en su localidad. Comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales.	Al conocer las actividades productivas de su familia, su aporte a la localidad y los beneficios de los servicios que tiene su localidad, comenta cómo participa en conmemoraciones cívicas y tradicionales, valorando las costumbres y tradiciones que se manifiestan en los grupos sociales a los que pertenece.	Establecerá su identidad, conformada por las costumbres, actividades productivas y tradiciones de su familia y sus amigos más cercanos. Comprenderá la importancia de su participación tomando en cuenta la trascendencia de las tradiciones de los grupos sociales a los que pertenece.
	Cambios en el tiempo	Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, usando diversas fuentes de información. Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, a partir de imágenes y testimonios.	A partir de algunos cambios en las costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, describe cronológicamente acontecimientos de su historia y la de su familia con el uso de referencias temporales, explicando las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo, mediante imágenes y testimonios.	Comprenderá las transformaciones en espacio y tiempo, propias y de su familia, permitiéndole fortalecer su identidad.

Fuente: elaboración propia

Tabla 20

Importancia de la religación de aprendizajes para la transición a primaria desde el área de formación

ÁREA: EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL. PREESCOLAR				
Organizador 1	Organizador 2	Aprendizajes esperados preescolar	Perfil de Preescolar Religado. Transición a la primaria (AER)	Importancia para la transición a la primaria
AUTOCONOCIMIENTO	Autoestima	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Reconoce y expresa características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Al reconocer y expresar su identidad, autorreconocerá gustos, fortalezas y dificultades en su cotidianeidad.
AUTOREGULACIÓN	Expresión de las emociones	Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente. Dialoga para solucionar conflictos y ponerse de acuerdo para realizar actividades en equipo.	Reconoce, nombra y dialoga situaciones y conflictos que le generan alegría, enojo, miedo, tristeza y se pone de acuerdo para realizar trabajos en equipo.	Identificará las posibles causas de diferentes sentimientos, para posteriormente ser capaz de asumirlas incluso en conversaciones con la familia y los amigos, cuestión que le fertilizará el camino para trabajar de forma conjunta con otros y otras.

AUTONOMÍA	Iniciativa personal	Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita. Elige los recursos que necesita para llevar a cabo las actividades que decide realizar. Realiza por sí mismo acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.	Reconoce, elige y realiza lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda, como las acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta a los demás, eligiendo los recursos que necesita para realizarla estas actividades.	Determina cuestiones de independencia o no, en su actuar cotidiano, lo que le permite autocuidarse y cuidar a quienes lo rodean, seleccionando las herramientas pertinentes para ello.
	Toma de decisiones y compromiso	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.	Se consolida su decisión de enfrentar retos a la par de asumir decisiones que le permitan cumplirlos.
EMPATÍA	Sensibilidad y apoyo hacia otros	Reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona. Reconoce y nombra características personales y de sus compañeros. Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros.	Habla de sus conductas y las de otros explicando sus consecuencias, reconoce cuando alguien necesita ayuda, la proporciona y nombra las características personales de sus compañeros	De forma autocrítica reconoce sus actitudes y la de los demás, para posteriormente proporcionar el apoyo que se necesite.
COLABORACIÓN	Comunicación asertiva	Se expresa con seguridad y defiende sus ideas ante sus compañeros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo.	Se expresa con claridad, defiende sus ideas y colabora en actividades de grupo, para lo que propone ideas y considera la de sus compañeros	Logra establecer posturas y criterios sobre los temas que lo rodean, cuestión que le permite emitir opiniones y sugerencias en actividades de grupo.
	Inclusión	Convive, juega y trabaja con distintos compañeros. Propone acuerdos para la convivencia, el juego o el trabajo, explica su utilidad y actúa con apego a ellos. Habla sobre sus conductas y las de sus compañeros, explica las consecuencias de sus actos y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	Convive, juega, trabaja, propone acuerdos para la convivencia y reflexiona ante situaciones de desacuerdo.	Se potencia el vínculo con otras y otros niños, donde interactúa con diferentes momentos que afianzan la convivencia y la tolerancia.

Fuente: elaboración propia

A partir de la propuesta de aprendizajes esperados planteados por el Modelo educativo del 2017, se dio la reflexión y el debate con docentes y directivas de preescolar; así como la integración de sugerencias y criterios para la religación hasta concretar el perfil de preescolar religado, el cual se presentó en las tablas anteriores, y con ellas se concluyó este momento de la investigación, del cual se rescata la importancia de este estudio, caracterizado por la colegialidad de un grupo de investigación-acción-formación que integró a investigadores, a profesoras y directivas de este nivel, en su rol de co-investigadoras.

De manera general, esta trascendencia se hace evidente en la posibilidad de que niñas y niños preescolares identifiquen, reconozcan, comprendan, valoren y reflexionen nuevos y más “complejos” conocimientos, y el investigador colectivo reconocerá en qué medida sus acciones y la de otros y otras pueden afectar, incidir o contribuir al cuidado del medio ambiente y de la vida socioeconómica y emocional de quienes nos rodean.

Al mismo tiempo, los y las niñas comprenderán de forma holística y completa la formación de su identidad y de los grupos sociales a los que pertenece, en reflexión constante y adecuada con su edad, se asomará a las transformaciones que vive su cuerpo, su familia y su comunidad. En este recorrido y desde estos saberes, identificaron sentimientos y se avanzó en cuestiones de asumirlas con el propósito de aportar a otras y otros en su crecimiento personal, en la apuesta por la independencia como ser social y desde edades tempranas. Por consecuencia, consolidará su decisión de enfrentar retos a la par de asumir decisiones que le permitan cumplirlos con el objetivo de reconocer autocríticamente sus actitudes y la de los demás. Con estas miradas, logrará establecer posturas y criterios sobre los temas que lo rodean, cuestión que le permite emitir opiniones y sugerencias en actividades de grupo.

Con el trabajo de construcción inicial del perfil de preescolar religado (versión 1.0), como se describió en la categoría de «investigador colectivo», se realizaron las gestiones para dar inicio al programa de formación que permitiría la construcción del perfil religado y su validación, creándose de esta manera el Grupo de Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP).

La llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), mencionado en la categoría de *problematización*, detuvo el proceso y se convirtió en momento de quiebre, obligó a tomar decisiones y reajustar el rumbo.

Con la conformación del GIAFP y con ella del «investigador colectivo», se dialogó, en el primer taller, los elementos que tipificaban el Modelo Educativo 2017 de la Educación Básica en México, donde el GIAFC, en voz de la autora de esta investigación, compartió la revisión documental del modelo en sí, junto a expertos de currículo que lo revisaron previamente.

El segundo taller compartió, también en voz de la investigadora, las cuestiones que definían y conceptualizaban, de manera general, la transición escolar; la transición escolar de preescolar a primaria; y la PPE como categorías-objeto de estudio de la investigación. Asimismo, la idea de que el constructo PPE es vinculado con el tránsito de preescolar a primaria.

El tercer taller cubrió la revisión teórica del perfil religado, obteniéndose la versión 1.0. Se acordó concretar la primera estrategia de trabajo con la religación de aprendizajes esperados, con la co-construcción del Perfil de Preescolar Religado. Asimismo, con la segunda estrategia, se inició formalmente el Programa de Formación.

Ya dentro de él, se estructuró el trabajo por equipos para la revisión de los Campos y Áreas del perfil religado; el equipo uno se abocó a la *validación de los contenidos* de los aprendizajes esperados religados del Campo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, el segundo equipo *validó* el Área “Socioemocional”.

Los grupos GIAFC y GIAFP trabajaron conjuntamente desde la visión de validación de contenidos e investigativa. El resto de los equipos validaron en sus contenidos los dos Campos formativos y Áreas de desarrollo social y personal restantes.

De esta manera, con la validación perfil religado, versión 1.0. Se rescató el trabajo que los y las co-investigadores consideraron pertinente conservar y así se obtuvo la versión 2.0 del perfil religado de preescolar.

En resumen, el perfil de preescolar religado 1.0 se refinó e incorporó las visiones de las docentes, para dar lugar a su validación y obtención del Perfil de preescolar religado en su versión 2.0 que a continuación se presenta en las tablas 21 y 22.

Tabla 21

Aprendizajes Esperados Religados del Campo Formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”

Número de Aprendizaje	Aprendizaje Esperados Religados
1	Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales.
2	Conoce y practica hábitos de higiene personal, alimentación para mantenerse saludable, así como medidas para evitar enfermedades. Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en sus contextos atendiendo reglas de seguridad.
3	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo y propone medidas de preservación.
4	Conoce y explica las actividades productivas de su familia, y su aporte a localidad. Reconoce y valora tradiciones, costumbres sociales y conmemoraciones cívicas y comenta cómo participa.
5	Comprende y explica cambios en costumbres, formas de vida y espacios en su entorno inmediato a través del tiempo mediante diversas fuentes de información.

Fuente: elaboración propia

Tabla 22

*Aprendizaje Esperados Religados del Área de Desarrollo Personal y Social:
“Socioemocional”*

Número de Aprendizaje	Aprendizaje Esperados Religados
1	Reconoce, identifica las características de sus compañeros y expresa sus características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.
2	Reconoce, nombra y dialoga las situaciones que le generan emociones como alegría, enojo, miedo o tristeza. Logra ponerse de acuerdo durante la realización de trabajos en equipo o en situaciones de conflicto
3	Reconoce lo que puede hacer con o sin ayuda y elige los recursos que necesita para realizar distintas actividades. Realiza acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás
4	Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.
5	Habla de diferentes tipos de conducta propias y de los demás y explica sus consecuencias. Identifica y proporciona ayuda a quien lo necesita.
6	Se expresa con seguridad defiende y propone ideas y colabora en actividades de grupo.

Fuente: elaboración propia

La validación de contenido del Perfil de preescolar religado permitió, con el trabajo de religación, que de 18 aprendizajes esperados iniciales en el campo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, se obtuviesen 7 *aprendizajes esperados religados*. En cuanto, al área “Socioemocional”, el trabajo de religación permitió que, de 15 aprendizajes esperados iniciales, se obtuvieran 9 *aprendizajes esperados religados*.

Con la conclusión de esta última categoría se avanzó en el proceso de dialogar y repensar lo vivido desde la fase de Planificación. A partir de las interrogantes planteadas en el camino metodológico fue posible integrar la experiencia de la actividad vivida y materializarla en categorías. Se repasó la sacudida que recibió el estudio al llegar a la realidad educativa del país, la NEM 2022; los atrasos, las incertidumbres que experimentaron los y las investigadoras del GIAFC y la pertinencia de la toma de decisiones para aportar desde el trabajo colegiado a los procesos evaluativos en preescolar, específicamente en la transición del preescolar a la primaria.

Al unísono rescatar juicios de valor y criterios sobre el trabajo de religación, que en teoría era un alto compromiso epistemológico y que en la práctica supuso ir más allá del diálogo de saberes y su religación, ya que trascendió a la (auto)formación de cada docente investigador o investigadora; a la formación de (otras y otros) durante el trabajo colegiado; y en su relación con el mundo, en una *ecologización* de la formación y en un *habitar* las prácticas educativas y evaluativas, en el entendido de que las problemáticas que se atienden desde la educación son *glocales*, parten de lo global, de lo planetario e impactan sobre las comunidades.

En este recorrido se discutió sobre las prácticas evaluativas transdisciplinarias. El perfil apostó por la religación, convirtiéndose en una «matriz de especificaciones» para una evaluación transdisciplinaria a partir de la construcción y ejecución de “situaciones” de aprendizaje religadas desde criterios de evaluación que incorporan la visión integral, no fragmentada de los saberes y la constatación de articulación de estos, desde una mirada compleja y cada vez menos simplista.

Para la autora de este estudio, el hecho de desempeñarse en medio de la incertidumbre constituyó un verdadero reto, la ausencia de certezas de una trayectoria, de un itinerario metodológico respecto de la investigación se transformaron en una realidad y lo planteado por las líneas teóricas se hizo evidente en la realidad. Lo anterior le sirvió para confiar y dar el lugar merecido al trabajo colegiado, a la escucha atenta de los y las docentes que desde su empiria y su compromiso con el hacer pedagógico fueron guiando en el camino para habitar la práctica.

Reafirmaron su rol como co-investigadores y definieron el alcance práctico y de contribución social de lo que se construyó desde las visiones propias y colectivas. Así, se les devolvió el Perfil Religado 2.0 y se les propuso dar inicio al Ciclo 2 de la Investigación, referente a la validación de constructo de este perfil.

Ciclo 2. Validación del Perfil Religado

En este ciclo 2, se construyó solo la categoría *Co-validación del perfil de preescolar religado*, dado que, todo en su conjunto, se orientó hacia la validación del perfil religado en su versión 2.0, por parte de 14 integrantes del GIAFP –catalogadas como grupo de expertas–, a fin de alcanzar la versión final, utilizada como la «Matriz de especificaciones» que se empleó en la construcción de la propuesta de un instrumento y estrategia de evaluación de los aprendizajes en el nivel de preescolar, tendiente a valorar la preparación para la escolarización de los y las niñas preescolares.

Co-Validación: el Perfil de Preescolar Religado

En el arranque del proceso de validación de la versión 2.0 del perfil de preescolar religado, el grupo de Investigación Acción Formación de Preescolar (GIAFP) compartió varios elementos a priori sobre la construcción del perfil religado y sobre su concepción del Marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se recuperan enseguida de forma concreta.

Me hace ruido que se cambie la palabra calidad por la palabra excelencia. Sucede a lo largo del documento que propone la NEM y también en el perfil de egreso general que ahora se propone. No somos repetidores de contenido y al validar el perfil construido debemos reflexionar ese antes y el después con esta propuesta. (Co-IAFP4).

Entiendo que revisar el modelo educativo anterior, que desprende un perfil articulado en determinadas áreas y campos, para enfrentarnos de eras a la nueva propuesta de currículo es una transición fuerte. Yo lo veo como la oportunidad de reaprender y aprovechar los espacios que da la investigación para tener voz. (Co-IAFP)15.

Yo amo mi jardín, pero he tenido momentos de tirar la toalla. He vivido varias reformas curriculares y desde ya el intento de articular los aprendizajes en función de un perfil diferente, puede ser retador, pero es asumir también la posibilidad del cambio, incluso de mis vicios como docente. (Co-IAFP28).

No quiero solo evaluar, cuando me dijeron que podía validar desde la experiencia, con criterios de validación que discutiríamos no lo pensé, Siento que tendremos dos panoramas para avanzar hacia la NEM con otros saberes, donde entienda la revalorización a mi papel como docente. Claro, debo decir que hay posturas que me chocan del documento de la NEM. (Co-IAFP7).

Al respecto, varias interrogantes guiaron el punto inicial de este ciclo dos, dando oportunidad a validar el perfil de preescolar religado, versión 2.0, a la luz de sus disyuntivas o dudas. Fueron propiamente desde estas interrogantes que cuestionaron y valoraron los “criterios” de: *univocidad, suficiencia y pertinencia* de su propia construcción (ver capítulo 3, Fases del Ciclo 2).

Entonces, desde la pedagogía de la pregunta, se inició un proceso de otorgar validez al perfil antes mencionado: ¿podían entender los docentes el proceso de religación como un proceso cercano a las articulaciones que realizaban en su práctica docente?, ¿percibían todas y todos que el perfil de egreso establecía un listado de aprendizajes limitantes?, ¿consideraban que el perfil establecía mínimos niveles de aprendizaje o era necesario considerar el contexto y las características particulares de niñas y niños preescolares?

Con estas reflexiones, al interior del «investigador colectivo» se dio el proceso de validación del perfil de preescolar religado 2.0. Para tal propósito, se inició la fase 2 (Acción) de este ciclo 2. Se propuso, por parte del GIAFC, un cuestionario (Anexo 1) donde cada docente co-investigadora emitió juicios de valor sobre los tres criterios de univocidad, suficiencia y pertinencia.

En primer término, por acuerdo dentro del GIAFP, se concibió el criterio de univocidad como “el significado preciso de cada aprendizaje esperado religado”. Posteriormente, se definió el segundo criterio, suficiencia, como “la capacidad de cada aprendizaje de contener todos los elementos que deba atender el mismo”. Por último, el criterio de pertinencia se consideró a partir de que “el aprendizaje esperado religado fuese adecuado al propósito que planteaba”. De esta manera, en consideración a los criterios dialogados y asumidos por ambos grupos de IAF, se desarrolló una ronda de validación donde se integraron sus apreciaciones, criterios y sugerencias que se presentaron en la fase de Acción.

En esta fase de acción se realizó la validación específicamente, teniendo como sustento el *Cuestionario Delphi de Validación* (Anexo 1). Fue un proceso tipificado por la introspección del grupo de expertas (GIAFP), a partir de que se realizó un acercamiento individual al trabajo desarrollado previamente en equipo. La información obtenida que se comparte se obtuvo del desarrollo de la fase de evaluación de este ciclo 2.

Como producto de la evaluación de las expertas, se presentan los resultados de validación, desde la postura cualitativa y cuantitativa del perfil de preescolar religado, del Área “Socioemocional” y al Campo Formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”.

De manera particular, en el *Campo formativo*, la tendencia fue dirigir la atención hacia la revisión y corrección de los AER 1, 3 y 4, ya que **siete** expertas hicieron observaciones en el

sentido de atender el AER 1; **tres** expertas sugirieron revisar el AER 3; y **dos** expertas observaron el AER 4. y **dos** expertas no hicieron sugerencia alguna.

La sugerencia de corregir el AER 1:

Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales,

del Campo formativo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, apuntó a la conveniencia de atender el uso de gerundios en reiteradas ocasiones, a fin de cuidar la forma y redacción del aprendizaje, así como, antes de interactuar con su entorno, revisar la congruencia al incorporar, previo al verbo interactúa, acciones como identificar, indagar y describir. Además, se consideró un aprendizaje abarcativo, con la propuesta de revisar lo que se plantea.

Del mismo modo se planteó la observación de corregir el AER 3:

Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en sus contextos atendiendo reglas de seguridad,

cambiar “**sus contextos**” por “**diversos contextos**”.

Al unísono, en el AER 4:

Practica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo y propone medidas de preservación

se reflexiona en cuanto a ir más allá del reconocimiento de fuentes de contaminación y agregar “su participación en la conservación de los elementos naturales mencionados”.

Área Socioemocional

En esta Área se recuperan seis cuestionarios sin sugerencias u observaciones. En los ocho cuestionarios restantes fue imposible establecer tendencias porque en su generalidad son cuestiones de forma que aludieron a comas, sustituciones de términos como **trabajo en equipo** por **trabajo colaborativo** o **trabajo con otros**. Fueron casi inexistentes las cuestiones de contenido.

En concordancia, desde la perspectiva cuantitativa se muestran en las tablas 17 y 18 los resultados de la aplicación de las fórmulas descritas para los tres criterios de: *univocidad*, *pertinencia* y *suficiencia*, en el capítulo 3, ciclo dos:

Tabla 23

Índices de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia de Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social												
Aprendizaje esperado religado		Nuo	Nua	Nub	Nun	Ntu	Vuo	Vua	Vub	Vun	Vmu	iU
		4	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-
Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales.	Valoración Univocidad	3	6	5	0	14	4	3	2	1	4	0.71
	Valoración Pertinencia	6	3	5	0	14	4	3	2	1	4	0.77
	Valoración Suficiencia	7	1	6	0	14	4	3	2	1	4	0.77
Conoce y práctica hábitos de higiene personal, alimentación para mantenerse saludable, así como medidas para evitar enfermedades.	Valoración Univocidad	8	6	0	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Pertinencia	9	4	1	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Suficiencia	9	4	1	0	14	4	3	2	1	4	0.89
Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en sus contextos atendiendo reglas de seguridad.	Valoración Univocidad	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96
	Valoración Pertinencia	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
	Valoración Suficiencia	10	4	0	0	14	4	3	2	1	4	0.93
Práctica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo y propone medidas de preservación.	Valoración Univocidad	11	1	2	0	14	4	3	2	1	4	0.91
	Valoración Pertinencia	10	1	3	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Suficiencia	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
Conoce y explica las actividades productivas de su familia, y su aporte a localidad.	Valoración Univocidad	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
	Valoración Pertinencia	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
	Valoración Suficiencia	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
Reconoce y valora tradiciones, costumbres sociales y conmemoraciones cívicas y comenta cómo participa.	Valoración Univocidad	10	3	1	0	14	4	3	2	1	4	0.91
	Valoración Pertinencia	11	1	2	0	14	4	3	2	1	4	0.91
	Valoración Suficiencia	11	2	1	0	14	4	3	2	1	4	0.93

Comprende y explica cambios en costumbres, formas de vida y espacios en su entorno inmediato a través del tiempo mediante diversas fuentes de información.	Valoración Univocidad	8	6	0	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Pertinencia	10	3	1	0	14	4	3	2	1	4	0.91
	Valoración Suficiencia	10	3	1	0	14	4	3	2	1	4	0.91

Fuente: elaboración propia

Tabla 24

Índices de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia de Aprendizaje Esperados Religados del Área “Socioemocional”

Aprendizaje Esperados Religados del Área de Desarrollo Personal y Social: “Socioemocional”												
Aprendizaje esperado religado		Nuo	Nua	Nub	Nun	Ntu	Vuo	Vua	Vub	Vun	Vmu	iU
		4	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-
Reconoce, identifica las características de sus compañeros y expresa sus características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	Valoración Univocidad	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Pertinencia	7	5	2	0	14	4	3	2	1	4	0.84
	Valoración Suficiencia	7	5	2	0	14	4	3	2	1	4	0.84
Reconoce, nombra y dialoga las situaciones que le generan emociones como alegría, enojo, miedo o tristeza.	Valoración Univocidad	11	1	2	0	14	4	3	2	1	4	0.91
	Valoración Pertinencia	10	2	2	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Suficiencia	10	1	3	0	14	4	3	2	1	4	0.88
Logra ponerse de acuerdo durante la realización de trabajos en equipo o en situaciones de conflicto	Valoración Univocidad	11	0	3	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Pertinencia	10	1	3	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Suficiencia	9	1	4	0	14	4	3	2	1	4	0.84
Reconoce lo que puede hacer con o sin ayuda y elige los recursos que necesita para realizar distintas actividades.	Valoración Univocidad	10	2	2	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Pertinencia	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Suficiencia	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
Realiza acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.	Valoración Univocidad	14	0	0	0	14	4	3	2	1	4	1.00
	Valoración Pertinencia	14	0	0	0	14	4	3	2	1	4	1.00
	Valoración Suficiencia	14	0	0	0	14	4	3	2	1	4	1.00
Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.	Valoración Univocidad	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96
	Valoración Pertinencia	11	2	1	0	14	4	3	2	1	4	0.93

	Valoración Suficiencia	11	2	1	0	14	4	3	2	1	4	0.93
Habla de diferentes tipos de conducta propias y de los demás y explica sus consecuencias.	Valoración Univocidad	9	4	1	0	14	4	3	2	1	4	0.89
	Valoración Pertinencia	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Suficiencia	9	3	2	0	14	4	3	2	1	4	0.88
	Valoración Univocidad	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
Identifica y proporciona ayuda a quien lo necesita.	Valoración Pertinencia	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96
	Valoración Suficiencia	11	3	0	0	14	4	3	2	1	4	0.95
	Valoración Univocidad	14	0	0	0	14	4	3	2	1	4	1.00
Se expresa con seguridad defiende y propone ideas y colabora en actividades de grupo.	Valoración Pertinencia	14	0	0	0	14	4	3	2	1	4	1.00
	Valoración Suficiencia	13	1	0	0	14	4	3	2	1	4	0.98
	Valoración Univocidad	13	1	0	0	14	4	3	2	1	4	0.98
Convive, juega y trabaja con distintos compañeros	Valoración Pertinencia	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96
	Valoración Suficiencia	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96
	Valoración Univocidad	12	2	0	0	14	4	3	2	1	4	0.96

Fuente: elaboración propia

Como conclusión de la validación del perfil de preescolar religado, versión 2.0, se modifica el AER 1, del campo formativo “Exploración y comprensión del mundo natural y social”.

AER 1 (V 2.0)	AER 1 (Versión Final)
<i>Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales.</i>	<i>Interactúa con su entorno inmediato, al identificar o seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicar las ideas que le surgen mediante registros propios y al experimentar con diversos objetos y materiales.</i>

Las co-investigadoras señalaron que el trabajo de validación realizado servía de referente para el proceso de religación, pero estimaron oportuno rescatar determinados elementos que emergieron durante la validación, siendo una lectura aún más limpia del perfil 2.0. Mencionaron que se dieron momentos en donde se preguntaron sobre la practicidad o la objetividad de algunos aprendizajes esperados. Cuestión que los llevó a retomar el sentido de los aprendizajes en el Campo y Área seleccionada. Por consecuencia se regresaron al perfil del Modelo del 2017 y al perfil en su versión 1.0, donde pudieron aclarar sus dudas al respecto.

A se vez, insistieron en los niveles y alcances de los verbos que se habían seleccionado, elemento que también se rescata en la validación en la fase anterior. De manera general, se consideró un trabajo pertinente, con un alto valor por su contribución a la práctica, incorporando y considerando las posturas las docentes.

Como cierre de este momento de reflexión se le devolvió al GIAFP, el AER uno, del Campo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, corregido en los términos que el GIAFP sugirió debía redactarse. Inicialmente, el aprendizaje esperado religado se había planteado

Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales

y el llamado de atención se hizo en el uso reiterado de gerundios y en sumar la acción *indaga* antes de *Interactúa*.

Con este resultado, en consideración de la sugerencia del GIAFP, se inició el momento de Devolución, que atendió aspectos del Perfil de Preescolar Religado, Validado en su versión Final.

El proceso de devolver al GIAFP el Perfil de Preescolar Religado, Validado en su versión Final, se concreta en la modificación sugerida al AER 1 del Campo “Exploración y comprensión del mundo natural y social. La investigadora lo presentó al grupo de co-investigadoras de la siguiente forma:

Indaga e interactúa con su entorno inmediato, al identificar seres vivos y elementos de la naturaleza para comunicar las ideas que le surgen mediante registros propios, experimentando con diversos objetos y materiales.

En correspondencia los aprendizajes esperados religados finales en el Campo “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” se presentan como se visualizan en la tabla 25.

Tabla 25

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”

Número de Aprendizaje	Aprendizaje Esperados Religados
-----------------------	---------------------------------

1	Indaga e interactúa con su entorno inmediato, al identificar seres vivos y elementos de la naturaleza para comunicar las ideas que le surgen mediante registros propios, experimentando con diversos objetos y materiales.
2	Conoce y practica hábitos de higiene personal, alimentación para mantenerse saludable, así como medidas para evitar enfermedades. Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en sus contextos atendiendo reglas de seguridad.
3	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo y propone medidas de preservación.
4	Conoce y explica las actividades productivas de su familia, y su aporte a localidad. Reconoce y valora tradiciones, costumbres sociales y conmemoraciones cívicas y comenta cómo participa.
5	Comprende y explica cambios en costumbres, formas de vida y espacios en su entorno inmediato a través del tiempo mediante diversas fuentes de información.

Fuente: elaboración propia

Así, concluyó el Ciclo 2, comprometido con la validación del Perfil Religado 2.0 y la aportación del Perfil de Preescolar Religado, Versión Final.

Ciclo 3. Una Estrategia de Práctica Educativa

Transcurridos dos ciclos de investigación comprometidos con la co-construcción del Perfil Religado y su validación respectivamente, el investigador colectivo había transitado por varios momentos de incertidumbre que sacudieron su andar y que lo indujeron a tomar decisiones encaminadas a un interés común: avanzar hacia *propuestas de prácticas educativas o planeaciones didácticas*, como le nombró en un primer momento el GIAFP, desde los contenidos y procesos de aprendizaje que planteaba la NEM 2022.

La incertidumbre acompañó a la investigación desde sus inicios en contextos de pandemia y luego, pos-pandemia con los diálogos y encuentros virtuales. Un segundo momento se generó a partir de la llegada de este nuevo plan de estudios y la salida del Modelo Educativo 2017; la NEM contenía miradas diferentes a cuestiones que atendía esta investigación: el perfil de egreso, las áreas de aprendizaje, los campos de formación y, por consiguiente, otras formas de plantear la práctica docente. Posteriormente, en la conformación del *investigador colectivo* fue necesario atender necesidades del docente que conformarían el GIAFP, cuestión que retrasó un tiempo considerable el inicio del Programa de Formación.

Iniciado el Programa de Formación de manera presencial, migrar de realidades virtuales a presenciales fue retador para ambos grupos de investigación, pero se convirtió en una experiencia enriquecedora que permitió recuperar vivencias de la práctica educativa del *investigador colectivo*. El compromiso de construir dispositivos de formación se enfrentó a resistencias y además a cambios en la documentación oficial por parte de SEP, cuestión que redefinió la co-construcción de estas estrategias de práctica educativa. A continuación, se presentan las categorías abonadas en este ciclo tres: dispositivo de formación y estrategia pedagógica.

Planeación Didáctica: Dispositivos de Formación

Una de las primeras acciones de este ciclo fue acercamiento a la Nueva Escuela Mexicana. La revisión colectiva del Plan de Estudio (SEPa, 2022) permitió reflexionar cuestiones, que, en consideración de las educadoras de preescolar, definían el nuevo modelo educativo y a su vez, aportar estrategias para abonar a la socioecoformación de sus prácticas. Estas estrategias fueron nombradas por el GIAFC en un primer momento como dispositivos de formación. Según Guzmán et al. (2021) los dispositivos de formación son sustentados desde situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas y que pueden ser guías de trabajo académico (para estudiantes) o de trabajo docente (para profesores).

En los diálogos sostenidos para iniciar este momento dentro del diplomado de formación se sostuvo la idea de que sería difícil, por los tiempos pactados, revisar con detalle el nuevo Plan de Estudio. La propuesta que prevaleció fue tipificar el documento, rescatando el rol del docente, el estudiante y la comunidad; el perfil de egreso, el trabajo por proyectos, los campos formativos y los ejes articuladores.

Revisando el programa del diplomado y viendo lo que permiten los tiempos pudiésemos hacerlo por equipos, definimos lo que cada grupo analizará y lo presenta en diapositivas (COIAF 6).

Esta idea fue aceptada por el *investigador colectivo*, por lo que se formaron cuatro equipos con indistinto grupo de participantes. El primero tipificó el documento, el segundo aportó una revisión del perfil de egreso, el tercero comentó sobre los campos formativos y el cuarto asumió ejes articuladores y trabajos por proyectos. El GIAFP propuso, además, revisar el documento en taller y en el próximo encuentro dialogar sobre los recuperado por cada equipo.

Sería muy interesante, que, aunque cada equipo tiene un compromiso, pudiésemos en grupo revisarlo y ya vernos la semana próxima y presentar lo que correspondió a cada cual, pero a la luz de la revisión en colectivo (COIAF 11).

La revisión colectiva del texto fue muy enriquecedora y permitió que, en el encuentro siguiente, además de las presentaciones por equipo, emergieran opiniones y juicios que posicionaron a las educadoras con respecto a varias cuestiones del nuevo modelo educativo.

Los criterios versaron sobre el interés hacia la formación integral de niñas, niños y adolescentes, donde la enseñanza básica no solo reconoce la igualdad e inclusión de niñas y niños, sino que las define como cuestiones centrales a atender y comprender en su práctica, más allá de “palabras de moda”. A visualizar al estudiante como el principal agente de su aprendizaje, revalorizándose el papel del maestro y reconociéndose la autonomía de su planeación y de su práctica.

Las educadoras manifestaron que, si bien en preescolar ya se manejaba, el resto de la escuela básica no había trabajado desde y con la autonomía curricular, como lo expresaba la NEM, en planes de estudio anteriores. En consideración, era un quiebre entre los niveles educativos que ahora, se apostaba por solucionar. Otro elemento de debate fue la diferencia entre el perfil de la NEM 2022 y el perfil del Modelo Educativo del 2017, fueron considerados muy diferentes incluso desde la declaración de rasgos globales y aprendizajes esperados.

El solo hecho de no presentar aprendizajes esperados, separados campos y áreas, para darle espacio a rasgos globales-integrales hace muy diferentes a los perfiles (COIAF 15).

El perfil se convirtió en una sacudida al enfrentar la fragmentación de los saberes y comprometerse con el egreso de niñas y niños preescolares desde una visión completa, donde puedan aportar a la resolución de problemáticas en su entorno y así, incidir en contextos más lejanos. Rasgos de egreso que abonarían a la autonomía curricular en atención a las necesidades de estudiantes, familias y espacios en los que se desarrollan.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento a esta libertad y de encaminarse a una práctica situada en la comunidad, en el diálogo con las docentes se manifestaron temores sobre la planeación docente y la concreción de los ejes transversales en los contenidos propuestos. En ese

sentido varias educadoras del GIAFP manifestaron la necesidad de caminar en otros rumbos para redimensionar su práctica docente.

Tendremos que dejar atrás ideas o situaciones que están muy dentro cada una de nosotras, necesitamos entender muy bien lo que los ejes proponen y reflexionar lo que significa la flexibilidad, el aprendizaje situado. La gran tarea es que cada uno entienda las posibilidades que nos brinda como maestros y maestras para el bien de quienes están en los salones (COIAF 10).

Esta idea confronta la resistencia a formas diferentes de trabajo didáctico como lo proponen los ejes articuladores. La desaparición de las áreas y la propuesta de transversalizar los contenidos dentro de los campos de formación se aproxima a una planeación desde la investigación y apropiación de estas categorías que presenta el modelo: interculturalidad crítica, inclusión y pensamiento crítico por mencionar algunas.

Entonces se convierte en un proceso retador para la comunidad docente en México, que presenta esquemas de trabajo de décadas y que desarrolla su docencia en un país multicultural, heterogéneo en cuanto a costumbres, lenguas, religiones y naturaleza. Tanto así que una educadora refiere

Yo siento que la gran tarea es que entendamos lo que significa emanciparnos de tantos arraigos que nos acompañan en el día a día desde que planeamos hasta que ingresamos al salón. ¿Cómo transformar a la educación sin transformarnos primero a nosotros?, es un reto. (COIAF 1).

El reconocimiento de un proceso de transformación profundo dentro de la educación básica es una sacudida. Para preescolar es colocar al centro elementos de su trabajo de siempre, para en esta realidad curricular, extenderla a primaria y secundaria. La articulación, el aprendizaje de saberes ancestrales, la cercanía con la comunidad y el logro de conocimientos a través del trabajo por proyectos son estrategias de trabajo para estas fases educativas que mantienen una unidad dialógica necesaria. Así,

La transformación de pensamiento vendrá acompañada de asuntos que ya se van atendiendo. En preescolar trabajar los valores es sumamente importante, sin embargo, primaria había eliminado del curriculum la Educación Cívica, ahora la retoma y la

refuerza con los ejes transversales que protegen muchos contenidos desde la educación preescolar hasta la educación secundaria. Ahí radica la congruencia y el sentido de un plan que no abandona a preescolar para luego crear vacíos (COIAF 4).

La educación básica desde la postura de los docentes que se acercaron para el análisis del documento de la NEM 2022 es un único cuerpo. Los contenidos a desarrollar, aunque irán creciendo en su nivel de dificultad, deben ser atendidos desde el preescolar hasta la conclusión de la secundaria; dando paso a una transición hacia la preparatoria con conocimientos cimentados durante todo su recorrido por los niveles o fases educativas precedentes.

Con estas visiones, se revisaron los programas sintéticos que ubicaban a docentes dentro de los campos de formación, con sus respectivos contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, para atender la progresión misma de los saberes. En atención a los intereses y preocupaciones manifestados por las educadoras de preescolar, se avanzó a la construcción colegiada de estrategias de práctica educativa. Es necesario mencionar que iniciando la reflexión de los programas sintéticos se produjo un “incidente crítico” que redefinió la ruta a seguir.

El GIAFP puso al tanto al GIAFC de que era necesario revisar los “programas analíticos” que eran los que contextualizaban con las peculiaridades y necesidades de cada escuela, recién compartido por SEP a los centros docentes. Entonces, el programa sintético era el plan de estudio de cada fase, con diálogos, espirales y progresión de aprendizajes.

El analítico ahora definía los contenidos y los procesos de desarrollo en cada campo formativo. La preocupación del GIAFP fue en primer término diferenciar ambos programas porque consideraban que el diplomado les brindaría tales herramientas a dialogar con directivos y docentes en los consejos técnicos.

Según Marín y Guzmán (2012) el investigador colectivo se encontraba atravesando un incidente crítico en modalidad co-constructiva. Refieren que quienes forman parte de lo sucedido dan voz a lo que sucede, sentando un precedente que le permita afrontar exitosamente situaciones similares en el futuro. Para definir tal incidente crítico se construye a partir de cuatro apartados: 1) antecedentes, 2) descripción del incidente crítico, 3) actores que intervienen y 4) fases de intervención y seguimiento (Marín y Guzmán, 2012).

De esta manera lo vivido se expresa:

Del programa sintético al analítico

1) Antecedentes

Se desarrollaba el acercamiento al Plan de Estudio de la NEM 2022. El trabajo previo había construido y validado un perfil de egreso religado y avanzaba en la revisión documental para co-construir estrategias de práctica educativa. El GIAFC en esta sesión iba a presentar más a detalle el programa sintético de la fase 2 -preescolar- y así dialogar cuestiones a considerar durante el desarrollo de las propuestas didácticas.

Se presentó el documento en pantalla y se introdujo la actividad, recordándole al GIAFP que acercarnos a diálogos y progresión de aprendizajes concretaría una planeación sustentada por las visiones y orientaciones de la NEM 2022. La respuesta fue en un primer momento, silencios y miradas entre las educadoras

2) Descripción del incidente crítico

Una educadora en especial mostró asombro ante el documento que se estaba presentando. Al instante refirió que era válido volver sobre el programa sintético y preguntó: ¿pero no sería mejor comenzar con los programas analíticos para trabajar los contenidos de forma puntual? Hasta ese momento y recuperando en retrospectiva lo sucedido, el GIAPC no se percataba de por qué la duda si era precisamente lo que se estaba planteando hacer. Le siguieron más miradas y una segunda educadora manifestó que ese no era el documento, que existía ya un programa analítico para preescolar y que, además, no se llamaban “diálogos” sino “contenidos”; “ni progresión de aprendizajes” sino “procesos de desarrollo de aprendizajes”.

Ahora quienes estaban en desconcierto e inicio de zozobra era el GIAPC porque desconocía la existencia de tal documento, lo siguiente fue un mar de interrogantes: cuándo llegó, ¿cómo accedieron a él y dónde se puede encontrar? Una tercera educadora refirió que, al salir de vacaciones de navidad, diez días después la Secretaría de Educación Pública lo compartía en su sitio oficial y que tras regresar en enero los directores de sus centros educativos se lo entregaron.

Los programas analíticos de cada fase se encontraban en el apartado Consejos Técnicos Escolares del sitio oficial de SEP. Ante este quiebre el GIAPC le solicitó al GIAFP el documento referido al programa analítico de preescolar y se logró iniciar el diálogo en taller por parte del investigador colectivo.

3) Actores que intervinieron en el incidente crítico

Educadora 1:

Concepciones sobre el IC. Afirma que se puede continuar revisando los programas sintéticos o contenidos nacionales, pero insiste en el acercamiento al programa analítico de preescolar para sustentar las estrategias que se construyan sobre la normativa que contextualiza a la escuela, a los contenidos y trabajo docente en general.

Estrategias frente al IC. Discurre sobre iniciar el análisis inmediato del programa analítico por parte del investigador colectivo.

Educadora 2:

Concepciones sobre el IC. Considera necesario revisar y reflexionar lo establecido por las nuevas categorías del programa sintético: contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje.

Estrategias frente al IC. Compartir el documento a revisar para avanzar, con lo propuesto en campos, contenidos, procesos de desarrollo de aprendizajes y ejes articuladores a transversalizar.

4) Fase de intervención y seguimiento

Es pertinente realizar una revisión, reflexión y comprensión del documento de manera colegiada, donde se dialoguen la forma propuesta de trabajo. En este ir y venir se comparten posturas del investigador colectivo sobre estas orientaciones didácticas que aporten claridad en la construcción de sus estrategias de práctica.

En consideración a lo anterior, fue necesario remitirse a los planos que planteaba el programa analítico (figura 13) donde se plantea que en el proceso de apropiación, articulación y contextualización de los contenidos nacionales se continúa hacia el plano que atiende la lectura de la realidad en que se desarrolla la docencia, posteriormente se inicia el plano donde se contextualiza la misma para atender problemáticas reales en función de aprendizajes situados en el entorno y se diseñan actividades por parte de maestros y maestras en el plano didáctico, nombrado también codiseño (SEPb, 2002).

Con la revisión documental actualizada que incluyó: campos, contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes en la Fase 2 -preescolar-, se decidió avanzar hacia la construcción

colectiva de los dispositivos de formación. Para tal fin, el grupo fue organizado en tríadas de educadoras que co-construyeron una misma estrategia de práctica educativa con diferentes realidades pedagógicas, disímiles situaciones a solucionar y con experiencias distintas en su cotidianidad. Las tríadas se constituyeron por la afinidad surgida entre las educadoras en el trabajo previo que se había realizado durante la co-construcción y validación del Perfil Religado.

En cada tríada se cubrieron roles que Marín et al. (2014) proponen en su libro “Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación de competencias”. Los mismos sugieren un presentador que establece y lleva a cabo el proyecto, un observador que observa, documenta y cuenta lo ocurrido pre, durante y pos-experiencia; por último, un facilitador que organiza y comparte el trabajo a realizar.

El trabajo colegiado de las tríadas se apoyó en el diálogo reflexivo como estrategia para que cada participante autorflexionara lo que se gestó y además lo co-reflexionara y dialogara con las dos educadoras restantes. Esta ruta fortaleció “(...) la construcción colectiva de los aprendizajes” (Marín et al., 2014)

Cada tríada seleccionó el campo de formación a trabajar, así como el o los contenidos y procesos de aprendizaje a desarrollar en su estrategia de práctica. El GIAFC propuso una estructura para el dispositivo, sin embargo, el GIAFP manifestó que la decisión de una estructura era parte de su proceso de formación y que sugerían que fuese sin formato o programación alguna.

Es válida la estructura que proponen, pero sería más diverso y aportaría mucho más si se construyeran varios dispositivos con diferentes formas de plantear la planeación de este. Que fuese estructura libre (COIAF 17).

En ejercicio de entera flexibilidad el GIAFC consideró muy oportuna esta solicitud pues serían propuestas heterogéneas y marcadas por la experiencia de las educadoras de cada tríada. La selección del campo formativo, contenidos, procesos de desarrollo de aprendizajes y ejes articuladores a transversalizar quedaba a decisión de cada tríada, así como la posible forma de su “planeación”. Siendo así, las tríadas se conformaron de la siguiente manera:

Tabla 26
Organización de las tríadas para la construcción de dispositivos

Número de tríadas	Campo de Formación Académica	Ejes Articuladores	Contenidos
1. Tríada 1	Saberes y pensamiento científico	Pensamiento crítico	Estudio de los números
2. Tríada 2	Saberes y pensamiento matemático	Pensamiento crítico	Características de objetos y comportamiento de los materiales del entorno sociocultural
3. Tríada 3	Ética, naturaleza y sociedades	Inclusión de Igualdad de género	La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas y promover la inclusión y el respeto a la diversidad.
4. Tríada 4	Lenguajes	Inclusión Artes	Reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística al identificar las formas en que las distintas familias y otras personas de la comunidad comunican.
5. Tríada 5.	De lo humano a lo comunitario	Inclusión	Construcción de la identidad personal a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico
6. Tríada 6.	Ética, naturaleza y sociedades	Inclusión Interculturalidad crítica	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia

Organizadas así las tríadas presentaron el producto de su trabajo colegiado y en taller. En las presentaciones donde compartieron sus propuestas manifestaron que durante la construcción de los dispositivos emergieron las diferencias entre la realidad de cada una de las docentes que integraban las tríadas, pero también las preocupaciones y los retos en común. La matrícula de los grupos donde impartían clases, las colonias donde se ubicaban sus centros escolares, las familias y su dinámica de vida, sus niñas y niños preescolares, incluso, ellas mismas y sus historias de vida.

Imparto clases a 35 estudiantes, dos con necesidades especiales, la colonia donde está la escuela es muy pobre; en ocasiones yo compro los materiales. Cuando estábamos construyendo la actividad, nuestro dispositivo, nos dimos cuenta de que cada cual posiblemente lo realizara de forma diferente. Tal vez materiales más modestos, en menor tiempo o en mayor número de sesiones. Fue una lluvia de ideas constante (COIAF 9).

A pesar de estas diferencias, los dispositivos presentados por las tríadas compartieron varios elementos en común en su estructura que a continuación se expresan: título, contexto y/o problemática, campo formativo donde se desarrolla, ejes articuladores, contenido (s) y procesos de desarrollo de aprendizaje donde se concreta el mismo; tiempo de la (s) actividad (es) y materiales a utilizar (ver completo en Anexo 4). En la siguiente figura se puede observar de forma particular estas subcategorías dentro de la categoría Dispositivo de formación.

Figura 19
Dispositivo de formación 1: subcategorías

Periodo: 3 días

Contexto. Rural

Contexto. Rural

PROGRAMA ANALÍTICO
Condiciones académicas
<p style="text-align: center;">Matrícula:</p> <p>Jardín de Niños Sor Juana Inés de la Cruz 41 niñas y 46 niños 2 grupos de 3ero 1 grupo de 2do 1 grupo mixto 1ero y 2do</p> <p>Se identifican algunas dificultades en el enriquecimiento de la diversidad de lenguajes. En lo referente a saberes y pensamiento científico hay una diversidad de procesos de aprendizaje tanto de forma grupal como colectiva.</p> <p>En ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario, los alumnos y alumnas requieren apoyo para una convivencia sana, autorregulación de sus emociones y las relaciones entre alumnos de forma pacífica, de igual manera la solución de problemas mediante el diálogo.</p>
Contexto social
<p>El contexto del Jardín de Niños es rural y se atienden alumnos que habitan en zonas urbano-marginadas, en la escuela asisten alumnos y alumnas de ambos contextos. Un número considerable de niños y niñas es atendido por casas de cuidado o guarderías debido a que ambos padres trabajan. Gran parte de los padres trabaja en la industria maquiladora, con horarios extendidos, el nivel socioeconómico es medio-bajo, el cual es muy diverso en cuanto a otras ocupaciones. Existe producción agrícola o ganadera.</p> <p>Las instalaciones de la escuela son adecuadas, atienden a las necesidades de los alumnos y alumnas para una educación con calidad, solamente faltan rampas de acceso, aunque en este ciclo escolar no hay estudiantes que las requieran.</p>
PROBLEMÁTICAS
<p>-Los padres de familia requieren apoyo en la concientización de la diversidad de los alumnos y alumnas, para comprender y respetar las necesidades y condiciones de cada uno.</p> <p>-Los alumnos y alumnas requieren apoyo para solucionar conflictos por medio del diálogo, respetar la diferencia de ideas y favorecer la convivencia sana.</p>

Ejes Articuladores	Contenidos Nacionales Programas sintéticos
- INCLUSIÓN - IGUALDAD DE GÉNERO - PENSAMIENTO CRÍTICO	Ética, naturaleza y sociedades La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas y promover la inclusión y el respeto a la diversidad. De lo humano y lo comunitario Construcción de la identidad personal a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas.

Fuente: elaborado a partir de Dispositivo 1 (Anexo 4)

A continuación, se comparte un fragmento del Dispositivo 3 (Ver completo en Anexo 4) donde se reflejan estas subcategorías, aunque varían dentro de la estructura del dispositivo y, además, donde se visualizan diferentes acuerdos con los intereses de la tríada. En consideración se observa una estructura parecida en los dispositivos compartidos.

Figura 20

Dispositivos de formación 3: subcategorías

Título: “Mis experimentos y la web”	Periodo (Fecha): 16 al 20 enero 2023
Campo(s) Formativo(s): Saberes y pensamiento científico	
Eje(s) Articulador(es): Pensamiento crítico “Una primera tarea del pensamiento crítico es propiciar en las y los estudiantes de la educación básica un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos, que tiene como condición la construcción de relaciones en los que predomina el diálogo” p.110-111. Inclusión Garantiza el derecho efectivo a la educación de NNA en igualdad de oportunidades, con énfasis en la atención de la diversidad.	
Contenido(s): Características de objetos y comportamiento de los materiales del entorno sociocultural	
Procesos de Desarrollo de Aprendizaje: Toma en cuenta lo que sabe de las características de los objetos y materiales, para experimentar con ellos al transformarlos, compararlos o manipularlos. Explica los resultados de sus experimentos y los contrasta con los hallazgos de sus pares, confirma o modifica sus suposiciones iniciales.	
Tiempo: 1 semana	Materiales: Se mencionan dentro del desarrollo de los distintos experimentos.

Fuente: elaborado a partir de Dispositivo 3 (Anexo 4)

Durante dos sesiones se mostraron mediante la técnica de exhibición⁸ los dispositivos de formación contruidos por las tríadas, tres dispositivos por encuentro. Las reflexiones que se generaron en el diálogo sostenido le permitieron al *investigador colectivo* auto comprender que sus propias propuestas eran *estrategias de práctica pedagógica*, sostenidas por su experiencia, por la oportunidad que estaban brindando a su docencia al mirarla con otros lentes y que reflexionarlas en colectivo las permeaba de los saberes de las demás educadoras. Esa constituía su riqueza.

En atención a los dispositivos presentados (Anexo 4) se apreció que el logro de los planos declarados en el programa analítico es diferente en cada propuesta. El dispositivo 1 y 2 aportan un plano de contextualización solo dirigido a su centro, sin embargo, no aludió a la lectura y contextualización de la realidad nacional que se desprende del programa sintético.

En cuanto al plano referido al codiseño, se atiende a los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de manera general pero no se evidencia un acercamiento a los problemas locales, en respuesta a problemas reales de la comunidad. Al contrario del dispositivo 3 que atiende los planos mencionados (figura 13) y los argumenta en el desarrollo de su dispositivo, para concretarlos en la selección de contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje y en las actividades a desarrollar.

Ecologización y Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica

Entender que los dispositivos de formación eran estrategias pedagógicas, de auto-socio-ecoformación, se convirtió en un proceso de reafirmación para cada tríada y, por consiguiente, para cada educadora de preescolar. La estrategia como bien mencionaba Morin (2002) seguía siendo ruta, camino por recorrer, nada lineal y con interminables desvíos de lo que se había planteado como un posible caminar.

La construcción de los dispositivos se produjo dentro de varios procesos. Un gran proceso como lo fue auto-socio-ecoformación, en este andar de IA, significaba que el investigador colectivo -GIAFC y GIAFP- fue auto percibiendo, auto reflexionando, auto comprendiendo y por consecuencia, autoformándose en y sobre la investigación. Los criterios y juicios que consideraban

⁸ La técnica de exhibición es según Hawes (2004) una demostración clara y comprensibles de una competencia, donde quien es evaluado (a) actúe y se desempeñe de forma pertinente en un entorno profesional. Este desempeño entendido como la capacidad de identificar-establecer-movilizar recursos cognitivos para solucionar un problema profesional.

válidos y acertados se fueron desdibujando en el caminar con las demás educadoras, se fusionaron y se rompieron posturas precedentes.

He ido entendiendo muchas cosas, desde mi visión del perfil de egreso hasta no sentirme tan perdida con eso de transversalizar contenidos con la aparición de ejes articuladores. Las maestras de mi equipo (tríada) padecen muchas cosas cada día y me han hecho sentir cosas diferentes que han cambiado mi llegada al salón (COIAF 1).

Es importante la recuperación de los “desvíos” de la estrategia pedagógica de cada tríada. Estos desvíos fueron las sugerencias dialogadas tras la conformación de los grupos de tres docentes, las visiones y la experiencia de las educadoras, los retos y la realidad cotidiana que enfrentaban en sus salones diariamente.

Yo creí que sería sencillo pero cada paso que avanzábamos se desviaba de lo caminado porque alguien decía “yo no puedo hacerlo de esa manera”, “esos tiempos no se adecuarán a mis niños y niñas”, “¿ese material lo podremos cambiar por otro, es caro?”. Yo me angustiaba (COIAF 18).

Al unísono, la equivocidad de un plan de estudio para la educación básica que desprendía distintas visiones y criterios de la comunidad docente.

Cada una entendía diferentes cosas en una misma lectura, un eje articulador nos llevaba horas de intentar que tuviera un espacio en los contenidos seleccionados y nos íbamos a casa disgustadas por no llegar a acuerdos (COIAF 7).

El testimonio anterior da cuenta de lo difícil que fue el trabajo colegiado, aún más para entender que la flexibilidad debía ser parte de la planeación de las actividades didácticas. En el recorrido la ecoformación aportó fortalezas en el ir y venir de los debates; allí emergió la necesidad de atender problemáticas del entorno, que los problemas *glocales* (global/local) que afectaban a la comunidad donde estaba la escuela o a las familias de los niños y niñas de sus aulas se vieran reflejados en las situaciones de aprendizajes.

En la colonia donde está la escuela la droga está presente, mis niños me dicen que sus papás beben y que están felices cuando lo hacen porque así logran quitarle dinero. Recordé esas pláticas cuando leí sobre el eje Vida saludable, me dije: de aquí soy y no dudé en aprovecharlo. (COIAF 2).

Como estrategia pedagógica, tras dos sesiones de mostrar los dispositivos co-construidos, el *investigador colectivo* inició un proceso de introspección y de manera individual cada educadora para la sesión siguiente había readecuado el dispositivo de formación atendiendo a su contexto, su centro escolar y en atención a las características y necesidades de su clase.

Por interés de esta investigación se comparte una de las estrategias pedagógicas (Anexo 2) presentadas por una de las docentes de preescolar. Esta estrategia pedagógica se propuso para desarrollarla en tres sesiones de hora y media porque se consideró para primero de preescolar, donde niñas y niños son muy pequeños para realizar actividades de larga duración. Los contenidos seleccionados se encuentran ubicados dentro del campo formativo Ética, naturaleza y sociedades con los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Ciclo 4. Aplicación de la Estrategia Educativa

El ciclo 4 tuvo el compromiso de llevar a los espacios educativos de las educadoras de preescolar, su propia construcción pedagógica. Las propuestas de estrategia educativa construidas de manera teórica por las tríadas se concretaron en la práctica de las docentes, en espacios heterogéneos y con niñas y niñas preescolares de diferentes grados y realidades de vida. Constituyó un ciclo de investigación que sacudió otra vez al estudio porque permeó a la investigación científica del amor, el compromiso y el sacrificio de quienes están frente a grupo en la fase de preescolar.

Un ciclo que contenía el trabajo colegiado de ciclos anteriores y que permitió continuar compartiendo las vivencias de las docentes al darle voz a su práctica desde lo propio: Los contextos fueron tan variados que al regresarse lo transcurrido en cada centro educativo la propuesta de planeación didáctica había variado, como estaba previsto, según el espacio y el grupo donde se desarrolló. De manera particular, se aprecia tres intervenciones áulicas que fueron seleccionadas por la autora de esta investigación; las mismas definidas por la selección del campo: Ética, naturaleza y sociedades y los ejes transversales establecidos por las docentes de una misma tríada: inclusión e interculturalidad crítica.

Es por ello, que se presentan las categorías intervención áulica, transversalización de las prácticas e implicación docente. Las mismas, que, a efectos de documento de tesis, se separan pero que dialogan la mirada de la investigadora con las reflexiones de las maestras de preescolar.

Intervención Áulica

En consideración de que cada tríada había construido su propuesta de estrategia educativa inicial, la había presentado al *investigador colectivo* (GIAFC-GIAFP), escuchado criterios y oportunas observaciones, se inició la puesta en práctica de su construcción teórica. La intervención áulica se desarrolló por parte de todas las docentes de preescolar que formaron parte del Diplomado. Las modificaciones cambios fueron parte desde el inicio de intervenir en el aula.

En lo particular tuve que realizar algunos ajustes razonables a la planeación de acuerdo con las necesidades e intereses de mis estudiantes (COIAF 17).

La intervención áulica estuvo marcada por cuestiones circunstanciales: características del grupo en atención a sus necesidades-potencialidades, a las edades de las niñas y niños preescolares, así como la infraestructura. Concretar lo planeado implicó redimensionar las cuestiones objetivas expresadas por las docentes, en atención mal estado del alumbrado, la pésima impermeabilización de paredes y la falta de material para realizar las actividades previstas en varios de los centros que formaron parte de la aplicación.

En cuanto a lo pedagógico fue necesario considerar y atender las edades de las niñas y niños preescolares que oscilaban entre tres, cuatro y cinco años. Temas relacionados con captar la atención, mantenerla y lograr la reflexión de contenidos vinculados con la ética, la naturaleza y la sociedad en general.

Al momento de comenzar con mi propuesta didáctica en el aula me enfrenté a mi realidad, mis estudiantes mantienen la atención en períodos cortos, necesitan movimiento. (COIAF 5).

En esta lógica llevar al aula un *dispositivo de formación* comprometido con la comprensión de cuestiones referidas al respeto, la empatía y el cuidado a otros y otras en estudiantes de preescolar, requería atención a las peculiaridades físicas y emocionales de niñas y niños tan pequeños. Incluso la aplicación modificó la estrategia de práctica en algunos casos; hubo actividades que se decidieron dejar de manera permanente o hacerlas más largas o corta según criterio de algunas docentes.

Las actividades se planearon para tres sesiones de hora y media, pero decidí realizarlas de forma constante porque mis niños y niñas son muy movidos y se desesperan (COIAF 1).

En consideración, el dispositivo se fue moviendo desde el inicio, cada grupo fue marcando sus propias diferencias y estableciendo el desarrollo de este. En la construcción colegiada del dispositivo se iniciaba con preguntas detonantes que tenían la intención de recuperar los conocimientos previos: ¿somos iguales? ¿nos parecemos?, ¿en qué somos diferentes?

Sin embargo, algunas docentes decidieron iniciar con un cuento titulado “Somos iguales” que les permitía apreciar las diferencias de los personajes para compararse y de ahí realizar estos cuestionamientos. A su vez, otras comenzaron con el cuento e introdujeron un video llamado “Somos diferentes”: Las decisiones de ir cambiando el dispositivo se dio en y sobre el desarrollo de la estrategia de práctica y fue reafirmando la pertinencia de atender las características de la comunidad educativa donde estaba siendo desarrollado.

Al iniciar con el cuento sentí que era muy extenso para mis niñas y niños, al hacer las preguntas las respuestas no eran muy profundas, entonces tomé la decisión de cambiarlo por un video corto. Me encantó escuchar decir a Mateo “pero nadie se debe burlar”, luego de esto la mayoría comenzó a participar (COIAF 11).

Modificar la estructura del dispositivo reajustó la intervención áulica en función de sembrar, según las particularidades del grupo y en provecho de estas, posturas sobre el respeto a las diferencias del lenguaje, étnicas, raciales, de género, en cuanto a necesidades especiales y otras; para avanzar más allá de esto y abonar desde la infancia hacia la comprensión y a la convivencia armónica de ellas.

Posteriormente la intervención continuó con una actividad planeada con un espejo titulada ¿Qué me gusta de mí mismo? El propósito fue observarse y mencionar características que les gustaran al ver su reflejo. Las docentes se percibían impresionadas; fue un momento de mucha ternura. Se escucharon respuestas dichas a la vez: me gustan las mariposas y mis manos; me gustan mis piernas porque caminamos.



Por otro lado, me desconcertó escuchar que dijeran que les gustaba su sudadera o sus tenis. Sé que fueron sinceros, pero no mencionaron las partes de su cuerpo o sus sentimientos; en ese momento decidí que la actividad se quedaría de forma permanente (COIAF 12).

Esta parte permitió visualizar el cariño entre niñas y niños preescolares de un mismo salón. En reiteradas ocasiones fueron mencionadas pocas cosas que le gustarán de forma personal pero sí se manifestó lo que les gustaba de otros compañeros y compañeras. Para las educadoras, de forma general, fue fácil introducir la actividad siguiente que utilizaría imágenes de las niñas y los niños de sus salones para conformar un rompecabezas.



Es maravilloso oír que se expresen así de sus compañeros y compañeras, a veces pelean en el recreo y aún así se quieren. También no escuchar casi nada bueno de ellos/

ellas mismas fue desconcertante, debemos trabajar en su autoestima y en su timidez. Queda mucho trabajo por hacer para que se sientan únicos e importantes.



Precisamente la actividad del rompecabezas se propuso aportar a que se sintieran parte imprescindible de su salón, aún siendo diferentes o con gustos muy diversos, Las docentes compartieron una cartulina blanca vacía y colocaron sobre una mesa fotos de quienes conformaban el salón, previamente estas fotos se les habían solicitado a los padres y madres de familia. Madres y padres de familia fueron invitados a formar parte de esta actividad pues durante la misma las educadoras realizaron varios cuestionamientos muy interesantes.



Aproveché y le pregunté al salón si jugarían los niños con muñecas y al unísono dijeron muy fuerte que no. Le pregunté puntualmente a Rafael y dijo: ¿no maestra!, le

pregunté por qué? Y solo guardó silencio. Entonces le pregunté a Eliel qué le pasaría si jugara con una muñeca y dijo que nada. Les fui dando ejemplos de juegos a jugar sin importar si eran niños o niñas y les comenté que cuando jugábamos al Súper no había problema con tomar el carrito o estar en la caja registradora por ser hombre o mujer (COIAF10).

En esta dinámica cada cual buscaba su foto en el repositorio de imágenes impresas y las colocaba en el espacio vacío que le gustara, el rompecabezas se fue completando mientras las educadoras variaban sus preguntas: ¿falta alguien?, ¿está completo?, ¿alguien es más importante? Los padres y madres escuchaban con atención, parecía como si también estuviesen pensando ante cada pregunta.

Con esta actividad cerraba el dispositivo de formación cada educadora de la tríada. Es necesario mencionar que una de las educadoras detuvo la práctica y se fue al patio con sus estudiantes a buscar a buscar frutos de un pino, otras intercalaron con actividades de pensamiento matemático o fueron a educación física. Lo consideraron necesario en a partir de que las actividades fueron descritas por ellas mismas como de mucha reflexión.

Transversalización de las Prácticas

El dispositivo de formación fue planteado desde el diálogo establecido con la NEM 2022, en función de atender problemáticas del contexto: escuela, comunidad y familia. Situaciones en relación con lo global y lo local para articularlo con aprendizajes que contribuyeran a las soluciones de estas.

El establecimiento en la normativa de ejes transversales que atraviesan los campos de formación, concretamente en contenidos y procesos de aprendizaje sentó pauta desde el curriculum para avanzar hacia la articulación/religación de saberes en enfrentamiento a la formación fragmentaria desde la educación básica. En concordancia para esta investigación, es trascendente el intento de abonar, desde el plan de estudio nacional, el camino hacia prácticas educativas articuladoras de los aprendizajes.

Transversalizar o atravesar los saberes determinados en el curriculum fue un compromiso central de este estudio. Tal preocupación se atendió desde el Perfil Religado 1.0 hasta el perfil validado que derivó en un Perfil religado 3.0. Con la llegada de la NEM 2022 y de su perfil de egreso marcado por los diez rasgos generales, se continuó el trabajo de transversalización en la

construcción colegiada de estrategias de prácticas educativas y fue un proceso retador manifestado a lo largo del presente documento.

Las docentes manifestaron su preocupación por la posibilidad de no lograr tales prácticas integradoras. El sentido de compromiso con su docencia las invitaba a construir planeaciones donde declararas la articulación de varios ejes en un mismo contenido o proceso de aprendizaje.

Pero ahora dime, ¿Cómo ligas una problemática? ¿cómo eliges una de tantas? ¿Cómo piensas buscar una problemática más allá del aula o de tu escuela si a dos metros tienes bastantes barreras? (COIAF 8).

En el ir y venir de debates muy sentidos se reafirmó la pertinencia de la flexibilidad curricular y del codiseño. La revisión del programa analítico enfrentó al *investigador colectivo* a aprendizajes contextualizados, cuestión que permitió que las educadoras ubicaran situaciones por atender dentro de un campo-contenido-proceso de aprendizajes donde se desarrollan un eje transversal o varios de ellos.

Habíamos detectado situaciones de conflicto donde los alumnos manifestaban de manera irrespetuosa, sin empatía, realizando algunos comentarios de rechazo sobre la apariencia de los demás, el que las guarderías recojan a algunos y que por otros asisten los padres o madres de familia, y nos dimos cuenta de la falta de cultura de respeto a la diversidad. No fue difícil pensar en trabajar la inclusión y la interculturalidad crítica (COIAF 18)

El diálogo continuo con las educadoras en el acercamiento a categorías comprometidas con la ecologización de saberes o problemáticas globales (globales-locales), con la formación propia, de otros-otras en relación con el medio ambiente y con una docencia menos simplista fue fraguando un camino que no terminará nunca pero que es grieta para una educación objetiva y comprobable, que obvia e incluso castiga el reconocimiento de las emociones y las diferencias.

Entonces, en la concreción de la planeación con problemas reales se realizó la planeación e intervención de las estrategias educativas para

pensar en las ideas apropiadas y abordar el campo formativo seleccionado, articulado con el eje transversal o los ejes transversales que pudiesen trabajarse (COIAF 1)

Entender los procesos de transversalización requiere un trabajo desde el hacer cotidiano, mover y entender la formación de docentes hacia y desde una mirada menos pragmática y más direccionada a concientizar de manera urgente sobre los problemas socioeconómicos, climáticos y políticos que agobian y hacen peligrar la sobrevivencia de la de humanidad. Durante el período del Diplomado de formación y aún antes, desde el nacimiento del *investigador colectivo*, se apostaba por una mirada transversal de la docencia y la evaluación en preescolar. Durante la intervención áulica y en el momento de devolver la experiencia manifestó una educadora

Yo siento que son contenidos ricos en conocimientos y que da para muchas planeaciones (COIAF 10).

Como resultado la investigadora considera que la experiencia aportada por el GIAFP modificó sus concepciones iniciales sobre la preparación para la escuela en el transitar en la primaria; de mismo modo las miradas del GIAFC indujo hacia caminos de práctica educativa de articulación a las docentes. Sin embargo, la revisión de los dispositivos muestra vacíos metodológicos en la transversalización de contenidos que pueden relacionarse, aunque se noten muy diferentes y aportarse de manera no solo discursiva; ejemplos tales como vida saludable, igualdad de género o pensamiento crítico con el campo de lo humano a lo comunitario o Saberes y pensamiento científico.

Implicación Docente

La mejora de la práctica estuvo presente en cada ciclo del estudio. Durante la intervención áulica se pudo constatar el interés de las educadoras de no solo acercarse a la NEM 2022, sino de que su docencia aportara a la formación integral de niñas y niños preescolares. Procesos de enseñanza y aprendizaje concientizados de forma diferente, desde la planeación hasta la evaluación en preescolar

Su implicación real en la co-construcción de una estrategia educativa, dialogada con otras compañeras, conllevó la reflexión permanente de su historia como docente e incluso su alcance como un agente para generar movilidad y transformación dentro de la comunidad. Una enseñanza situada que en reiteradas ocasiones les llevó a cuestionarse

qué haces, para que lo haces, ¿cómo lo haces? ¿Cómo van tus alumnos/as? ¿en qué parte del proceso van? Y ¿Cómo lo están realizando?(COIAF 14).

La aplicación de lo construido en colectivo, incluso sacudiendo sus esquemas teóricos y metodológicos, fue punto de llegada de un proceso autoformativo, colegiado en grupo y a la luz de los entornos de cada docente. Intervenir una realidad educativa generó resistencias, escuchas y propuestas que se establecieron desde el intento de articulación de cada educadora en cada planeación realizada.

La co-construcción de dispositivos que apostaron por la articulación de los saberes y posturas planteados por los ejes transversales contribuyeron a una visión más humana de contenidos mencionados en los campos de formación. A su vez, las educadoras manifestaron el desafío y la angustia vivida desde el trabajo en pos del perfil religado, hasta aplicar en contextos tan diversa una estrategia educativa cimentada en un plan de estudio que contiene planteamientos y categorías diferentes.

Durante este proceso de aprendizaje, sentí muchas emociones, aprendí cosas nuevas, diseñé, modifiqué, ajusté, me equivoqué, pero, sobre todo, tuve la oportunidad de vivir una experiencia enriquecedora y que me permite seguir avanzando y preparándome para mi labor docente (COIAF 5).

Implicarse significó la persistencia de diferentes sentimientos dados por el constante debate y en ocasiones, la falta de comprensión de las propias vivencias u opiniones del *investigador colectivo*. El encuentro entre quienes se encuentran en los salones de preescolar no siempre fue armónico y el acuerdo, hubo momentos que parecía no llegar. Sin embargo

Después de aplicar y analizar los resultados del dispositivo, me pude dar cuenta de muchos errores cometidos (que trataré de evitar lo más posible) y también pude rescatar lo que me fue funcional para seguir aplicándolo, pero todo es parte de la jornada de trabajo, todo puede suceder en un salón de clases (COIAF 13).

El dispositivo y su aplicación reafirmó lo trascendente del codiseño y de la necesidad de volver una y otra vez sobre la planeación didáctica. Recuperó las fortalezas de la docencia y también, los posibles quiebres y sesgos dadas por la dinámica cotidiana de la escuela. Recobró el rol de la duda, de lo desconocido que llega con la entrada al aula y que permite la mejora continua de una docencia comprometida.

A su vez, requirió cambiar las miradas y aceptar que las sacudidas son parte de la formación y la des-formación, del aprender y del des-aprender; que significa la lucha contra un docente inamovible ante la irrupción de nuevas prácticas. Además, convivir con las niñas y los niños preescolares, en su genuina forma de comunicar y sentir, fue la sorpresa más grata para el investigador colectivo que en voz de una docente expresó

Me resta dar las gracias por esta experiencia, porque tuve la oportunidad de ver mi trabajo desde otra perspectiva, de recordar lo importante que es la labor docente y saber que todo se puede mejorar. Hay mucho que seguir haciendo en los salones de clases y que eso además puede impactar en sus hogares y por lo tanto en la sociedad (COIAF 2).

Ciclo 5. Sistematización de la Experiencia Educativa

*Lo que cambió ayer
tendrá que cambiar
mañana, así como cambio
yo en esta tierra lejana.
Cambia, todo cambia.*

“Todo cambia”

Mercedes Sosa

Estrategias para la Valoración de la Experiencia Educativa: “Formular un Plan de Sistematización”

El presente ciclo acopió, recogió y reflexionó lo vivido durante toda la investigación. De esta forma recuperó, a partir del repaso de los principales resultados del estudio, tensiones, contradicciones, retrocesos, bifurcaciones y avances obtenidos durante cada ciclo de la tesis. A su vez, rescató la relación dialógica entre estos hallazgos/resultados: Perfil Religado Versión Final, los dispositivos de formación y su puesta en práctica, las estrategias pedagógicas y metodológicas definidas por: 1) la auto-socio-ecoformación y 2) la ecologización de saberes como parte de un proceso de IAF (Investigación Acción Formación).

En cuanto a los resultados y con una postura hologramática, es pertinente mencionar que el método de investigación en sí se convirtió en un resultado de investigación más. Precisamente establecido desde la visualización y selección de la IA con una mirada compleja, en función, primero de la formación propia de la autora del estudio; segundo, del *investigador colectivo* (GIAFC-GIAFP) y tercero, en atención a una formación que atendiese a los entornos sociales, económicos, políticos y medioambientales.

Además, apostó por direccionar el acercamiento al problema de investigación desde la recuperación del sujeto-objeto, con el propósito de articular-religar aprendizajes y solucionar problemáticas locales desde el campo de la educación, con una mirada inter y transdisciplinar. Por ello, se co-construyó el perfil de egreso religado que fue el precedente y sustento de dinámicas de religación posteriores. Estos intentos logrados con la construcción colegiada de varios dispositivos de formación que se propusieron transversalizar contenidos en campos de formación y desde la guía de los ejes articuladores.

El trabajo con el *investigador colectivo* generó, desde la comprensión de lo logrado *in situ* y posteriormente con la intervención áulica, una implicación y compromiso de las docentes investigadoras que fueron una de las fortalezas de esta investigación. El acercamiento a un problema educativo desde las visiones de las docentes que lo viven y quienes se propusieron auto comprenderlo para, desde allí, contribuir a la formación y evaluación de niñas y niños preescolares en su transitar hacia la primaria.

Como parte del recorrido se visualizaron y se sintieron tensiones dadas por las características propias del estudio. Una investigación sin “expertos” que convidó a dar voz a la práctica pedagógica en preescolar, que movió los cimientos de esta y que se enfrentó al fin de un modelo educativo para iniciar el trabajo docente-educativo con otro. Dialogar tantas miradas sobre una supuesta misma práctica fue una experiencia que conllevó a escuchar, auto cuestionar y poner en duda lo que se creía inamovible en el salón de clases, desde la experiencia personal y colectiva.

Re-pensar el perfil de egreso de preescolar, *re-considerar* la articulación de aprendizajes, *re-construir* las estrategias didácticas para no fragmentar lo que está por aprenderse y evaluar *religando* los saberes que se puedan unir, fue un camino de recursividad, pero también de contradicciones que terminaron por impulsar la investigación. Es entonces, a partir de lo que se comentó en este documento, que se da cuenta de un camino incierto, donde las decisiones de la investigadora y luego del *investigador colectivo*, se fueron considerando en atención a la definición del método como un camino con cambios y desviaciones.

Se consideró importante mencionar que el trabajo investigativo da cuenta de un recorrido que estuvo tipificado por las resistencias del investigador colectivo, junto al temor a exhibir su docencia a la luz de sus planeaciones. La revisión de la nueva normativa y el desprendimiento de la anterior fue un conflicto porque, aunque la intención formativa por parte de ambos grupos era real, la aparición de nuevas categorías como interculturalidad o un perfil de egreso con diez rasgos generales para la educación básica, profundizó diferencias de opiniones que luego fueron semillas para el diálogo.

Con estos elementos que marcaron y acopian el trabajo en grupo y en atención al planteamiento metodológico en la fase 3 del ciclo 5, Sistematización y propuesta de práctica educativa, se delinea en una primera ruta, la propuesta de práctica evaluativa. A su vez, se plantea

en una segunda ruta la propuesta de prácticas educativas, con el propósito de concretar “las reflexiones de fondo” como lo sugiere Jara (2018).

Discusión sobre la Experiencia Educativa: “Recuperar el Proceso Vivido”

La Sistematización de la Experiencia Educativa (SEE) permite vivenciar los momentos que los participantes del proceso de Investigación-Acción-Formación (IAF) han realizado. En esta etapa final de la investigación se abre el espacio para, a la luz de los cinco tiempos de un proceso de SEE en la propuesta de Jara (2018), podamos revisar y develar lo ocurrido y teorizar sobre ello en un diálogo de saberes de nuestros resultados con los autores revisados.

Para tal fin, esta segunda sección incursiona en la discusión de los resultados, considerando las díadas que agrupan las fases de *Evaluación* y *Reflexión* de los cuatro ciclos de IAF desarrollados para, con base en las categorías trabajadas en los resultados de los cuatro ciclos de IAF precedentes, podamos aprovechar el tercer tiempo de la SEE “recuperar el proceso vivido” y, con ese andamio, reflexionar sobre los procesos y los productos; en torno a dichas categorías, teorizarlas para explicar y definir los conceptos y macroconceptos más importantes que se discuten en esta investigación.

Las categorías trabajadas en los resultados de los primeros cuatro ciclos de IAF conforman una red teórico-conceptual cuya religación ofrece una visión hologramática, cuya explicación da sentido y significado a lo expresado en el entramado categorial, donde cada una de las categorías no puede ser explicada de manera aislada y a partir de su individualidad, sino, por el contrario, concebidas en su relación con el todo, a partir de sus partes y de estas, en su posición y relaciones dentro del todo.

De esta manera, las diez categorías

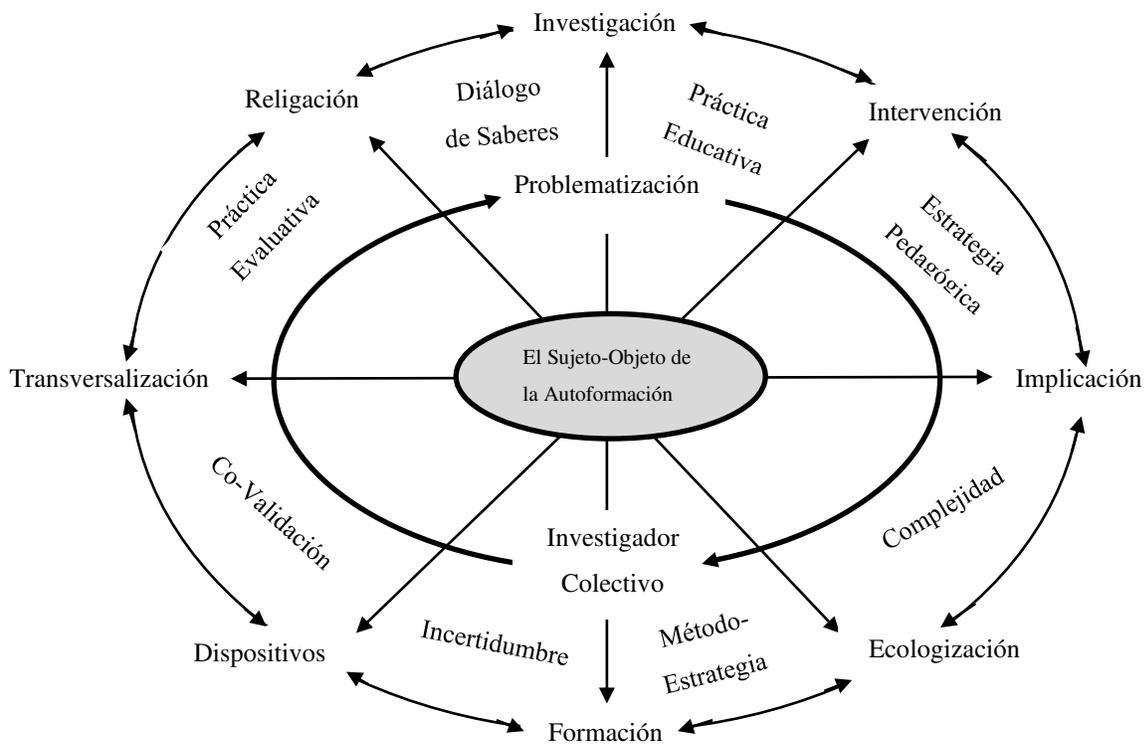
1. *Investigador colectivo: los grupos de Investigación-Acción-Formación*
2. *Problematización: del Problema a lo problematizado*
3. *Investigación-Formación: implicación docente e investigadora*
4. *Religación: Habitar la Construcción del Perfil de Preescolar*
5. *Co-validación: el perfil de preescolar religado.*
6. *Planeación Didáctica: Dispositivos de Formación*
7. *Ecologización y Diálogo de Saberes: Estrategia Pedagógica*

8. *Intervención Áulica*
9. *Transversalización de las Prácticas*
10. *Implicación Docente*

se enlazan, como se muestra en la figura 21, y dialogan con los autores proporcionando un mayor nivel de abstracción en el discurrir de la discusión.

Figura 21

Holograma conceptual y categorial de la auto-socio-ecoformación en la Investigación-Acción-Formación



Fuente: elaboración propia

De lo Hologramático y lo Recursivo

De frente a un holograma como el que se presenta en la figura 21, la cual ofrece una visión del todo y sus partes, cabe preguntarse: ¿por dónde empezar su interpretación y teorización?, esto es, ¿cómo proceder?, ¿del todo a las partes?, o en sentido inverso ¿de las partes al todo?, asimismo, asalta la duda sobre si ¿recursivamente? o ¿de la teoría a la práctica? Ante estas interrogantes, en este apartado se opta por un proceder representado por una espiral hermenéutica, que implique ir

de las partes al todo y del todo a las partes, en un espiral dialéctico y dialógico que se religa con los principios morinianos recursivo y hologramático.

Lo anterior, acerca a la noción del principio recursivo, el cual es explicado de la siguiente manera “Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. (Morin, 2007, p. 106).

Por otro lado, la idea “del holograma, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo.” (Morin, 2007, p. 106). Estas ideas son tomadas de la idea planteada por Pascal, quien menciona: «No puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes sin concebir al todo» (Morin, 2007, p. 107).

Esta noción, que sugiere una paradoja, frena la idea del pensamiento lineal. No obstante, como parte de la lógica recursiva, se comprende perfectamente que lo conseguido como conocimiento de las partes incide sobre el todo. Es decir “Aquello que aprehendemos sobre las cualidades emergentes del todo, todo que no existe sin organización, reentra sobre las partes.” (Morin, 2007, p. 107).

Ante este panorama, se mencionó que el estudio, estuvo marcado por la incertidumbre, generada por la irrupción de situaciones complejas e incidentes críticos descritos en el texto de este documento en diversos apartados. De frente a estas eventualidades y la constante de la incertidumbre, hubo necesidad de adaptarse a las circunstancias que fueron presentándose, de adoptar una postura en el entendido de que “La complejidad acepta la incertidumbre, el azar, el no saber y la contradicción. Reconoce la solidaridad que tiene todo –la religación, como dice Marcel Bolle de Bal– y la multirreferencialidad, añadiría Jacques Ardoino.” (Barbier, 2008b, p. 7).

De esta forma, también puede entenderse que la complejidad siempre se nos muestra con características propias de un entramado, de lo intrincado, de lo confuso, del orden-desorden, de lo ambigüo, de la incertidumbre. En ese sentido,

la complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados (Morin, 2007, p. 60).

Lo anterior nos señala que, tener una conciencia de la complejidad, permite comprender que jamás podemos evadir a la incertidumbre, asimismo, que nunca podremos acceder a tener un saber total: «la totalidad es la no verdad». (Morin, 2007, p. 101). Por tanto, trabajar en la incertidumbre nunca fue una opción en nuestra investigación, sino una realidad, una novedad que se enfrentó con acciones y encrucijadas. En el entendido de que la acción es una apuesta que se ejerce ya que, ante una bifurcación se toma una decisión, en una palabra, se opta.

Muchas veces se piensa que toda acción se tiende a la simplificación de la realidad, ya que, regularmente ante una bifurcación, decidimos, optamos. El ejemplo en Morin, “de acción que simplifica todo, lo aporta la espada de Alejandro que corta el nudo gordiano que nadie había sabido desatar con sus manos. Ciertamente, la acción es una decisión, una elección, pero es también una apuesta.” (Morin, 2007, p. 113).

Pero dentro de esa idea de apuesta –que tuvimos que enfrentar–, se encierra también la toma de conciencia del riesgo y de habitar la incertidumbre.

Lo anterior repercutió en la construcción del método, concebido como método-estrategia para enfrentar la incertidumbre, en vez del método-programa, con pasos predeterminados y pensados para abordar una realidad llena de certezas, la cual es inexistente.

En esas circunstancias, hubo necesidad de hacer conciencia de la apuesta que se emprendía, comprendimos con Morin que, incluso todos nuestros pasos y nuestras creencias más elementales son objeto de una apuesta (Morin, 2007).

Resulta una obviedad pensar que la investigación acción pueda ser llevada a cabo por un investigador en solitario, quien, si bien puede concebirla y acogerla, será un grupo quien la realice. Los integrantes de este grupo se suman y ponen en común sus cosmovisiones, sus problemas, sus situaciones o sus circunstancias

En la investigación-acción-formación se concibe al «investigador colectivo» como aquel *grupo-sujeto* conformado por investigadores profesionales, en nuestro caso, procedentes de la universidad y de otras instancias, y las participantes-profesoras de preescolar, ante el franco compromiso de abrir camino, siendo denominadas como co-investigadoras.

Considerando que son cuatro las principales temáticas de la investigación acción: 1) la definición del problema y la contractualización; 2) la planificación y la realización en espiral; 3)

las técnicas de I-A; y 4) la teorización, la evaluación y la publicación de los resultados (Barbier, 2009), para el análisis de la conformación del «investigador colectivo» se retomó la primera temática a partir de dos constructos, primero, lo que los participantes del *grupo-sujeto* denominan el “problema” o la “situación”, y la contractualización.

La importancia de la investigación acción con una connotación de “activa” se relaciona con el concepto de *intervención psico-sociológica*. La noción de intervención es motivo de debate, aunque diversos autores, particularmente “los psico-sociólogos, insisten en el carácter democrático de la aproximación y la necesidad de pasar por un contrato explícito y deontológicamente irreprochable.” (Barbier, 2009, p. 6. El subrayado es nuestro).

De acuerdo con Barbier (2009) en la idea de “contrato abierto”, los miembros del grupo-sujeto devienen en activos, son participantes y aliados del investigador profesional, sin que él necesariamente renuncie a su función de coordinador o facilitador en los procesos investigativos.

Con ese espíritu se constituye el «investigador colectivo» considerando los miembros más implicados en la voluntad de resolver el problema.

Los *investigadores profesionales* forman parte de él con sus especificidades. Es a partir del investigador colectivo que se define verdaderamente el contrato de investigación. Uno puede decir que la I-A ha comenzado hasta que la contractualización y el investigador colectivo han sido instituidos. (Barbier, 2009, p. 7).

Esta idea de contractualización abierta, con un contrato escrito donde se estipulan explícitamente

en todas sus dimensiones, tanto en la problemática, el análisis de las necesidades, la definición de los problemas, los cuestionamientos, como en la metodología que incluye la construcción de los instrumentos de recolección de datos y la revisión de la información que concierne a los significados de las acciones. (Morin, 1992, p. 34)

y la afirmación de que “la IA ha iniciado” hasta que se firme este contrato y se haya instituido la figura del «investigador colectivo»; con esto podemos referirnos a otro tipo de contrato, presente en el ambiente educativo, es llamado el “contrato didáctico” (Brousseau, 2007), el cual es un contrato no escrito, y sus cláusulas no se encuentran estipuladas de manera evidente. Es un contrato que profesores y alumnos asumen tácitamente, donde el profesor es quien enseña y los alumnos son los “sin luz” quienes deben recibir la educación en su rol de pasividad, cualquier

cambio en los roles significa una “ruptura” del contrato, lo cual representa momentos de tensión y conflicto, hasta en tanto no se restablezcan las condiciones del contrato roto o bien la aceptación y firma de un nuevo contrato didáctico.

De esta forma se considera que es de esta forma como debe desarrollarse la IAF que realizamos, en donde la figura de «investigador colectivo» es tan fuerte que proporciona un sentido de pertenencia a sus integrantes, los involucra y ellos se implican más allá de si existe una firma de adhesión al *grupo-sujeto* en un contrato lleno de cláusulas que pueden, a la postre, resultar restrictivas y tensionar el ambiente y las relaciones al interior del «investigador colectivo».

Respecto del bucle establecido entre la situación-problema y su problematización, encontramos que estas dos categorías mantienen una relación de recursividad (figura 21). La delimitación espacio temporal de la situación problema resulta ser trascendente para entender las relaciones recursivas que se establecen con la problematización, pues “Toda Investigación-Acción es singular y se define por una situación precisa que concierne a un lugar, gente, tiempo, prácticas y valores sociales y, la esperanza de un cambio posible.” (Barbier, 2009, p. 6).

Una categoría importante en la IAF, sin duda es la *Problematización* donde, con la idea de Bachelard (1985, p. 124), quien señala que no existe lo simple, solo lo simplificado producto de un proceso de simplificación, se traslada la premisa hacia la noción de que no existe el problema, solo lo problematizado, producto de un proceso de *problematización* (Rodríguez, 2019, párr. 10). Al respecto, propone un bucle recursivo mediante el cual, sugiere algunos momentos de transición entre el problema (*sustantivo*) y el problematizar (*verbo*); y a partir de ellos se pueden comprender de mejor manera los problemas y sus relaciones, ya no como cosas, como objetos o como una realidad fragmentada, que está fuera de nosotros y que nos es independiente o del sistema observador.

De esta manera, al problematizar religamos diversos modos de comprender prácticas discursivas, de poder y de conocimiento, a través de las cuales una situación compleja deba ser entendida como un problema, bajo la concepción de *situación problematizada*. Desde esta óptica, resulta más comprensible que la acción de problematizar una realidad compleja facilita avanzar lo *adjetivo*, con ello, es posible distinguir sin desunir lo problematizado, develando lo *sustantivo*, que se refleja en la construcción de un entramado problémico (párr. 10)

Se ha mencionado la inexistencia de un problema; donde resulta la realidad problematizada como lo existente, cabe cuestionarse si es posible hablar de “problemas complejos”, o migrar la discusión hacia una “realidad compleja”, de la cual surgen las situaciones complejas problematizadas, planteadas hologramáticamente como entramados problémicos, que son producto de procesos de problematización. (Guzmán y Marín, 2022, pp. 22-23).

Relacionado con estos momentos de problematización, puede mencionarse también que el «investigador colectivo» vivió los tres momentos de la construcción del objeto descritos por Bourdieu (2003). En el objeto de aproximación se tuvo la oportunidad de aproximarnos al primer planteamiento del problema, su *problematización* condujo a un replanteamiento *problematizado*, considerando que en cada momento en realidad se transforma el sistema interactivo de la Investigación-Acción-Formación en su conjunto.

A medida que el «investigador colectivo» se trabaja en este campo del problema el entramado problémico se renueva cada vez más, convirtiéndose en objeto “co-construido”, esto se da en la medida en que el análisis se realiza más pertinaz por el investigador colectivo, o las circunstancias cambian debido a situaciones imprevistas, como ocurrió en nuestra investigación, y que se destaca como la generación de ambientes de incertidumbre, los cuales hubo necesidad de enfrentar. (Barbier, 2009).

La autora -como investigadora principal- es quien debe preguntarse respecto a ¿Qué se quiere investigar y por qué se quiere investigar? Al respecto, aquí habrá que destacar también ¿cuáles son los riesgos que corre, en este caso, la investigadora y la investigación?, ¿hasta qué punto puede arrastrar a otros y otras una situación imprevista?, ¿al develar lo encontrado, en qué medida se abandona o se conserva la calidad de observadora participante completa u observadora de segundo orden?; si la investigadora principal apuesta por el involucramiento asumiendo una posición de *observación-insersión*, ¿dónde están los límites y las apuestas en términos de conocimiento? Pero ¿puede la investigadora en I-A, en ciertas situaciones, ¿actuar de un modo distinto? (Barbier, 2009, pp 11-12).

Para abundar más sobre las reflexiones vertidas en el párrafo anterior, se considera oportuno incursionar en la forma como el bucle recursivo «investigador colectivo»-problematización, es transversalizado por el bucle o macroconcepto investigación-formación y juntos estos dos bucles involucran a lo que tradicionalmente se ha establecido como sujeto-objeto

de la autoformación (figura 21). El bucle investigación-formación fue abordado como una categoría en los resultados de esta investigación. Su recursividad tiene que ver con las posiciones que adoptan estas dos nociones religadas en momentos permanentes y en los diversos espacios vividos en este estudio.

La formación cobra especial importancia al referirla a la autoformación, en su acepción de auto-socio-eco-formación (Galvani, 2020), y al entenderla como parte de los procesos de docencia en que participa el docente-investigador. Pero este concepto de autoformación habla de un sujeto-objeto que participa en el proceso estableciendo relaciones:

- a. *Consigno mismo*: mediante procesos de subjetivación que rompen con la dicotomía sujeto-objeto,
- b. *Con los otros*: en relaciones horizontales con sus compañeros, con sus maestros, y con la sociedad, esto es, relaciones: co, hetero y social.
- c. *Con el mundo*: ecologización de saberes, de la formación y de la práctica educativa. (Galvani, 2020).

Esa perspectiva de autoformación también brinda a la investigación características de *existencial*, generando el macroconcepto de investigación-acción-formación-existencial. (Barbier, 2008a).

Asimismo, la investigación-formación cobra relevancia en la religación con otro macroconcepto: la investigación-intervención-implicación, la cual también dirige su interés al núcleo del holograma, el sujeto-objeto de la autoformación.

La investigación-intervención-implicación como macroconcepto presenta varias aristas y relaciones recursivas. Para develar estas relaciones se revisanp. en pares estas tres categorías. Para iniciar se plantea la siguiente cuestión:

¿Es la experiencia de investigación educativa en el trabajo de campo una intervención?, a ello responde de manera categórica Lucía Garay, con el título de su ponencia: “Investigar en educación hoy, es intervenir”. El texto de Lucía Garay resulta ser un disparador sin parangón en la generación de dudas y preguntas en torno a la experiencia con la que contamos en trabajos de intervención, adicionalmente sustentada con literatura, seminarios teóricos e intercambios

académicos, contribuyentes de la confusión que anima la producción existente en este campo. (Bedacarratx, 2002, p. 153).

Debe señalarse que esta sección no tiene como propósito agotar la discusión sobre la temática en cuestión, tampoco se busca ofrecer un resumen de los senderos teórico-prácticos transitados por la intervención en el campo de la educación. De la misma forma, no se pretende describir innovaciones en torno al campo. Por el contrario, se busca que las conceptualizaciones y experiencias educativas de intervención vividas, sean empleadas como referentes para pensar-nos e interrogar-nos en esta religación de investigación-intervención “que implica ‘entrar al campo’ y poner en marcha los primeros dispositivos previstos en el diseño de la estrategia metodológica.” (Bedacarratx, 2002, p. 154).

En ese sentido, la investigación y la intervención no pueden existir de forma escondida, por el contrario, “son complementarias; no es posible desarrollar investigaciones educativas sin la intervención y la transformación del contexto educativo; mucho menos realizar una intervención sin antes investigar.” (Burgo et al., p. 328).

En cuanto a la relación entre *intervención-formación*, consideramos que esta situación, nos sitúa en la línea de esta reflexión, empleada de dos formas: de contención y de límite; y de religación a este nuevo bucle. No obstante, esta preocupación, se enmarca *en y a partir* de nuestra categoría rescatada o construida en la experiencia de formación y de investigación que desarrollamos en este estudio, por ello, no sólo se encuentra religada a una situación específica, por el contrario, está atada a múltiples y diversos desasosiegos y motivaciones que se actualizan al intentar pensar-nos en los procesos de la intervención-investigación.

Pensar en la intervención, direcciona, en cierta medida, a la cuestión medular de nuestro estudio: la formación, entonces nos preguntamos ¿podríamos concebir la práctica educativa desarrollada en nuestra investigación, desprendida de la noción de intervención? Como se ha apuntado, el bucle recursivo *formación-intervención* pone de manifiesto el vínculo que une a estas dos categorías, lo cual denota una práctica social caracterizada por un profesor que interviene inevitablemente en su práctica educativa (Ardoino, 1980). Esto lleva necesariamente a entender la intervención como una práctica educativa y a la educación como una práctica de intervención.

Entonces, antes de continuar hay que volver sobre nuestros pasos a la preocupación inicial. ¿Por qué debatir si la investigación, es o no una intervención? Independientemente de la polisemia

sobre la noción de intervención, consideramos que, intervenir representa, implicarse en un espacio social, ello supone una experiencia. Esto significa también que puede incluirse el trabajo de campo como una intervención. En síntesis, puede decirse que quien investiga interviene y si interviene se implica, o bien, desde la perspectiva de la investigación-acción-formación, quien investiga se implica. De manera más precisa hemos considerado que el enfoque de la investigación-acción-formación representa una perspectiva desde la cual se pueden explorar estas contradicciones, problematizando la separación entre investigación e intervención. Comprendiendo a la investigación-acción-formación como un proceso que desde su inicio plantea intereses compartidos entre todas las personas implicadas. (Mata, Ballesteros y del Olmo, 2014).

Las reflexiones que conducen a entender a la investigación como una intervención, también permiten hacer otras cuestiones asociadas al asunto del estar incluido en un campo como investigador/interviniente. Con ello. Se hace referencia a indiscutiblemente a las cuestiones de la implicación y, algunos señalan también, de la ética. Pues consideramos que las posibilidades de incluirnos, en los términos expresados antes, está estrechamente vinculada a la cuestión del análisis de la propia implicación, esto es, incluirse implica, desde esta óptica entender la propia posición que ocupamos y los lazos, no sólo con el objeto de estudio, sino además con el campo desde donde se lo aborda. (Bedacarratx, 2002, pp 156-157)

A partir de estas reflexiones, crece el interés por el análisis de las posibilidades que encierra la elaboración de un relato o narrativa de la experiencia, desde nuestro punto de vista, esto se potencia con el enriquecimiento generado por el esclarecimiento obtenido respecto al espacio y a las determinaciones que lo producen.

Asimismo, se considera que

la posibilidad de explicitar la propia postura, mirada e inclusión ante el otro (quien, de diferentes maneras, colabora en esta experiencia) y la decisión de incluirlo como destinatario del relato que construimos (gracias a su participación), son tomas de posición en el terreno de la ética. (Bedacarratx, 2002, p. 157).

Este constructo de implicación representa una de las construcciones conceptuales más trascendentales, particularmente en aquello que condujo a quienes lo concibieron como un “mirarse hacia adentro” y a un pensar-se en la relación sujeto objeto, en el terreno de la producción de conocimientos (Manero Brito, 1990).

Este desarrollo conceptual permite tomar en cuenta la subjetividad del investigador en su relación con el conocimiento y con la realidad social que aborda científicamente. Más que como obstáculo la implicación del investigador comienza a ser entendida como “sesgo y factor relativizado de conocimiento” (Ardoino, 1980, p. 14). De este modo, pensar la implicación también habilita la relativización de nuestras verdades, posibilitando la reflexión sobre nuestro propio proceso de entendimiento, dando con ello, entrada a la de-construcción, que en el diálogo de saberes pueden ser reconocidos o no, mas son propios.

Por último, reconocer que “el concepto Lewiniano de investigación-acción aportó un fundamento teórico y una garantía al concepto de intervención. En ella (en la investigación-acción) la teoría y la práctica se hallan unidas. El mito de la objetividad cae y la noción de implicación recupera un lugar central al convertirse ella misma en un objeto de estudio.” (Ardoino, 1980, p. 1).

Líneas de Propuesta de Práctica Evaluativa y Educativa: “Las reflexiones de fondo”

La sistematización y recuperación del proceso de estudio realizado en cinco ciclos de -acción integrado por cuatro fases de Investigación Acción en su modalidad Investigación-Acción-Formación, con un enfoque complejo y de auto-socio-ecoformación, permitió delinear una propuesta de práctica evaluativa que contribuyera a la preparación escolar de niñas y niños preescolares durante la transición a la primaria.

De la misma manera, desde el trabajo docente en diálogo reflexivo con la revisión documental del nuevo Plan de Estudio de la NEM 2022, se integró una propuesta de práctica educativa que atendiera los planos definidos en el nuevo Plan de Estudio.

Propuesta de Práctica Evaluativa

El trabajo de construcción del Perfil Religado y su validación brindó los insumos para delinear una propuesta de evaluación en torno a aprendizajes esperados religados. Para ello se seleccionaron el campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, así como el área de “Desarrollo personal y social Socioemocional”.

Si bien esta propuesta/estrategia evaluativa se sustenta en los planteamientos del Modelo Educativo del 2017 y de su perfil de egreso que fue punto de partida para el Perfil Religado, esbozó elementos metodológicos y teóricos necesarios para una propuesta educativa co-construida en relación con la NEM 2022.

La propuesta de evaluación de aprendizajes esperados religados se compuso de dos escalas (Marín et al., 2012). La primera para el campo de formación (C1) y la segunda, para el área de desarrollo personal (A2). Cada escala estuvo compuesta por dos subescalas A, definidas por dos organizadores curriculares (MN, CyVS, C y E) y por once subescalas B (remitirse a tabla 7 y 8 respectivamente), una por cada aprendizaje articulado según campo y área (SEP, 2017), presentados en la tabla 27.

Tabla 27

Escalas y subescalas de la propuesta evaluativa

Campo formativo y área de formación	Organizadores curriculares (Subescalas A)	Aprendizajes religados esperados (AER) (Subescalas B)
C1. Exploración y comprensión del mundo natural y social	MN. Mundo Natural	AER1, AER2
	CyVS. Cultura y vida social	AER3, AER4, AER5
A2. Socioemocional	C. Colaboración	AER1, AER2, AER3
	E. Empatía	AER4, AER5, AER6

Fuente: elaboración propia a partir de Marín et al. (2012)

La propuesta evaluativa se estructuró en los apartados: datos de niña o niño preescolar, escalas y subescalas definidas, las situaciones didácticas planteadas, la rúbrica para valorar el nivel de logro de los aprendizajes esperados religados.

En cuanto a las situaciones didácticas o situaciones-problema complejas donde el niña o niña preescolar pondrá “a prueba” sus saberes, conocimientos, destrezas donde dialogan varios campos o disciplinas (Marín et al., 2012).

Tomando en cuenta que la propuesta de evaluación no es autoadministrable, en consideración de los elementos socioemocionales y físicos que tipifican a niñas y niños preescolares, con el objetivo de valorar su desempeño se consideró oportuno crear espacios educativos donde puedan desarrollar las actividades de manera natural y realista. De esta manera sus respuestas demostrativas atenderían a la situación problema planteada.

A continuación, se muestra en la tabla 28 un ejemplo de situación didáctica:

Tabla 28*Campo formativo, aprendizaje esperado religado a desarrollar, situación didáctica*

Campo formativo y/o área de formación seleccionada	Organizador curricular	Aprendizaje esperado religado	Situación didáctica
C1. Exploración y comprensión del mundo natural y social	MN. Mundo Natural	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, del agua, el aire y el suelo.	<p><i>¿Podemos proteger el medio ambiente?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Leer a los niños y niñas el cuento “Carlos tira basura” donde se narra la historia de Carlos, un niño de cinco años que le gusta comer chocolate, sodas y hamburguesa en el parque y en el río cuando sale de paseos los fines de semana con su familia. Sin embargo, Carlos tira las envolturas y las latas sin preocuparse de donde las avienta.</i> • <i>Mostrar a las niñas y niños una lámina de toda la basura dejada por Carlos. Preguntar: ¿será correcto lo que hace Carlos?, por qué su familia permite que Carlos tire basura?, ¿ustedes o sus padres qué hacen con la basura de sus casas o cuando dan un paseo con sus familias?</i> • <i>Invitar a las niñas y niños a dibujar en una dividida a la mitad un espacio lleno de basura y en la otra parte el mismo lugar limpio y sin contaminación</i>

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la matriz de valoración permite apreciar el logro de cada aprendizaje esperado religado. Para ello se apoya en cuatro descriptores que se convierten en una forma de apreciar determinado comportamiento o manifestación. Estos descriptores manifestaron el criterio cualitativo atendiendo el contenido de cada respuesta y el criterio cuantitativo a partir de una valoración a partir del nivel de dominio.

Los descriptores expresan dos posibilidades entendidas en sí el niño o la niña dan respuesta o no a la manifestación o comportamiento que se evalúa. A continuación, se presenta en la tabla 29 la categoría de las respuestas y el valor numérico asignado a cada una.

Tabla 29*Categoría de las respuestas, elementos de desempeño y valor numérico*

Categoría de las respuestas por AER	Valor numérico
No da respuesta	1
Respuesta indecisa	2

Respuesta incipiente	3
Respuesta óptima	4
Respuesta apta	5

Fuente: elaboración propia a partir de Marín et al. (2012)

Con esta información previa se estableció, además, que en cada uno de los aprendizajes esperados religados (AER) se consideraran cuatro elementos como se sugiere en la tabla 30.

Tabla 30

Elementos que considerar dentro de los AER

Elementos que considerar por AER	Valor numérico
Desempeño	1
Situación problemática	2
Recursos cognitivos	3
Nivel de logro	4

Fuente: elaboración propia a partir de Marín et al. (2012)

A continuación, se presenta un ejemplo de expresión dentro del AER: persiste (1) en la realización de actividades desafiantes (2) y toma decisiones (3) para concluir las (4), ubicado en el área Socioemocional, dentro del organizador curricular: colaboración.

Entonces la propuesta evaluativa integrada se planteó de la siguiente manera:

Campo formativo y área de formación	Organizadores curriculares (Subescalas A)	Aprendizajes religados esperados (AER) (Subescalas B)
C1.Exploración y comprensión del mundo natural y social	MN. Mundo Natural	AER1, AER2
	CyVS. Cultura y vida social	AER3, AER4, AER5
A2. Socioemocional	C. Colaboración	AER1, AER2, AER3
	E. Empatía	AER4, AER5, AER6

Campo formativo y/o área de formación seleccionada	Organizador curricular	Aprendizaje esperado religado	Situación didáctica
C1. Exploración y comprensión	MN. Mundo Natural	Practica hábitos para el cuidado del medioambiente	<p><i>¿Podemos proteger el medio ambiente?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Leer a los niños y niñas el cuento “Carlos tira basura” donde se narra la historia de Carlos, un niño de cinco años que le gusta comer chocolate, sodas y</i>

del mundo natural y social		a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, del agua, el aire y el suelo.	<p><i>hamburguesa en el parque y en el río cuando sale de paseos los fines de semana con su familia. Sin embargo, Carlos tira las envolturas y las latas sin preocuparse de donde las avienta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mostrar a las niñas y niños una lámina de toda la basura dejada por Carlos. Preguntar: ¿será correcto lo que hace Carlos?, por qué su familia permite que Carlos tire basura?, ¿ustedes o sus padres qué hacen con la basura de sus casas o cuando dan un paseo con sus familias?</i> • <i>Invitar a las niñas y niños a dibujar en una dividida a la mitad un espacio lleno de basura y en la otra parte el mismo lugar limpio y sin contaminación</i>
----------------------------	--	---	--

Valora en la siguiente rúbrica según los descriptores de la escala:

Ítems o AER a valorar	Descriptor 1	Descriptor 2	Descriptor 3	Descriptor 4

Considera que se involucra el niño o la niña en situación problemática planteada

Elementos que considerar por AER	Valor numérico
Desempeño	
Uso de recursos cognitivos	
Nivel de logro	

Categoría de las respuestas por AER	Valor numérico	Elementos que considerar por AER	Valor numérico
No da respuesta	1	Desempeño	1
Respuesta indecisa	2	Situación problemática	2
Respuesta incipiente	3	Recursos cognitivos	3
Respuesta óptima	4	Nivel de logro	4
Respuesta apta	5		

Consideraciones finales de la evaluación:

Propuesta Práctica Educativa

Con los referentes previos de las propuestas construidas, se planteó la que en este apartado se ubica propuesta de práctica educativa (Anexo 5). Una estrategia caracterizada por considerar las bases pedagógicas al hacer referencia al cómo aprender. En congruencia, se eligió la metodología tomando en cuenta variedad de factores como el contexto, características del alumnado, actividades, entre otras, de forma que todos estos elementos sean coherentes entre sí. Se consideró pertinente asegurar un aprendizaje significativo en los niños y niñas y atender la

diversidad, posibilitando la participación y motivándolos de cara al trabajo, desde la importancia de aprender jugando.

A su vez, una propuesta que atendió elementos de transversalización para desde enfoques globales y bajo la perspectiva de pensamiento complejo, aportar a la solución de problemáticas docentes educativas desde la mirada de la inclusión, del pensamiento crítico, la igualdad de género, las artes y la vida saludable. Para ello, se apoyó en la enseñanza problémica a partir de situaciones complejas, las cuales tipifica Roegiers (2010) como problémica, integradora, de producción esperada, abierta y a-didáctica.

En concordancia se desarrolló el programa analítico desde un dispositivo de formación que atendió a los cuatro planos que integran el proceso de desarrollo curricular en el Plan de estudios 2022 (SEPb, 2022). Los cuatro planos expresados de la siguiente manera:

Primer plano: contexto socioeducativo de la escuela (Figura 22). Atiende la problematización de las realidades y condiciones de los centros educativos; ¿cuáles son los problemas percibidos en las escuelas y cómo atenderlos?, ¿cómo afectan estas problemáticas al desarrollo normal del proceso docente educativo?, desde cuáles campos o ejes articuladores se podrían abordar estas situaciones? (SEPb, 2022).

Figura 22

Primer plano: contexto socioeducativo

Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela

Es un contexto urbano, con un nivel socioeconómico medio, cuenta con los servicios de agua, corriente eléctrica, drenaje e internet. Es una escuela de organización completa, con 20 a 25 estudiantes por grupo en edades de 4 a 5 años. El centro cuenta con la capacidad de gestionar los materiales necesarios para el trabajo de los estudiantes durante la jornada en la escuela. En consideración de un diagnóstico inicial realizado a los niños y las niñas junto a padres y madres de familia, se manifestó que durante la pandemia se visualizaron muchos problemas de comunicación verbal. Los mismos, a partir del uso sostenido de las pantallas y uso de plataformas digitales; la comunicación se dio a partir de videollamadas en zoom y foros para agregar o compartir las actividades de tarea o de clase. Por tanto, se consideró oportuno trabajar el campo Lenguajes en articulación con los ejes artes e inclusión

Segundo plano: contextualización de la enseñanza y el aprendizaje. Teniendo como punto de partida el abordaje de la realidad socioeducativa del primer plano, reflexiona y delimita

el o los problemas cercanos a la escuela y “selecciona-construye” situaciones reales o situaciones-problemas en las que se basa el trabajo didáctico: vivienda, racismo, estupefacientes, violencia, contaminación ambiental, economía (SEPb, 2022).

Figura 23

Segundo plano: contextualización de la enseñanza

Segundo plano: contextualización de la enseñanza

En el salón de clases se encuentran varios estudiantes con problemas de lenguaje severo y una estudiante con necesidades especiales por su condición de baja capacidad auditiva. Tales cuestiones complican la interacción con sus compañeros y compañeras, incluso con el resto de la comunidad de la escuela. Además, a partir de lo vivido por las clases en línea estos estudiantes se han vuelto más tímidos e inseguros. En cuanto al resto del salón de clases, se percibe la angustia por la limitación comunicativa y las dificultades para relacionarse entre ambas partes.

Tercer plano: co-diseño. Referido a la posibilidad de incorporar determinados contenidos que no estén considerados en los programas sintéticos y que desde la autonomía curricular permiten al docente aportar nuevos saberes y conocimientos necesarios para la comunidad como centro de atención de los procesos de formación (SEPb, 2022).

Figura 24

Tercer plano: co-diseño

Tercer plano: codiseño

Se incorpora a la bienvenida al centro escolar el saludo: hola, buenos días, en lenguaje de señas. Se explica que es un saludo nuevo que se estará utilizando y que no es necesario hablar este lenguaje para poder saludar de esta manera.

La intención es sensibilizar a la comunidad de estudiantes sobre la necesidad de poco a poco ir aprendiendo a hablarlo para además de comunicarse con las y los compañeros con problemas comunicativos, contribuir a fortalecer su autoestima y desempeño.

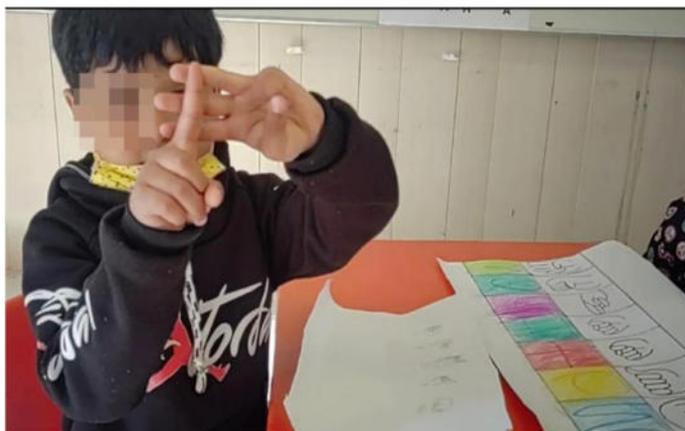
Cuarto plano: entendido como el plano didáctico o como el programa docente. Estructura la planeación de actividades y dinámicas en estrecha relación con el codiseño. En él, las secuencias de aprendizaje atienden las situaciones problemas, en articulación con los contenidos y procesos de aprendizaje y desde el trabajo problémico o el aprendizaje basado en proyectos (SEPb, 2022).

Por ello, en este apartado se integró una de las tantas propuestas/estrategias didácticas docente desde la articulación entre los contenidos de los campos y ejes transversales en secuencias o actividades didácticas precisas, de transversalización, articulando desde los lenguajes la inclusión y las artes.

Figura 25

Cuarto plano: programa docente

Cuarto plano: programa docente



La labor educativa que se desarrolla con niñas y niños preescolares se encamina a generar, comprender e incorporar a su quehacer cotidiano la empatía, el respeto y la consideración de las diferencias como parte la vida. Los lenguajes son herramientas para atender necesidades e intereses; así como un elemento trascendente para las construcciones sociales. Entenderlos como parte de diferentes culturas desde la letra, la oralidad, las artes y el lenguaje de señas constituye un saber de la comunidad, dinámico, circunstancial y propositivo (SEPb, 2022).

Ejemplo:

Título: Nos comunicamos diferente

I. Presentación**Descripción**

Identificamos que mediante los lenguajes se experimentan, se exploran y se producen creaciones individuales y colectivas. Comprendemos la necesidad de comunicarnos bien y desde diferentes formas, con el propósito de conocer y desarrollar la vida en diferentes contextos. Los lenguajes y sus manifestaciones permitirán el diálogo en disímiles situaciones, para emitir criterios y concertar acuerdos desde el respeto a las otras y otros (SEPB, 2022).

Intenciones formativas

- 1. Articular el componente cognitivo del campo formativo: “Lenguajes” a un problema planetario y/o a las concepciones de complejidad y transdisciplinariedad, mediante los componentes de este dispositivo de formación para estudiantes.*
- 2. Organizar actividades y juegos para que identifiquen las características de los lenguajes en su entorno sociocultural.*
- 3. Transversalizar y religar ejes articuladores (inclusión y artes) y el campo formativo (Lenguajes).*

Contenido

- Reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística al identificar las formas en que las distintas familias y otras personas de la comunidad se comunican.*
- Procesos de desarrollo de aprendizaje*
- Identifica y utiliza algunas palabras, frases o señas de la diversidad lingüística.*

II. Ambientes de Aprendizaje**A. Situación Compleja**

Observar un cortometraje del cine mudo llamado “El niño” haciendo notar a partir de interrogantes que no habla articulando sonidos.

¿Se escucha que el niño diga algo? ¿Puede hablar? ¿Podrá comunicarse de otra forma?

A partir del video y de las respuestas, se les pide que expliquen ¿cómo se comunican y si consideran importantes estas formas de comunicar?

A continuación, se les cuestiona: ¿pueden o saben ustedes comunicarse a través del lenguaje de señas? ¿Cuándo podemos usarlo?

B. Acciones de aprendizaje

1. Al terminar este breve intercambio se les entregará el alfabeto de señas y el docente armará su nombre como ejemplo. Se les pedirá que armen su nombre propio.



2. Se iniciará una actividad donde colocarán su foto,

utilizada en una actividad previa, escribirán debajo de ella su nombre de forma convencional y luego conformado por el lenguaje de señas. Terminado de escribir el nombre, se colocan al final del aula.

3. Posteriormente el docente entregará cartulinas con sus nombres escritos de forma tradicional y dibujado en lenguajes de señas para comenzar a comunicarlo de esta forma “nueva” para ellas y ellos



4. Por último, se proyecta el vídeo de la canción “Que canten los niños” en lenguaje de señas. ¿El docente pregunta si quieren cantar? Y se termina la actividad visualizando el video e interpretando el lenguaje de señas

C. Productos integradores

Diálogo reflexivo sobre el vídeo presentado, interpretado en lenguaje de señas.

D. Apoyos y Ayudas

Apoyos visuales:

[Lengua de señas- que canten los niños - Bing video](#)

III. Evaluación sistemática.

Se retoma el producto integrador, a fin de reforzar la reflexión mediante los diálogos entre los niños y sus actitudes emocionales al dialogar mediante el lenguaje de señas.

Alcances y limitaciones del estudio. Conclusiones: “Punto de llegada”

En este apartado se sitúan los alcances y limitaciones de la investigación. Los alcances se relacionaron con la importancia del estudio para la comunidad docente, estudiantil y familiar, cercana a los procesos de transición escolar de preescolar a primaria. Por otra parte, las limitaciones referidas a las dificultades y cuestiones a las que tuvo que circunscribirse la tesis.

Alcances y Limitaciones

En concordancia, los alcances se establecen a partir de varios criterios definidos por: la contribución metodológica, las implicaciones prácticas y la generación de nuevas líneas de investigación. En cuanto a la contribución metodológica el estudio recuperó elementos de contrastación entre los perfiles de egreso del Modelo Educativo del 2017 y el Plan de Estudios de la NEM 2022. De esta manera, presentó un perfil de egreso religado en campos y áreas seleccionadas que asumió los enfoques de ambos perfiles anteriores para convertirse en punto de partida para una propuesta de práctica evaluativa.

Del mismo modo, contribuye metodológicamente con una propuesta colegiada de práctica educativa, la cual fue llevada a los centros escolares en una breve intervención áulica. Esta estrategia/propuesta constituye un referente de planeación didáctica que se desprende de los programas sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana 2022 para contextualizar la docencia y construir los programas analíticos.

En atención a las implicaciones prácticas se presenta un Perfil Religado que fortaleció los procesos de transición de preescolar a primaria al contribuir a la construcción de una propuesta de evaluación articulada e introducir nuevas miradas a los procesos evaluativos en preescolar. Además, la co-construcción de la propuesta educativa confirmó la pertinencia de la enseñanza situada y el aprendizaje inter y transdisciplinar, donde se atiendan problemáticas locales que afectan al entorno cercano a la escuela.

Desde esta perspectiva, alcanzó a la comunidad docente al dar voz y permitir la participación de las educadoras de preescolar dentro de los ciclos de investigación con el objetivo de reconocer sus visiones e incertidumbres en la creación de soluciones y contribuciones que atendieran su quehacer docente. Tales logros generaron nuevas áreas de oportunidad para la

reflexión de otros objetos de estudio tales como: familias y escuelas preparadas para la escolarización desde la mirada curricular del Plan de Estudios 2022; así como la articulación de saberes en campos formativos, pero en contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje en primaria con el fin de favorecer las transiciones escolares en las fases siguientes.

En cuanto a las limitaciones se definieron primero, en la imposibilidad de valorar la propuesta de evaluación articulada en las escuelas y con la cantidad de niñas y niños sugeridas inicialmente; segundo, la dificultad de sistematizar de manera más profunda la intervención áulica de la propuesta educativa por cuestiones de tiempo dentro del programa de Doctorado. Las causas fueron principalmente: los dos años de pandemia (primer año y medio de programa doctoral) y la llegada de la NEM 2022 que tuvo varias bifurcaciones, paradas y cuestionamientos políticos que atrasaron la toma de decisiones.

A pesar de ello, tales complicaciones permitieron que la autora considere iniciar en un programa posdoctoral la valoración de la propuesta de práctica evaluativa y retomar el piloteo de la propuesta de práctica educativa.

Conclusiones

El objetivo general de la investigación doctoral desarrollada como opción a tesis en este documento que aquí se presenta, se propuso: “Articular una propuesta de práctica educativa y evaluativa para contribuir a la mejora de los procesos de transición de preescolar a primaria”. Aseverar que este propósito general se alcanzó plenamente implicaría una conclusión marcada por una premura limitante que pudiera soslayar aspectos medulares, así como la riqueza de un proceso que operó con una constante: la incertidumbre y el cambio. Descartaríamos dar marcha atrás para acudir y atisbar en la complejidad de una realidad que reclamó la construcción de un método sobre la marcha de tal forma de poder atender y enfrentar esa realidad que nos tocó vivir y que reiteradamente nos enseñó que no existe un método o un camino preestablecido para afrontar la complejidad. Emprendimos el camino incierto y azaroso, lo recorrimos, desaprendimos y aprendimos y, al final, puedo asegurar que soy otra persona.

De esta forma, deseo concluir contrastando los propósitos de la investigación religados a: la construcción metodológica, las categorías germinales que dan cuerpo a los resultados, la discusión teórica de la experiencia educativa vivida, las dos propuestas delineadas y quizá lo más

rico y trascendente de la investigación: los procesos asociados que fueron surgiendo y que hubo necesidad de entender para llegar a la inmersión y conclusión.

La construcción metodológica

1. El proceso de construcción e implementación de una estrategia metodológica desde una perspectiva de Investigación-Acción-Formación-Existencia, apoyada en el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad promovió los momentos de religación del bucle recursivo de formación-investigación, así como el tránsito del paradigma sociocrítico al del paradigma de complejidad.
2. Los aprendizajes que genera esta estrategia de investigación-formación se hallan vinculados al método de investigación-acción-formación-existencial (IAFE), el cual se nutrió de las motivaciones y deseos de saber y de aprender de las profesoras co-investigadoras..
3. El enfoque de investigación-formación, nos vinculó con los problemas teórico-metodológicos que enfrenta la investigación en el aula, aunado a que en esta investigación se desarrolló una intervención, en la cual las profesoras jugaron el doble rol de docentes e investigadoras, concibiéndose de esta forma como el núcleo del entramado problémico del estudio desde su propia práctica, que comporta también su implicación en el proceso de intervención y, con ello, en el de investigación. Todo ello implica el concebir y el operar el bucle de investigación y docencia, lo cual se logró ampliamente.
4. En ese sentido, puede mencionarse las estrategias de investigación-formación desarrolladas en este estudio contribuyen a la religación, comprensión, mejora y ecologización de prácticas educativas y de investigación desde el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

Las categorías germinales de los resultados

5. Asimismo, se mostró cómo el enfoque del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad puede ser transversalizado en la red categorial y conceptual de un entramado de resultados que dan cuenta del logro de los objetivos específicos de la

investigación integrados en los cuatro ciclos de IAFE. La red categorial siguió una ruta de presentación rizomática de resultados asociados entre sí.

6. Todo el tejido categorial fue generado dentro de los ciclos de IAFE a partir de la visualización de la formulación de problemas complejos que nacen de los resultados de procesos constructivos y religantes.
7. Las categorías construidas toman como núcleo al sujeto-objeto de la autoformación la figura del investigador colectivo potenció y direccionó los procesos y productos de la investigación, destacando la conducción de los procesos de IAFE y de los productos de la auto-socio-ecoformación.
8. La categoría de religación fue determinante en el logro de los propósitos donde fue requerida la realización de este proceso, como fue el caso de la religación del perfil de preescolar, base de la propuesta de evaluación de los aprendizajes de preescolar, asimismo, en la religación del bucle investigación-formación e investigación-docencia

La discusión teórica de la experiencia educativa vivida

9. Nuestras premisas sobre la discusión teórica de la experiencia es que esta representa el espacio donde es posible dialogar con diversos autores, sobre las principales categorías que arroja el estudio. El proceso de autoformación vivido muestra eventos permanentes de interacción entre lo objetivo y lo subjetivo, entre las partes y el todo, los acervos personales y los del grupo, entre muchos otros.
10. Se muestra lo valioso que resulta la oportunidad de reflexionar sobre la construcción de macroconceptos que integran las principales categorías de la investigación, la discusión del macroconcepto de investigación-intervención-implicación, sienta las bases de la reflexión permanente sobre las posturas del sujeto epistemológico multirreferencial y del objeto transdisciplinario multidimensional.
11. Una reflexión importante es que la discusión del sujeto-objeto de la investigación es una de las características del investigador colectivo.

Las dos propuestas delineadas

12. Los procesos de religación de los aprendizajes esperados devinieron en la construcción del perfil de preescolar, lo cual es una base y un procedimiento ampliamente

recomendado para procesos de evaluación de aprendizajes y de práctica educativa integral

13. El instrumento y estrategia de evaluación de los aprendizajes que se delinea encierra una propuesta tendiente a la mejora de las prácticas de evaluación y con ello de fortalecimiento de los procesos de preparación para la escolarización de los y las niñas preescolares.
14. Se resalta la noción de dispositivo de formación construido, el cual, en su estructura, integró el concepto de objeto transdisciplinar, en los momentos de planificación didáctica la cual generó respuestas a cuestiones sobre la planificación transdisciplinar.
15. Puede mencionarse que las profesoras-participantes mostraron adherencia al empleo del dispositivo de formación desde una perspectiva transdisciplinar (Guzmán et al., 2021). Esto condujo a la intervención áulica y a una problematización compleja que posibilitó su abordaje a partir de premisas emergentes generadoras de acciones de aprendizaje y espacios de conversación dialógica atendiendo a la visión del *kairós* educativo surgido sobre el tiempo de *cronos* (Gonfiantini, 2016).
16. Con base en los resultados de la intervención se ofrece una propuesta de práctica educativa para de preescolar tendiente a la mejora de la práctica educativa en ese nivel y, con ello, apoya la transición armónica de los niños y niñas de preescolar en su camino al nivel de primaria.

Los procesos asociados y vinculantes

17. Dentro de la perspectiva de la IAFE, un proceso constituye una red simbólica y dinámica, presenta en sí mismo un componente que de manera simultánea es: funcional e imaginario.
18. El investigador colectivo los detectó o los generó a partir de elementos interactivos de la realidad, su construcción fue abierta a la transformación e inscritos en un tiempo y un espacio. Entendimos que los procedimientos se pueden prefijar y controlar, de los procesos podemos decir que los generamos, evaluamos su valor y los dejamos ocurrir.
19. La investigación constató que los procesos representan la polarización de autonomía rodeada de incertidumbre.

20. Finalmente, se pudo migrar de prácticas de investigación disciplinares, lineales, causalistas y extractivistas con métodos con pasos preestablecidos hacia otras formas, considerando la pregunta planteada en el entramado problémico sobre cómo integrar los principios del pensamiento complejo en prácticas transdisciplinares; dimos una respuesta alternativa que buscó materializar, parafraseando a Nicolescu, las *palabras en actos* que proporcionararan niveles de congruencia a la aplicación de algunos principios

Referencias

- Acuerdo 19/08/2022 Diario Oficial de la Federación (2022). *Establecimiento del Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf.
- Alegre-Agís, E. y Riccò I. (2017). Contribuciones literarias, biográficas y autoetnográficas a la antropología médica en España: el caso catalán. *Salud colectiva*, 13(2), 279-293.
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2009). *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?: Investigando la transición al primer grado*. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2009.
- Anexo Acuerdo 19/08/2022 del Diario Oficial de la Federación (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754159/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Ardoino, J. (1980), “La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?”, en “La intervención institucional”, AAVV, Plaza y Janes, México.
- Arnold, C., K. Bartlett, S., Gowani S., and Merali, R. (2007) Is Everybody Ready? Readiness, transitions and continuity—Reflections and moving forward, *Working Papers in Early Childhood Development* N° 41, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, DOI: 10.5872/psiencia/8.1.31.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child’s voice can matter. *Support for Learning*, 23 (4), 176-182.
- Bachelard, G. (1985). *El nuevo espíritu científico*. México, editorial Nueva Imagen.
- Badia, A (2022). *La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa.
- Barbier, R. (2008a) La investigación-acción existencial, integral, personal y comunitaria. *Visión Docente Con-Ciencia*. Año VIII No. 44 Septiembre - Octubre 2008. 5-17.
- Barbier, R. (2008b). Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción. *Visión Docente Con-Ciencia*. VIII(45) Noviembre-Diciembre 2008. 5-20

- Barbier, R. (2009). El método de la investigación-acción. *Visión Docente Con-Ciencia*. VIII(46). Enero-febrero 2009. 2-19
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Bauselas, E. (2003). La investigación cooperativa. Una modalidad de la investigación acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15(16), pp. 121-130. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17515081009.pdf>
- Bedacarratx, V. (2007). Implicación e intervención en la investigación social. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (18/19), 153-170. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/333>
- Berrocal de Luna, E. y Expósito, J. (2010). *El proceso de investigación educativa II: investigación-acción*. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38, pp. 169-178.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-01522>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Anagrama. 213 pp.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Editorial Zorzal. Traducción de: Fregona, Dilma.
- Burchinal, M. R., Nelson, L., & Poe, M. (2006). Growth curve analysis: An introduction to various methods for analyzing longitudinal data. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 65-87.
- Burgo, O.B., León, J.L., Cáceres, M.L., Pérez, C.J., y Espinoza, E.E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*. 2019;48(2 sup). 316-330. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e383.pdf>
- Cadena-Iñíguez, P, Rendón-Medel, R., Águila-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-korales, F., Sangermán-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento a las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Cardini, A. y Guevara, J (2019). La regulación del nivel educativo inicial en Argentina: panorama normativo. En Steinberg, C. Y Cardini, A., *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-La-regulaci%C3%B3n-del-nivel-inicial-en-Argentina-Panorama-Normativo_Series-Mapa-1.pdf

- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrera, C, Lara, Y. y Madrigal, J (2018). Análisis curricular del perfil de egreso desde la experiencia de los usuarios. *BOLETIN REDIPE*, 7(10), 139-146. <file:///Users/aliety/Downloads/DialnetAnalisisCurricularDelPerfilDeEgresoDesdeLaExperiencia-6729431.pdf>
- Carro, S. (2008). Investigar en la complejidad. La investigación acción como propuesta. *Quehacer Educativo*.
https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/download/96_da5c352c48d401cf1ac37ad9edcb086a.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (última reforma). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf
- Campbell, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations* (53(6); pp. 747-770).
- Castro, A., Argos, J., Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000200003&script=sci_arttext
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241. DOI: 10.1177/1558689807301101.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa*. Educación básica y educación media superior. Ciudad de México: autor.
- De la Cruz, G. y Pontón, C. (2018). La reforma de la educación básica en México. La Educación Preescolar en el Modelo Educativo 2016. Continuidades y Rupturas. En P. Ducoing (Ed), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 137-160). <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Dellinger, A. & Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332.
- Díaz Barriga, A. (2003). El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>
- Díaz, A. (2020). Creencias de Maestros sobre la Disposición para la Escolarización: Un análisis cualitativo. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_b_diaz_subir.pdf

- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. *Magis*, 10(20), 157-182.
- Elliott, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Morata.
- _____ (2005). *La investigación-acción en educación*. (5ª ed.). Morata.
- Espinoza, C. (2012) ¿Cómo observar la realidad compleja? *Horizonte de la Ciencia* 2 (2). 33-38
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (Ed.), *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 23-74). Amorrortus.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Perkins_Unidad_2.pdf
- Estrada, A. (2020). Los principios de la Complejidad y su aporte a los procesos de enseñanza. *Ensayo. Evaluación y políticas públicas en educación*, 28 (109).
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>.
- Fals, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En O. Fals Borda. *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*, 253-302. V. M. Moncayo, V. (comp.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>.
- Ferreiro, E. (1993). Language Policy, literacy, and culture. *En Mesa Redonda 1993 International Year for the Worlds Indigenuos People, UNESCO*.
<http://www.iset.org.ar/Apuntes/materialps.pdf>
- Fernández, M. E. (2001). Los procesos de admisión, conformación de grupos y asignación de docentes, vistos como oportunidades para abatir el rezago educativo, *Educación*, núm. 16, enero-marzo de 2001, pp. 55-64.
- Galli, J. (2019). El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria. En Vernucci, S. y Zamora, E., *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*.
https://www.researchgate.net/publication/339983937_El_nivel_inicial_y_la_importancia_de_promover_transiciones_saludables_hacia_la_escuela_primaria
- Galvani, P. (2007). La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinar sobre la autoformación (1ª Parte). *Visión docente con-ciencia*, 6 (36), 5-11.
http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revistas/No.%2036.pdf
- _____ (2010). Pensamiento complejo y creatividad ecoformadora. En Torre, S.; Pujol, M.A.; Rajadell, N.; Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM). Giad.
- _____ (2020). *Autoformation it connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Chronique Sociale.
- Garay, L. (2012). Investigar en educación hoy, es intervenir. *Cuadernos De Educación*, (1). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/621>
- Gimeno, J. (1997). La transición a la educación secundaria. Madrid: Morata. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica* (34), 11-43.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es

- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27
- Jara-Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. 258 pp.
- Informe SITAN-UNICEF. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: socio-economic, family and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18, 375-403.
- Janus, M., & Offord, D. (2007). Development and Psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39, 1-22.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3) (2008). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y. (2007) From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, 37, 187-203.
- Kagan, S., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf>
- Kagan, S. L., and Neuman, M. J. (1998) Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98(4): 365–379.
- Kartal, H y Guner, F. (2018). A Review of Articles that Include the Schools' Readiness Dimension. *European Journal of Educational Research* Volume 7, Issue 3, (2018) 431 - 443. ISSN: 2165-8714. <https://www.eu-jer.com/a-review-of-articles-that-include-the-schools-readiness-dimension>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Ediciones Morata.
- Montalvo-Cepeda, M. (2019). Hacia la construcción de una propuesta educativa situada en el territorio: Una mirada a la educación desde la perspectiva local. *Ciencia*, 12 (30), 103-117. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249011/html/>
- Lara, B., Zaragoza, L. M., Carrillo, E. y González, C. E. (2003). La Transición escolar de preescolar a primaria. Análisis de la pertinencia del criterio de edad como requisito para el ingreso a la educación primaria. *Educación*, 25, abril-Junio, pp. 73-85.
- Latorre, A (2005). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf

- Lewin, C. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos.* (p. 13 -25). Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Liz, M. (2018). *Autorregulación y preparación para la escolarización. El funcionamiento ejecutivo en educación inicial predice el involucramiento escolar en primer año.* Tesis presentada para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- López, R., Avello, R., Sánchez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011
- Marín, R., Guzmán, I. (2012). Formación-Evaluación: Una propuesta para el desarrollo y la evaluación de competencias docentes. En Juan Pablos (Ed.), *Evaluación de competencias docentes en Educación Superior*, (pp. 203-248). Juan Pablos Editorial.
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>
- Marín, R., Guzmán, I. e Inciarte, A. (2014). Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias. Astro Data.
- Marín, R. (2020). La evaluación docente: desafíos actuales, aproximaciones, experiencias y nodelos. [Conferencia]. VII Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Ciudad de México, México
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), pp. 27-39. <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.
- Mata, P., Ballesteros y del Olmo (eds.) (2014). *Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo.* Madrid: UNED. 7-10
- McTurk, N., Nutton, G., Lea, T, Robinson, G., & Carapetis J. (2008). The School readiness of Australian Indigenous Children: A review of the literature. The Ian Potter Foundation.
- Mejía, C. (2013). *Perfil de egreso de niños y niñas en el nivel de Prebásica, sector urbano en el municipio de Tela, Atlántida: competencias en el Área de Comunicación y Representación* [Disertación de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <file:///Users/aliety/Downloads/perfil-de-egreso-de-los-ninos-y-ninas-en-el-nivel-de-prebasica-sector-urbano-en-el-municipio-de-tela-atlantica-competencias-en-el-area-de-comunicacion-y-representacion.pdf>
- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento.* Desde Abajo.
- Mejía, M.R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos.* Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Edición Gráfica Lionel Magne.

- Mejía, M.R. (2015). *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. Ponencia presentada al coloquio Perspectivas metodológicas y pedagógicas en lengua materna. Universidad Distrital de Bogotá. 27-28 de mayo de 2015.
- Mejía, M.R. (2018) *La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento*. 9º Encuentro Internacional de educación alternativa y especial. La Paz, Bolivia. Ministerio de Educación.
- Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 137-165. <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.pdf>>.
- Messina, G. y Osorio, J. (2016, abril-junio) Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29106/20355> >.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225.
- Miranda, S y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación Educativa*, 11(21). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164#B11
- Morin, A. (1992). *I-A integral y participación cooperativa. Vol. 1*. Montreal, Québec
- Morin, E., Ciurana, E.R y Motta, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (pp. 13-33). UNESCO.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- ____ (2011). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Moreira, K., Casterá, C., Vercellino, V., Quiles, S., Rivera, J., y Tresso, F. (2019). Juego y lectura como promotores de school readiness. Un abordaje integral. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/927>
- Monarca, H., Rappoport, S., Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre la enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230792004.pdf>
- Ministerio de Educación (MINED) (2021). *Plan Educativo: primera infancia*. Cuba. <https://www.mined.gob.cu/primera-infancia/plan-educativo/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN)(2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Colombia. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/20.pdf>

- Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, Volume 3 Number 3 2008. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2008.3.3.224>
- Multiversidad Mundo Real (2023). ¿Qué es Transdisciplinariedad? <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Myers, R. (1997). Removing Roadblocks to Success. Transitions and Linkages between Home, Preschool and Primary School. *Coordinators' Notebook*, No. 21. (Special issue on Transitions and Linkages) www.ecdgroup.com
- Myers, R. G., Flores, B. y Peters, M. (2008). *La Transición de Educación Preescolar a la Primaria en México y su Relación a Logros Educativos: Un estudio exploratorio*. Hacia una Cultura Democrática, A. C.
- Najmanovich, D. (2005). La complejidad: de los paradigmas las figuras del pensar". *Complexus. Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*, 1(2), pp. 67-76.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2019>
- Orozco, B (2018). *La reforma de la educación básica en México. Aproximación analítica al modo de pensar. El vínculo currículo-sociedad y el perfil de egreso*. En P. Ducoing (Ed), *Educación básica y reforma educativa* (pp. 121-136). <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Osorio, J. (2011). La investigación-acción: una estrategia de sistematización y producción de conocimientos en la educación de personas adultas. *Decisio* 28, Pátzcuaro, México. 37-40.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima*, 26. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00140.pdf>
- Pineau, G. (2007). Knowledge: Freeing Knowledge Life, School and Action. En Fourth World University Research Group (Ed.) *The Merging of Knowledge. People in Poverty and Academics Thinking Together* (pp. 215-306). University press of America.
- Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(1), 119-140. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/889>
- Raglianti, F. (2006). Comunicación de una Observación de Segundo Orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas? *Cinta moebio* 27: 303-313. www.moebio.uchile.cl/27/raglianti.html
- Real Academia Española de la Lengua (Ed.) (n.d). Perfil. En Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. <https://dle.rae.es/perfil>
- Rea Rodríguez. C. (2016). La útil relación entre el diálogo de saberes, la traducción y la hegemonía. *Andamios*, 13 (31). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200267

- Rebello Britto, P. y Limlingan, M. (2012). School Readiness and Transition. *A companion to the Child Friendly Schools Manual (UNICEF)*, 1-28. <https://www.unicef.org/reports>
- Rimm-Kaufman, S y Sandilos, L. (2017). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. https://www.rogerfedererfoundation.org/fileadmin/Rimm-Kaufmann_Sandilos_school-transition-and-school-readiness-an-outcome-of-early-childhood-development.pdf
- Rodríguez, J.; Varela, F.; Murnikovas, A.; Urruticoechea, A.; Moreira, K.; Vásquez, A. (2019). Relaciones entre Funcionamiento Ejecutivo y Autorregulación en el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). 2º Congreso Nacional de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay. Poster · January 2019. <https://www.researchgate.net/publication/333562207>
- Rodríguez-Zoya, L. (2019). Problematización y problemas complejos. *Gaceta de Antropología*, 35(2). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5145>
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez; F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disenso. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEPa) (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México. <https://www.gob.mx/sep?tab=Plan%20de%20estudio>
- ____ (SEpb) (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 2. (Material en proceso de construcción)*. <http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion4/Avance%20Programa%20Sint%20C3%A9tico%20Fase%202.pdf>
- Silva, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes*, 48, 83-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00083.pdf>
- Snow, L. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early education and development*, 17, 7-41.
- Sociedad Chilena de Educación Científica (2016). Tres visiones para el currículum escolar. <https://www.schec.cl/tres-visiones-para-el-curriculo-escolar-de-ciencias/>
- Sosa-Padrón, A. (2020). *La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde un paradigma emergente*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx/>
- Stipek, D. J. (2003). School entry age. En: *Encyclopedia on Early Childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Strasser, K., Rolla, A., & Romero-Contreras, S. (2016). School readiness research in Latin America: Findings and challenges. *New directions for child and adolescent development*, 2016(152), 31-44. <https://fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/72294->

[strasser et al-2016-new directions for child and adolescent development.pdf](#)

- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. 4ta. Edición, México. Ed. Limusa.
- TDA (2007). *Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career?* London: Training and Development Agency for Schools. <https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/13C47A9B-633C-436F-8617-668966AEAEB7/0/CGT Online TDA standards2007.pdf>
- Trohler, D. (2017). La historia real del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historias, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681010.pdf>
- Universidad Americana de Europa (UNADE) (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: la reforma educativa mexicana*. [https://unade.edu.mx/la-nueva-escuela-mexicana-la-reforma-educativa-mexicana/#:~:text=La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana%20\(NEM,pr%C3%B3ximo%20ciclo%20escolar%202021%2F2022](https://unade.edu.mx/la-nueva-escuela-mexicana-la-reforma-educativa-mexicana/#:~:text=La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana%20(NEM,pr%C3%B3ximo%20ciclo%20escolar%202021%2F2022).
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2019). *Desarrollo de la primera infancia y preparación escolar*. https://www.unicef.org/spanish/education/index_41956.html
- ____ (2018). *La agenda de la infancia en México (2019-2024)*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/la-agenda-de-la-infancia-y-la-adolescencia-2019-2024>
- ____ (2016). *Early Learning and Development Standards (ELDS) and school readiness. Evaluation synthesis*. <https://evaluationreports.unicef.org/GetDocument?fileID=9571>
- ____ (2012). *School readiness: A conceptual framework*. [https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Chil2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- Urbina-García, M. (2020). An Intervention Programme to Facilitate the Preschool Transition in México. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, 11(21). <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/664>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. y Lucas- Molina, B (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de grado en educación primaria. *Aula Abierta*, (42)1, 53-60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314700095>
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., Massen van den Brick, H. (2018). Facilitar una transición exitosa a la escuela secundaria: (¿cómo) funciona? Una revisión sistemática de la literatura. *Adolescent Res Rev* (3), 43–56 (2018). <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Van Rens, M., Groot, W., Haelermans, C. (2020). (¿Cómo) la información proporcionada por los niños afecta la transición de la escuela primaria a la secundaria?. *Child Ind Res* (13), 105–130. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09646-2>
- Vázquez, A. (2005). *La preparación del niño preescolar para su ingreso a la primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Biblioteca Central UNAM. <http://132.248.9.195/pd2006/0603039/Index.html>

- Vogler, P; Crivello, G., and Woodhead, M. (2008) “Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice”, *Working Paper 48*, The Hague the Netherlands: Bernard van Leer Foundation/Young Lives.
- West, J., Germino Hausken, E. y Collins, M. (1993). Readiness for Kindergarten: Parent and Teacher Beliefs. *Statistics in Brief* [Ebook] (pp. 1-10). National Center for Education Statistics.

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario de Validación del Perfil de Preescolar

Estimada profesora:

La Universidad Autónoma de Chihuahua y el Centro de Investigación y Docencia se encuentran realizando la investigación: *Preparación para la escolarización de niños y niñas preescolares chihuahuenses en tiempos de pandemia*, el cual tiene como objetivo:

Desarrollar una estrategia de evaluación que integre los tres Campos Formativos y las tres Áreas de Desarrollo Personal y Social del currículo de educación preescolar, como una forma de valorar la *Preparación Para la Escuela* de niños chihuahuenses.

Como parte de este proyecto, nos encontramos en la etapa de **validación del perfil de preescolar** el cual servirá como base para construir y validar la estrategia de evaluación.

Para validar el perfil de preescolar hemos realizado dos momentos: 1) la religación de aprendizajes esperados de los tres campos formativos y tres Áreas de desarrollo personal y social del perfil de preescolar un grupo de investigación-acción-formación (GIAF). Nos queda por desarrollar el Momento 2) la validación de contenido mediante juicio de expertas con el Grupo Académico de Preescolar (GAP).

En el Momento **1**, el grupo de discusión religó los Aprendizajes Esperados de los tres Campos y Áreas, con ello, conformó el referencial de Aprendizajes Esperados Religados (AER) del perfil de preescolar, en su versión 1.0

Como estrategia para este Momento **2** de la investigación, hemos seleccionado el “Método Delphi modificado”, el cual busca arribar a consensos entre un grupo de expertas, que actúan como jueces en esta consulta. Por este motivo acudimos a usted a fin de solicitarle su calificada opinión como experta en el nivel de educación preescolar, que nos permita validar este perfil de preescolar.

Para este momento de validación del perfil de preescolar diseñamos este “Cuestionario de Validación” para la Valoración de los AER, que solicitamos pueda contestar **individualmente**. En el *cuestionario* se pide aportar su visión para validar o modificar la redacción de los AER, así como la orientación y significado de los mismos mediante tres criterios: **Univocidad, Pertinencia y Suficiencia**. Para la valoración de estos tres criterios le ofrecemos una escala de estimación de 4 puntos, de acuerdo con lo que se define en la siguiente tabla.

Niveles	Definición Univocidad	Definición Pertinencia	Definición Suficiencia	Valor asignado
Óptima (O)	El AER es susceptible de ser entendido o interpretado	El AER es inequívocamente útil, adecuado y procedente para	El AER contiene información amplia y suficiente para evaluar un Eje u	4

	inequívocamente de una sola y única manera.	valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	
Alta (A)	El AER es susceptible de interpretación, pero puede ser entendido mayoritariamente o en general de una sola manera.	El AER es mayoritariamente útil, adecuado y procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER contiene información necesaria para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	3
Baja (B)	El AER es susceptible de ser entendido en sentidos diversos y se encuentra más cerca de la equivocidad.	El AER es relativamente poco útil, adecuado y procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER contiene información mínima para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	2
Nula (N)	El AER es susceptible de no ser entendido o de ser interpretado con sentidos muy diferentes, cayendo dentro de la equivocidad.	El AER es no es útil, adecuado o procedente para valorar el nivel educativo y grupo de edad al que va dirigido.	El AER no contiene información y suficiente para evaluar un Eje u Organizador curricular del Campo o Área del perfil de preescolar.	1

Enseguida cubriremos la validación colectiva del perfil de preescolar mediante el anexo 5 **Segunda Ronda** con un segundo “Cuestionario Delphi” en el cual se les brindará información sobre los resultados de la primera ronda a fin de obtener el consenso final sobre el referencial de competencias.

La consulta a profesores (**fase 4**) permitirá la valoración del referencial a partir de dos criterios: la **importancia** que los profesores le asignan a cada atributo y el **Nivel** que consideran tener en cada uno de los atributos.

La información que nos proporcione en este ejercicio es de suma importancia, ya que servirá de base para la definición del programa de formación universitario. El cuestionario es anónimo. Los resultados que obtengamos serán útiles si lo contesta con sinceridad.

Agradecemos tu colaboración

I. Aprendizajes Esperados Religados

Instrucciones. En los AER de cada Campo Formativo o Área de Desarrollo Personal y Social que a continuación se presentan, le pedimos por favor VALORAR cada uno de ellos, utilizando *los niveles de las escalas de Univocidad, Pertinencia y Suficiencia* proporcionados antes. Subrayando la casilla seleccionada con el resaltado de texto **AMARILLO** de Word.

De igual modo, en los espacios en blanco, a la derecha de cada valoración, puede usted anotar alguna observación o sugerencia para la corrección o modificación de cada dimensión o cada atributo, según corresponda. Asimismo, puede AGREGAR O ELIMINAR algún atributo que considere necesario para este referencial.

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: Matemáticas

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Identifica, plantea y resuelve problemas en base a los principios de conteo comunicando como lo realiza de manera oral y escrita													
Identifica, compara y emplea algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones de compra y venta.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Reproduce modelos y construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

relaciones espaciales y puntos de referencia.														
Compara y mide longitudes, capacidades y distancias de forma directa o con intermediario, con unidades no convencionales.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Identifica y ordena eventos de su vida cotidiana, usa expresiones temporales y representaciones gráficas, para explicar la sucesión de eventos														
Contesta preguntas en las que necesite recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: *Lenguaje y Comunicación*

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.	
Solicita la palabra para expresar sus ideas y escuchar la de sus compañeros acerca de diversos temas mediante el diálogo.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Narra textos literarios para hacerse escuchar y entender.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Menciona y observa características de objetos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		

compañeros con diversos propósitos.															
Reflexiona y comenta noticias que se difunden en medios de comunicación impresos y digitales.															
Interpreta y produce diversos textos para informar algo de interés, utilizando recursos propios.															

Aprendizaje Esperados Religados del Campo Formativo: *Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social*

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Interactúa con su entorno inmediato, identificando seres vivos y elementos de la naturaleza, comunicando las ideas que le surgen mediante registros propios, al experimentar con diversos objetos y materiales.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	1		3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Conoce y práctica hábitos de higiene personal, alimentación para mantenerse saludable, así como medidas para evitar enfermedades.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Identifica zonas y situaciones de riesgo a los que puede estar expuesto en sus contextos atendiendo reglas de seguridad.													

Práctica hábitos para el cuidado del medioambiente a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del agua, el aire y el suelo y propone medidas de preservación.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Conoce y explica las actividades productivas de su familia, y su aporte a localidad.													
Reconoce y valora tradiciones, costumbres sociales y conmemoraciones cívicas y comenta cómo participa.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comprende y explica cambios en costumbres, formas de vida y espacios en su entorno inmediato a través del tiempo mediante diversas fuentes de información.													

Aprendizaje Esperados Religados del Área de Desarrollo Personal y Social: Socioemocional

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
Reconoce, identifica las características de sus compañeros y expresa sus características personales: su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Reconoce, nombra y dialoga las situaciones que le generan	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

<p>emociones como alegría, enojo, miedo o tristeza.</p> <p>Logra ponerse de acuerdo durante la realización de trabajos en equipo o en situaciones de conflicto</p>														
<p>Reconoce lo que puede hacer con o sin ayuda y elige los recursos que necesita para realizar distintas actividades.</p> <p>Realiza acciones de cuidado personal, se hace cargo de sus pertenencias y respeta las de los demás.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<p>Persiste en la realización de actividades desafiantes y toma decisiones para concluir las.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<p>Habla de diferentes tipos de conducta propias y de los demás y explica sus consecuencias.</p> <p>Identifica y proporciona ayuda a quien lo necesita.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<p>Se expresa con seguridad defiende y propone ideas y colabora en actividades de grupo.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<p>Convive, juega y trabaja con distintos compañeros</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Combina patrones básicos de movimiento y emplea objetos mediante tareas motrices individuales y colectivas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Elige objetos para ejecutar tareas motrices que requieren de control y precisión.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Define sus acciones en tareas motrices que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio, sincronización, diferenciación e identidad corporal.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Respeto normas de convivencia al solucionar tareas de expresión corporal propone distintas tareas motrices	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

Área de Desarrollo Personal y Social: Artes

APRENDIZAJE ESPERADO RELIGADO	Valoración Univocidad				Valoración Pertinencia				Valoración Suficiencia				Observaciones o sugerencias.
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Representa historias y personajes reales o imaginarios por medio de esculturas, pintura, mímica o usando marionetas o a través de juego simbólico	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Baila y se mueve con música variada coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos, que construye.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Representa la imagen que tiene en sí mismo y expresa ideas mediante el modelado el dibujo y la pintura	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Explica las sensaciones que le produce observar una fotografía pintura escultura escuchar una melodía proveniente de distintos lugares géneros y épocas o ver una representación escénica	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Produce sonidos al ritmo de la música con distintas partes del cuerpo instrumentos y otros objetos, y las utiliza para expresar sus emociones.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Crea y reproduce secuencias de movimientos gestos y posturas corporales de manera individual y en coordinación con otros con y sin música.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

<p>Obtiene colores y tonalidades realizando combinaciones y los utiliza para hacer pinturas de invención propia.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<p>Construye y representa gráficamente y con recursos propios secuencias de sonidos y las interpreta.</p>													
<p>Relaciona los sonidos que escucha con las fuentes sonoras que los emiten.</p>													
<p>Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar.</p>													

Anexo 2

Propuesta didáctica (Dispositivo 4)

Propuesta didáctica		
Todos somos parte de un rompecabezas		
Nivel: Preescolar Grado: 1, 2, 3	Número de sesiones: 3 de 1 hora y media.	
Aprendizajes esperados o procesos de desarrollo de aprendizaje		
Campo Formativo	Contenidos	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
Ética, naturaleza y sociedades	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su	Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia. II. Se da cuenta y acepta que las familias son diversas y distintas entre sí, y que todas contribuyen a la construcción de un entorno que reconoce e incluye a todas las personas por igual.
<p>Problema del contexto como reto: En nuestro contexto se han detectado situaciones de conflicto donde los alumnos y alumnas se manifiestan de manera irrespetuosa, sin empatía, haciendo comentarios de rechazo sobre la apariencia de los demás, el que a la salida de los alumnos y alumnas vaya la guardería, mamá o papá, mostrando que no existe una cultura de respeto a la diversidad.</p>		
<p>Producto central por lograr: Se busca que todos los alumnos y las alumnas comprendan que las personas y familias son diferentes, se respeten entre sí, y se logre la empatía.</p>		
<p>Ejes articuladores:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inclusión Interculturalidad crítica. 		
<p>Modalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Secuencia de actividades 	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuento de la inclusión Espejo Dibujo de caritas Tarjetas de los tipos de familias MEMORAMA 	<ul style="list-style-type: none"> Fotos de familias Caja mágica Plantilla de rompecabezas Colores Lápices Papel Kraft Cinta Type
Actividades		
<p>Inicio:</p> <p>1.- Para comenzar la sesión cuestionarle a los alumnos y alumnas si todos somos iguales, y escribir sus respuestas en el pizarrón.</p> <p>2. Leer el cuento que habla sobre la inclusión, las diferencias y similitudes, los gustos y preferencias de los niños y posteriormente buscar la reflexión con los alumnos cuestionando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿A los niños del cuento que les gustaba? - ¿Qué cosas los hacen especiales? • ¿Qué te gusta de tí? <p>Luego con apoyo de un espejo, compartir al grupo lo que me agrada de mi persona (me gusta mi boca, me gusta mi color de ojos, etc.)</p>		
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se acomodarán los alumnos en círculo para comenzar la actividad, donde cada uno de ellos tendrá que tomar el espejo y mencionar alguna característica física que le guste de el/ella mism@. (en caso de que se sientan cohibid@s/tímid@s, se podrá cuestionar al grupo ¿Qué te gusta de _____?) Poner en el piso, o una mesa, un pliego de papel Kraft o cartulina, pedirle a un alumn@ 		

que pase y se acueste y remarcar su silueta.

- Posteriormente se le pedirá a los compañer@s que vayan mencionando las cosas que les gustan de el alumn@ dibujado y se anotaran dentro de la silueta. (Hacer esto con todos los integrantes del salón y pegarlos en las paredes para que tod@s puedan verlos siempre)

- Volver a leer el cuento de la inclusión, y darles espacio a los alumnos de compartir sus ideas sobre el tema nuevamente.

- Mostrar detenidamente las páginas del libro y pedir a los niños que compartan las diferencias y semejanzas que se observaron al ver las imágenes de los niñ@s.

- Preguntarle a modo de reflexión:

- ¿Todos los nosotros tenemos ojos? ¿son del mismo color? ¿tienen la misma forma?

- ¿Todos tenemos la piel del mismo color?

- Presentar los personajes del libro y contrastar las respuestas, enfatizar en las similitudes (ojos, boca, nariz, las partes del cuerpo) y hacer notorias las diferencias de cada parte entre los dibujos presentados (miren, este tiene ojos verdes, y esta niña los ojos cafés)

- Pedir a los niños que se vean la piel y preguntar

- ¿Tiene su piel el mismo color que la de este niño/a?"

- Se le entregará a cada alumno/a una hoja de maquina con el dibujo de una carita en blanco y negro y se les pedirá que la coloreen usando solamente el color café. (Material extra: llevar cuatro caritas ya pintadas con diferente fuerza del color)

- Mostrar imágenes de los niñ@s del mundo, buscando que las imágenes sean de diferentes tonos de piel y en la imagen donde la piel sea pálida, preguntar ¿de qué color es ella?

- Comparar las respuestas (blanco/negro) con las crayolas reales para reflexionar si realmente son de color blanco y pedirle a un alumn@ que responda ¿realmente es blanc@/negr@?

Ahora usaremos los dibujos de las caritas pintadas por los alumn@s, seleccionaremos 4 de diferentes tonos para descubrir que son los verdaderos colores de las personas y mencionarle que “el café más oscuro se asemeja mucho más que el negro” así que todos podemos entender que no somos de colores, más bien ¡Todos somos morenos, pero de diferentes tonos!”

- Preguntar si conocen un rompecabezas, ¿Cómo es? ¿Cómo se llaman las partes?,

enseñarles un ejemplo y reflexionar:

- ¿Todas las piezas son iguales?

- ¿Qué pasa si se pierde una pieza?

- Si juntamos todas las piezas ¿Qué se forma?

- Decirles a los alumn@s que el salón de clases es como un rompecabezas que está formado por cada alum@, que cada uno de ell@s son importantes para formar el grupo así como las piezas del rompecabezas son importantes para formar la imagen, que al igual que las piezas todos somos diferentes pero que juntos hacemos un todo”

- Proporcionarle al alumn@ una pieza en blanco de un rompecabezas y pedirle que pegue su foto, la decore o se dibuje.

- Después con ayuda de la maestra, en equipos o de forma grupal se armará el rompecabezas, podremos todas las piezas donde van para formar nuestro grupo.

- Al terminar de armarlo, mencionarles que si una pieza no estuviera se vería un huequito en nuestro rompecabezas, así como si uno de los alumn@s faltara, el salón no estaría completo, que todos somos una parte especial del salón, la comunidad y de sus familias “

- Hay que mencionar que también somos parte de una familia y preguntar

- ¿Tienes una familia?

- ¿Todas las familias son iguales?

- ¿Por qué?

- Cada alumno y alumna pasará al frente y pegará la foto de su familia en el pizarrón

- Presentaré mi familia y luego pasarán los alumnos

- Pasará cada alumno y presentará a su familia, apoyar con cuestionamientos:

- ¿Cuántas personas conforman tu familia?

- ¿Se parece a la mía?

- ¿Cuál es la historia de tu familia?

- ¿Qué hacen tus papás?

- ¿Quién te cuida?

- ¿Con quién juegas?

<ul style="list-style-type: none"> • Presentar las tarjetas de las familias y mostrar los integrantes de cada una. • Posteriormente jugar al memorama con las tarjetas de las familias. • Mencionar que todas las familias están bien, todas son normales y ser diferente está bien
Cierre:
<ul style="list-style-type: none"> • Colocar las fotos de todas las familias en una caja mágica • Cada alumno o alumna pasará a sacar una fotografía de la caja mágica y tendrá que decir de quien es la familia y algo que le guste o llame la atención.

EVALUACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizará un círculo de reflexión donde se les harán las siguientes preguntas de manera aleatoria: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Todas las familias son iguales? ○ ¿Crees que es bueno ser diferentes? ○ ¿Qué te gustó de la actividad? ○ ¿conocías a las familias de tus compañeros? ○ ¿Qué aprendiste?

Rúbrica de evaluación				
Nombre del alumn@:				
Proceso de aprendizaje	Requiere apoyo	Proceso	Logrado	Observaciones
Reconoce que es diferente a las y los demás y que esas diferencias enriquecen la convivencia.	Conoce las características de sí mismo.	Menciona las características de sí mismo y de sus compañeros.	Menciona y valora las diferencias de los compañeros.	
Se da cuenta y acepta que las familias son diversas y distintas entre sí, y que todas contribuyen a la construcción de un entorno que reconoce e incluye a todas las personas por igual.	Observa las características, similitudes y diferencias entre las familias de sus compañeros y las comparte mediante cuestionamientos directos.	Menciona las características, similitudes y diferencias entre las familias de sus compañeros.	Conoce, menciona y valora la diversidad de las familias que conforman su grupo y la importancia que tienen en la comunidad.	

Anexo 3
Consentimientos informados**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**CONSENTIMIENTO INFORMADOS**

Chihuahua, Chihuahua, a 1 de noviembre de 2022

Asunto: Consideraciones Éticas

En el marco del trabajo de investigación que lleva por nombre **“Religación de Ejes y Campos curriculares en la preparación para la escolarización de niñas y niños preescolares”**, el cual se desarrolla por un grupo de profesores investigadores, quienes pretenden valorar un proceso de intervención docente orientada al desarrollo de la competencia didáctica en el área Socioemocional en el nivel de preescolar en tres momentos: programa de formación, diseño y validación de proyectos en estrategias pedagógicas en el Eje Inclusión de la Nueva Escuela Mexicana, manifiesto mi interés por participar en el proceso de intervención en el período de noviembre de 2022 a febrero de 2020 con lo que me comprometo a:

1. Ser puntual, asistir y participar en las sesiones.
2. Diseñar, socializar e intervenir con un dispositivo de formación centrado en estrategias pedagógicas.

Asimismo, otorgo mi autorización para ser videgrabado(a) en las sesiones de formación e intervención.

Se me ha informado que tengo la libertad de retirarme de esta investigación en cualquier momento y puedo solicitar más información acerca del estudio, si así lo deseo. Otorgo mi consentimiento para que los datos emanados en esta investigación puedan ser publicados en medios de divulgación científica, solicitando completa confidencialidad acerca de mi identidad.

DATOS DEL PARTICIPANTE:

Nombre completo:

Profesión:

Nivel educativo donde labora:

Teléfono personal:

Correo electrónico:

Firma

Responsable del proyecto: M.I.E. Aliety Sosa Padrón
Dr. Rigoberto Marín Uribe

Anexo 4

Dispositivos de Formación

Dispositivo 1

Periodo: 3 días	Contexto. Rural	Contexto. Rural
PLAN ANALÍTICO		
Condiciones académicas		
<p>Matrícula: Jardín de Niños Sor Juana Inés de la Cruz 41 niñas y 46 niños 2 grupos de 3ero 1 grupo de 2do 1 grupo mixto 1ero y 2do</p> <p>Se identifican algunas dificultades en el enriquecimiento de la diversidad de lenguajes. En lo referente a saberes y pensamiento científico hay una diversidad de procesos de aprendizaje tanto de forma grupal como colectiva.</p> <p>En ética, naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario, los alumnos y alumnas requieren apoyo para una convivencia sana, autorregulación de sus emociones y las relaciones entre alumnos de forma pacífica, de igual manera la solución de problemas mediante el diálogo.</p>		
Contexto social		
<p>El contexto del Jardín de Niños es rural y se atienden alumnos que habitan en zonas urbano-marginadas, en la escuela asisten alumnos y alumnas de ambos contextos. Un número considerable de niños y niñas es atendido por casas de cuidado o guarderías debido a que ambos padres trabajan. Gran parte de los padres trabaja en la industria maquiladora, con horarios extendidos, el nivel socioeconómico es medio-bajo, el cual es muy diverso en cuanto a otras ocupaciones. Existe producción agrícola o ganadera.</p> <p>Las instalaciones de la escuela son adecuadas, atienden a las necesidades de los alumnos y alumnas para una educación con calidad, solamente faltan rampas de acceso, aunque en este ciclo escolar no hay estudiantes que las requieran.</p>		
PROBLEMÁTICAS		
<p>-Los padres de familia requieren apoyo en la concientización de la diversidad de los alumnos y alumnas, para comprender y respetar las necesidades y condiciones de cada uno.</p> <p>-Los alumnos y alumnas requieren apoyo para solucionar conflictos por medio del diálogo, respetar la diferencia de ideas y favorecer la convivencia sana.</p>		
Ejes Articuladores	Contenidos Nacionales Programas sintéticos	
<ul style="list-style-type: none"> - INCLUSIÓN - IGUALDAD DE GÉNERO - PENSAMIENTO CRÍTICO 	Ética, naturaleza y sociedades <ul style="list-style-type: none"> ● La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas y promover la inclusión y el respeto a la diversidad. De lo humano y lo comunitario	

	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción de la identidad personal a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas.
ACCIONES GENERALES	
<ul style="list-style-type: none"> ● Gimnasia familiar. ● Clase muestra ● Cuento 	
CODISEÑO	
<ul style="list-style-type: none"> ● Expresa con eficacia sus ideas acerca de los diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas. (lenguaje y comunicación, oralidad, aprendizajes clave). ● Convive, juega y trabaja con distintos compañeros (Educación Socioemocional, inclusión, aprendizajes clave). 	
PLANEACIÓN DIDÁCTICA	
Problemática	Campo, contenido, proceso y ejes.
<p>-Los padres de familia requieren apoyo en la concientización de la diversidad de los alumnos y alumnas, para comprender y respetar las necesidades y condiciones de cada uno.</p> <p>-Los alumnos y alumnas requieren apoyo para solucionar conflictos por medio del diálogo, respetar la diferencia de ideas y favorecer la convivencia sana.</p>	<p>CAMPO. Ética, naturaleza y sociedades</p> <p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La cultura de paz como una forma de relacionarse con otras personas y promover la inclusión y el respeto a la diversidad. <p>PROCESO. Construye acuerdos para una convivencia pacífica en su hogar y escuela, al escuchar y expresar con respeto ideas y opiniones propias y de las demás personas, sin importar sus condiciones sociales y culturales.</p> <p>EJES. Inclusión e Igualdad de género</p>
Evaluación:	
<p>Registros de la educadora y representaciones gráficas. ¿Qué acuerdos proponen los alumnos en diversos juegos? ¿Cómo solucionan los conflictos? ¿Cómo se relacionan con sus compañeros y otras personas? ¿Con quiénes se relacionan? ¿El alumno se incluye en las actividades e incluye a los demás?</p>	

SITUACIÓN DIDÁCTICA: “JUEGOS TRADICIONALES”**Inicio:**

Se les preguntará ¿Cuáles juegos conocen? ¿Qué acuerdos existen en estos juegos? ¿Creen que sus padres y abuelos jugaban a los mismos juegos? ¿A qué creen que jugaban? ¿A cuáles acuerdos creen que llegaban sus familiares en estos juegos?

Se escucharán aportaciones, se escribirán en el pizarrón, podrán realizar una evidencia escrita sobre sus ideas previas de manera individual.

Se cuestionará cómo pueden saber más al respecto, se espera que los niños propongan el preguntar a sus familiares, realizarán con ayuda de la educadora una pequeña entrevista donde los niños definan qué le van a preguntar a sus familias, por ejemplo:

¿Qué era lo que más te gustaba jugar de niño? ¿Qué otros juegos realizaban? ¿Con quién es jugaban? ¿Cómo llegaban a establecer acuerdos?

Desarrollo:

Se invitará a las familias a que acudan al Jardín de Niños para que mencionen las respuestas de las preguntas anteriores y den una demostración práctica con los alumnos invitándolos a jugar a los juegos que ellos realizaban de niños.

La educadora propiciará que las familias den a conocer los acuerdos importantes para establecer la convivencia durante el juego y apoyará en caso de ser necesario, la educadora podrá cuestionar a las familias, ¿Cómo tomaban y llegaban a acuerdos? ¿Qué pasaba si alguien no respetaba los acuerdos? Se dará tiempo para que los alumnos cuestionen a las familias sobre algo que quieran conocer respecto al relato del adulto.

Durante el juego la maestra observará a los alumnos y al terminar el juego cuestionará ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les pareció justo e injusto? ¿Qué conductas observaron de los demás? ¿Qué podríamos mejorar en caso de volver a jugar?

Se seguirá realizando el análisis con las distintas visitas que recibamos en el aula por parte de las familias, se pretenderá a lo largo de las visitas mejorar continuamente la convivencia sana.

Cierre:

Se elaborará un periódico mural que incluirá fotografías de lo trabajado durante la situación de aprendizaje, en el mural los alumnos describirán de manera grupal los acuerdos que se propusieron y/o implementaron dentro de los diversos juegos, también expresarán de manera escrita con ayuda de su maestra su compromiso para mejorar continuamente la convivencia sana en el grupo, los juegos y la vida.

Se invitará a los familiares a observar a la hora de salida el periódico mural y se motivará a escribir un compromiso en el mismo mural para mejorar la convivencia entre la comunidad escolar.

Materiales y recursos:

Platicar con las familias y preguntarles qué materiales requerirían para los miércoles y jueves.

Papel estraza

Marcadores, crayolas

Fotografías de las visitas de los familiares

Dispositivo 2

TÍTULO: Lenguajes diferentes		
Nivel: Preescolar Grado: 3°		Número de sesiones: 4
Propósito de formación (sintético): Que el alumno conozca que existen otras formas de comunicación, las utilice en diferentes entornos y forme conciencia de la diversidad comunicativa.		
Aprendizajes esperados o procesos de desarrollo de aprendizaje		
Campo Formativo	Contenidos	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
Saberes y pensamiento científico	Saberes familiares y comunitarios que resuelven situaciones y necesidades en el hogar y la comunidad.	Propone algunos saberes familiares y comunitarios para resolver necesidades y situaciones en su hogar, escuela y comunidad.
Ética, naturaleza y sociedades	La diversidad de personas y familias en la comunidad y su convivencia, en un ambiente de equidad, libertad, inclusión y respeto a los derechos humanos.	Expresa con libertad y respeto sus puntos de vista y escucha los de sus pares y otras personas, favoreciendo la cultura de paz, la convivencia sana y la participación de todas y todos en un marco de inclusión y diversidad.
De lo humano y lo comunitario	Construcción de la identidad cultural a partir de su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas.	Muestra seguridad y confianza en sus formas de ser, actuar, pensar e interactuar en la casa, escuela y comunidad, y lo expresa con recursos de distintos lenguajes.
Lenguajes	Reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística al identificar las formas en que las distintas familias y otras personas de la comunidad se comunican.	Identifica y utiliza algunas palabras, frases o señas de la diversidad lingüística.

Problema del contexto como reto:

En los contextos escolares se encuentran algunos alumnos con problema de lenguaje severo y un alumno con condición de discapacidad auditiva por lo que se les complica establecer comunicación oral con el resto de la comunidad escolar lo cual les genera angustia por la limitación comunicativa y dificultades al relacionarse con los demás.

Producto central por lograr: Expresión del nombre propio por medio del lenguaje de señas

Ejes articuladores: inclusión y Artes.

Actividades:**Motivación frente al problema.**

1. Saludar a los niños y las niñas con un ¡hola, buenos días! De lenguaje de señas explicando que es un saludo nuevo que estaremos utilizando y no es necesario hablar para entenderlo.

Diagnóstico de saberes previos.

2. Observar un cortometraje del cine mudo llamado “El niño” haciendo notar que no se habla, pero si se pueden comunicar, invitándolos a la problematización de que expliquen de que manera logran hacerlo y por qué es importante que usen estos recursos.

3. Después del observar el video dónde las personas se saludan y comunican con lenguaje de señas, les preguntamos: ¿Qué han aprendido de lo que han observado?, ¿Ustedes pueden utilizar algunas señas para comunicarse?, ¿Cómo cuáles y en qué momento se pueden usar? Invitarlos a investigar su nombre propio en lenguaje de señas dándoles ejemplo de cómo se hace el nuestro.

TRABAJO CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

- Se realizará una encuesta con los padres de familia para saber si alguno de ellos está familiarizado con el lenguaje de señas.
- Entregar a los tutores de los alumnos en el grupo de WhatsApp el alfabeto de señas y un ejemplo con nuestro nombre para que entre ellos y los alumnos busquen como se arma su nombre propio.

Acuerdo del proyecto.

4. Se pegarán las imágenes del nombre de cada niño y niña en lenguaje de señas y escrito en lenguaje convencional.

5. Jugaremos con las tarjetas a escribir nuestros nombres y aprenderemos a decir los nombres más cortos que tengamos en el salón.

Cocreación del conocimiento.

6. Se dará oportunidad de que participen libremente quienes quieran decir su nombre con el lenguaje de señas.

Dispositivo 3

<p><i>Programa sintético: Contenidos</i></p> <p>Características de objetos y comportamiento de los materiales del entorno sociocultural.</p> <p><i>A partir de la curiosidad e interés de los niños y niñas por explorar y manipular diversos objetos se pretende el desarrollo de experiencias y construcción de saberes que se amplían y diversifican, por lo que es importante que reconozcan la existencia de diferentes caminos para construir conocimientos, usarlos y compartirlos.</i></p>
<p><i>Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela.</i></p> <p><i>Es un contexto urbano, nivel socioeconómico medio, cuenta con todos los servicios de agua luz, drenaje e internet. Son escuelas de organización completa, con 20 a 25 alumnos por grupo en edades de 4 a 5 años, la escuela cuenta con la capacidad de gestionar los materiales necesarios para el trabajo de los alumnos y las alumnas durante la jornada escolar. Se cuenta con el apoyo de la mayoría de los padres de familia</i></p>
<p><i>Segundo plano: contextualización</i></p> <p><i>A partir de un diagnóstico inicial con los niños y padres de familia, manifiestan que durante la pandemia estuvieron muy expuestos al uso de dispositivos electrónicos y videos en la red, por lo que en una de las clases se inicia platicando qué contenido es lo que veían, algunos solo veían caricaturas o videos chistosos, otros permanecían mucho tiempo solo con juegos en línea, y algunos manifestaron ver experimentos en tik tok y you tube donde ponen a prueba experimentos realizados en otros canales y es aquí donde el interés de los niños se comenzó a centrar y se les propone realizar dichos experimentos en el salón y ponerlos a prueba por cuenta propia.</i></p>
<p><i>Tercer plano: codiseño</i></p> <p><i>A partir de los intereses que tienen los niños y del conocimiento de su contexto familiar se llegó a diseñar el siguiente plano didáctico bajo la modalidad de taller que ofrezca posibilidades para atender la diversidad del grupo, de manera organizada y flexible favoreciendo el trabajo intelectual y manual, donde se privilegia la acción del niño, fomenta la participación activa y responsable, por medio del trabajo colaborativo, facilita aprender en acción, con base en actividades lúdicas; propicia el intercambio, la comunicación, el trabajo entre pares, la autonomía y los restos constantes, promueve la iniciativa y desarrolla la capacidad creadora, con actividades concretas y precisas para el trabajo (Programa de estudio 2011 p.176)</i></p>

El Programa docente o plano didáctico

<p>Título: “Mis experimentos y la web”</p>	<p>Periodo (Fecha): 16 al 20 enero 2023</p>
<p>Campo(s) Formativo(s): Saberes y pensamiento científico</p>	
<p>Eje(s) Articulador(es): Pensamiento crítico “Una primera tarea del pensamiento crítico es propiciar en las y los estudiantes de la educación básica un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos, que tiene como condición la construcción de relaciones en los que predomina el diálogo” p.110-111.</p> <p>Inclusión Garantiza el derecho efectivo a la educación de NNA en igualdad de oportunidades, con énfasis en la atención de la diversidad.</p>	
<p>Contenido(s): Características de objetos y comportamiento de los materiales del entorno sociocultural</p>	
<p>Procesos de Desarrollo de Aprendizaje: Toma en cuenta lo que sabe de las características de los objetos y materiales, para experimentar con ellos al transformarlos, compararlos o manipularlos. Explica los resultados de sus experimentos y los contrasta con los hallazgos de sus pares, confirma o modifica sus suposiciones iniciales.</p>	
<p>Tiempo: 1 semana</p>	<p>Materiales: Se mencionan dentro del desarrollo de los distintos experimentos.</p>
<p>Secuencia de Actividades de Aprendizaje: Inicio. De manera grupal, se preguntará a los niños si han hecho un experimento de la web. Se les pedirá que respondan a las siguientes preguntas: ¿Cuáles han visto? ¿Qué materiales han usado? ¿Por qué creen que se hacen experimentos? ¿Qué experimento les gustaría realizar en el salón?</p> <p>La maestra registrará las aportaciones dadas por los niños en una cartulina y se colocarán de manera visible en el salón para retomarlas posteriormente.</p> <p>Desarrollo.</p>	

¿Qué es un experimento?

Pedir a los niños que investiguen junto con sus familias qué es un experimento. Exponer la información traída de casa para después crear en colectivo una definición conjunta.

Luego, platicaremos sobre las medidas de seguridad que debemos tener para poder realizar los experimentos sin lastimarnos. Se tomarán en cuenta las participaciones de los niños, indicándose que, al estar haciendo los experimentos, algunos permanecen como observadores mientras otros lo llevan a cabo, para respetar turnos de participación y motivar la observación.

Se organizaron equipos elegirán en que experimento desean trabajar.

Al final, la maestra registrará la definición que los niños den sobre el experimento y las medidas de seguridad que deberán seguir en una cartulina, misma que se colocará en un lugar visible para retomarlo cuando sea necesario.

Organización.

Por medio de mesas de trabajo de 4 a 6 integrantes según sea la asistencia al grupo se pondrán los materiales los cuales primero se les dirá que los observen, formas, colores vean consistencias etcétera.

Experimento: Slime

Materiales

- 1 cucharada de detergente
- ½ taza de pegamento blanco con PVA
- 1 taza de bicarbonato de sodio
- colorante
- Agua
- recipientes para ir haciendo la mezcla.

Pasos

1. Mezcla el pegamento con una cucharada de detergente.
2. Añadí dos o tres cucharadas de agua y mezclé.
3. Cuando la mezcla empieza a formar espuma, agrega el colorante.
4. Agrega una taza de bicarbonato de sodio en la mezcla y volver a remover.
5. ¿Qué consistencia tiene?
6. ¿Los materiales que usaron se transformaron?
7. ¿Qué se siente al tocarlo?

Nota: para que se lleven su slime habrá bolsas o vasos

Experimento: El agua que sube.

Previamente, la maestra registrará los materiales y los pasos a seguir del experimento.

Se pedirá la participación de 5-6 alumnos, mismos que seguirán los pasos registrados por la maestra en el pizarrón.

Primero, se les pedirá a los niños que coloquen la vela en el plato, luego alguien más vaciará agua dentro del plato. Posteriormente la maestra encenderá la vela para que, por último, otro participante coloque encima de la vela el vaso vacío.

Se dará un momento para que los niños observen lo sucedido.

Preguntar a los niños: ¿qué ocurrió?, ¿por qué piensan qué pasó?, ¿cuál sería su explicación? La maestra permitirá que los niños aporten sus ideas para después concluir con una definición del experimento.

Mientras los compañeros realizan el experimento, el resto de los niños registrará en una hoja lo que observan durante la realización de este, así como las conclusiones a las que llegó el grupo, a través de un dibujo u otros medios.

Experimento: La hoja de papel.

De manera grupal se indicará a los niños que tomen dos hojas de papel (reusado) para poder realizar la actividad.

Pedir a los niños que mencionen las características de la hoja: ¿cómo es?, ¿cuál es su color?, ¿qué tamaño tiene?, ¿de qué está hecha?, entre otras preguntas que surjan durante la plática.

Después, se les pedirá que comenten: ¿qué pasaría si doblamos la hoja?, ¿vuelve a quedar igual?, ¿serviría de nuevo? Posteriormente, se les cuestionará: ¿y si la rompemos?, ¿cómo quedaría?, ¿la puedo usar para escribir o dibujar? La educadora preguntará de nuevo: ¿si la mojo?, ¿sirve igual, puedo usarla para escribir o dibujar? Finalizará preguntando: ¿y si la quemo, que pasa? ¿Aún será útil para dibujar o escribir en ella? Las respuestas dadas por los niños se registran en un cuadro de 4 entradas a la vista de ellos a manera de hipótesis.

Luego, en colectivo, los niños junto con la maestra realizarán cada una de las acciones antes mencionadas para comprobar las ideas dadas por los niños. Primero doblarán la hoja, la arrugaran y dibujaran o escribirán sobre ella. Después la romperán (ellos decidirán si trozos grandes o pequeños) para después intentar escribir o dibujar en ellos. Continuarán quemando esos trozos e intentarán dibujar o escribir en ellos. al final usarán la otra hoja y la mojarán, realizando la misma acción. Al finalizar los niños comentarán lo que observaron y los resultados obtenidos, mencionando si pudieron o no usar la hoja aun haciéndole cada una de las transformaciones.

Cierre.

Experimentando en familia.

Se invita a los papás y las mamás que puedan asistir a realizar un experimento en compañía de sus hijos/as.

El resto del grupo observará y registrará el experimento que haya llamado su atención. Al final, compartirán de manera oral cuál y por qué eligieron ese experimento, que les resulto fácil y en que tuvieron problemas.

Durante los experimentos se tomarán fotos para realizar un collage fotográfico.

Evaluación Formativa (¿Qué y Cómo evaluar?):

Se realiza una coevaluación con las siguientes preguntas ¿Qué es experimentar? ¿Qué experimento les gusto más? ¿Que aprendimos? ¿Que nos deja aprender de experimentos que vemos en la web?

Durante los experimentos se registrarán manifestaciones que
Nombre del alumno.

Logrado	En proceso	Requiere Apoyo	
Menciona características de los objetos y materiales. Experimenta para transformarlos. Los manipula correctamente. Explica el resultado de los experimentos. Comparte hipótesis iniciales y si las modificó.	Con ayuda logra mencionar características de los objetos y materiales. Experimenta para transformarlos. Los manipula correctamente. Con ayuda para organizar sus ideas explica el resultado de los experimentos.	Requiere acompañamiento durante toda la actividad para mencionar características de los objetos y materiales, experimentar, manipular materiales, decir sus hipótesis.	
Observaciones individuales.			
<p>OBSERVACION SISTEMATICA:</p> <p>1. La educadora registrará acciones/actitudes manifestadas por los niños durante la actividad para complementar la evaluación.</p>			

Anexo 5

Propuesta de práctica educativa

Primer plano. Análisis del contexto socioeducativo de la escuela

Es un contexto urbano, con un nivel socioeconómico medio, cuenta con los servicios de agua, corriente eléctrica, drenaje e internet. Es una escuela de organización completa, con 20 a 25 estudiantes por grupo en edades de 4 a 5 años. El centro cuenta con la capacidad de gestionar los materiales necesarios para el trabajo de los estudiantes durante la jornada en la escuela. En consideración de un diagnóstico inicial realizado a los niños y las niñas junto a padres y madres de familia, se manifestó que durante la pandemia se visualizaron muchos problemas de comunicación verbal. Los mismos, a partir del uso sostenido de las pantallas y uso de plataformas digitales; la comunicación se dio a partir de videollamadas en zoom y foros para agregar o compartir las actividades de tarea o de clase. Por tanto, se consideró oportuno trabajar el campo Lenguajes en articulación con los ejes artes e inclusión

Segundo plano: contextualización de la enseñanza

En el salón de clases se encuentran varios estudiantes con problemas de lenguaje severo y una estudiante con necesidades especiales por su condición de baja capacidad auditiva. Tales cuestiones complican la interacción con sus compañeros y compañeras, incluso con el resto de la comunidad de la escuela. Además, a partir de lo vivido por las clases en

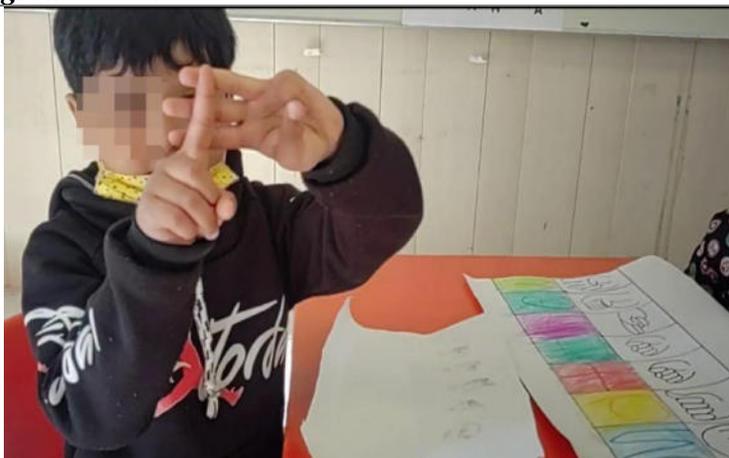
línea estos estudiantes se han vuelto más tímidos e inseguros. En cuanto al resto del salón de clases, se percibe la angustia por la limitación comunicativa y las dificultades para relacionarse entre ambas partes.

Tercer plano: codiseño

Se incorpora a la bienvenida al centro escolar el saludo: hola, buenos días, en lenguaje de señas. Se explica que es un saludo nuevo que se estará utilizando y que no es necesario hablar este lenguaje para poder saludar de esta manera.

La intención es sensibilizar a la comunidad de estudiantes sobre la necesidad de poco a poco ir aprendiendo a hablarlo para además de comunicarse con las y los compañeros con problemas comunicativos, contribuir a fortalecer su autoestima y desempeño.

Cuarto plano: programa docente



La labor educativa que se desarrolla con niñas y niños preescolares se encamina a generar, comprender e incorporar a su quehacer cotidiano la empatía, el respeto y la consideración de las diferencias como parte la vida. Los lenguajes son herramientas para atender necesidades e intereses; así como un elemento trascendente para las construcciones sociales. Entenderlos como parte de diferentes culturas desde la letra, la oralidad, las artes y el lenguaje de señas constituye un saber de la comunidad, dinámico, circunstancial y propositivo (SEPB, 2022).

Título: Nos comunicamos diferente

Descripción

Identificamos que mediante los lenguajes se experimentan, se exploran y se producen creaciones individuales y colectivas. Comprendemos la necesidad de comunicarnos bien y desde diferentes formas, con el propósito de conocer y desarrollar la vida en diferentes contextos. Los lenguajes y sus manifestaciones permitirán el diálogo en disímiles situaciones, para emitir criterios y concertar acuerdos desde el respeto a las otras y otros (SEPB, 2022)

Intenciones formativas

1. *Articular el componente cognitivo del campo formativo: “Lenguajes” a un problema planetario y/o a las concepciones de complejidad y transdisciplinariedad, mediante los componentes de este dispositivo de formación para estudiantes.*
2. *Organizar actividades y juegos para que identifiquen las características de los lenguajes en su entorno sociocultural.*
3. *Transversalizar y religar ejes articuladores (inclusión y artes) y el campo formativo (Lenguajes).*

Contenido

Reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística al identificar las formas en que las distintas familias y otras personas de la comunidad se comunican.

Procesos de desarrollo de aprendizaje

Identifica y utiliza algunas palabras, frases o señas de la diversidad lingüística.

Situación Compleja

Acciones de aprendizaje

5. *Observar un cortometraje del cine mudo llamado “El niño” haciendo notar a partir de interrogantes que no habla articulando sonidos.*
 - *¿Se escucha que el niño diga algo? ¿Puede hablar? ¿Podrá comunicarse de otra forma?*
6. *A partir de del video y de las respuestas, se les pide que expliquen cómo se comunica y sí consideran importantes estas formas de comunicar?*
7. *A continuación, se les cuestiona: ¿pueden o sabe ustedes comunicarse a través del lenguaje de señas? ¿Cuándo podemos usarlo?*
8. *Al terminar este breve intercambio se les entregará el alfabeto de señas y el docente armará su nombre como ejemplo. Se les pedirá que armen su nombre propio.*
9. *Se iniciará una actividad donde colocarán su foto, utilizada en una actividad previa, escribirán debajo de ella su nombre de forma convencional y luego conformado por el lenguaje de señas. Terminado de escribir el nombre, se colocan al final del aula.*



10. Posteriormente el docente entregará cartulinas con sus nombres escritos de forma tradicional y dibujado en lenguajes de señas para comenzar a comunicarlo de esta forma “nueva” para ellas y ellos



11. Por último, se proyecta el vídeo de la canción “Que canten los niños” en lenguaje de señas. ¿El docente pregunta si quieren cantar? Y se termina la actividad visualizando el video e interpretando el lenguaje de señas

Evaluación sistemática.

La educadora registrará en su diario de campo las manifestaciones/actitudes ocurridas durante la actividad

Apoyos visuales:

<https://www.bing.com/videos/search?q=canci%3%b3n+infantil+con+se%3%b1as&&view=detail&mid=36F3C82748ADB2C2E0B536F3C82748ADB2C2E0B5&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3Dcanci%25c3%25b3n%2Binfantil%2Bcon%2Bse%25c3%25b1as%26FORM%3DHDRSC4>