



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PREESCOLAR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA COMPRENDER LA PANDEMIA DE 2020

TESIS

Que para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia

presenta

Daniela Patricia Lica Aguilar

Directora de tesis

Dra. Dení Trejo Barajas



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán, noviembre de 2021

Con amor para Mauricio, Fernanda, Sofía, Regina

ÍNDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

Capítulo I. Educación Histórica en preescolar

1.1. Pensar históricamente en preescolar.....	13
1.1.1. Categorías que conforman el pensamiento histórico.....	18
1.2. El pensamiento crítico y creativo en la construcción del conocimiento histórico.....	22
1.2.1. Creatividad en preescolar.....	24
1.2.2. La empatía social como elemento de la educación histórica.....	26
1.3. Ciudadanía.....	27
1.3.1. Democracia y participación social en niñas y niños pequeños.....	30
1.3.2. Equidad, inclusión, diversidad y multiculturalidad.....	32

Capítulo II. Educación preescolar y pandemia

2.1. Antecedentes históricos de la educación preescolar en México...	38
2.2. La escuela y la pandemia de 2020.....	43
2.2.1. Planteamiento emergente docente ante la contingencia sanitaria.....	47
2.2.2. Adecuaciones académicas en preescolar a causa de la pandemia.....	50
2.2.3. “Aprende en casa”	51
2.3. Papel de las madres y padres de familia en el escenario educativo.....	52
2.3.1. Participación educativa de las madres y los padres de familia durante de la pandemia por coronavirus.....	56

Capítulo III. Recursos y estrategias didácticas en modalidad de enseñanza digital para la educación histórica en preescolar

3.1. Pandemia 2020, el origen de la propuesta.....	67
3.2. Características de los preescolares.....	69
3.2.1. Distintas teorías sobre el desarrollo psicosocial de los infantes.....	70
3.2.2. Particularidades del grupo muestra.....	75
3.3. Relevancia del entorno durante la pandemia.....	79
3.4. Representaciones sociales y educación durante pandemia.....	81
3.5. Diseño curricular de la propuesta didáctica.....	84
3.6. Evaluación.....	98
3.6.1. Instrumentos de evaluación.....	100
3.6.2. Criterios de evaluación.....	101
3.7. Análisis y reflexión de la propuesta.....	103
 Conclusiones.....	 110
 Bibliografía.....	 114
 Anexos.....	 123

PALABRAS CLAVE

Educación Histórica, Preescolar, Didáctica, Pandemia, Pensamiento histórico

RESUMEN

El objetivo de esta propuesta es la puesta en práctica de la educación histórica, mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, el fomento de competencias ciudadanas, así como el reconocimiento de emociones durante la pandemia del 2020.

En este trabajo, la educación histórica se establece como el proceso formativo que provee recursos metodológicos-instrumentales, encaminado a la comprensión y construcción discursiva del sujeto a través del aprendizaje de conceptos y metaconceptos, con el fin de generar en el estudiante competencias del pensamiento crítico y que favorece una participación social activa y armoniosa con su entorno.

La propuesta se sistematiza en varias fases, la primera consiste en la selección de los contenidos, la elección de las categorías y conceptos de la educación histórica que se van a trabajar. La segunda fase se encaminó al diseño de la secuencia didáctica, la estructura y orden de los temas, así como la elección de la estrategia metodológica y de los materiales.

La implementación o puesta en práctica de la propuesta es parte de la tercera fase, estuvo compuesta por sesiones virtuales, los días sábados a las diez de la mañana con un plan de trabajo estructurado en un inicio, un desarrollo y un cierre de las actividades.

La última fase es la evaluación de la propuesta, vinculado con el programa de educación preescolar. Es justo mencionar que algunos criterios de evaluación están sustentados en los aprendizajes esperados del mismo programa y se complementan con criterios de la educación histórica.

ABSTRACT

The objective of this proposal is the implementation of historical education, through the development of historical thinking skills, the promotion of civic competences, as well as the recognition of emotions during the 2020 pandemic.

In this work, historical education is established as the formative process that provides methodological-instrumental resources, aimed at the understanding and discursive construction of the subject through the learning of concepts and meta-concepts, in order to generate critical thinking skills in the student. and that favors an active and harmonious social participation with its environment.

The proposal is systematized in several phases, the first consists of the selection of the contents, the choice of the categories and concepts of historical education that are going to be worked on. The second phase was directed to the design of the didactic sequence, the structure and order of the topics, as well as the choice of the methodological strategy and the materials.

The implementation or putting into practice of the proposal is part of the third phase, it was composed of virtual sessions, on Saturdays at ten o'clock in the morning with a structured work plan at the beginning, a development and a closing of the activities.

The last phase is the evaluation of the proposal, linked to the preschool education program. It is fair to mention that some evaluation criteria are based on the expected learning of the program itself and are complemented by criteria from historical education.

INTRODUCCIÓN

En el nivel de educación preescolar y en general en la educación básica impartida en el país, el aprendizaje histórico se reduce a mencionar las fechas cívicas establecidas en el calendario, que se circunscribe a la Independencia de México, Revolución y Día de la Bandera como un ejercicio memorístico. Esta práctica se lleva a cabo en los eventos cívicos hechos en cada centro educativo; tal ejercicio fragmenta el aprendizaje del conocimiento histórico si lo consideramos como un agente socializador y se reduce a la idea de que dicho conocimiento se constituye sólo por fechas y personajes extraordinarios.

Por otra parte, vivimos en una sociedad de cambio, donde los niños en edad preescolar son diferentes a los niños de hace 40 o 50 años, de manera que el entramado social es más complejo, ya que se ha modificado la estructura familiar y con ello se han originado nuevos desafíos, cambios que han repercutido en todos los aspectos, incluyendo el quehacer educativo. Ante estos retos, el Área de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social en el plan y programa curricular de preescolar del sistema educativo mexicano¹ tendría que significar un acercamiento efectivo al entorno inmediato del niño, partiendo de su misma persona como un agente social, que crea su propio conocimiento, así como alguien que interacciona con su medio, que construye su realidad social, y es activo en la promoción de participación democrática, y no sólo un observador pasivo de hechos históricos que enaltecen la historia patria del país.

Actualmente el enfoque en la materia se propone por medio de la educación histórica, debido a que ya estaba rebasada la forma como se enseñaba la historia en el sistema educativo mexicano. Dicho de otra manera, la enseñanza de fechas como un ejercicio memorístico, inculcando la historia patria, no es significativo en cuanto a los aprendizajes en los niños. Consideramos que la historia debiera verse como un proceso en el que somos participantes y que por lo tanto merece un análisis

¹ Secretaría de Educación Pública, Programa de Educación Preescolar. *Aprendizajes Clave para la educación integral*, México, 2017, p.260.

reflexivo. Afortunadamente este cambio se inició desde las escuelas normales, con miras a la mejora en la preponderancia de la función que tiene el aprendizaje del conocimiento histórico en el nivel de preescolar; lamentablemente el cambio de paradigma también está determinado por la agenda política del gobierno en turno; por ejemplo, en el plan de estudios, la educación histórica sí se contemplaba en la malla curricular como un aprendizaje elemental,² sin embargo en el 2018 la materia desaparece de la malla curricular.³

Es justo decir que a pesar del avance en materia curricular, el mínimo recomendado de enseñanza del conocimiento histórico que se incorpora en el campo de formación académica de exploración y comprensión del mundo natural y social, no es suficiente, sobre todo porque existen resistencias entre docentes que consideran que se cubre con los actos cívicos que se calendarizan a lo largo del ciclo escolar, siendo que en preescolar gran parte del acercamiento histórico debería iniciarse con “las transformaciones a lo largo del tiempo en los propios niños, sus familias y en la misma comunidad”.⁴ Por otro lado, una ventaja es que las educadoras y docentes de preescolar diversifican sus métodos de enseñanza, ampliando la variedad de técnicas y estrategias didácticas, utilizando, por ejemplo, las dramatizaciones, cuentos, narraciones, canciones, música, baile, entre otras.

En el año 2018 se planteó un cambio en los planes y programas que hasta la fecha se ha mantenido en calidad de experimental. Lo poco que ha salido en el sitio oficial de internet o al menos en el discurso de las autoridades educativas, es la orientación por una escuela humanista, integral, centrada en los valores de equidad e inclusión. Con este referente es pertinente considerar los elementos curriculares que debe

² *Plan de estudios para la formación de maestros de educación 2012*. Recuperado de: preescolarhttps://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

³ *Plan de estudios para la formación de maestros de educación 2018*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>

⁴ COOPER, Hillary, *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 2002. P.31

tener el modelo pedagógico propuesto para favorecer el desarrollo integral de la primera infancia.

Es por eso, que a lo largo de esta propuesta se tratarán de responder cuestionamientos que den cuenta de las posibilidades para trabajar la educación histórica con niños de esa edad, respondiendo a preguntas como: ¿Es posible generar conocimiento histórico en preescolar? ¿Se puede desarrollar en los niños preescolares el pensamiento histórico? ¿Cómo se fomenta la creatividad para generar el pensar históricamente? ¿Cómo se puede generar en los niños pequeños el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, entre otros aspectos? ¿Qué contenidos se deben enseñar en educación preescolar? ¿Cómo se puede lograr la empatía en preescolar como habilidad para una vida democrática y social a futuro?, ¿Cuál es la pertinencia de la enseñanza del conocimiento histórico en niños de esa edad? ¿Cómo? y ¿Para qué? ¿La educación histórica se puede dar de manera integrada con otros conocimientos?

Las respuestas a los anteriores cuestionamientos van encaminadas a considerar que se pretende formar niños y niñas que se reconozcan en un medio natural y social y que a pesar de su corta edad y de acuerdo a su perspectiva sepan hablar de los problemas que advierten, sin desestimar lo que pudieran cambiar. Para ello la educación histórica debería integrarse por los siguientes elementos: se debe aprovechar el carácter formativo de preescolar e implementar situaciones que favorezcan el lenguaje, especialmente la expresión oral, la creatividad, el movimiento, pero también el conocimiento del mundo natural y social.

La historia desde preescolar es fundamental pero prescindiendo de la historia patria nacionalista como elemento formativo del ciudadano mexicano y en su lugar, generar educación histórica desde estos primeros años, por medio de las representaciones sociales que los niños reconocen y con las que interactúan en el entorno inmediato y que son esenciales para el aprendizaje de conceptos de formación ciudadana como equidad, diversidad, multiculturalidad, pluralidad, etc., abriendo la posibilidad de cuestionar y reflexionar sobre lo que observan y sobre las

posibilidades de cambio, así como pensarse en relación con los otros. Es necesario mencionar que para el ejercicio y promoción de la educación histórica se requiere la interdisciplina, el trabajo colegiado, transversal y colaborativo con otros, ya que este proceso de enseñanza-aprendizaje requiere hacer uso de otras disciplinas como la psicología, sociología, antropología, filosofía, etc.

El aprendizaje de la educación histórica se debe pensar como parte fundamental del desarrollo integral del niño, para ello será preciso retomar las ciencias sociales y humanísticas con el objeto de ver de manera integrada la relación del niño con su entorno, con su familia y su barrio. Pero no se puede promover lo anterior si no se les da su lugar a los niños, no sólo en el sentido de sus características psicosociales, sino a los niños de carne y hueso que viven en un lugar en particular y a los que los profesores deben aprender a conocer para lograr romper con la relación jerárquica que se establece con ellos y que imposibilita que se expresen.

Por otra parte, la función de la educación histórica está encaminada a la comprensión de la realidad social, tomando de referencia situaciones vividas en la existencia presente, compararlas con las pasadas, y con ello posibilitar el reconocimiento de cambios y continuidades de situaciones actuales que pueden presenciar; pero no se trata de trasladar esa realidad hasta un lugar ajeno y lejano, sino que piensen en lo que ellos perciben de su contexto más próximo, porque es lo que están viviendo. En este sentido para esta investigación utilizaremos el caso de la pandemia por SARS-CoV-2.

Haciendo uso de diversas estrategias de enseñanza propias del nivel, es posible trabajar con la realidad del niño por medio de la narrativa histórica, esto es, iniciado por la misma historia personal y familiar de los alumnos preescolares, pasando por algunos elementos del lugar dónde viven, la ciudad donde habitan, etcétera.⁵ Es así

⁵ CARRETERO y CASTORINA. La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. 1a. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2010 p. 121 Recuperado de: <https://caricaturahistorica.files.wordpress.com/2013/12/la-construccic3b3n-del-conocimiento-histc3b3rico.pdf>

como los niños y las niñas tendrán voz al ser ellos protagonistas de sus propias historias. También este ejercicio hace hincapié en que las educadoras y educadores en el ejercicio docente, se deben cuestionar, al momento de realizar su práctica, las formas de enseñanza, ya que en este nivel es de suma importancia, considerando la edad de los educandos. Pero además de lo anterior, es igual de crucial el cuestionarse ¿para qué? la relevancia y significación de lo que enseñamos, es por eso que en esta época de pandemia por SARS-CoV-2 la propuesta se relaciona con contenidos relacionados con esta realidad porque ese es el contexto determinado en el que nos hemos visto envueltos profesores, niños y niñas, que ha sido un acontecimiento crucial, de cambio en la vida de niños y adultos, que nos permite trabajar el pensamiento histórico.

Respecto a sus vivencias actuales, no ha sido fácil para los niños experimentar el cierre de escuelas, la permanencia en casa a causa de un confinamiento que no se sabe cuándo terminará. Los niños padecen todos los efectos, pero no logran explicar por qué no pueden visitar a sus abuelos, por qué ya su padre no va a trabajar, por qué falleció su tío y su familia está pasando un momento amargo, ellos solo dejaron de hacer su rutina diaria y perciben y expresan con sentimientos confusos que hay problemas. De eso se trata la educación histórica, de comprender qué está pasando desde su propia persona, porque adquiere las herramientas para hacerlo.

Parte de lo que los niños están viviendo es la pandemia por SARS-CoV-2 y es necesario que expresen lo que sienten y perciben al respecto, ya que quedará en la memoria individual y colectiva de todos los que la estamos presenciando y experimentando este momento, ya que nos ha afectado en muchos sentidos, entre ellos el aspecto emocional causado por la alarma sanitaria y posterior confinamiento. Para un niño no es fácil comprender, por qué de un momento a otro se suspendieron las clases y se mantiene encerrado en su casa, tampoco explicar por qué se siente triste o enojado por no ver a sus amigos, que probablemente sea lo que más extraña de la escuela, no logre explicar por qué no puede ver a sus abuelos, o su sentir por el desafortunado fallecimiento de algún ser querido cercano.

Los niños pequeños a causa de la alerta sanitaria, sienten tristeza, enojo, frustración y hasta felicidad por el cierre de escuelas y cambios en su rutina; por otra parte, la respuesta gubernamental a sus necesidades escolares pareciera que se cubre con la continuación virtual o a distancia del plan curricular. Ante tal panorama, conviene reflexionar que, en primera instancia, no se está en una situación convencional y, en segunda, los contenidos curriculares no se adecuan a la realidad del niño en este momento.

Y es que la reciente pandemia del Coronavirus, vino a trastornar la vida diaria, con un confinamiento obligado para evitar la rápida propagación de un patógeno virulento, causante de la enfermedad Covid-19, que alcanzó proporción global, y declarado como pandemia el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud. Después de varias semanas de reclusión recomendada y que trajo a la población ajustes y afectaciones en varios aspectos de su vida como el emocional, social, económico, educativo a la a la espera de una mejora en el panorama sanitario.

En el sector educativo, especialmente, la repentina suspensión de las clases generó una serie de modificaciones y afectaciones, por ejemplo, se diseñó un plan educativo emergente, se ajustó la metodología pedagógica para la continuidad de las clases, que obligó a los niños a estar sujetos a programas televisivos con contenido educativo, recibir tareas por medio de redes sociales y regresar evidencia de la tarea realizada; lo anterior no sólo transformó el modelo que los niños conocían para recibir clases, sino que generó una serie de cuestiones emocionales, que por la edad de los niños es más difícil que ellos puedan expresar.

Lo anterior se fundamenta en que por naturaleza el ser humano es sociable y necesita relacionarse, además requiere libertad de movimiento para tener un estado mental y emocional saludable; es de suponer que al momento de la declaración por parte de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) de la suspensión de clases hasta nuevo aviso el día 16 de marzo del 2020 con efecto al día siguiente, generó un cambio en la rutina de los niños, algunos padres se quedaron en casa, otros se

vieron obligados a salir a trabajar, pero fue imperioso que en general los niños se quedaran encerrados en sus casas.

Con la puesta en marcha de un programa de descenso sanitario, supeditado a la mejora en el panorama sanitario de casos de coronavirus, se contempló el regreso a una nueva normalidad y la escuela sería la última en integrarse a ese plan. Ese regreso a esta normalidad después del confinamiento trajo cambios en muchos sentidos, y eso lleva la reflexión de las cosas que ya no serán igual a como se vivía antes de la pandemia, ese antes y después debe llevar al análisis de las relaciones sociales en los diferentes escenarios públicos, la escuela incluida.

Algunas investigaciones predicen que será común la venida de próximas pandemias, por el comportamiento de los organismos patógenos que conviven con los seres humanos y que el historiador francés Emmanuel Le Roy Ladurie⁶ nombró como unificación microbiana, por lo que las formas de relacionarnos sufrirán un cambio en lo que se entiende como la nueva normalidad, es decir las prácticas sanitarias preventivas condicionarán nuestras relaciones sociales futuras.

Y es que la escuela es el lugar donde se puede apoyar para comprender todo lo que está pasando. Las familias están experimentando en este momento situaciones extraordinarias, muchas de ellas con dificultades, y su prioridad es sobrellevar la pandemia lo mejor que pueden, por lo que podrían no acertar en las orientaciones hacia la niñez. La educación preescolar es el nivel que más trabaja con las familias y más importancia se le da a la expresión de las emociones. Los niños necesitan a los docentes, es nuestra responsabilidad garantizar y proteger sus derechos y los centros educativos son un microcontexto que debe ofrecer la oportunidad de una educación inclusiva, de calidad y equitativa, donde adquieran habilidades para futuras interacciones y participaciones sociales.

⁶ LE ROY Emmanuel, "Un concepto: la unificación microbiana del mundo (siglos XIV al XVII)", *ENSAYOS, Historias* 21 (oct/1988-mar/1989) p. 33 Recuperado de: <https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/?p=1700>

La futura reapertura obliga a repensar que la nueva normalidad requiere una participación ciudadana más activa, un intercambio social más responsable, solidario, colaborativo, justo y democrático; enseñar a los niños que cualquier esfuerzo individual es más fructífero si se transforma en esfuerzo colectivo; promover la empatía social, necesaria para las relaciones de intercambio con los otros, primordial en situaciones de desastre o alerta sanitaria. Los valores ciudadanos originan que se trabaje a favor de un bien común, que nuestro proceder no esté determinado por una ley, regla o norma, sino de forma intrínseca, por el hecho de que reaccionamos al hecho de "pensar en el otro", pues es así como se podrán tomar decisiones más acertadas para el bienestar de la colectividad.

Evidentemente, la pandemia vino a trastocar la vida de todos, es así que desde el inicio del confinamiento contemplé la posibilidad de rediseñar mi práctica docente trabajando la educación histórica con la pandemia como referencia, usando diferentes temas y estrategias didácticas para lograr los objetivos. El trabajo se presenta en un nivel educativo que trabaja con mucho movimiento, contacto físico y juego, lo cual en estos momentos es imposible a causa del confinamiento, que mantiene a los estudiantes en los hogares y tomando clases de forma virtual.

Además, la fecha para el regreso a las escuelas se vislumbra incierta, por lo que el proyecto se propone de forma digital como alternativa a estas circunstancias, por medio de videoconferencia. El reto es grande, sobre todo porque estas generaciones nunca habían presenciado un suceso histórico de tal magnitud, con sus implicaciones; aun así, es una oportunidad para reflexionar sobre la escuela que teníamos, la que queremos y necesitamos construir.

A lo largo de este documento se evalúa la amplia posibilidad de trabajar con las y los niños de preescolar la educación histórica. En el primer capítulo se desglosa el propósito de desarrollar el pensar histórico en el niño y niña de esa edad, revisar cuales son las categorías de estudio y cuál es el proceso cognitivo necesario para que el estudiante desenvuelva el pensamiento creativo, necesario para la implementación de la educación histórica. También en el capítulo se escribe sobre

el propósito que tiene el trabajo histórico que es el fomento de valores ciudadanos y otros conceptos democráticos.

En el segundo capítulo se hace una breve revisión histórica de la educación preescolar en el país; así como de los actores principales para que se gestara el nivel educativo que da servicio a las niñas y niños pequeños. Igualmente el panorama educativo durante la pandemia del 2020 por coronavirus, los retos a los que se enfrentaron las y los docentes, y la participación de las y los padres de familia ya que se tuvieron que reinventar y hacerla de profesores desde el hogar.

En el último capítulo se establece la propuesta didáctica que implementa la educación histórica, desarrollando el pensamiento histórico. Se desglosa el plan, los materiales y la secuencia de actividades con los aprendizajes esperados que se pretenden con el grupo con el cual se implementó la propuesta, así como los instrumentos de evaluación y los criterios para valorar la situación didáctica; por último, se agregan apreciaciones sobre el trabajo realizado analizando los resultados y reflexionando sobre el valor del ejercicio didáctico.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PREESCOLAR

En este primer capítulo se explican las distintas concepciones de la Educación Histórica en preescolar desde diferentes perspectivas, metodologías e instrumentos para trabajar lo histórico en el aula. También se comenta el proceso para promover el pensar históricamente en preescolar, es decir, se describen las categorías cognitivas necesarias para adquirir las competencias necesarias para generar pensamiento histórico, así como aspectos teóricos sobre lo que podemos entender como representaciones sociales.

El apartado sobre pensamiento crítico y creativo necesario para la construcción del conocimiento histórico habla sobre la necesidad de promover y generar en los alumnos un pensamiento analítico y reflexivo que les ayude a hacer juicios más profundos, así como también la importancia de desarrollar la creatividad en el alumno para ejercitar ese pensar. Asimismo, se encuentra el apartado respecto a la empatía social como elemento necesario en la educación histórica, ya que la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” nos es propio como seres sociales y es indispensable para lograr la sana interacción entre los individuos.

Igualmente, se aborda lo referente a los conceptos como equidad, inclusión, diversidad y multiculturalidad que se relacionan con la educación histórica y el promover actitudes democráticas, mediante la participación social de niños. Por último, se menciona el concepto de ciudadanía como parte elemental de la educación histórica, sus fundamentos teóricos, pedagógicos y sociales, al igual que los objetivos y propósitos en su relación con el quehacer educativo.

La educación histórica se debe considerar como parte fundamental del desarrollo integral del niño, para lo cual es menester retomar en el aula las ciencias sociales y humanísticas con el objeto de ver de manera integral la relación del niño con su entorno, su familia y su barrio.

Históricamente, mucho del aprendizaje escolar sobre cultura común se basa en la idea de identidad mexicana y de valores cívicos, aunque esto se ha ido modificando gracias a otros modelos de enseñanza, sobre todo para darle una mayor función social al aprendizaje de lo histórico; es decir, poco a poco se ha dejado de lado ese modelo de enseñanza de la vida del Estado o en otras palabras de la historia-nación y se ha orientado al aprendizaje de una historia social, ya que en palabras de Santisteban,⁷ la historia debiera estar al servicio de las personas y la democracia.

La educación histórica en el ámbito escolar se entiende, por varios autores, entre ellos Arteaga y Camargo, como la tarea de promover la comprensión sobre la naturaleza de lo que consideran como una disciplina. Al mismo tiempo, remarcan, se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual. Estos autores proponen un modelo de enseñanza de la educación histórica basado en las competencias cognitivas y metodológicas planteados para los estudiantes normalistas, y que estas mismas habilidades sean extrapolables en el aula con los alumnos. También se puede ver “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente”.⁸

Parte de la propuesta pedagógica anterior, es proveer esos conocimientos en el momento en que estos futuros docentes se encuentren frente a grupo, lo que sería suministrar elementos de la investigación histórica y trasladarlos al salón de clases. En otras palabras, animar a los niños y niñas a pensar históricamente convirtiendo el aula en una comunidad de investigación, es decir, que la construcción del conocimiento histórico sea asequible para los alumnos.

⁷ SANTISTEBAN Antoni, “La Formación de competencias de pensamiento histórico” *Clío & Asociados* 2010 (14), pp. 34-56. En *Memoria Académica*. P.124 Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/.pdf

⁸ ARTEAGA, Belinda; CAMARGO, Siddharta, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tempo e Argumento*, 6(13),110-140. 2014. [fecha de Consulta 12 de Abril de 2020]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>

En la formación inicial de docentes, la educación histórica ofrece instrumentos metodológicos para desarrollar habilidades de investigación, lo que permite a los normalistas adquirir destrezas para el manejo de los contenidos históricos que son conceptos de primer y segundo orden, estos últimos pueden definirse como “nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia (...) y dan forma a lo que se hace en historia.”⁹

La educación histórica se establece como el proceso formativo que provee de recursos metodológicos-instrumentales, encaminado a la comprensión y construcción discursiva del sujeto a través del aprendizaje de conceptos y metaconceptos, con el fin de generar en el estudiante competencias del pensamiento crítico y creativo. La educación histórica encierra la noción de que el niño genera sus propias hipótesis del mundo que le rodea, abriendo la posibilidad a que se reconozca como sujeto social. Esas mismas hipótesis el niño las contrasta con el trabajo que el profesor diseña orientado al proceso de la enseñanza para que el alumno aprenda su papel social, de ahí la importancia del trabajo en el aula sobre educación histórica.

Lo anterior se sustenta en la teoría socio-cultural de Vigotsky¹⁰ que dice que es por medio de las actividades sociales que el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. Para él, el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales y del entorno. Este principio de Vigotsky refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo.

Evidentemente el niño en esa edad todavía tiene vestigios de la etapa egocéntrica, dificultando el trabajo con el "yo" en relación con los demás, pero en la medida que se trabaja desde su historicidad se favorece esa comprensión. Piaget menciona que

⁹ Ibidem, p.125

¹⁰ VIGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 1978 Recuperado de <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

la etapa egocéntrica todavía presente en los niños preescolares es el proceso de transición entre la incorporación de datos a su yo y su actividad dentro del juego simbólico o juego de imaginación e imitación, es decir, “una actividad real de pensamiento que es, sin embargo, esencialmente egocéntrica al utilizar el juego como un simbolismo transformador de la realidad en función de sus deseos. Piaget, también menciona que parte de este egocentrismo es la capacidad del niño de atribuir “vida” a los objetos con el objetivo de darle un propósito (intencionalidad); a esta inclinación, él le denomina “animismo infantil.”¹¹ Dicho de otro modo, la función social de la educación histórica se fundamenta y argumenta en una serie de procesos didácticos articulados dentro del aula, donde están incluidos todo tipo de conceptos.

1.1. Pensar históricamente en preescolar

La historia, especialmente en preescolar, se proyecta como agente socializador, iniciador de la vida social con vistas a incorporar elementos de la convivencia democrática que generamos los humanos, y que incluye nociones importantes en el jardín de niños, ya que mediante el quehacer histórico derivado de sus experiencias vitales, el niño está en posibilidades de construir su propio conocimiento; de ahí que la historia esté estrechamente vinculada con la filosofía, potencializando el pensamiento crítico y analítico.

Piaget plantea la relación tiempo-espacio que va construyendo el niño a través del desarrollo del movimiento. Esto quiere decir que el concepto del tiempo evoluciona mediante la coordinación de los movimientos, desplazamientos del niño y también está relacionado con el reconocimiento del niño en términos de su cuerpo en la medida que aprende a dominarlo, siendo su propio cuerpo el primer referente espacial. El acercamiento con el concepto, es mediante su misma persona, por medio de sus sentidos perceptivos, así como de sus estados emocionales, es decir,

¹¹ PIAGET, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Labor S.A., 1991 p. 36

su sentir y vinculación con ellos, ya sea en su misma persona, los objetos u otras personas.¹²

El mismo autor expone que el niño comprende mediante su relación en el ámbito físico y social, construyéndolo a través de su relación con su presente, concibiendo una dimensión única del tiempo. En la medida que se advierte un nivel de pensamiento más desarrollado, es capaz de ubicar conceptos como ayer o mañana; es por eso que advertimos la etapa en la que se encuentra al escuchar frases como “fui mañana”; existen indicios del avance en la construcción temporal cuando es competente al construir hechos sencillos del pasado, aunque todavía sin secuencia o cronología.

En ese sentido, la filosofía permite hacer modificaciones en la estructura del pensamiento, y es en la escuela de infantes donde los docentes deben aprovechar la oportunidad de la etapa sensible de aprendizaje de esa edad, es decir, incrementar la capacidad de pensamiento reflexivo. Tomando en cuenta lo anterior, han surgido diferentes propuestas sobre filosofía con niños pequeños.

Parte de estas propuestas se han desarrollado en la escuela de “Filosofía para niños” (FPN) de Matthew Lipman, que pone en marcha una serie de recursos metodológicos guiados por el docente que permiten al alumno una incorporación social más afable en el aula y en general en su entorno, donde se espera que prevalezca un ambiente favorecedor para ser escuchado con respeto, en un marco de tolerancia en preparación para la vida en democracia. Este autor propone que los niños pequeños formulen preguntas y busquen respuestas de forma colectiva; el “arte de preguntar” será eje principal para desarrollar la capacidad de pensar.¹³ En ésta metodología es esencial el uso de la dialéctica, como forma de regresar al origen de la filosofía.

¹² PIAGET, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987. Pp. 20-38

¹³ LIPMAN, Mathew, *El papel de la filosofía en la educación del pensar*, Diálogo filosófico, 1987, p.346

Este método argumenta: "Si queremos ciudadanos adultos que sean racionales respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación".¹⁴ Lo anterior significa la adquisición y desarrollo de destrezas, tales como: comparar, distinguir, dar explicaciones, preguntar, cuestionar, explorar.

Otras propuesta filosófica para niños es el proyecto "Noria" de Angélica Sátiro, que consiste en aprender a pensar creativamente y actuar de forma ética; ese sería su eje vertical, mientras que su eje horizontal es la narrativa, los juegos y el arte; su temática central son los valores, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad¹⁵

Es importante mencionar la función del profesor en estas propuestas que han surgido sobre filosofía, ya que tiene la misión de ser "el árbitro de la discusión, facilitar y estimular a los alumnos el razonamiento sobre sus propios problemas y trascender sobre el contenido inmediato que hay que transmitir".¹⁶

Por otro lado, la educación histórica también ofrece la posibilidad de análisis, de deducción y de síntesis, entre otros procesos, generando reflexión sobre el quehacer del sujeto social en un tiempo y lugar determinado, fortaleciendo actitudes, valores y compromisos personales en relación a sí mismo y hacia los demás, en la promoción de relaciones humanas donde prevalezca el reconocimiento mutuo y justo.

¹⁴ LIPMAN, Mathew, SHARP Anne & OSCANYAN Frederick, *La Filosofía en el aula*, Ediciones la Torre, Madrid, 1992, p.336.

¹⁵ SÁTIRO, Angélica, *Proyecto Noria*, 2006, p. 4.

Recuperado de: <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate06/Seccion2/noria.pdf>

¹⁶ SANTIUSTE, Victor, "Introducción crítica al Programa para el desarrollo de la Filosofía para Niños", *Diálogo filosófico*, nº 3, Madrid, septiembre/diciembre 1985, págs.365-376.

El contenido social de la educación histórica está situado en la realidad, ya que el conocimiento social es la experiencia de cada individuo determinado por situaciones específicas, por lo mismo es de carácter relativo, así como también es necesario el desarrollo del pensamiento histórico generado a lo largo de procesos de aprendizajes conceptuales. En palabras de Rüsen, la conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro, mediante una serie de procedimientos mentales básicos como la percepción de otro tiempo diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica.¹⁷

De ahí la importancia de la pertinencia de la educación histórica en los primeros años de vida a partir de la propia historicidad del niño ya que, a pesar de su corta edad, cuenta con un modesto repertorio de representaciones del mundo que le rodea. El planteamiento entonces sería en relación a la subjetividad del niño, responder a preguntas sobre ¿quién es?, ¿cómo es?, ¿dónde vive?, ¿con quién? etc. Con niños tan pequeños deben realizarse actividades concretas, como la alternativa del juego de roles, dramatizaciones o talleres con títeres y marionetas, estas funcionan como estrategias para trabajar las representaciones.

Para que el niño sea capaz de comprender el mundo que le rodea, hace uso de distintas estrategias de interacción con su entorno, una de ellas es el discurso narrativo; es de esta manera como las personas cuentan e interpretan sus comportamientos y los de los demás, a través de contar una historia.¹⁸

Ese discurso se crea por medio de la historia personal ya que es un recurso importante en la construcción del pensamiento y del tiempo histórico, porque ayuda

¹⁷ RÜSEN, Jörn, "How to make sense of the past-salient issues of metahistory", TD: *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 2007, Pp. 169-221. Recuperado de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/4014>

¹⁸ CARRETERO, Mario, CASTORINA José, SARTI María, VAN ALPHEN Floor, BARREIRO Alicia, "La Construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa*, 2013, No.39, pp. 13-23.[fecha de Consulta 4 de Febrero de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710003.pdf>

en el desarrollo fundamental de las capacidades narrativas,¹⁹ así como en el análisis de las fuentes y las capacidades metacognitivas.²⁰

En esa dirección, Pagès y Santisteban consideran que debe apreciarse más la importancia del lenguaje en la construcción de una narración temporal, ya que las primeras frases en la infancia están relacionadas con la comprensión de un cierto orden temporal en la narración oral; por eso estos autores mencionan la importancia de trabajar con materiales narrativos bien configurados para que los niños puedan reconocer mejor una estructura temporal²¹ que se adquiere a partir de la comprensión progresiva de su estructura conceptual.²²

Así, el pensamiento histórico se puede considerar como una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas. Así, el desarrollo del pensamiento histórico transita desde un nivel categórico muy básico hasta llegar a niveles graduales de complejidad, por eso el docente no debe escatimar esfuerzo por desarrollar en el nivel preescolar actividades encaminadas a la construcción del pensar histórico.

En el aula, con niños pequeños, abstraer mentalmente conceptos de primer orden, como independencia, revolución, monarquía, no es fácil; para hacerlos entendibles se necesita equiparar con situaciones concretas, ejemplos visibles. Los docentes para hacerlos viables usan cuentos, dramatizaciones, películas, pero aun así estos no garantizan que el niño comprenda.

Igualmente, los de segundo orden, necesarios para la comprensión histórica como proceso metacognitivo en preescolar, muestra dificultad. El trabajo con las

¹⁹ BRUNER, Jerome, *Acts of meaning*, Cambridge, Mass.:Harvard University, 1990. Capítulo I
Recuperado de: https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf

²⁰ Carretero, Mario, *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique, 2001.

²¹ STEIN, N. L., & GLENN, C. G. *Children's concept of time: The development of a story schema*. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press, in press

²² FRIEDMAN W.J. (Ed.). *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press, 1982. pp. 255-282

diferentes categorías de análisis depende mucho del desarrollo evolutivo del niño; es el trabajo de transición hacia lo representativo.

A pesar de ello, hay varias categorías que se pueden trabajar como el cambio y continuidad y el tiempo histórico; ejemplificado en el aula, se materializa al observar fotografías de un mismo lugar que ellos conocen, como la cuadra, su misma escuela, su salón.

1.1.1. Categorías que conforman el pensamiento histórico

Para entender mejor el desarrollo del pensamiento histórico, éste se determina por el desarrollo de competencias de índole cognitivo o mental y es a partir de los primeros años del niño que se puede trabajar desde la perspectiva de la educación histórica desarrollando el conocimiento conceptual mediante el trabajo inicial de abstracción de categorías, también llamadas de segundo orden.

Es decir, el pensamiento histórico conlleva la interiorización mental gradual de conceptos. En palabras de Agüera significa desarrollar capacidades y actitudes para poder interpretar el mundo que les rodea generando sus propias valoraciones. Es en el proceso de construcción de este pensar histórico donde emergen diversas competencias cognitivas.²³

Para el desarrollo del pensamiento histórico se requiere transitar y adquirir varias competencias cognitivas. En el programa de educación preescolar parte de esas competencias es comprender la historia personal “a partir de situaciones de aprendizaje significativas que reconozcan la historia personal y familiar, y las características de la naturaleza y la sociedad de la que forman parte,²⁴ también es el aprendizaje de los cambios en el tiempo por medio de costumbres familiares y

²³ AGÜERA P., Santos, *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*, Universidad de Almería, España, 2014. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²⁴ Secretaria de Educación Pública, *Plan y programas de estudio de educación preescolar. Aprendizajes clave para la educación integral*, 2017, p.255

sociales;²⁵ es necesario remarcar que esto representa un reto por los ajustes y adecuaciones dada la complejidad de los conceptos, las cuales se enumeran a continuación.

Peter Seixas y Morton mencionan que las herramientas cognitivas para pensar históricamente son seis: el *significado histórico*, es decir, la preponderancia del conocimiento histórico o la selección de lo que es importante; otra herramienta cognitiva es la *causa y consecuencia*, o el por qué suceden los hechos y cuál es su efecto, la tercera habilidad del pensamiento es la *evidencia*, o la forma como obtenemos información del pasado; la cuarta es la *perspectiva histórica*, o la comprensión empática de los hechos y las personas del pasado; la penúltima es el *cambio y continuidad*, que significa el fluir de las cosas, y la última habilidad es la *dimensión ética*, o el análisis sobre las acciones del pasado. Todas las anteriores son metaconceptos que forman parte del pensamiento histórico y que la educación histórica busca desarrollar. Estos autores ejemplifican mencionando que la historia también debe ser una materia disciplinar; dicho de otra manera, en las matemáticas o la química a los alumnos en esas disciplinas se les enseña el método y el camino mediante fórmulas para llegar a un resultado, ellos proponen que lo mismo pase con la historia.²⁶

No se puede hablar de historia si no se considera el tiempo histórico, entendiéndose como el tiempo y el espacio de los hechos, momentos o personas que acontecen. Bloch habla de la imposibilidad de “historizar” si no tiene lugar dentro de él.²⁷

Evidentemente, para el niño, comprender un proceso social en el tiempo histórico es difícil, es por eso que el tiempo histórico en preescolar se debe manejar al inicio con conceptos de tiempo corto; el niño aún no está familiarizado con el uso de

²⁵ *Ibidem*, p. 271

²⁶ SEIXAS, P. & MORTON, T. *The big six: Historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013, Pág. 3

²⁷ BLOCH, Marc, *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, breviaros, 1982 p.39

medidas convencionales y tiene poca noción del tiempo, pero sus mismas rutinas dan la pauta para acreditar el paso del tiempo.

Progresivamente se adquieren conceptos más complejos como “ayer” y “hoy”, que para ellos es lo que ya pasó y lo que en ese momento está pasando, respectivamente, ya que “el manejo de tiempo histórico tiene que ver con la realización de tareas complejas (...) y no con tareas mecánicas, como la memorización de fechas y nombres”²⁸

La relevancia del tiempo tiene que ver con la comprensión en el pensamiento de la realidad social, y esto se logra en la medida que se ordena la secuencia de hechos descrita en la realidad de los alumnos, y que están resueltos a responder cuestionamientos de cuándo y dónde.

Pagès y Santisteban señalan que las primeras frases en la infancia están relacionadas con la comprensión de un cierto orden temporal en la narración oral, de ahí la importancia del desarrollo del lenguaje verbal en preescolar, utilizando expresiones verbales coherentes, ya que en esa edad todavía hay confusión en estos conceptos para usarlos de modo adecuado.²⁹

Para que los aprendizajes de los niños sean relevantes se debe trabajar con elementos del entorno inmediato, el niño en este nivel tiene que visualizar lo que le rodea, y para la conceptualización del tiempo, es importante el trabajo con actividades relacionadas con la vida cotidiana, las rutinas y los horarios establecidos para comprender la importancia de la gestión del tiempo en su experiencia social. Por otro lado, el niño es un sujeto histórico activo, de ahí que cuente con historia

²⁸ ARTEAGA, Belinda; CAMARGO Siddharta, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tempo e Argumento*, 6(13),110-140. 2014. [fecha de Consulta 12 de abril de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>

²⁹ PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cuadernos Cedes, Campibas*, Vol. 30, n. 82, 2010, pp. 281-309, Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>

personal propia, determinada por su ambiente familiar y social y que ayuda en el desarrollo de las competencias narrativas.

Por otro lado, se entiende a los conceptos de *cambio* y *permanencia* como la capacidad de percibir lo que se mantiene, así como lo que se modifica a través de la realidad histórica del sujeto. Los niños de preescolar perciben estos conceptos dando cuenta de lo que ha cambiado y lo que permanece en su misma persona, de ser un bebé a un niño, en su familia y del entorno donde vive.

El concepto de *cambio*, relaciona procesos que rompen con el continuar de la vida cotidiana y que va determinada con eventos relacionados entre sí, directa o indirectamente, y que tales eventos no ocurrirían si no se estuviera en continuo movimiento. Para la comprensión de este concepto se necesita que el profesor contextualice desde la propia historicidad del niño, ya que es difícil de comprender una posibilidad o un supuesto de un proceso en el acontecer histórico.

Evidencia es la categoría que está relacionada con las evidencias materiales y registros de diversa índole (fuentes históricas primarias y secundarias) y que permiten formular planteamientos hipotéticos que puedan validarse o no posteriormente; la evidencia que se usa en este nivel es la narración, por ejemplo, relatos de abuelos y padres; también la imagen se usa como fuente primaria de aprendizaje, por su carácter didáctico, debido a que es un recurso que sirve en un nivel donde la observación de sucesos es clave para el desarrollo del pensamiento histórico.

El concepto metacognitivo de *relevancia* se refiere a lo sobresaliente que el sujeto considera que merece ser rescatado de la memoria histórica. Esta categoría en preescolar es de gran ayuda para el desarrollo del pensamiento histórico, ya que permite reconocer la vida cotidiana y la continuidad histórica; también posibilita abordar supuestos en una realidad alternativa. En este nivel con niñas y niños pequeños, el docente tiene gran protagonismo porque él determina que es lo que merece ser enseñado, sin embargo, no hay que desvalorizar las experiencias de los

infantes y siempre debemos considerar que los niños pueden tener idea de los asuntos relevantes y en todo caso dialogar con ellos al respecto.

Santisteban menciona que la *empatía* es un concepto que se refiere a la habilidad para imaginar cómo era o para comprender actitudes o motivaciones de actores del pasado.³⁰ En preescolar esta capacidad al inicio es difícil, porque el niño no conoce más que lo que le ha proporcionado su entorno limitado a lo largo de sus pocos años de vida. Sin embargo, la empatía también tiene que ver con lo que nos gusta en el momento actual y en preescolar es posible trabajarla a partir de lo que le sucede a otro compañero o compañera, es decir, generar sensibilidad y apoyo hacia otros y en el aula es sencillo generar situaciones donde el niño desarrolle esa competencia, ya que el niño con su imaginación o situaciones de juego tiene la capacidad de diseñar un escenario ajeno a él.³¹

1.2. El pensamiento crítico y creativo en la construcción del conocimiento histórico.

La promoción de la educación histórica contempla como principal objetivo que el niño preescolar sea capaz de generar pensamiento histórico desarrollando habilidades mentales de orden superior, determinado por los procesos cognitivos evolutivos propios de niño pero también del entorno que le rodea, de ahí la importancia de que en el ambiente escolar se problematicen situaciones cercanas a él, generando pensamiento crítico, que en palabras de Pagès y Benejam se concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de un conocimiento determinado; de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana.³²

³⁰ SANTISTEBAN Antoni, "La Formación de competencias de pensamiento histórico", *Clío & Asociados*, 2010 (14), pp. 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/.pdf

³¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar. Aprendizajes Clave para la Educación*, México, 2017, p. 318.

³² PAGES, Joan, BENEJAM Pilar. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1998 Pp. 152- 164. Recuperado de http://historiaunam.rubenama.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf

También Giroux considera al pensamiento crítico como posibilidad de problematizar lo evidente, de reconocer de forma más crítica la vida.³³ Para Martineau, el pensamiento histórico crítico es fundamental para la educación democrática, sobre todo si tenemos en cuenta que la realidad social sufre de continuos cambios.³⁴

Por otro lado, el pensamiento creativo se refiere a la capacidad del niño o del alumno de generar asombro y necesidad de indagación para comprender su entorno, y está muy relacionado con lo que el niño reconoce como parte de su realidad. En palabras de Rüsen, la memoria está relacionada con la imaginación y la conciencia histórica con la cognición [...] pero esta imaginación ha de estar al servicio del pensamiento creativo, es decir un tipo de pensamiento divergente que incluye el pensamiento crítico, ya que “el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico.”³⁵

Para entender lo anterior, es pertinente explicar que se concibe al pensamiento crítico como juicios de pensamiento, determinaciones del pensar, del discurso, de la acción o de la creación. Lipman señala que constantemente estamos haciendo juicios en nuestra vida cotidiana pero menciona que los buenos juicios serían los que están realizados bajo procedimientos eficientes.³⁶

También Lipman explica que la eficiencia la determina el criterio establecido en esos juicios de pensamiento, es decir, la pauta o norma que permite establecer la diferencia entre un juicio y otro; para él “el juicio es una habilidad, que el pensamiento crítico es pensamiento hábil y las habilidades no se pueden definir sin

³³ GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1989, Pág. 108

³⁴ MARTINEAU, R., “La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l’éducation du citoyen”, In Pallascio, R. & Lafortune, L. (sous la dir. de) *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presse de l’Université de Québec, 2002. Pp. 285.

³⁵ RÜSEN Jörn, “How to make sense of the past-salient issues of metahistory”, TD: *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 2007, Recuperado de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/4014>, p. 46.

³⁶ LIPMAN, Mathew. *Critical Thinking: What Can It Be?* Resource Publication, Series 1 No. 1. 1988. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf>

criterios por medio de los cuales se puede evaluar el desempeño supuestamente hábil.”³⁷

Pero, ¿cómo se define el criterio implementado en estos buenos juicios? Que sería una forma de argumentar o sustentar nuestros juicios, respaldar el criterio que usamos en nuestro pensar crítico. El mismo autor hace referencia a la razón o razones generadas con suficiente peso, estos serían los criterios clasificatorios o de evaluación.³⁸

Lo anterior estaría determinado por la eficacia o competencia en su acto o comprobabilidad; la efectividad en establecer criterios objetivos, es decir, los individuos utilizan, en un contexto dado, procesos críticos de pensamiento que les permiten discrepar la información más destacable de la menos sobresaliente en relación con sus objetivos, así el pensamiento crítico es una herramienta útil para combatir opiniones no fundamentadas (pensamiento no crítico) y acciones irreflexivas.³⁹

1.2.1. Creatividad en preescolar

En el preescolar se presta la oportunidad de acercamiento a conceptos base para integrar valores formadores que sirven para la vida, siguiendo los propios ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, con una educación enfocada a la formación de valores con aprendizajes donde confluyen el juego, el movimiento, las artes. El pensamiento crítico y el creativo, son dos formas de pensamiento complementarias. El segundo se refiere a la capacidad de inventiva e imaginación del ser humano, ya que es la capacidad de recomponer o rehacer originalmente la información de la que se dispone.

³⁷ LIPMAN, Mathew. Critical Thinking: What Can It Be? Resource Publication, Series 1 No. 1. 1988. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf> p. 4

³⁸ Lipman, Mathew, *Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía, Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1994 p.

³⁹ LIPMAN, Mathew, *Thinking in Education*,. Cambridge University Press, 1991.

Para desarrollar el pensamiento creativo, es necesaria la adquisición de ciertas competencias instrumentales. El más reconocido autor sobre el proceso de habilidades creativas es Graham Wallas.⁴⁰ Para él, el pensamiento creativo necesariamente pasa por cuatro etapas, a continuación se enumeran:

Primeramente, la *preparación*, que consiste en analizar la situación, así como de todas las circunstancias y dimensiones que influyen en ella. La siguiente etapa, la segunda, es la *incubación*; esencial para obtener efectos creativos, aquí se trata de la interiorización de la cuestión. Es un proceso interno e inconsciente que se produce a nivel cerebral, más específicamente en el hemisferio derecho de la mente y supone el establecimiento de nuevas relaciones. En esta etapa es necesario el descanso, para acomodar las ideas, es decir hacer una pausa y organizar el pensamiento para poder verlo desde otra perspectiva posteriormente. El autor la considera como la etapa más importante, ya que es donde mayor esfuerzo y concentración requiere.

La tercera etapa es la *iluminación*, que es cuando la resolución surge súbitamente, cuando todo cobra sentido, está relacionado, se manifiesta en una fase de júbilo y exaltación, en la que el esfuerzo invertido obtiene su remuneración. Por último, la *verificación*, en esta fase se analiza, verifica y valida la solución tomada. Tiene como consecuencia su renuncia, o su adaptación para ser perfeccionada o su puesta en práctica.

El proceso anterior, como parte del pensamiento creativo, es fundamental en la construcción del pensamiento histórico; la *argumentación* versa sobre esa posible capacidad del niño de vislumbrar diversos escenarios, no solo del presente, sino la posibilidad de figurar el pasado y además sacar conjeturas sobre un posible futuro, y tal situación se ve claramente en las asambleas donde por medio de la dialógica desarrollan la capacidad de establecer distintos escenarios de su realidad, o en las expresiones artísticas por medio de dibujos, por ejemplo.

⁴⁰ WALLAS, Graham, *The art of thought*, Published in 1949 by Watts & Co, 1926.

Los niños pequeños son creativos por naturaleza, en el jardín de infantes su proceder está empapado de actitudes y acciones creativas; durante la etapa de los cuatro a cinco años, el niño demuestra un período de creatividad extraordinaria; es común observar que se pueden sentar durante horas con un juguete y son capaces de armar una historia. Por eso es que el juego es preponderante en el desarrollo de la creatividad y se convierte en un elemento central en la vida del niño, porque da significados a través de él. Entre los cuatro y cinco años el niño emplea el juego como medio para el aprendizaje; a esta edad los niños son sumamente imaginativos, tienen gran facilidad para crear, para convertirse en cualquier cosa, todavía la fantasía es predominante,⁴¹ de ahí la importancia de las actividades de dramatización, el juego simbólico y la experimentación.

1.2.2. La empatía social como elemento de la educación histórica

La *empatía social* se refiere a la capacidad del ser humano de “ponerse en el lugar del otro” comprendiendo lo que el otro sujeto siente; la empatía como parte del pensamiento histórico no está desvinculada de la empatía emocional, pero la primera es de carácter conceptual y la segunda de índole emotiva.

Para Richaud, “la empatía tiene presumiblemente una base genética que aún es mínimamente comprendida, la interacción con los otros a través de las relaciones tempranas provee un contexto para el desarrollo de la empatía. Los enfoques del rasgo sostienen que en ambos aspectos de la empatía (cognitivo y afectivo) hay una disposición común subyacente”.⁴² Sin embargo, como sabemos, la etapa egocéntrica dificulta que en los niños preescolares se genere fácilmente esta clase de empatía por la falta de capacidad para situarse en otra perspectiva que no sea

⁴¹ CERDAS NUÑEZ, Jeanneth; POLANCO HERNANDEZ, Ana; ROJAS NUÑEZ, Patricia, “El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico”, *Revista Educación* [en línea]. 2002, 26(1), 169-182[fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>

⁴² RICHAUD María Cristina, Proyecto “Cerebro y Persona” (2016-2019) Seminario “Persona, mente y cerebro”. Universidad Austral, 2017 Recuperado de: <https://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Maria-Cristina-Richaud.pdf>

la propia, ya que el niño está centrado en su propia persona, es decir, en el "yo" y los vínculos que va construyendo con el medio.

La teoría piagetiana dice que, si se parte de los propios esquemas del niño, es posible la modificabilidad cognitiva, es decir, a pesar de su corta edad, los niños tienen preconcebidas algunas representaciones, entiéndase, de su propia realidad, y que podrían chocar (confrontar) o no con el planteamiento escolar. Esta experiencia activa de contrastes, evidentemente está relacionada con el proceso madurativo cognitivo de cada alumno y con el acercamiento de modelos de aprendizaje propuestos en el aula.

1.3. Ciudadanía

En años recientes, en educación ha surgido el interés por el aprendizaje del conocimiento histórico para fomentar conceptos de ciudadanía, y preescolar no debería ser la excepción; por lo tanto, la educación histórica provee elementos que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas.

No es fácil enseñar en el aula conceptos como ciudadanía, sobre todo porque es un concepto complejo que se entiende o que abarca diferentes formas, ya que la apreciación sobre ciudadanía ha cambiado con el paso de los años y es que los cambios y ajustes sociales han modificado el devenir ciudadano llegando al concepto que se podría concebir en estos tiempos contemporáneos.⁴³

En preescolar el objetivo es trabajar una educación histórica para la ciudadanía, y la coyuntura es hacerlo bajo las condiciones actuales de la pandemia del coronavirus que nos ha tocado vivir, y que los niños reconozcan las acciones ciudadanas concordantes a las sociedades actuales en promoción de una ciudadanía global más justa y solidaria. A lo largo del tiempo se ha entendido la ciudadanía desde diferentes planos, muchas veces determinada por nociones y conceptos de acuerdo a cada época, ideología, lugares, y que la mayoría de las

⁴³ PEYROU, F., "Ciudadanía e historia. en torno a la ciudadanía", *Historia Social*, 2002 (42), 145-166.
Retrieved May 16, 2020, Recuperado de: www.jstor.org/stable/40340802

veces ha sido impuesto desde el privilegio de quien decreta esos criterios ciudadanos, desde el que se refiere al estatus legal de los individuos, hasta el proceso de democratización y de la ampliación de los derechos ciudadanos de un sistema electoral, sin olvidar los derechos económicos y sociales que han surgido en últimos tiempos como parte de los nuevos conceptos de democracia.

Para Marshall la ciudadanía como estatus que universaliza los derechos y deberes de todos los miembros que pertenecen a una comunidad, constituye un fundamento de igualdad, no así la estructura de desigualdad propia del sistema de clases sociales, es por eso que la ciudadanía que interesa aquí es el ejercicio de la educación histórica en el ámbito social, esa que habla sobre la uniformidad de derechos que las personas deben gozar.⁴⁴ El modelo de ciudadanía que se pretende construir por medio de la educación histórica, es el aprendizaje indispensable para la preparación inicial como individuos a vivir en sociedad. La pertinencia de la enseñanza de lo histórico, estriba en proporcionar a los niños los medios para elaborar su propia idea sobre los derechos y deberes inherentes a la buena ciudadanía.

La historia, al recoger y ordenar el conocimiento del pasado, se convierte en el repositorio de la memoria, y es esa memoria lo que da cuenta al sujeto sobre el impacto que podría tener su participación activa en el entorno donde se desenvuelve, responsabilizándose de su papel dentro de una colectividad.

La pandemia del 2020 trae consigo una serie de ajustes a nuestra rutina y la manera como nos vamos a relacionar con las personas: distanciamiento social, lavado de manos continuo y el uso de cubrebocas en todo momento durante el contacto con otros; a estas adaptaciones se les conoce como “nueva normalidad”. Ésta busca controlar, mitigar el aumento de contagios, ya que la virulencia ha incrementado

⁴⁴ MARSHALL, Thomas, “Ciudadanía y clase social”, *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, Nº 79, 1997 págs. 297-346, Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CiudadaniaYClaseSocial-760109.pdf>

desmedidamente el número de enfermos. Por ello las interacciones sociales han sufrido consecuencias, las reuniones se han constituido virtuales o en un reducido número de personas para evitar esparcir el virus con mayor rapidez.

Todas las acciones anteriormente mencionadas requieren una participación ciudadana activa, buscando intercambios sociales responsables, solidarios, colaborativos que favorezcan el mejor manejo de la enfermedad del virus SARS-CoV-2, y es que cualquier esfuerzo individual es más fructífero si se transforma en esfuerzo colectivo, por eso la empatía social, necesaria para las relaciones de intercambio con los otros, es primordial en estos tiempos de alerta sanitaria.

La empatía hacia el prójimo como acción ciudadana, genera que nuestro proceder no esté determinado por una ley, regla o norma impuesta por el orden del Estado, sino de forma intrínseca, reaccionando por el hecho de "pensar en el otro"; es así como la toma de decisiones es más acertada para el bienestar de la colectividad. Si desde pequeño al sujeto social se le posibilita el aprendizaje formativo de una educación para la ciudadanía, posiblemente sean personas que reconozcan actos y actitudes que favorezcan la vida y el entorno que les rodea.

Otra clase de ciudadanía que en últimos tiempos ha cobrado relevancia es la ecológica, esta se sustenta desde una “perspectiva operacional como el conjunto de individuos que están dispuestos a hacer sacrificios en aras del medio ambiente y la sostenibilidad”.⁴⁵ Con el avance tecnológico que facilita la vida, la ciudadanía, vista desde el enfoque político y social, ha entrado a una comodidad que entorpece el reconocimiento de reciprocidad hacia el entorno natural y nuestra interacción equilibrada con él, porque es vista como un elemento más a nuestro servicio.

Es así como el cambio hacia una ciudadanía ecológica pudiera ser la alternativa en un futuro, ya que el abastecimiento de recursos, las políticas públicas, el modelo económico, han entrado en la insostenibilidad, de ahí la relevancia de que desde

⁴⁵ VIVES Rego José, “El ciudadano ecológico: reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales”, En *Revista Digital de Sociología del Sistema Tecnocientífico*. ISSN: 1989-8487 P. 87

los primeros años y a través de la escuela se concientice, informe y se creen modelos de acción, en la formación del ciudadano ecológico. Vives enmarca la formación que debe considerarse para alcanzar esta clase de ciudadanía. Entre los aspectos que señala está el ver a la naturaleza como “modus vivendi [...] para cuidar de mantener un orden de consumo y explotación de recursos sostenible, también ser lo suficientemente empático y responsable como para poder dejar algunas comodidades y beneficios superficiales que afecten el entorno natural”.⁴⁶ Por el gusto que las niñas y niños tienen hacia la naturaleza y vida silvestre, se podría retomar como punto de partida para que desde esos primeros años trabajar con ellos un criterio ecológico que se refleje en su vida adulta.

Por lo mismo, no se debe escatimar ningún esfuerzo en el aprendizaje de valores ciudadanos, ya que a esa edad son capaces de diferenciar las acciones más correctas de las que no pudieran serlo. La escuela debe estar orientada en formar personas más generosas, basada en la pluralidad, en la tolerancia y respeto en la diversidad del prójimo. Qué mejor manera de aprovechar la oportunidad de hacerlo con un sujeto que está en formación y que está comprobado que su adquisición de conocimientos es por medio del ejemplo. Por otro lado, es un derecho de la infancia participar de ambientes de aprendizaje lo suficientemente enriquecidos para la adquisición de estas habilidades y competencias, posibilitando la creación de un mundo mejor.

1.3.1. Democracia y participación social en niñas y niños pequeños

La función de la educación histórica está encaminada a la comprensión de la realidad social, pero comparando con situaciones pasadas y posibilitando el reconocimiento de cambios y continuidades con respecto a las situaciones actuales que pueden presenciar. Y es que es en la escuela en donde, gracias a las interrelaciones con el colectivo, se aprende a socializar, ya que los centros

⁴⁶ VIVES Rego José, “El ciudadano ecológico: reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales”, En *Revista Digital de Sociología del Sistema Tecnocientífico*. ISSN: 1989-8487, P. 90

educativos son un microcontexto donde se adquieren las habilidades para futuras interacciones y participaciones sociales y democráticas.

El propósito de la educación histórica en preescolar es sentar las bases de la enseñanza-aprendizaje de una historia ciudadanizada; sirven de andamiaje para la formación de vida del futuro ciudadano integrado a una sociedad participativa y democrática. Futuros adultos que sean capaces de mejorar el lugar donde viven por medio de la cooperación, respeto, tolerancia, igualdad, libertad, condiciones necesarias e indispensables en estos tiempos de pandemia. Hemos de identificar a los sectores más desfavorecidos, como mujeres, indígenas, afrodescendientes, comunidad LGBT, que han sido excluidos de derechos, incluso el derecho a una educación más justa y equitativa, con igualdad de oportunidades.

No sólo se deben implementar acciones remediales para evitar que en una futura emergencia global vuelva a ocurrir, sino aprovechar la experiencia y realizar acciones preventivas. La escuela es un bien público al servicio de la gente, por lo que tiene el compromiso como institución formadora de promover el derecho para todos y todas de recibir educación. Asimismo, los docentes, como agentes formadores relevantes, de generar estas oportunidades de aprendizaje, en las aulas y en contextos extra-áulicos, y de garantizar la oportunidad de que todas y todos reciban educación para la vida. Parte de esta formación desde los primeros años, es el aprendizaje de contenidos democráticos.

Pero, ¿cómo se les puede enseñar a los niños pequeños sobre democracia?, ¿cómo pueden asimilar una noción tan compleja que sólo se relaciona con el voto ciudadano en elecciones populares al llegar a la mayoría de edad?, ¿cómo explicar que, en su vida, siendo pequeños, también pueden ser partícipes de decisiones democráticas? Con niños de esa edad, el ejemplo y diversas situaciones de su vida cotidiana son la mejor manera para que interioricen estos conceptos. En otras palabras, en lugar de dar una explicación fuera de contexto, ajena a ellos, se ejemplifica dentro de su rutina; es así como se pueden esclarecer en el mismo salón o en el ambiente escolar, por ejemplo, al elegir un libro que se quiere narrar, se

puede poner a votación dentro de varios títulos; al elegir sobre actividades, materiales, temas de las asambleas, los niños y niñas están haciendo uso de su aporte democrático. El aprendizaje desde estos primeros años sobre la toma de decisiones colectivas mediante el parecer de la mayoría y la participación de todos y todas, enseñará a los niños y niñas en un futuro una forma de convivencia ciudadana más justa, solidaria y armónica en su adultez.

1.3.2. Equidad, inclusión, diversidad y multiculturalidad

No es fácil como docente querer integrar los conceptos de equidad, inclusión, diversidad, multiculturalidad, entre otros, en el repertorio de las categorías cognitivas de los niños pequeños, ya que tienen que abstraer el concepto, procesarlo y acomodar sus anteriores esquemas de conocimiento para generar nuevos.⁴⁷ El acceso a estos aprendizajes tiene que ver mucho con la preparación previa del docente en los contenidos y también del nivel madurativo de los niños. En ese sentido, a pesar de que este último va a ser esencial en la enseñanza aprendizaje, no es determinante, ya que el niño crea sus propias hipótesis que él mismo comprueba o descarta, según esa maduración.

Desde hace algunos años, se viene ponderando en integrar en los aprendizajes esperados de los alumnos, conceptos como equidad, inclusión, multiculturalidad, diversidad; ajustarlos a los tiempos actuales en la organización social. A pesar de los esfuerzos de propuestas alternativas en educación, hay una resistencia por tocar ciertos temas que van relacionados con estos conceptos. Por ejemplo, la pandemia reveló las diferencias de recibir clases durante confinamiento, mientras que en el ámbito privado algunos niños y niñas recibieron clases mediante videoconferencia, otros pequeños de zonas más desfavorecidas se limitaron a recibir orientaciones por medio de chats, o a veces la comunicación con los profesores, fue nula.

En otro sentido, la equidad se entiende como la igualdad de oportunidades en cualquier esfera de la vida de las personas, implica que nadie quede desfavorecido

⁴⁷ PIAGET, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Barcelona, Editorial Labor S.A., 1991, p. 36

en derechos. La organización para la infancia dice que todo niño debe ser sujeto de las mismas oportunidades para el acceso a la educación entre otros derechos.⁴⁸ Aunado a esto, dentro del plan y programa de estudio en educación preescolar en el país se señala que la equidad es la cualidad del currículo que está estrechamente relacionada con las de relevancia y pertinencia de la igualdad en la educación.⁴⁹

Dentro de la institucionalidad, los niños y las niñas tendrían las mismas oportunidades de atención en sus diferentes contextos personales, escolares, sociales y culturales. Por otro lado, la pandemia por SARS-CoV-2 demostró que la estructuración del sistema educativo no responde al derecho de una educación equitativa porque no retoma lo que propone en los objetivos de igualdad. De hecho, la implementación del programa emergente “aprende en casa” amplió más la brecha educativa.

Todos los países democráticos del mundo tienen la obligación de atender las necesidades de la niñez en igual medida, sin embargo, hubo niños y niñas que estuvieron al margen, excluidos del sistema educativo en esta alerta sanitaria. La ausencia del programa académico emergente, significa la inequidad en las oportunidades, por las carencias de infraestructura, de acceso físico, de recursos, a pesar de que la prioridad en cuanto a cobertura siempre deberían ser los niños y niñas en desventaja.

La inequidad ejemplificada en la pandemia de SARS-CoV-2, expone la necesidad de construir mecanismos de aprendizaje dentro y fuera del aula que trascienden en la vida de nuestros alumnos. La equidad es un derecho que debe ser visible; es necesario en el proceso de aprendizaje reconocer situaciones de inequidad, mostrar a los niños de preescolar, ambientes pedagógicos que ejemplifican esas desventajas sociales.

⁴⁸ Report on a WHO meeting, 1995.

⁴⁹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar. Aprendizajes Clave para la Educación*, México, 2017, p.97.

También situaciones que promuevan la equidad de género, que reconozcan la posibilidad de igualdad de oportunidades independientemente del grupo de referencia, entre otros temas de relevancia en el aula.

En otro orden de ideas, en el Programa de Educación Preescolar la inclusión se entiende como “un valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad [...] fuente de la riqueza y creatividad”.⁵⁰ Es la actitud positiva con la que se integran las personas en una comunidad sin importar las diferencias.

Inclusión no es sólo hablar de la integración de los niños con alguna barrera para el aprendizaje, también se refiere a la incorporación de alumnos y alumnas con diferentes condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas, contextos. Debe garantizarse que se harán las adecuaciones pertinentes para tener la misma oportunidad de acceso a la educación, tal como lo recomienda el mismo plan y programa de educación preescolar.

La educación inclusiva implica transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los y las niñas, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones.⁵¹

No obstante que en el 2016 se desarrolló el programa federal de “Estrategia Nacional de Inclusión”⁵² enfocado en integrar y beneficiar a todos los participantes del proceso educativo; en la pandemia por SARS-CoV-2 se excluyó del programa “Aprende en casa” a ciertos sectores por diversas situaciones de marginación presentes en nuestro país, como la infraestructura digital, debida a la lejanía de muchas poblaciones rurales y o a la imposibilidad económica de adquirir dicha tecnología.

⁵⁰ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar. Aprendizajes Clave para la Educación*, México, 2017, p.357.

⁵¹ *Ibidem*, p.168.

⁵² Secretaría de Gobernación, 2016

Ante esta situación, la consecuencia es la continua marginación que repercute en el fracaso y deserción escolar de los niños y niñas en riesgo. A nivel nacional, todos los niños y las niñas independientemente de sus situación social, económica y física deberían recibir y alcanzar los aprendizajes esperados dentro del sistema de educación pública. Antes de la pandemia más de 4 millones de niñas, niños y adolescentes en México no iban a la escuela y unos 600 mil estaban en riesgo de abandonarla.⁵³

Respecto al concepto de diversidad, los niños de ahora no son los mismos de hace 40 años. Estos pequeños han nacido bajo características sociales, económicas, políticas, culturales diferentes a los niños de varias generaciones atrás. A pesar de esta nueva realidad muchas de las prácticas educativas que se aplican no están adecuadas a los tiempos actuales.

La diversidad se puede entender como el reconocimiento y aceptación de las diferencias, de la pluralidad social. En otras palabras, el fomento de la tolerancia; del respeto a los demás, que proviene de suprimir cualquier discriminación de índole étnica, racial, sexual o religiosa;⁵⁴ así como la consideración de la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y lingüísticos de México.

Es cierto que los valores universales y las prácticas ciudadanas para la sana convivencia deben prevalecer, pero también es cierto que las sociedades están en constante transformación; lo que en algún momento era la pauta, ya no lo es en determinado tiempo y lugar. Por ejemplo, antes de los años 80, los niños dentro de su entorno no tenían acercamiento con términos o categorías como “diversidad” de género, apenas hasta 1982 la OMS removi6 de la lista de enfermedades mentales

⁵³ PEREZ S. Isabel, “Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus”, DGDC/UNAM. *Divulgación de la ciencia*, México, UNAM, 2021 Recuperado de: <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus>

⁵⁴ ARIAS Carmen, AYALA Jaime, *Diversidad en Educación Infantil*, Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018 Recuperado de: <https://repositorio.iber.edu.co/bitstream/001/595/1/Diversidad%20en%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%3A%20Programas%20de%20Formadores%20para%20la%20Infancia%20en%20Colombia>

morales, médicas, culturales, etc., de esa época. En cambio, hoy son conceptos que están dentro de su formación de vida de forma implícita y explícita, incluyendo la escolar.⁵⁵

Podríamos recurrir a otras situaciones cotidianas. En la época del inicio de los dibujos animados, los personajes estaban diseñados con parámetros dictados por la época, humor más simple, mero entretenimiento y ciertos estereotipos, sin faltar a las “buenas costumbres y la moral”. Era inconcebible ver parejas del mismo sexo, en contraste con la actualidad, donde aparecen en muchas de las series animadas personajes LGBT (“La leyenda de korra”, “She-ra”), es decir, se han modificado los parámetros sobre estándares relacionados con la diversidad y la identidad, visibilizando grupos que antes eran discriminados, en aras de integrar conceptos democráticos; a los niños se les debe hacer partícipes de los ajustes sociales vigentes.

Es justo decir que en el jardín de infantes se debe promover el aprecio por la diversidad cultural, étnica, lingüística, social y yo agregaría sexual, como características valiosas intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.⁵⁶ Parte de esa diversidad, es el bagaje cultural lingüístico y étnico presente como parte de la multiculturalidad que nos enriquece como nación. Todavía la diversidad sexual es un tema tabú, por lo mismo en el aula, él y la docente debe preparar estrategias didácticas que incluyan esos contenidos.

Un ejemplo es mediante el tema de la familia, a los niños se les enseña que hay distintas constituciones familiares, porque en la medida que se les explique desde los primeros años temas de esta índole, se abrirá la posibilidad de un mundo más respetuoso, tolerante y equitativo. Lorenia Hernández habla que “el mundo social se limita a la historia de la enseñanza patria y cívica, así como a costumbres

⁵⁵ CALVO G. Guadalupe, PICAZO G. Marina, “La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Universidad de Zaragoza, 2015 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519008/html/>

⁵⁶ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar. Aprendizajes Clave para la Educación*, México, 2017, p.122.

familiares estandarizadas cuya imagen es una sola, la de la clásica familia feliz”.⁵⁷ La autora propone “romper con el concepto que generalmente los niños tienen de lo que es una familia, [...] donde no se considera familia aquella que no cumpla con los estereotipos clásicos de su conformación”.⁵⁸

En nuestro país el término multiculturalidad siempre debe estar presente y en educación es elemental, como parte de los contenidos académicos. Debe reconocerse que a lo largo del territorio nacional existen infinidad de regiones con pueblos originarios, que constituyen un cúmulo de expresiones culturales. La riqueza que ofrecen es digna de conocerse. En preescolar, el plan oficial marca que “se debe valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones [...], para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad”.⁵⁹ Por tanto, en el aula, el conocimiento de valores sobre diversidad es importante que se impulse.⁶⁰

La articulación de un nivel a otro es secuenciada con complejidad en el nivel de aprendizaje, por eso en el nivel preescolar es la iniciación o el comienzo de la vida ciudadana, para que en la vida adulta se pueda reconocer que la diversidad tiene lugar en espacios democráticos dentro de la inclusión y la igualdad de derechos entre las personas reflejados en las actitudes y prácticas que ejemplifican el valor formativo de su enseñanza.

⁵⁷ HERNANDEZ, Lorenia, *Historia y civismo en el preescolar. Un análisis del Campo Formativo “Exploración y conocimiento del mundo” del Programa de Educación Preescolar 2004*, tesis que para obtener el título de Maestra en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010. P.84

⁵⁸ *Ibíd*em, p. 85

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar. Aprendizajes Clave para la Educación*, México, 2017, p.329.

⁶⁰ Desafortunadamente el reconocimiento multicultural a modo de falso ensalzamiento corre el riesgo de ocultar las diferencias económicas y sociales de los distintos grupos culturales

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PANDEMIA

En el capítulo siguiente se hace un breve recorrido histórico sobre la educación preescolar en nuestro país, se menciona las y los principales actores que promovieron la creación del nivel y los momentos coyunturales para fundarse en el país y el estado de Michoacán. Este análisis permite revisar y reflexionar sobre los avances y retos de la escuela de párvulos, como también se conoce.

Aparte, este análisis hace especial énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia por el virus Sars-Cov-2 y que vino a trastornar la vida humana. Nuestro país no fue la excepción, con afectaciones en la economía, en la salud y también en lo educativo por el cierre de escuelas. Todo el sistema educativo se tuvo que ajustar a otras modalidades de enseñanza; el confinamiento obligó a sacar la escuela de las aulas y colocarla dentro de los hogares; es así que la situación atípica unió de esta forma a toda la comunidad educativa en la que intervienen alumnas, alumnos, madres y padres de familia, profesores y personal directivo.

2.1. Antecedentes históricos de la educación preescolar en México

Los inicios de la educación preescolar en México se remontan a finales del siglo XIX. Previamente de manera informal ya había indicios o intención de enseñar a las y los menores de seis años pero todavía no bajo el modelo institucional, ya que según Galván Lafarga para mediados de ese siglo, la enseñanza elemental era obligatoria desde los siete a los quince años.⁶¹ Sin embargo, los niños y niñas menores a esa edad carecían de instrucción o era, como se repite anteriormente sin formalidad. Como la misma autora menciona, “el año de 1883 marca el inicio de las primeras escuelas dedicadas a los párvulos en Veracruz” palabra proveniente del latín *parvŭlus*, diminutivo de *parvus* que significa pequeño.⁶²

⁶¹ GALVAN Lafarga Luz Elena, *De la escuela de párvulos al preescolar. Una historia para contar*, Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

⁶² Diccionario de las ciencias de la educación, Op. Cit., P. 1075

Es durante el mandato de Porfirio Díaz que se fundan los primeros jardines de niños en el país. Enrique Laubscher, alumno de Guillermo Federico Froebel fundó los primeros jardines de infancia en la ciudad de Orizaba Veracruz. La Escuela de párvulos No. 1 fue la primera abierta al público el 4 de enero de 1881 nombrándose como directora e institutriz a la señorita Dolores Pasos y como encargado del sistema de enseñanza al Licenciado Guillermo Prieto.⁶³ También en el estado de San Luis Potosí hubo gran impulso a la creación de varios jardines de niños, de manera que ya para 1881 había 4. En la Ciudad de México, Manuel Cervantes Imaz introdujo la primera sección de párvulos anexa a la primaria No. 7 en 1884.⁶⁴

Las corrientes psicopedagógicas que fueron tomadas para orientar la enseñanza provenían de la escuela impulsada por Federico Froebel, pedagogo alemán que impulsaba la teoría neohumanista.⁶⁵ Para organizar su *Kindergarten*, él utilizó los elementos de esta corriente por medio de “dones” que era una serie de materiales que favorecían el desarrollo integral de las y los pequeños. Posteriormente este modelo se diseminó por todo el mundo incluido México sustentado en el aprendizaje a través del juego, que junto con la pedagogía de María Montessori mantuvieron hegemonía en el modelo educativo del país.⁶⁶

Con una corriente pedagógica establecida, y a la cabeza Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, en 1903 es cuando se considera que la escuela de párvulos se integró al sistema educativo nacional. El mayor impulso institucional fue de Justo Sierra que, en 1905 estableció criterios para presentar examen de profesora de párvulos, las reglas incluían aprobar tres tipos de examen: uno teórico, uno práctico

⁶³ CAMPOS Elida, *Educadoras y maestras. Colección las maestras de México*, Volumen 2. Secretaria de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016. P. 45

⁶⁴ GALVÁN L. Luz Elena, *De la escuela de párvulos. Una historia para contar*, Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

⁶⁵ HEILAND Helmut, “Federico Froebel (1772-1852)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París XXIII, 3-4, 1993, Pp. 501-519 Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>

⁶⁶ HEILAND Helmut, “Federico Froebel (1772-1852)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París XXIII, 3-4, 1993, Pp. 501-519 P. 1 Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>

y otro pedagógico.⁶⁷ El papel de éstas dos profesoras fue fundamental para consolidar la escuela de párvulos, los aportes pedagógicos son relevantes, pioneras de la educación preescolar, impulsaron métodos pedagógicos que integraban la educación formal de las y los niños en edad preescolar. Estefanía Castañeda presentó un proyecto al Consejo Nacional de Educación que sentó las bases que reorganizaron los centros de párvulos, eso habla de su capacidad de conocimiento sobre el tema.⁶⁸

La profesora Estefanía Castañeda adaptó un programa educativo, el llamado “Manhattan-Bronx “, que previamente había revisado en una visita que hizo a los Estados Unidos; este incluía en su programa general “el estudio de la naturaleza, cultura física y trabajos manuales, número, música, lenguaje, cultura moral, cultura estética y enseñanza del patriotismo con actividades directrices como jardinería, trabajos en arena y barro, dones y construcciones, pintura y dibujo, estampas y cuentos, juegos en círculo, juegos libres, música y cuidado de la casa”.⁶⁹ Para Estefanía Castañeda el propósito del kindergarten era servir de transición a una educación formal, “en donde no sólo se les daba una formación instructiva sino también recreativa”.⁷⁰

Al igual que Castañeda, la profesora Rosaura Zapata fue esencial para la configuración de la educación preescolar; gracias a ella, las corrientes psicopedagógicas de Pestalozzi y Froebel sirvieron de base para la formación de las maestras jardineras; también insiste en el papel de la mujer por su “instinto maternal” para ser las encargadas del trabajo con las y los niños, ya que los varones era los que recibían instrucción para ser profesores de párvulos.⁷¹

⁶⁷ GALVÁN L. Luz Elena, *De la escuela de párvulos. Una historia para contar*
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

⁶⁸ CAMPOS Elida, *Educadoras y maestras. Colección las maestras de México*, Volumen 2. Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016. P. 53

⁶⁹ *Ibíd*em, P. 57

⁷⁰ *Ibíd*em, P. 90

⁷¹ INFANTE V. Lucrecia, *Las maestras de México*, Volumen 1, Secretaría de Educación Pública, 2015, P. 56-57

Otra profesora que desempeñó un rol trascendente fue Bertha Von Glumer, como parte de la plantilla de la Normal Primaria para maestros. Diseñó y dirigió un curso para formación de profesoras de párvulos, aunque con poca inscripción, cuya generación se graduaría dos años después.⁷² Los métodos pedagógicos del curso estaban a la vanguardia de cualquier otra escuela formadora de profesores, ya que previamente ella asistió a cursos de capacitación como al “Teachers College” de la Columbia University y en la “Escuela Normal Fröebel” de Nueva York.⁷³

El legado de estas tres mujeres es invaluable; dentro de su ejercicio docente produjeron diversos materiales didácticos como la composición de melodías, literatura infantil como rimas y cuentos, también cantos y juegos infantiles.⁷⁴ Por otro lado, dentro de la Secretaría de Educación Pública se crea en 1928 la Inspección General de Jardines de Niños, nombrando a Rosaura Zapata titular de la dependencia, modificando su nombre de kindergarten a jardín de niños.⁷⁵

Es importante mencionar que conforme se van consolidando las escuelas Nacionales para Maestros, también se incrementa la apertura de jardines de niños; de igual modo, en la década de los cuarenta, se crea la Dirección General de Educación Preescolar y la Escuela Nacional para Maestros de Jardines de Niños. En los años setenta la educación preescolar tuvo un auge de importancia, aunque todavía no formaba parte de la educación básica, por lo tanto, carecía de obligatoriedad. Se considera el programa de preescolar de 1979 como el primero y se basa en el desarrollo de habilidades de maduración por medio de centros de interés, su teoría de aprendizaje es el cognoscitivo con enfoque psicopedagógico.

La educación preescolar se robusteció con el diseño del Programa de Educación Preescolar (PEP) de 1981, basado en un enfoque psicogenético, que es por medio

⁷² INFANTE V. Lucrecia, *Las maestras de México*, Volumen 1, Secretaría de Educación Pública, 2015. P. 173

⁷³ CAMPOS Elida, *Educadoras y maestras. Colección las maestras de México*, Volumen 2. Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016. P. 85

⁷⁴ GALVÁN L. Luz Elena. *De la escuela de párvulos. Una historia para contar*
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

⁷⁵ INFANTE V. Lucrecia, *Las maestras de México*, Volumen 1, Secretaría de Educación Pública, 2015. P. 177

unidades de trabajo con el que se esperaba que los estudiantes desarrollaran habilidades y competencias. El siguiente programa de estudio fue el de 1992, que buscando modernizar la malla curricular y después de diez años del anterior programa en dónde ya estaban establecidas las unidades a trabajar durante todo el ciclo escolar, éste se consideraba innovador por su teoría cognoscitiva y enfoque constructivista porque se daba libertad de trabajar por proyectos de acuerdo al surgimiento de los intereses de las y los niños.⁷⁶

Doce años después se capacita a las educadoras para implementar el siguiente programa, el de 2004. Bajo su teoría sociocultural con enfoque constructivista se organiza el trabajo por competencias de desarrollo, con libertad para diseñar las actividades, mediante la metodología de situaciones didácticas, buscando la articulación con primaria y secundaria.⁷⁷

En los últimos tiempos, el propósito es que los programas sigan centrados en el estudiante, es así que el programa de educación preescolar 2017 intentó resarcir las carencias curriculares de los anteriores; una de las novedades es la libertad curricular para que la educadora diseñe secuencias didácticas enriquecedoras, también bajo el modelo constructivista; tiene como objetivo alcanzar los aprendizajes esperados según los criterios relacionados con el perfil de egreso del nivel.⁷⁸

Por último, la Nueva Escuela Mexicana carece de programa vigente para la reestructuración educativa que se pretende hacer, aunque sí existen documentos rectores que hablan de propósitos y objetivos pedagógicos, así como material de

⁷⁶ BECERRA J. Elizabeth, *Los programas de educación preescolar en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162, 2005. p. 100-103

⁷⁷ PEREZ María Guadalupe, (coordinadora), *La Educación Preescolar en México, condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México, Instituto Nacional para la evaluación de la educación, 2010 p. 14

⁷⁸ Secretaría de educación Pública, *Aprendizajes Clave para la educación Integral*, 2017. Pág. 160 Recuperado de: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf>

apoyo para el quehacer docente. Está centrado en el enfoque humanista, integrador e inclusivo.⁷⁹

Respecto a los materiales dirigidos al nivel de preescolar, la Comisión Nacional de libros de Texto gratuitos (CONALITEG) tiene varios dirigidos al nivel: “Mi álbum” es el libro designado para primero, segundo y tercer grado. Está integrado con ilustraciones y actividades relacionados con el arte, la educación socio-emocional, el conocimiento de la naturaleza y el entorno social. También, como parte del material dirigido a preescolar se encuentra el “Alfabeto móvil” que favorece la lectoescritura, así como material de juegos matemáticos que desarrolla el pensamiento lógico y láminas con imágenes que son útiles para trabajar todos los campos de formación y las áreas de desarrollo en preescolar, el material es muy visual, de gran tamaño, con colores vivos y personajes llamativos para los y las niñas.⁸⁰

2.2. La escuela y la pandemia de 2020

El 16 de marzo de 2020 en el estado de Michoacán y el 20 de marzo de ese mismo año, el gobierno federal suspendió las clases presenciales en todos los niveles educativos del país y de nuestro Estado con motivo de la instalación de medidas necesarias para enfrentar la Pandemia. En ese momento no se consideraba que el cierre se iba a extender por más de un año, las autoridades impusieron una cuarentena que obligó a un confinamiento al menos hasta finales del mes de abril, en esas semanas también transcurrieron las vacaciones de semana santa, escuela y establecimientos que no fueran de primera necesidad estuvieron cerrados. En cuanto a los docentes, como consideraron que con esas medidas sólo se alargaría un poco más el periodo vacacional y pronto regresarían a la normalidad, pocos o casi ninguno hizo el ajuste de contenidos curriculares, ni de la metodología de

⁷⁹Secretaría de Educación Pública, *Hacia una nueva escuela mexicana*, México, 2019.

Recuperado de: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>

⁸⁰ <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/preescolar.html>

trabajo, además estaban a la espera de seguir indicaciones de la Secretaría de Educación educativas y de salud.

Después de seis semanas de confinamiento, especialmente de la comunidad estudiantil, que es el sector que se consideró como de alto grado de contagio, se aplazó el levantamiento de la cuarentena hasta finales del mes de mayo; las autoridades educativas desde el mes de abril en ese mismo año, diseñaron una propuesta educativa a distancia a partir de programas televisivos al que llamaron “Aprende en casa”; los estudiantes sintonizaron la programación acorde a su nivel y su materia mientras en cada escuela a lo largo del país a través de los docentes orientaron a las madres y padres de familia sobre la enseñanza de contenidos para dar estructura a esta nueva modalidad. Las autoridades federales consideraron suficiente esta nueva forma de aprendizaje, y la promocionaron como innovadora, temporal y remedial, en la medida que bajaran los contagios por coronavirus.

También a los maestros se les proporcionó un correo institucional de la Secretaría de Educación Pública, para que utilizaran plataformas digitales como herramienta de enseñanza; esta estrategia presentó varias deficiencias en cuanto a conectividad, ya que sólo fue posible su uso en grandes ciudades, y aún en las grandes urbes no todos los alumnos cuentan con dispositivos electrónicos. En cuanto a la didáctica y metodología de enseñanza, los docentes, sin previa experiencia en educación a distancia, dieron continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la memorización de contenidos, enviando temas del programa “Aprende en casa” y estableciendo comunicación con alumnos, madres y padres de familia a través de chats o redes sociales.

Ante este panorama, pronto se reflejaron las desigualdades para acceder a la educación. La pandemia trajo consigo una serie de consecuencias que afectaron más a unos que a otros, en el aspecto sanitario, económico, social y educativo. En este último, las condiciones precarias y de pobreza fueron más evidentes. En México y en general América Latina, es donde más impacto negativo a nivel

educativo presentó la pandemia.⁸¹ Por ejemplo, Europa también cerró escuelas y establecimientos que no son de primera necesidad, e implementó una cuarentena estricta y obligada, ya que el incumplimiento de las restricciones merecía sanciones económicas; familias enteras se confinaron en sus domicilios, las madres y los padres de familia hicieron teletrabajo y los niños comenzaron a recibir clases en línea. Las condiciones económicas europeas permitieron dar continuidad a los contenidos académicos desde casa, la conectividad está extendida a lo largo del territorio europeo aún en los pequeños poblados, porque se goza de mejor infraestructura, además las oportunidades económicas familiares permiten que todos cuenten con dispositivos electrónicos, caso contrario en Latinoamérica.⁸²

En nuestro país y el resto de América Latina los efectos negativos tuvieron entre otras causas la pobreza, que es el principal aspecto de incidencia negativa y que amplía la brecha digital, debida a la escasa infraestructura que imposibilita la conectividad; otro aspecto, es que solo una mínima parte de la población tiene dispositivos electrónicos, aparte no todos cuentan con acceso a internet, ya que en ciertas regiones los costos son muy elevados, aunado a las políticas educativas tomadas por cada país latinoamericano durante la pandemia.

Además, otro aspecto a considerar es la falta de capacitación docente. El profesorado se enfrentó con un enorme reto, porque no están familiarizados con las tecnologías, a razón de la precariedad de los sistemas educativos de cada país; el aprendizaje en las aulas se hace de forma tradicional, el docente frente al pizarrón, y si es que cuentan con ese recurso, mientras que los alumnos son los receptores de ese conocimiento transmitido las más de las veces de forma verbal.⁸³

⁸¹ Educación en pandemia: ¿un año perdido para América Latina?

Recuperado de: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/03/educacion-en-pandemia-un-ano-perdido-para-america-latina/>

⁸² IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 115

⁸³ IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, unam, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 125

Para los docentes la pandemia significó adecuar las formas de enseñanza a pesar de que no se contaban con las condiciones para dar seguimiento en una situación de anormalidad escolar, no tanto de contenidos, aspecto que sí tenía que haber sido considerado y que institucionalmente se insistía en seguir con la misma carga curricular, aunque es entendible esta ausencia de ajustes curriculares porque el profesorado estaba y está bajo la normatividad que marca la Secretaría de Educación Pública, y la postura de esta última es seguir con planes y programas como está estipulado, argumentando que “la escuela debe seguir”⁸⁴ y eso significó no hacer ningún ajuste curricular, ni reestructuración de los contenidos aparte del cambio en la modalidad de enseñanza.

La deserción aumentó considerablemente en la población en edad escolar y es que las condiciones educativas pandémicas que los alumnos ~~se~~ enfrentaron obstaculizaron la continuidad del aprendizaje. El costo de esta situación es muy alto, desde las implicaciones emocionales que conlleva una emergencia sanitaria de corte global,⁸⁵ hasta las consecuencias económicas y de desarrollo social en los países latinoamericanos. La UNICEF hizo un llamado a los gobiernos sobre las medidas efectivas para contener el contagio, que permita la reapertura de las escuelas, sugiriendo el apoyo escolar para hacer ajustes y redoblar esfuerzos para implementar medidas remediales que coadyuven en la mejora de los aprendizajes, ya que los datos que se tienen preocupan al organismo: “14 países alrededor del mundo han permanecido cerrados en gran medida desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021. Dos tercios de esos países se encuentran en América Latina y el Caribe, lo que afecta a casi 98 millones de escolares”.⁸⁶

⁸⁴ IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, unam, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 25

⁸⁵ Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/pandemia-ha-causado-aumento-de-peso-y-estres-en-ninos-revela-encuesta>

⁸⁶ Recuperado de: <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>

La función de la escuela no se había replanteado desde tantas aristas como en la pandemia del 2020. Este espacio da identidad personal y colectiva para los niños y las niñas, es un espacio físico que provee libertad y resguardo muchas veces. Sebastian Plá comenta que la escuela “da tiempo a los niños y las niñas para crear espacios propios, lejos y libres de sus padres [...] permite la democratización de cierto conocimiento y la interacción entre miembros de una misma generación”.⁸⁷ También es el lugar donde se asienta la vida organizacional de las familias, es donde dejan a sus hijas e hijos mientras trabajan y es que la actividad social y económica de muchas mujeres gira en torno del horario escolar. Ahora con la pandemia, la mujer ha tenido más carga de trabajo porque ya no hay donde dejar a sus hijos, aparte de que son las que más orientan a sus hijos en las tareas escolares.⁸⁸

2.2.1. Planteamiento emergente docente ante la contingencia sanitaria

Conviene reflexionar sobre el ofrecimiento educativo por la contingencia sanitaria y su viabilidad pedagógica. Ya desde antes de la pandemia el sistema educativo mexicano iba hacia una escuela de carácter instructivo; específicamente en preescolar, la dirección es niños y niñas que estén más tiempo sentados dentro del aula trabajando con libros de apoyo, tomando una clase más informativa que formativa, encaminadas a enseñar a leer y escribir y donde las matemáticas cada vez menos se enseñan jugando, dejando de lado actividades y aprendizajes que se consideraban propios del nivel como el movimiento, la música, la expresión artística mediante la pintura, el dibujo.

⁸⁷ IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 31

⁸⁸ IISUE, Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 119

La estrategia alternativa en educación para sustituir la escuela mientras bajan los contagios y se planea el regreso a clases presenciales ha sido motivo de debate. Primero, la falta de adecuación curricular, ya que a pesar de los ajustes necesarios que se podrían hacer al currículo educativo, las autoridades se muestran renuentes a que los docentes hagan los ajustes pertinentes a pesar de la situación atípica. De alguna manera es dar una continuidad escolar que realmente es imposible por las circunstancias. La reflexión viene precisamente en el sentido de que, aunque estemos en tiempos tecnológicos, la escuela no se puede sustituir, ni tampoco cubrir la totalidad de materias y asignaturas que se dan en las escuelas, ya que la aplicación de Google Classroom no es una réplica exacta de esa dinámica escolar previa a la pandemia.

En ese momento, se entiende que el objetivo fue cubrir contenidos curriculares de planes y programas para sacar bien librado el ciclo escolar, y la educación preescolar no es la excepción, ya que como mencionó el secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, “se busca alinear la planeación y dinámicas de clase a las nuevas condiciones”. Cosa que es imposible por los obstáculos en la implementación de actividades. Los docentes planearon las actividades de acuerdo a los contenidos programáticos del plan, pero por la distancia se comunican con las madres y los padres de familia, que no cuentan con ciertos elementos didácticos y pedagógicos para realizarlos de la manera que el docente ha planeado.

Se tendría que tener en claro que es una situación excepcional a la que nos enfrentamos, siendo una experiencia totalmente nueva para la población, incluidos nuestros alumnos. En segundo, la prioridad deben ser los alumnos y no los planes y programas; en ese sentido, las necesidades de los niños, sobre todo las emocionales y sociales, no creo que se cubran en una modalidad virtual, especialmente en preescolar, y es que a pesar de que para este nivel la oferta es consultar material interactivo como cuentos y videos y no necesariamente tomar clases en línea, lo esencial no se está cubriendo. Y en tercer lugar –una de las más importantes implicaciones que merece la pena otro análisis–, la deficiente

infraestructura digital que tiene nuestro país, dificulta la estrategia implementada por el gobierno, que probablemente sea el mayor obstáculo para su viabilidad.

Cada nivel utilizó diferentes estrategias para continuar con la enseñanza de los contenidos marcados por planes y programas, a pesar de que las condiciones no son a las que los docentes estaban acostumbrados sin haber flexibilidad curricular. Lourdes M. Chehaibar comenta que “se exige a los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria de todo el país continuar con sus planes de estudio en una situación inédita [...] se ha insistido en cumplir el programa, en hacer actividades en casa que estén alineadas al currículo”;⁸⁹ es decir, no se hacen las adecuaciones que las nuevas condiciones exigen, ni de apego a la realidad de los estudiantes, por lo tanto es muy probable que no sea significativo este aprendizaje enseñado, especialmente por la nueva didáctica a distancia, que es impersonal y unidireccional, sin retroalimentación. La misma autora comenta que la Secretaría de Educación con esta falta de pertinencia curricular sólo prioriza la certificación sobre la evaluación y la memorización sobre la creatividad.⁹⁰

Uno de los mayores obstáculos para el personal docente fue contar con pocas habilidades digitales al momento de cerrar las escuelas y cambiar a modalidad virtual; fue palpable el agobio del profesorado de mayor edad al no entender inmediatamente las nuevas tecnologías y preguntarse la metodología didáctica para dar continuidad a distancia. La Secretaría de Educación Pública al inicio dio por hecho que todos los docentes contaban con las herramientas digitales, ya que desde años atrás se promovía como una innovación curricular el trabajo con Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) orientando a los alumnos y alumnas a un uso adecuado y consciente de distintos dispositivos como

⁸⁹ IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, unam, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág.87

⁹⁰ IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, unam, 2020, <<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020. Pág. 88

computadoras, tabletas, teléfonos móviles, videojuegos, así como la navegación por internet y las redes sociales.⁹¹

2.2.2. Adecuaciones académicas en preescolar a causa de la pandemia

El nivel de infantes de 3 a 6 años tiene unas características particulares, por eso la necesidad de enseñar por medio de actividades lúdicas con materiales vistosos y usar siempre el juego como estrategia de enseñanza; también es importante y vital el movimiento para el aprendizaje de la lateralidad, del esquema corporal, de la psicomotricidad. En preescolar es primordial, además, el trabajo con contenidos que favorezcan competencias de lenguaje oral; aprendizajes que desarrollen habilidades de carácter personal, como la autonomía y confianza, así como las capacidades sociales, artísticas y lúdicas. Asimismo es fundamental que los docentes orienten con materiales específicos, en lugares particulares y con estrategias adecuadas a cada situación.

Con el confinamiento, el reto en el nivel preescolar fue mayúsculo, las educadoras y educadores hicieron uso de toda su creatividad para lograr aprendizajes en los alumnos a pesar de las condiciones.

Desde enviar tutoriales para realizar manualidades, hasta cuentos digitales, páginas interactivas, clases en línea con pizarras digitales, entre otras estrategias; sin embargo, como la mayoría de los estudiantes de este nivel todavía no saben leer fue imprescindible el apoyo de los padres y/o las madres de familia. Estos funcionaron como la extensión docente puesta en casa para que fuera posible la ejecución de las actividades. Caso distinto con los últimos grados de primaria y los tres grados de secundaria, ya que los docentes pudieron enviar de manera directa la información escolar a sus estudiantes, ya sea por medio de chats, correo electrónico o plataformas educativas como classroom.

⁹¹ Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/publications/pub/135/TIC+para+Maestr%40s>

2.2.3. “Aprende en casa”

En México, la Secretaría de Educación implementó un programa alternativo para contrarrestar la ausencia de las clases presenciales y cubrir el servicio educativo en el nivel básico. A inicios de abril de 2020 el secretario de educación, Esteban Moctezuma, hizo la presentación a la ciudadanía del programa remedial por la contingencia, mediante una conferencia donde se solicitó la presencia de los medios de comunicación; entre otros aspectos relevantes, comentó que a través de canales oficiales se transmitiría contenido educativo acorde a cada nivel de la educación básica; señaló que cada estudiante tendría acceso a este a pesar del confinamiento por la emergencia sanitaria; también se mencionó la ventaja de la educación digital.⁹²

El gobierno consideró que “Aprende en casa” era más viable dada la poca accesibilidad digital de gran parte de la población mexicana, que no cuenta con computadoras, tabletas, servicio de internet. En cambio, sí tiene un televisor, y para los lugares que carecen de este último, la opción fue la radio. A pesar de las ventajas que la secretaría le otorgó a esta modalidad, hay varios puntos a considerar sobre los inconvenientes: primero, no hay interacción entre docente y estudiantes; son presentadores los que “comentan” el tema, sin recibir retroalimentación, convirtiendo a los niños, niñas y adolescentes en meros espectadores; los y las estudiantes tienen una carga curricular excesiva y horarios incongruentes. Por ejemplo, los contenidos de preescolar los programan a las siete de la mañana y el nivel secundaria muy noche.

Aparte de ver los canales con los temas que corresponden, las y los alumnos reciben tarea de los docentes, muchas veces no relacionada con la programación, y si necesitan orientación de las madres y los padres de familia, estos muchas veces se sienten incapacitados para encaminar el aprendizaje en este nivel, tarea que regularmente hacía el docente en las escuelas en condiciones normales. Otro aspecto es la exclusión de temas en la programación. Es decir, hay ausencia de

⁹² Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=erArMdUjD74>

contenidos primordiales relevantes, que abarquen todos los campos de formación académica y áreas de desarrollo. Respecto del programa de educación preescolar están ausentes temas de educación física y artes; pero la mayor dificultad es que el estudiante de preescolar no tiene la capacidad de mantenerse tanto tiempo frente al televisor, a menos que sean dibujos animados, que no siempre están orientados al aprendizaje sino solo a su diversión y entretenimiento.

Para preescolar, una clase completa de “Aprende en casa” tiene duración de una hora aproximadamente, los temas se presentan en pantalla por varias personas, muchas de las veces interactuando con títeres y caracterizaciones de personajes que son llamativos para el público infantil. La ambientación es colorida, los materiales vistosos, utilizan la música, el baile y la actividad física como estrategia de enseñanza y los presentadores gesticulan y hacen cambios de voz para atraer la atención de los estudiantes, dan indicaciones para realizar ejercicios desde casa, orientando el procedimientos de la actividad; pero a pesar del esfuerzo por recrear el escenario educativo desde casa, convierte a las y los niños en meros espectadores, ya que el inconveniente estriba en la falta de seguimiento de un adulto sobre la actividad que se solicita; si en la programación indican una actividad de calentamiento, se requiere otra persona que guíe al estudiante ya que si se encuentra solo, es muy probable que solo sea observador y no reproduzca el ejercicio.

2.3. Papel de las madres y los padres de familia en el escenario educativo

Las madres y los padres de familia han sido y son una pieza importante de la comunidad educativa. La familia en su conjunto es una institución que interactúa estrechamente con otra, la escolar. Históricamente, la mamá ha sido la figura presente en el contexto educativo, la que apoya en las tareas escolares, la que provee de lo necesario para darle continuidad a la educación de hijas e hijos; con el tiempo, sin embargo, se ha ido modificando esa interacción entre familia y escuela. La integración de la mujer al trabajo cambió la manera en la que se interrelacionan estas dos instituciones. El papel del padre ahora es más activo, y es común ver su

presencia en las juntas escolares. Otro aspecto en la relación escuela-familia, es la digitalización de la vida común. Las nuevas tecnologías han hecho que la comunicación se integre de otra forma, los padres y madres de familia utilizan el internet y diversos dispositivos digitales para establecer diálogo con los docentes y reciben información que llega de forma inmediata por medio de chats o redes sociales.

El proceso educativo es una tarea en común, sería imposible para los docentes educar y formar a los alumnos y alumnas sin el acompañamiento de la familia. Tradicionalmente, la familia como institución era la encargada de transmitir los primeros patrones culturales, de valores y de organización social. Con los cambios en la estructura de este núcleo básico de la sociedad, la variación de las pautas de crianza y las influencias de los medios de comunicación y de una familia a otra, así como la integración de la mujer en la vida laboral, han influido para que se delegue la enseñanza de aspectos no precisamente escolares a la escuela. Debido a estos cambios, los docentes muchas veces se sienten solos, juzgados en su quehacer educativo, y consideran que ciertos aprendizajes no les corresponden como profesores y deberían ser asumidos por las madres y padres de familia. Esto ha originado, en ocasiones, una relación un tanto tensa entre familia e institución educativa.

Por otro lado, el papel de la familia en el desempeño escolar de los estudiantes es determinante; varios estudios señalan que el éxito en los aprendizajes de los alumnos está relacionado con la participación y apoyo de las madres y padres de familia, y no solo eso, también se ha reconocido que un mayor involucramiento en las actividades escolares incrementa la autoestima de las alumnas y los alumnos. Con lo anterior se deduce que los estudiantes que reciben un mayor

acompañamiento y supervisión y asesoría en sus casas sacan mejores notas, que aquellos que no lo tienen.⁹³

Sin embargo, el involucramiento de las madres y padres de familia en la educación de los hijos es variable. Hay países en donde sus sistemas educativos incluyen la participación de las madres y padres en el aspecto organizativo o pedagógico; en nuestro país aunque existe el marco legal por medio de los Consejos de Participación Social,⁹⁴ realmente no existe ese nivel de participación de las familias ya que esta se reduce a la administración de los recursos financieros o la realización de tareas de mantenimiento, como faenas de limpieza o de rehabilitación de lugares físicos en las escuelas.

En estos últimos tiempos, la escuela, voluntariamente o no, se ha atribuido mayor participación en la educación de las y los niños. Es la encargada de la enseñanza de aprendizajes académicos, pero también de aprendizajes formadores, como pautas de convivencia, de urbanidad y civismo, así como de valores. La transformación en la enseñanza pasó de la familia a la escuela; los agentes encargados ahora son los docentes, aunque eso no conlleva necesariamente una relación más estrecha donde se compartan responsabilidades, por el contrario, pueden existir desavenencias entre familia y centros escolares, Domínguez comenta que “se han producido [cambios] en la escuela y la educación, pasando de ser una institución que se encargaba de proporcionar un contexto social más amplio a la vez que transmitía las pautas culturales propias del entorno social del niño/a; a una escuela se le pide que adquiera más roles...”.⁹⁵

⁹³ DOMÍNGUEZ M. Sofía, “La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia”, En *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de enseñanza de CC.OO.de Andalucía. 8 de Mayo de 2010. Pág. 3 Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

⁹⁴ <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejos-escolares-de-participacion-social>

⁹⁵ DOMÍNGUEZ M. Sofía. La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. En *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Federación de enseñanza de CC.OO.de Andalucía. 8 de Mayo de 2010. Pág. 1 Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Esta misma autora también menciona aspectos que dificultan la buena relación entre familia y escuela, siendo el manejo de la jerarquización de las dos instituciones uno de los principales problemas. Es decir, la escuela se atribuye funciones, que muchas de las veces la familia ha cedido y esta última solicita mayor injerencia en aspectos que la escuela considera que no le corresponden. También la autora menciona que las reglas, creencias o cultura, son puntos de vista que difieren y que causan conflicto entre estas dos instituciones.⁹⁶

Cabe mencionar que la participación de la mujer como madre de familia que se involucra en las actividades escolares se ha modificado en los últimos años. Hasta hace cuarenta años, un gran número de madres se dedicaban exclusivamente al hogar. El cambio, que fue progresivo, ha traído consigo que el cuidado y educación de los pequeños/as quede en manos de otro familiar y de la escuela, lo que reduce el involucramiento y comunicación con el miembro más activo del núcleo familiar, que es la madre de familia. De León sugiere que es esencial para una buena relación y participación parental efectiva “informar a cada uno de los agentes, de las funciones educativas que cada una de ellos debiera poner en funcionamiento, respetando en cada momento sus actuaciones”.⁹⁷

Desafortunadamente el trabajo escolar por lo general se realiza desde dos trincheras separadas. Las exigencias en las responsabilidades que cada organismo establece no encuentra un punto de convergencia. De León también sostiene que “la no uniformidad entre ambas instituciones, en lo que respecta a obligaciones y experiencias que aportan a los niños y niñas, es un elemento positivo para ellos, puesto que esto incide en la adquisición de una serie de competencias, que favorecen al desarrollo responsable y autónomo de los más pequeños a lo largo de su proceso evolutivo”.⁹⁸

⁹⁶Ibídem, p. 7

⁹⁷DE LEÓN Sánchez Beatriz, *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*, XXI Congreso Internacional de Teoría de la Educación, 2011. P. 4

⁹⁸DE LEÓN Sánchez Beatriz. *La relación familia -escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*, XXI Congreso Internacional de Teoría de la Educación. 2011. P. 6

Debido a la incorporación de los miembros de la familia al sector laboral en estos últimos tiempos, especialmente de la mujer, se vislumbra un mayor involucramiento de los agentes educativos en la educación de los estudiantes. Las jornadas de trabajo de las madres y padres de familia son largas y se requiere que los niños pasen más tiempo en la escuela y que los docentes instruyan en cuestiones que hacía la familia. Es por eso que estas modificaciones también deben repercutir en la organización de los centros escolares, y en lugar de ser dos espacios apartados con responsabilidades poco claras deben relacionarse entre sí y dar continuidad al aprendizaje del alumno. Los tiempos actuales marcan que la nueva realidad de las y los niñas/os es que otros agentes sean sus educadores. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de que ambas instituciones –familia y escuela- deban trabajar conjuntamente de forma colaborativa y cooperativa, a la hora de transmitir una serie de valores y normas que repercutirán en el desarrollo de niños responsables, autónomos y críticos con sus actuaciones.⁹⁹

2.3.1. Participación educativa de las madres y los padres de familia durante la pandemia por coronavirus

Evidentemente, con la pandemia, la participación de las madres y padres de familia fue más visible. Con la suspensión de las clases y el posterior confinamiento la escuela se centró en los hogares. Los docentes no se sustituyeron, pero fue necesario contar con el apoyo de los adultos en casa para dar continuidad a las clases dentro de la virtualidad. Al comienzo de la pandemia la disposición de estos fue de negarse argumentando que no era necesario el cierre de escuelas; conforme fue aumentando el número de casos y la clausura de las clases presenciales, la única alternativa fue trabajar en conjunto docentes y madres y padres de familia, fue así como dieron acompañamiento educativo, ellos y ellas asesoraron a los alumnos en casa.

⁹⁹ Ibídem P. 10

Por otro lado, las y los maestros han echado mano de todos sus recursos de manera creativa, han desarrollado estrategias que probablemente no sabían que podían desarrollar, y es que la educación a distancia, al menos en nuestro país y Latinoamérica solo se da en pocas instituciones y centros de educación, que por lo general son a nivel universitario en licenciaturas y en posgrados. Por otra parte, lo normal, a falta de recursos e infraestructura, ha sido la modalidad presencial; debido a ello, los docentes tenían poca o nula experiencia de la variante digital e interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), grupo disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), emitió la impresión de guías en papel que repartían cada ocho días y con el apoyo de los padres de familia las contestaban. Las guías, llamadas cartillas se basan en los contenidos del PDCEM (Programa de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán). Fueron de gran ayuda para los profesores que se encontraban en lugares remotos con poca accesibilidad digital, las cartillas abarcan los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación especial y compensaron la falta de clases presenciales.¹⁰⁰ La eficacia de estas cartillas es evidente mediante la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Al inicio, la participación de los padres de familia fue indiscutible por la necesidad que hubo de cerrar de emergencia las escuelas; un año después el exceso de trabajo laboral y doméstico, especialmente sobre las mujeres, ha condicionado la participación de las madres y los padres de familia. El descontento está relacionado con varios aspectos, entre los que se encuentran, la falta de tiempo para apoyar a sus hijas e hijos en las tareas escolares; otro es la sobrecarga de tareas; también están las y los padres que consideran que hay poco contenido y un modelo de enseñanza insuficiente que no responden a las necesidades del estudiantado y por consiguiente tienen un bajo nivel académico.

¹⁰⁰ Subcomisión de Escuelas, *Cartillas ciclo escolar 2021/2022*. Recuperado de: <https://subcomisiondeescuelas.com.mx/cartillas-ciclo-2021-2022/>

La opinión ante esta situación pandémica es de inconformidad por el poco alcance de los aprendizajes esperados en cada grado escolar. Lo anterior está sustentado en las respuestas que dieron las y los padres en las encuestas mediante formularios de google a través de los profesores de diferentes escuelas y niveles de la ciudad de Morelia. Estos datos son resultado del análisis de los cuestionarios digitales que sirvieron para que las y los docentes expresaran de forma anónima su opinión sobre la enseñanza durante la Pandemia y sus estrategias didácticas.

Aunque muchos comprenden que es a causa de la condición sanitaria, es decir, reconocen que los profesores hicieron una conversión a un modelo virtual lo mejor que pudieron, necesario para adaptarse a la nueva normalidad y que su participación en el hogar es necesaria, no consideran que sea suficiente el trabajo que realizan mediante esta modalidad, ya que la mayoría del esfuerzo y tiempo les corresponden a las y los mismos padres. En preescolar, la intervención educativa durante la pandemia fue variada.

Así como se menciona anteriormente, se diversificaron los métodos para enseñar los aprendizajes ante la eventualidad pandémica, los videos grabados de los y las educadoras para mostrar el procedimiento o la actividad a realizar fue una de las alternativas; también el envío de tareas por chats y redes sociales predominaron; fueron pocos y pocas las educadoras que ofrecieron las clases virtuales como alternativa, el motivo fue la falta de tiempo de los padres para supervisar a los niños de ese nivel por la necesidad de salir al trabajo.

Lo anterior se evidenció de primera mano a través de mis compañeras en mi centro de trabajo, ellas sondearon la estrategia preguntando a las madres y padres para continuar el proceso educativo, el resultado de cuestionarlos fue que a falta de tiempo, solo se enviaría una guía de actividades para orientar las actividades desde casa, se complementó con clases virtuales cada quince días, aunque no todos los estudiantes se presentaban a las clases si era un número alto el que asistía.

Como parte de este proyecto de tesis se elaboraron unos cuestionarios dirigidos a madres y padres, así como docentes de varios niveles educativos con la finalidad de apreciar desde diferentes aristas la experiencia educativa vivida en esta época de pandemia por coronavirus. Entre las preguntas, se les cuestionó tanto a los docentes como a las madres y padres de familia, sobre su estado emocional, así como su experiencia sobre el abordaje de los contenidos con adecuaciones en la didáctica por el confinamiento y el cierre de las escuelas.

Los profesores que respondieron la encuesta digital pertenecen a distintos niveles educativos, la mayoría son educadoras de preescolar, el siguiente grupo son docentes de secundaria, después de primaria y por último de media superior y superior. No todos pertenecen a centros escolares de la capital del estado o las cercanías, algunos a regiones como Buenavista Tomatlán o la CDMX, también hay diferencia en el contexto económico y social de las escuelas, hay desde zonas rurales, hasta centros escolares de colonias de clases media en la ciudad de Morelia.

A 38 docentes de distintos niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria, se les formularon 11 preguntas por medio de un formulario de Google. De la misma forma 39 madres y padres de familia, usando la misma estrategia, respondieron de forma digital un breve cuestionario.

Comencemos con los pareceres de padres y madres de familia: Una de las primeras preguntas a responder a las madres y padres de familia fue: ¿Cuáles son sus emociones presentes ante las circunstancias escolares actuales? entre las respuestas, hubo varias opiniones, más del 70% respondieron que se sentían cansados, estresados, con temor, poca paciencia al orientar a los hijos e hijas, y desesperación porque consideran que no se aprende igual en la casa que en la escuela y desearían que se regresara lo más pronto posible a las clases presenciales.

Otra pregunta está orientada a explicar qué es lo que hacen para sobrellevar emocionalmente esta situación. Sus respuestas también fueron variadas, entre ellas, el hacer ejercicio, trabajar, ocupar la mente haciendo algo productivo o lúdico, como actividades en familia, incluyendo jugar con las hijas e hijos, leer, meditación, incluso una madre de familia mencionó apoyo psiquiátrico y medicación como apoyo emocional. La mayoría comentó que la actitud es lo más importante, el optimismo es una de las palabras más recurrentes y la calma y la tranquilidad como estrategia para sobrellevar la pandemia por coronavirus, especialmente porque las repercusiones son muchas, ya que algunas familias han sufrido pérdidas, de personas, de trabajo, de bienestar en general.

Respecto a la pregunta, ¿qué tanto se han alterado la rutina y actividades cotidianas con el cierre de las escuelas?, en sus respuestas el 80% dijo tener un cambio de actividades de significativo a muy significativo, el 20% de madres y padres de familia percibieron un cambio de rutina de mínimo a nulo. Ante este ajuste en la organización familiar también se preguntó ¿Cómo se organiza para realizar las actividades escolares?, el 80% de las actividades las realiza la madre de familia, y sólo el 20% lo comparte con el padre. Para realizarlas establece horarios entre la vida doméstica y las actividades escolares organizadas por orden de prioridad, es la respuesta más frecuente; el 40% considera que encontró un equilibrio en el ajuste de rutina, pero el 60% cree que, aunque lleva a cabo las actividades, es de mucha dificultad combinarlas.

En cuanto al desempeño y la respuesta docente bajo la virtualidad, se les preguntó: ¿cómo considera que ha sido la respuesta de los profesores ante la pandemia? las respuestas en general fueron positivas, las madres y padres de familia consideran que el profesorado ha respondido eficientemente a pesar de las condiciones adversas, con disposición y responsabilidad para ofrecer el servicio educativo con los medios que la realidad actual les ofrece; la saturación de tareas es la respuesta

por las que consideran que no ha habido un buen desempeño, ya que bajo esta modalidad recae en la familia la ejecución de las actividades.

De acuerdo a la didáctica escogida por el profesorado para continuar con la enseñanza a distancia, la pregunta fue: ¿cree que es adecuada la estrategia de enseñanza virtual en la escuela de sus hijos? resultaron ambiguas las posturas, por un lado sí consideran que ha sido buena la estrategia considerando las condiciones actuales, que imposibilitan las clases presenciales; pero por otro, mencionan que no es buena la estrategia porque no es lo mismo a distancia; todos coinciden en que la escuela para ser más eficiente debe ser presencial, aunque justifican que no hay alternativa para los docentes.

Ante la pregunta ¿qué propuestas haría para que funcionaran de mejor manera las clases virtuales?, el 30% no expuso una propuesta, considerando que así está bien la intervención; del 70% restante, hubo diversidad de propuestas, por ejemplo, las madres y los padres de familia consideran que la intervención educativa personalizada, las adecuaciones de horario, apoyo para mejor conectividad, clases virtuales en fin de semana o todos los días, menos tarea y más clases en línea con una duración reducida, son algunas de los aspectos mencionados que podrían mejorar la intervención educativa a distancia.

También se les preguntó sobre las representaciones sociales de la escuela. Se cuestionó acerca de si creen que, ante el cierre de escuelas, ha cambiado la forma como perciben a las instituciones educativas. Las madres y los padres sí consideran que ha habido cambio en cuanto a su percepción de la función académica y sobre todo social de la escuela; reconocen la labor docente y el esfuerzo y trabajo que se hace en la escuela física y que se refleja ahora con la escuela en la casa; los padres y madres que mencionan que no han percibido cambio lo hacen en referencia a que desde antes reconocían la importancia de la escuela y lo esencial que es la presencialidad.

Es importante reconocer la sensación de la alta carga académica que dejan las y los profesores a los estudiantes y por lo tanto de la necesaria guía en casa de las madres y padres. Para identificar se les preguntó si sienten que ha sido excesivo el trabajo que se deja a los niños y niñas. Al respecto hay opiniones encontradas, el 40% opina que sí y varían las argumentaciones del por qué piensan que hay sobrecarga; la más importante es para mantener un alto nivel académico, si bien esas apreciaciones son en secundaria, con las diferentes materias. La percepción contraria, de las y los padres de preescolar no consideran que haya sobrecarga, aunque sí reconocen que se les dejan varias hojas de trabajo a las y los niños pequeños, pero que no se compara con las tareas escolares que se realizan en los centros educativos, a esta respuesta corresponde el 40%; el resto, que significa el 20%, opina que sí y no, es decir que de vez en cuando perciben la carga académica como excesiva, pero la justifican comentando que no es tanto por los docentes sino que se siente así por falta de tiempo en los hogares.

Otra pregunta planteada es sobre si consideran que ha sido demasiado el trabajo que los padres y madres de familia han desarrollado con los niños. El 70% respondió que sí, desde un poco hasta mucho, y se relaciona con la sustitución del quehacer docente por las y los padres de familia; el 30% que comenta que no lo siente es porque cree que es la única alternativa que hay ante la contingencia.

Las dificultades que se han presentado en la educación a distancia se refleja en la pregunta de ¿qué problemas ha enfrentado para acompañar a sus hijos en las tareas virtuales? esta pregunta tiene las respuestas más variadas porque son diversas las necesidades de cada familia, pero el horario laboral de las y los padres es una de las más presentes, la incapacidad de orientar o guiar a sus hijas e hijos en las lecciones escolares que sería en explicar los contenidos como en la didáctica para enseñarlos, es otro; la conectividad es otra dificultad recurrente, o la ausencia de habilidades digitales que entorpecen las clases a distancia.

La forma como han resuelto estas dificultades depende de varios factores, por ejemplo si es por carga laboral de los padres y madres de familia, hacen entrega de la evidencia escolar a destiempo; el ajuste de horarios para realizar las actividades escolares es otra alternativa; respecto a la conectividad están conscientes que no está a su alcance la solución; asesorarse y pedir ayuda para orientar a sus hijas e hijos es otra opción que contrarresta la falta de habilidades de enseñanza por parte de los y las madres de familia.

Sobre la opinión que tienen acerca de las clases por televisión impartidas por la Secretaría de Educación Pública, por medio del programa “Aprende en casa”, el 70% piensan que no es eficiente, aunque reconocen que los contenidos son buenos e interesantes no son muy entretenidos; incluso los consideran tediosos ya que tomar clases a través de la televisión se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje unidireccional, sin retroalimentación; a la pregunta de qué les parecía a sus hijos e hijas, la mayoría coincidieron que los niños y las niñas las recibieron con aburrimiento, sin darle seguimiento a la programación.

Asimismo, se solicitó a los docentes sus apreciaciones sobre la situación laboral durante la pandemia y sus experiencias personales. El formulario de google lo respondieron 39 profesores y profesoras de distintos niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria. La pregunta introductoria que se les hizo a los docentes fue ¿cuáles son sus emociones presentes ante las circunstancias escolares actuales?, esto con la finalidad de identificar de manera prioritaria su sentir ante estas circunstancias atípicas. Consideramos que es de vital importancia integrar estos rubros ya que afecta su bienestar personal y por consiguiente su desempeño laboral. Las respuestas fueron variadas, pero hubo algunas prevalencias, por ejemplo, ansiedad y estrés fueron las más nombradas, seguido por cansancio, luego por frustración e incertidumbre y en menor medida tranquilidad y seguridad.

Por consiguiente a la pregunta ¿qué hace para sobrellevar emocionalmente la situación? sus respuestas son las alternativas relacionadas a las sensaciones y emociones que encuentran como negativas, entre ellas se mencionan el tener una buena actitud, un pensamiento positivo, ocuparse en alguna actividad, como la lectura, meditación, caminata y en general actividades de ejercicio físico; también organizar sus horarios para evitar el estrés; sólo hubo dos menciones de visita al psicólogo/psiquiatra y usar medicación para sobrellevar el estado de pandemia.

Hubo mucha pluralidad acerca del ejercicio docente en cuanto a la didáctica y se reflejó en las respuestas hacia la pregunta sobre el mecanismo que usaron para darle continuidad a la enseñanza de los aprendizajes, entre ellas el mandar tareas por medio de los chats como WhatsApp, plataformas digitales que permiten organizar las actividades, entregar tareas, utilizar herramientas digitales, como videos de YouTube, redes sociales, clases virtuales, todo lo anterior con el apoyo de las y los padres de familia. Por otro lado, aunque no fue la prevalencia, los cuadernillos impresos también estuvieron presentes en las opciones didácticas de los docentes, especialmente en las zonas de difícil acceso a una buena conexión. El 40% de los docentes se valieron de la programación de "Aprende en casa" y de este porcentaje el 100% lo combinaron con otra modalidad.

Es importante rescatar la respuesta de los niños ante esta modalidad de enseñanza. Es así como los docentes observaron que es variable, y que hay factores que determinan el tipo de reacción en los estudiantes, por ejemplo, el apoyo y dedicación de las y los padres de familia. Es así que el 50% contestó que la respuesta del alumnado es positiva, que se han adaptado a la modalidad escogida como método de enseñanza reflejado también en el interés por usar la tecnología; otro 50% considera que la respuesta es negativa, a causa del estrés, aburrimiento y apatía por parte de los estudiantes, así como las dificultades para llevar el seguimiento escolar por escasa conectividad o el acceso a la tecnología.

La educación con las escuelas cerradas a causa de la pandemia, se trasladó al interior del hogar, los orientadores y el apoyo para este proceso han sido los progenitores o tutores de los y las niñas. La colaboración y participación en este transcurso difiere de familia a familia. A los docentes se les preguntó qué actitudes tienen los padres de familia ante la modalidad de enseñanza que utilizaron. De los encuestados el 50% opina que es positiva y suficiente el apoyo de las madres y padres y que entiende que hacen lo mejor que se puede; el otro 50% expresa que la ayuda es escasa y que no se muestra el interés por darle seguimiento a una educación virtual, donde la comunicación y participación es esencial. Es significativo mencionar que, a menor nivel académico de los niños, mayor cooperación de las y los padres; a más altos grados menor interés y apoyo. Quiere decir que en nivel preescolar hubo mayor intervención de los adultos encargados de los estudiantes, contrario con el estudiantado adolescente, con el que el acompañamiento no necesariamente estaba presente.

Contestando a la pregunta ¿qué problemas ha enfrentado en el proceso de enseñanza con sus alumnos en esta modalidad virtual?, los docentes expresaron una gran variedad de dificultades. La mayoría comentó que los problemas técnicos de conectividad y la falta de dispositivos electrónicos fue la mayor dificultad; otro de los grandes inconvenientes fue la ausencia de los alumnos en clases virtuales y poco interés por la enseñanza a distancia, seguido del poco entendimiento en los procedimientos de las actividades y la falta de capacitación de las y los padres de familia, así como el poco interés por la enseñanza a distancia.

Respecto a la parte técnico-pedagógica, el 80% de los docentes expresaron que en general, el personal directivo y pedagógico sí llevó un acompañamiento y asesoría en este proceso a distancia; el 20% del profesorado que no considera haberlo llevado piensa que fue insuficiente o nulo y recomiendan varios aspectos, entre ellos que los involucren más en las actividades de organización interna; también que ofrezcan orientación especialmente en lo que respecta a las tecnologías, con

recomendaciones didácticas; asimismo ampliar la comunicación con las y los padres de familia.

Por último, se les consultó sobre la modalidad “Aprende en casa”. Sólo el 40% hizo uso de este recurso, el 40% lo combinó con otra estrategia de enseñanza, y el 20% no lo retoma para sus clases a distancia. Por otro lado, el 60% considera que es buena alternativa pero tiene sus deficiencias, como la falta de retroalimentación por ser una enseñanza unidireccional; consideran que los contenidos son acertados pero llegan a ser tediosos los programas televisivos; el 40% restante estima en lo absoluto que si es un fracaso esa modalidad.

Es necesario reflexionar sobre los resultados de esta encuesta a profesoras y profesores de nivel básico, ya que en el futuro próximo se pretende una educación híbrida. Bajo esta modalidad es necesaria una mayor participación de los padres de familia si lo que se busca es mayor eficacia en este nuevo modelo que combina la presencialidad con la virtualidad, ya que ellos serían las guías y los orientadores desde los hogares, especialmente en los primeros niveles educativos. La comunicación con los docentes bajo esta modalidad tendría que ser más estrecha para complementar los aprendizajes en la escuela dentro de la presencialidad y el seguimiento digital en el ambiente familiar.

CAPÍTULO III

RECURSOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN MODALIDAD DE ENSEÑANZA DIGITAL PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PREESCOLAR

En este último capítulo, se presenta la secuencia didáctica que justifica esta tesis de maestría en enseñanza de la historia. Es la puesta en marcha de una serie de actividades sistematizadas con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados de la educación histórica, así como la muestra de resultados y su posterior análisis de las experiencias docentes.

3.1. Pandemia 2020, el origen de la propuesta

Desde el inicio del confinamiento a causa de la pandemia por la enfermedad de Covid-19 contemplé la posibilidad de rediseñar mi práctica docente trabajando la educación histórica a partir de la experiencia que estaba suscitando la pandemia, sobre todo porque conforme fueron pasando los meses se observó que quienes han sido los más afectados, desde el ámbito de la salud, así como en el factor emocional, han sido los sectores más desfavorecidos en el terreno social y económico. Parte de la propuesta es desarrollar competencias ciudadanas, ya que, a pesar de implementarse con niñas y niños de educación infantil, no se deben subestimar los logros que se podrían obtener en esa etapa de la vida.

La conciencia ciudadana con las niñas y los niños pequeños se construye desde su misma realidad y sus experiencias personales, especialmente en este momento crítico de pandemia, pero para lo anterior es necesario que primero comprendan qué está pasando y expresen lo que sienten. La pandemia por SARS-CoV-2 continúa, y no se sabe hasta cuándo ni cuáles serán las consecuencias sociales, psicológicas, económicas en la población; la experiencia quedará en la memoria colectiva, pero también en la memoria personal de cada niño, niña, adolescente y joven y de sus familias. Es importante también recoger las lecciones que se pueden sacar de esta crisis, como las muestras de solidaridad, de empatía, la colaboración, la participación en beneficio de todos. Con ello, creemos, estaremos incidiendo en la formación de conciencia ciudadana en las y los pequeños.

La forma cómo surgió la propuesta fue priorizar las emociones de los infantes ante la situación de confinamiento por la pandemia de coronavirus, pero también retomar contenidos del pensamiento histórico, como cambio y continuidad, tiempo histórico, empatía, causalidad, así como emplear todo esto que configura la educación histórica en la enseñanza de competencias ciudadanas. Es así que, dentro del diseño de la propuesta, los contenidos que se eligieron eran del ámbito emocional y también de conocimiento histórico.

Para realizar la propuesta requería contar con estudiantes de preescolar, así que solicité el apoyo de los padres y madres de familia de alumnos que previamente ya habían sido mis alumnos y alumnas en el ciclo escolar 2019/2020 para organizar varias sesiones virtuales; organicé los contenidos temáticos con la finalidad de reducir en la medida de lo posible las clases por vía digital, ya que no había mucha disponibilidad de tiempo, por lo se gestionaron seis sesiones de una hora de duración, los sábados, con la presencia de algún familiar que asistiera al niño.

En lo que respecta al material para trabajar las sesiones virtuales, tomando medidas preventivas, como el uso de cubrebocas y la sana distancia, se repartió previamente material de papelería y recortable, como impresiones, cartulinas y hojas tamaño carta de colores, acuarelas, crayolas, barra adhesiva, sobre de colores, entre otros materiales, con la finalidad de trabajar al final de las sesiones con actividades manuales, que son propias del gusto de niños de esta edad, y cuya finalidad era obtener un producto que representara el hecho o momento histórico que están viviendo.

Como resultado se optó por elaborar un lapbook (ver anexo 1), que consiste en un libro de cartulina con varias pestañas en donde van las evidencias de distintos trabajos que hicieron los niños y niñas sobre la pandemia. Respecto a las estrategias didácticas, dentro de las alternativas virtuales se seleccionaron cuentos que hablaran sobre emociones; sobre confinamiento y pandemia, se utilizaron fotografías y cuentos digitales, videos, herramientas de plataformas como google (meet, formularios, presentaciones); así como música e imágenes digitales también.

Dentro del diseño curricular, se utilizó un criterio sistemático para organizar las sesiones. Desde ubicar a las niñas/niños en el contexto pandémico, hacerles comprender el concepto de pandemia, y sobre cuál es el virus de la pandemia actual y su comparación con otra pandemia. En este sentido la presentación de la pandemia de 1918 sirvió como referente para desarrollar elementos de la educación histórica, utilizando fuentes como fotografías digitales de la pandemia por influenza de hace 100 años, conocida como la “gripe española”. Esta comparación nos permitió rescatar la enseñanza de varias categorías del pensamiento histórico, como tiempo histórico, cambio y continuidad, causalidad.

El mayor reto fue diseñar una estrategia que facilitara la presentación de otro tiempo histórico y que las niñas y los niños lograran comprender que se trataba de otra época. Se optó por utilizar marcadores de colores (ver anexo 2) en las fotografías digitales que señalaran los dos periodos y a la vez contrastar las imágenes reflexionando sobre la prevalencia o variación de esa pandemia con relación a la actual.

Otro de los retos fue organizar los contenidos temáticos en tan pocas sesiones. Como fueron actividades extraescolares, se disponía de poco tiempo; los padres y madres de familia tenían horarios apretados por lo que la única opción fue recurrir a los sábados en la mañana, y de ser posible que no se extendieran mucho las sesiones ya que la disponibilidad de la persona adulta encargada de apoyar al alumno con los dispositivos digitales era limitada, por la misma razón se organizaron los contenidos en una secuencia didáctica de seis sesiones.

3.2. Características de los preescolares

Los niños preescolares (3 a 6 años) presentan particularidades en su proceso de desarrollo. Existen varias teorías que explican el desarrollo evolutivo del niño. Las más retomadas son las cognitivas y socioculturales. Para explicar el proceso del desarrollo cognitivo del niño preescolar se tomaron en consideración varias teorías psicogenéticas, entre ellas la de Jean Piaget. Su teoría cognitiva establece que

psicológicamente el ser humano pasa por varios estadios, construyendo activamente el conocimiento desde el nacimiento hasta la madurez.¹⁰¹

Asimismo abordamos el aspecto psicosocial del sujeto en los procesos cognitivos-psicológicos, es decir vinculados o relacionados con el entorno social. En los diferentes aspectos del desarrollo cognitivo están al centro los aspectos filogenéticos, psicobiológicos y de maduración del individuo. En este capítulo se considera retomar a autores que sustentan el principio de que el sujeto es un ente social que cuenta con mecanismos intrínsecos para adquirir su aprendizaje, el cual se determina por las interacciones con los otros y la calidad de las relaciones, lo que es congruente con el nivel de aprendizaje que adquiere.

3.2.1. Distintas teorías sobre el desarrollo psicosocial de los infantes

Dentro de las teorías del desarrollo evolutivo del ser humano, las más sobresalientes son las de Jean Piaget.¹⁰² Él estableció que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas, entendiéndose a estos como el conjunto de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo; también señala que los estadios por los cuales pasa la persona tienen relación con la edad cronológica.

En su teoría cognitiva, Piaget identifica dos procesos básicos que llama funciones invariables: el primero es la organización, ésta se entiende como una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la adaptación, para el mismo autor todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente.¹⁰³

¹⁰¹ PIAGET Jean, *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Editorial Labor 1991. p. 13

¹⁰² *Ibíd*em, p. 14

¹⁰³ *Ibíd*em, p. 16-17

Piaget utilizó los términos asimilación y acomodación para describir cómo se adapta el niño al entorno. Mediante el proceso de asimilación, moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales, de manera que la asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio.¹⁰⁴

Por otro lado, el proceso de modificar los esquemas a los que se ha llegado se llama acomodación; esta tiende a darse cuando la información difiere con los esquemas que se tienen. Si difiere demasiado, no será posible adquirir nuevos conocimientos, ya que el niño no es capaz de interpretar esa información. La acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información diferente. Para Piaget existen cuatro factores determinantes en el desarrollo cognoscitivo: maduración de las estructuras físicas heredadas, experiencias físicas con el ambiente, transmisión social de información y de conocimientos, y por último, equilibrio; este último se entiende como la tendencia innata del ser humano a mantener en armonía sus estructuras cognoscitivas, aplicando para ello sus procesos de asimilación y acomodación.¹⁰⁵

Piaget clasifica cuatro grandes estadios del desarrollo cognoscitivo:

Etapa sensoriomotora (0 a 2 años)

Etapa preoperatoria (2 a 7 años)

Etapa de las operaciones concretas (7 a 12 años)

Etapa de las operaciones formales (a partir de la adolescencia)

El inicio de la etapa preoperatoria, que es la que atañe a este documento, se caracteriza por el inicio de pensar en objetos, hechos o personas sin estar presentes. Entre los dos y los siete años, el niño demuestra una mayor habilidad

¹⁰⁴ Ibídem, p. 11

¹⁰⁵ PIAGET Jean, *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Editorial Labor 1991. p. 17

para emplear símbolos, ya sea gestos, palabras, números e imágenes, con los cuales representa las cosas reales de su entorno. El niño utiliza las palabras para expresarse, utiliza números para contar objetos, participa en juegos de representación de roles y expresa sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos.

Mira, por su parte, plantea que el niño preescolar pasa por tres estadios en el desarrollo de las estructuras del pensamiento. Primero ubica el estadio del pensamiento preconceptual, en el que el niño adquiere la función simbólica, mediante la cual sustituye la realidad por un mundo ficticio. Luego el niño pasa por el estadio del pensamiento intuitivo, donde por medio de la intuición, considerada como la lógica de la primera infancia, logra la interiorización de las percepciones en forma de imágenes representativas y de las acciones en forma de experiencias mentales. Por último, se encuentra el estadio de operaciones concretas, que corresponde aproximadamente a la entrada del niño a la escuela primaria, donde se coordinan los esquemas intuitivos y aparecen agrupados en una totalidad.¹⁰⁶

De acuerdo con los niveles de desarrollo del aprendizaje caracterizados por Bruner, esta etapa corresponde al nivel de las representaciones, que se caracteriza por la manipulación, construcción y organización de los objetos del mundo real, por medio de la interacción directa. El juego empieza a tener significado, y se convierte en un elemento central de la vida del niño, porque al usar sus juguetes les da significados, y puede entender algunas de las situaciones que vive en su cotidianidad. En esta edad el niño preescolar todavía demanda gran cantidad de atención, necesita de contacto y afecto físico, es sumamente sensible.¹⁰⁷ Según León, el niño de cuatro a cinco años es capaz de recoger sus juguetes y disfruta de colaborar en algunas tareas domésticas, como poner la mesa.¹⁰⁸

¹⁰⁶ MIRA, R. *Matemática viva en el parvulario*. Barcelona, España. Ediciones CEAC. 1989.

¹⁰⁷ BRUNER, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacio. Morata segunda edición. 1995. P. 187

¹⁰⁸ LEÓN, Ana, *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*. Primera parte. Tercera reimpresión de la segunda edición. San José, Costa Rica: EUNED. 1998.

En estos años, las niñas y los niños son sumamente imaginativos, tienen gran facilidad para crear, para convertirse en cualquier cosa, interpretar por medio del juego simbólico y la experimentación. Al respecto, Rojas señala que entre los cuatro y cinco años el niño emplea el juego como medio para el aprendizaje.¹⁰⁹ Durante este periodo, al niño le gusta practicar el juego solitario, sin embargo, por momentos cambia ampliando la interacción con sus iguales compartiendo el material de juego; sobre todo en este momento las niñas y los niños comienzan a manifestar gusto por juegos competitivos y disfrutan mucho de las dramatizaciones.

Da Fonseca agrega que en esta edad construyen la noción espacial por medio de interacciones sensoriales; también habla de la relación de estas últimas con la noción corporal.¹¹⁰ A esta edad les gusta estar con sus iguales, participan con ellos, ya saben que pertenecen a un grupo, lo entienden con bastante claridad, sin embargo, son retadores entre ellos mismos. En ocasiones los niños y las niñas tienden a separarse de acuerdo al sexo y organizarse en grupos de tres o cuatro personas. Durante la etapa de los cuatro a cinco años, el niño demuestra un período de mucha creatividad, se puede sentar con un juguete y armar una historia, ya no depende tanto de sus papás.

Para Cobos, el desarrollo psicomotor se encuentra entre lo estrictamente madurativo y lo relacional, es decir que tiene que ver tanto con leyes biológicas como con aspectos interactivos susceptibles de estimulación y de aprendizaje. Para esta autora, la meta del desarrollo psicomotor está dirigida hacia el control del propio cuerpo, involucrando la acción, que le permite al niño entrar en contacto con los objetos y las personas a través del movimiento y la representación del cuerpo que tiene que ver con el desarrollo de los procesos.¹¹¹

¹⁰⁹ ROJAS, Maricela, *Educación Científica y Matemática para el niño preescolar I. Perspectiva Constructivista*. San José, Costa Rica: EUNED. 1998. p. 171

¹¹⁰ DA FONSECA, Vitor, *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Editorial INDE. 1998 p. 214

¹¹¹ COBOS, Pilar, *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*, Madrid, España, Ediciones Pirámide, 1997.

Cobos señala que el desarrollo psicomotor se manifiesta en psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina. La primera se refiere a la coordinación de grupos musculares grandes que involucran actividades como equilibrio, locomoción y salto. La segunda hace referencia a la actuación de grupos musculares pequeños, principalmente aquellos que controlan los movimientos de los dedos. Esta autora manifiesta que es importante contemplar que el proceso de desarrollo psicomotor se ajusta a la ley céfalo-caudal y a la ley próximo-distal, por eso es que el niño controla inicialmente las partes del cuerpo que están más cerca de la cabeza y del eje corporal. Por último, el niño preescolar tiene la capacidad de caminar adecuadamente, correr, brincar, subir a los árboles, al tobogán, y practicar algunas actividades deportivas; a esta edad la actividad motora es una manera de expresión muy importante para el niño.¹¹²

En cuanto al desarrollo lingüístico, Chomsky sostiene que las niñas y los niños de esta edad ya han adquirido las principales reglas gramaticales de su lengua materna; el lenguaje está prácticamente estructurado desde el punto de vista sintáctico y morfológico, aunque la combinación que el niño hace es relativamente escasa, porque utiliza oraciones de tres o cuatro palabras.¹¹³

Es en este intervalo que el niño puede contar una historia dándole un carácter absolutamente real, por lo que se convierte en un excelente cuentacuentos. El mismo autor comenta que ya hay una prosodia; ya no llama al papá, a la mamá o a los amigos de igual manera, sino que le impregna emoción a lo que dice. Es en esta etapa donde el cerebro y el lenguaje son las estructuras que más se desarrollan.¹¹⁴

En esta etapa los preescolares pueden establecer relaciones entre objetos, agrupándolos por color, forma, textura o tamaño e inician el proceso de conceptualizar el número, aunque teóricamente se sostiene que el concepto de

¹¹² Ibídem

¹¹³ CHOMSKY Noam, *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, México, Siglo XXI, 1980.

¹¹⁴ CHOMSKY Noam, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini, 1992.

número todavía se encuentra en proceso de construcción.¹¹⁵ Es de suma importancia remarcar que, debido al proceso cognitivo que el niño está desarrollando en la etapa preescolar, su aprendizaje debe girar en torno a objetos reales.

De esta manera, para que se de un proceso educativo pertinente es importante tener claro qué conceptos dominan los niños y a partir de esta situación ofrecerle oportunidades para la construcción de nuevos, por medio de experiencias vivenciales. Lo anterior sustentado en la teoría socio-cultural de Vigotsky, que dice que es por medio de las actividades sociales que el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales.¹¹⁶

Para él, el desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales y del entorno. Este principio de Vygotski refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo. Vygotski consideraba que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social.¹¹⁷ Es decir, el sujeto tiene el “equipo” interno para desarrollar su capacidad cognitiva, pero se “activa” con el intercambio entre individuos, dicho de otra manera, aprendemos conviviendo con los demás.

3.2.2. Particularidades del grupo muestra

La implementación de la propuesta se realizó con un pequeño grupo de cinco alumnos del Jardín de Niños “Confucio”, turno mixto, de la ciudad de Morelia, Michoacán. Este grupo muestra se compone de tres niñas y dos niños, todos de tercer grado de preescolar, su edad se aproxima a los cinco años, todos ellos son

¹¹⁵ BAROODY, STANDIFER, KUOBA y FRANKLIN, *Educación de las matemáticas antes del kínder*, 1987.

¹¹⁶ VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Biblioteca de bolsillo. Barcelona. Tercera edición 2009. p. 52

¹¹⁷ VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Biblioteca de bolsillo. Barcelona. Tercera edición 2009. P.. 133

compañeros de salón desde el segundo grado del jardín de infantes, en ese mismo grado fui su profesora, por lo que ya me conocían.

Como decía, los niños y niñas del grupo muestra están inscritos en el Jardín de Niños “Confucio”, turno mixto, cuya modalidad es para madres y padres trabajadores que requieren jornada escolar ampliada, ya que cubre las actividades de un jardín regular, pero cuenta con un comedor donde se toma la segunda comida principal del día; incluye un pequeño refrigerio en la hora del almuerzo y una colación antes de la salida del jardín. El horario de entrada a la institución es a las 8:45 de la mañana y la salida a las 16:15 horas, en total son siete horas y media las que el menor pasa en el centro educativo.

El jardín está ubicado en la colonia Lomas de Hidalgo de la ciudad de Morelia, en una zona urbana al oriente de la ciudad, rodeado de comercios, hospitales y con acceso a diferentes rutas de transporte, lo que permite que esté bien conectada la zona. Es un jardín grande, cuenta con todos los servicios (agua, luz, drenaje, teléfono, internet). Por el servicio mixto que ofrece es muy solicitado, la comunidad educativa proviene de toda la ciudad de Morelia, lo que hace muy variado el ambiente escolar.

El jardín de niños es de organización completa y tiene instalaciones equipadas, ya que ha sido beneficiado con varios programas institucionales. Cuenta con siete salones, una dirección, un salón de cantos y juegos, baños para maestros/as, alumnos y alumnas, cocina, comedor, biblioteca, enfermería, cubículo para apoyo psicológico, salón para taller de lectoescritura, sala de computación, varios patios, área de juegos, alberca, arenero y una gran extensión de áreas verdes.

En cuanto al personal, se contabilizan 12 docentes: 7 educadoras titulares, 4 educadoras de apoyo y una educadora para taller de lectoescritura, una directora, una secretaria administrativa, una docente de apoyo técnico pedagógico, una médica, una enfermera, dos profesores de educación física, un profesor de música,

una psicóloga, un encargado del área de medios, una docente de inglés, cinco empleados de personal de apoyo y cuatro cocineros. Toda esa infraestructura permitió que en este jardín de niños, en el contexto actual de la pandemia, se pudieran hacer adecuaciones para continuar con procesos de enseñanza mediante distintas modalidades; previamente se hizo un sondeo con las madres y padres de familia para saber las posibilidades de intervención educativa bajo este contexto.

El resultado arrojó que como son personas que trabajan largas jornadas, sería imposible auxiliar a los alumnos en clase mediante reuniones virtuales, por lo que se acordó que cada docente enviaría ejercicios por medio de distintas plataformas; algunos y algunas docentes enviaron instrucciones de actividades por medio de “WhatsApp”, otras y otros abrieron cuentas en “Facebook” y desde ahí enviaban videos con actividades y ejercicios que los estudiantes podían seguir desde casa; también se hizo uso de la herramienta de “Aprende en casa” ya que las y los profesores instruían las actividades de acuerdo a los contenidos de la programación televisiva.

La percepción de este trabajo en el colectivo educativo es que estuvo coordinado y que fue suficiente, aunque evidentemente los estudiantes resintieron la ausencia del ambiente escolar. Antes de la pandemia, en promedio las niñas y los niños se mantenían en el centro escolar alrededor de 7 horas, ahí tomaban sus alimentos y pasaban una jornada larga a lo largo del día mientras las madres y los padres de familia trabajan. Con el cambio por la emergencia sanitaria la ausencia escolar ocasionó el encierro en los hogares y las rutinas cambiaron para esas y esos infantes. El horario extendido de un servicio mixto familiariza a niñas y niños con un espacio donde no solo es el lugar donde aprenden sino donde transcurre una gran parte de su formación; caso diferente con los jardines de jornada regular que constan solo de tres horas. Está por demás decir las modificaciones en la organización de cada familia inscrita en este jardín.

Sobra mencionar la coordinación entre el personal directivo y los y las profesoras para optimizar los procesos de enseñanza dada las circunstancias, ya que también los docentes contaban con sesiones virtuales de capacitación y reuniones técnicas; hubo asesoramiento desde Supervisión de forma virtual a través de la dirección y el apoyo técnico pedagógico para acompañar a las y los docentes en las estrategias de intervención virtual, que permitieron diversificar las formas de organizarse con los padres y las madres de familia. Esta estructura del colectivo docente fue posible por las facilidades de pertenecer a una zona urbana, en la que todas las y los profesores contaban con conexión de internet, así como la mayoría de las familias.

Dentro de las particularidades de los niños y niñas del grupo muestra, tres de los cinco alumnos son hijos únicos; desde bebés han estado en centros de educación infantil por lo cual están familiarizados con las estancias largas en espacios educativos; también han estado al cuidado de algún miembro de la familia, con abuelas. Esta ausencia de la figura parental a lo largo del día, genera una serie de rasgos particulares de niñas y niños inscritos en jardines mixtos: por lo general son autosuficientes, con confianza en sí mismos, independientes, autónomos, con ligero avance en contenidos académicos, si los comparamos a los niños y niñas de jardines regulares, a causa de su ingreso a estancias infantiles desde temprana edad.

También, en ocasiones, están presentes conductas que no favorecen la sana convivencia dentro del aula, entre ellas está la falta de cumplimiento de las normas establecidas dentro del salón, la ausencia de límites que ayuden a la autogestión de conducta; algunas veces, la carencia de modelos de conducta que favorezcan las relaciones entre los alumnos, y la prevalencia de otras que dificultan la interacción, como las agresiones físicas. Por lo anterior, en el jardín se hace énfasis en actividades que promuevan el aprendizaje de habilidades sociales para la mejor convivencia.

Asimismo, es de destacar que niñas y niños se encuentran entre la etapa silábica y silábica-alfabética de lectoescritura; dicho de otra forma, están en la etapa previa (alfabética) para la adquisición de la escritura convencional, lo que amplía las posibilidades de trabajo con los y las menores.¹¹⁸ Además de reconocer su nombre en portadores de texto, identifican palabras que son familiares para ellos; sobra decir que su lenguaje es fluido y bastante comprensible, con un bagaje de vocabulario cada vez mayor comparado con hace algunos meses, lo que demuestra que con confinamiento o sin él van adquiriendo competencias lingüísticas que favorecen las conversaciones.

Su pensamiento matemático se ha desarrollado al grado de secuenciar la serie numérica a un rango mayor al 15, incluso al 20; han abstraído la representación gráfica del número, y hacen conteo rápido de pequeñas colecciones, ni que decir de la comprensión de su entorno, especialmente el mundo natural. Es notable la agudeza infantil para expresar su entendimiento sobre la pandemia, que más adelante se explica con mayor detalle. Respecto a la comprensión social, requieren apoyo para el entendimiento de las interacciones humanas, especialmente porque se comprenden en la medida que se ejerzan dentro de la familia, ya que en los primeros años el aprendizaje de este aspecto es por medio del ejemplo que cada sujeto adquiere de su entorno social; es variado el acervo cultural de los alumnos/as; al provenir de diferentes contextos socioculturales, las prácticas de vida son diversas, lo que enriquece y nutre las experiencias de cada alumna/o.

3.3. Relevancia del entorno durante la pandemia

Las medidas frente al contagio de Covid por el virus Sars-Cov-2 orilló a los gobiernos alrededor del mundo a interponer una serie de medidas sanitarias que mitigaran las consecuencias de esta pandemia. Una de las primeras medidas consistió en el cierre de escuelas en todos los niveles, suspendiendo la movilidad estudiantil de

¹¹⁸ FERREIRO Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo veintiuno editores, octava reimpresión 2011, p. 18-21

más de 23 millones personas en el país, entre alumnos/as y profesores. Ante tales circunstancias, la principal preocupación fue la continuidad de las clases escolares.

La diversidad de mecanismos emergentes, dependió de los recursos económicos y de infraestructura de cada región. Así, muchas de las escuelas particulares que predominan en las grandes ciudades y cabeceras, optaron por las clases mediante videoconferencias; otras escuelas, la mayoría del sector público, optaron por una variada gama de posibilidades, desde las clases por televisión bajo el programa “Aprende en casa” hasta por mensajes en el teléfono. De igual manera, otros docentes idearon una estrategia que consiste en el diseño de un cuadernillo impreso de actividades para ser entregados de forma presencial cada quince días en los centros escolares a las madres/padres de familia, tomando las medidas sanitarias pertinentes.¹¹⁹ También están los alumnos que se encuentran en lugares remotos, bajo esta situación, en muchos de los casos la falta de acceso e infraestructura menguó totalmente las opciones de ofrecer servicio educativo.

En el caso de los niños y las niñas con quienes se trabajó, la atención que recibieron fue diversa, aparte de las clases sabatinas virtuales que recibieron a través de esta propuesta. Por parte del jardín de niños tomaron clases por televisión y las y los profesores enviaban ejercicios que coincidían con esa programación; se les enviaron videos donde las y los docentes se grababan para mostrar el producto o la actividad que debían realizar; las madres y los padres de familia copiaban las indicaciones de las y los docentes, desde ejercicios del área de educación física, actividades manuales, hasta coreografías del área de música y movimiento.

En el nivel preescolar, la alternativa pedagógica durante la pandemia fue similar a las estrategias descritas anteriormente, sólo que algunas modalidades se adecuaron más que otras en este nivel por la edad de los educandos. En lo que respecta a niñas y niños de la muestra de esta propuesta y las características de su entorno, fue posible usar diversas estrategias y consensuar con las madres de familia un día en el cual se llevaran a cabo las reuniones virtuales; también se tuvo la oportunidad de coordinación para entregar material de trabajo como imprimibles

¹¹⁹ <https://piedepagina.mx/el-magisterio-michoacano-tiene-un-plan-b/>

y papelería. Lo anterior amplió mucho las posibilidades del ejercicio didáctico, porque permitió contar con más elementos que la pandemia reduce, como el uso de recursos manuales; las y los menores tuvieron la oportunidad de recortar, pintar, pegar, dibujar, de ahí la relevancia del entorno. En otros contextos hubiera sido imposible coordinarse con las madres de familia de la manera que se hizo. De alguna forma las actividades que se realizan en el jardín de niños, y que por la pandemia están suspendidas temporalmente, se retomaron, lo que hizo más eficiente la puesta en marcha de la propuesta didáctica que forma parte de esta tesis.

La disponibilidad de equipo digital, la presencia de conectividad, de recursos y papelería, de transporte, disposición de tiempo y espacio, recursos humanos, todo fue esencial y determinante para la propuesta didáctica. En otro contexto, con otras condiciones, las alternativas hubieran variado, lo mismo que los resultados. En ese sentido, la planeación se diseñó en torno a los contenidos específicos de la educación histórica para la ciudadanía en tiempos de pandemia, pero también se tomaron en cuenta los recursos que el entorno ofrecía. La “calidad” educativa o “excelencia”, como lo llama la administración educativa federal,¹²⁰ está estrechamente vinculada con la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, situación que no se da y no ha cambiado en algunas zonas del país, y que en esta pandemia del 2020 se ha recrudecido.¹²¹

3.4. Representaciones sociales y educación durante la pandemia

Las representaciones sociales son las configuraciones que los sujetos construyen para interpretar la realidad, es decir, explicaciones conceptuales que ejercen como vínculo entre el individuo y su cultura. Jodelet expone que la representación social “se inserta entre lo psicológico y lo social”,¹²² es decir, son las configuraciones que el sujeto construye desde su pensamiento, pero a través de sus experiencias. El

¹²⁰ <https://corat.mx/excelencia-y-equidad-pilares-de-la-nueva-escuela-mexicana-esteban-moctezuma/>

¹²¹ <https://tribunanoticias.mx/problemas-del-sistema-educativo-se-recrudecieron-en-la-pandemia-etelvina-sandoval/>

¹²² JODELET, Denise, *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, p. 473. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría

término previamente fue descrito por Moscovici, quien lo incluyó por primera vez en el año 1961. En su trabajo referente a las representaciones sociales se les concibe como la interpretación de la realidad externa, relacionada con los aspectos cognitivos del individuo.¹²³ Este autor menciona que las representaciones son:

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.¹²⁴

De acuerdo con lo anterior, la escuela como la conocíamos hasta antes de la pandemia, venía siendo el espacio físico donde se adquieren en buena medida estas representaciones como aprendizajes y se desarrollan habilidades y destrezas especialmente intelectuales; asimismo se realizan actividades con una estructura y organización determinada; un espacio donde el sujeto establece también relaciones sociales, se conduce por medio de normas y pautas de convivencia; es así como la escuela es eje importante en la construcción de la subjetividad y, por ende, de las sociedades.

Es notable la relevancia de la escuela dentro del escenario social y es que, con el confinamiento desde mediados del mes de marzo del 2020, hubo una reestructuración de las instituciones educativas como la conocemos; los espacios físicos escolares se cerraron, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se ausentaron de las aulas, los docentes se enfrentaron al reto de diseñar otros modelos de enseñanza y los padres de familia se integraron al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, atribuyéndose por las circunstancias ese rol que estaba asignado exclusivamente a los docentes.

¹²³ MOSCOVICI, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1961.

¹²⁴ MOSCOVICI, Serge, "Attitudes and opinions", *Annual Review of Psychology*. 1963. p. 231-260.

Dentro de las representaciones sociales previas a la pandemia, la vida escolar se limitaba a ese espacio físico establecido como “escuela”, que se percibía como el lugar donde se va a “aprender y educarse”, institución que es cercana a la primera unidad de la composición social, la familia, que aun cuando está estrechamente vinculada con la escuela, deja en manos de los docentes la enseñanza de los aprendizajes, tanto en el marco conceptual como en el formativo y el procedimental. Para los alumnos y padres de familia, la escuela es el lugar, especialmente físico, donde se adquieren aprendizajes académicos que forman a las personas por medio de diferentes grados escolares. Es cierto que, aunque esta es la representación social más generalizada de la escuela, aspectos de esta como propiciadora de interacciones y convivencias sociales es fundamental, pero permanecía un tanto oculta. Esta faceta indispensable, como veremos, quedó al descubierto durante la pandemia.

Con la pandemia, las representaciones sociales sobre la escuela se reestructuraron. Las implicaciones generadas son varias: primeramente, al suspender la continuidad de la enseñanza escolar, ésta se transfirió al núcleo familiar: aunque mediante diferentes estrategias, los docentes están presentes, pero realmente los padres de familia hacen las veces de profesores; segundo, al estar interrumpida la escuela como la conocemos, se obstaculizó la figura social de la escuela, como ente que organiza la vida familiar en torno a las actividades escolares. Dicho de otro modo, las actividades laborales y de otra índole de los padres y madres de familia se trasladaron a las casas; el espacio donde se dan las clases se configuró y se imparten por varios miembros de la familia organizando sus actividades y tiempos; tercero, como espacio socializador, las relaciones sociales se ausentaron o sufrieron una conversión a lo que se ha dado en llamar virtualidad.

Es relevante observar que la representación social tradicional de la escuela hasta antes de la pandemia por covid era la de ese espacio donde sólo se provee de conocimiento; así también, las representaciones sobre los profesores como los sujetos que imparten esos conocimientos; dicho de otra forma, la percepción de la sociedad respecto de estos últimos como los encargados y únicos responsables de

educar y en quienes se deposita toda la obligación no solo educativa sino social y hasta emocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se vio trastocada.

Evidentemente el cambio de modalidad de enseñanza al que estábamos acostumbrados las y los profesores conlleva al cambio de representación sobre la docencia, que era el modelo previo a la pandemia. La contingencia sanitaria que desencadenó una pandemia por un virus trastocó todas las formas de enseñanza que se venían dando, es así que emergió toda la creatividad e imaginación para las nuevas formas de dar clase. La inventiva de los y las profesoras en el nivel de preescolar de alguna manera se vio limitada, ya que en este nivel las niñas y los niños necesitan del movimiento, de la música y del contacto con materiales concretos para desarrollar su aprendizaje.

A pesar que la propuesta que se presenta en este documento está elaborada con elementos innovadores como la pizarra digital, sesiones virtuales y cuentos digitales; estuvo presente la limitación de los espacios, del movimiento, de los materiales, y de la interacción entre pares, así como de docentes en la escuela física, sin contar la intromisión bien intencionada y necesaria de las madres y padres de familia por las circunstancias de pandemia. Afortunadamente las sesiones virtuales estuvieron acompañadas con material recortable, que permitió colorear, recortar, pegar, dibujar, actividades de suma importancia para el desarrollo psicomotriz fino y sobre todo del gusto e interés de las niñas y los niños.

3.5. Diseño curricular de la propuesta didáctica

La propuesta curricular se diseñó considerando: contenidos que permitieran adquirir un aprendizaje significativo en las niñas y los niños; tomando en cuenta su realidad; propiciando la expresión de sus sentimientos y emociones; dando voz a sus experiencias personales y que pudieran representarlas por medio de expresiones artísticas y/o el lenguaje oral; además de permitir, de manera virtual, el acercamiento entre compañeros de escuela que han estado separados por varios meses a causa de la pandemia por SARS-Cov-2.

1.- Presentación

La pandemia del 2020 como elemento de enseñanza histórica en preescolar y promotora de competencias ciudadanas sirve para trabajar sobre la realidad pandémica actual que rodea al niño; permite ajustar currículo y programas a las necesidades e intereses de las niñas y los niños, con enfoque al desarrollo de habilidades ciudadanas, y en favor de una participación social más justa, consciente, equitativa y solidaria, así como más democrática. La pandemia del 2020 ha reflejado deficiencias de organización y estructura social, las desventajas de unos y las oportunidades de otros; muestra la sociedad que tenemos actualmente y la oportunidad de construir otra, esa que queremos, y sobre todo necesitamos, si pretendemos un mejor futuro.

En distintos lugares del mundo a finales del año 2019 se comenzó a escuchar en las noticias el surgimiento de una enfermedad con alto índice de mortalidad en Asia, específicamente en la ciudad de Wuhan, en el centro de China. En el mismo país, las alertas sanitarias se comenzaron a difundir en semanas posteriores; las alertas de cada país fueron diferentes, y en México la suspensión de clases se dio a partir de la segunda quincena del mes de marzo del 2020.¹²⁵

Los coronavirus (CoV) son una gran familia de virus que causan enfermedades que van desde el resfriado común, hasta enfermedades más graves. La epidemia de COVID-19 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una emergencia de salud pública de preocupación internacional, el 30 de enero de 2020. El doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, director general de la OMS, anunció el 11 de marzo de 2020 que la nueva enfermedad por el coronavirus 2019 (COVID-19) “puede caracterizarse como una pandemia”.¹²⁶ El carácter de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas.¹²⁷

¹²⁵ https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

¹²⁶ <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

¹²⁷ https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/

2.-Selección de contenidos

Los contenidos seleccionados responden a los aprendizajes esperados de los alumnos, de acuerdo al programa de educación preescolar.¹²⁸ El contenido conceptual está organizado en torno a la pandemia y, en concreto, al sentir de las y los niños en torno al confinamiento y los ajustes en su vida cotidiana. Los contenidos que se presentan siguen una secuencia que inicia con el análisis del concepto de pandemia, comparación con la pandemia del 1918 (ver anexo 2), para observar qué similitudes existen, qué cambios y qué continuidades prevalecieron de esa pandemia a la actual, en relación al comportamiento de las personas durante la alerta sanitaria.

Es importante que las niñas y los niños exterioricen su sentir acerca del hecho que están viviendo; cada niño lo hace de diferente forma por la diversidad de realidades. El proyecto también se dirige a la adquisición de competencias del área socioemocional, con miras a desarrollar competencias como la empatía, solidaridad, colaboración, entre varias habilidades ciudadanas. La posibilidad de hacer una comparación con la pandemia de 1918 para hacer el análisis y reflexión sobre los cambios y las continuidades en varios ámbitos, permite la posibilidad de la comprensión del tiempo histórico, a partir de las vivencias de la pandemia de hace poco más de cien años y ésta. Por otro lado, la educación histórica ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la pandemia desde la perspectiva de los propios estudiantes, con posibilidad de cambios en la participación cívica de las personas, incluido los niños y las niñas.

La oportunidad de mejora debe iniciar en los primeros años de vida, aunque el cambio se da en la medida que se comprende lo que se está viviendo; la educación histórica permite que el alumno reconozca y explique con sus propias palabras esa realidad. No se sabe la dimensión del impacto de la emergencia sanitaria en esta generación, lo que es cierto es que permanecerá en la memoria individual y colectiva de las personas que la presenciaron; es así como la educación histórica

¹²⁸Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes Clave para una educación integral*, 2017 p. 14.

ayuda a modificar las configuraciones sociales en las futuras generaciones que verán esto como un hecho histórico.

3.- Secuencia de contenidos

La presente propuesta está compuesta de cuatro partes. La primera hace referencia al concepto explicativo de la noción de pandemia e intenta contextualizar específicamente la pandemia por coronavirus, que es la emergencia sanitaria que acontece y que afecta en el momento de la propuesta. La siguiente, se dedica al autoconocimiento de las emociones generadas por esta y el confinamiento,¹²⁹ así como de los mecanismos emocionales autorreguladores.¹³⁰

La tercera secuencia está dedicada al trabajo de equipo y de participación que las y los niños pueden aprender a hacer ante situaciones que involucran a todos, como el trabajo colaborativo como una competencia ciudadana. Por último, en la última secuencia se trabaja sobre el análisis y la reflexión acerca de las diferencias que los estudiantes logran percibir en esta pandemia, en contraste con otras y con otros niños más desfavorecidos, así como el porvenir que podríamos diseñar como comunidad.

4.- Desarrollo de la propuesta

El 29 de agosto inicié la primera de seis sesiones virtuales por meet de Google, con un grupo de 5 estudiantes de preescolar. Las sesiones se programaron para que duraran cuarenta minutos, máximo una hora. Para la selección del grupo muestra se tomó en cuenta la accesibilidad de conexión. Las niñas y los niños ya me conocían dado que fueron mis alumnos en el ciclo escolar anterior, lo que favoreció la buena relación con las madres de familia. Por medio de una llamada telefónica solicité que me permitieran trabajar con sus hijos; con las debidas medidas sanitarias se les entregó un paquete con material didáctico que incluía, hojas

¹²⁹ *Fichas de trabajo del Programa construye-t para desarrollar habilidades emocionales*, Recuperado de: <https://www.construye-t.org.mx/>

¹³⁰ *Manual para la sana Convivencia escolar*, Recuperado de: https://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guias-de-implementacion/PNUD_Guias_Acuerdos.pdf

blancas y de colores, sobres de colores, cartulinas de colores, crayolas, acuarelas, barra adhesiva, tijeras y un juego de impresiones recortables.

La idea es comprender la pandemia que actualmente se está viviendo, por medio de la expresión de las emociones, así como el aprendizaje de la educación histórica para la ciudadanía. Esta propuesta curricular se diseñó considerando contenidos significativos acordes a la realidad de las y los niños, así como sus sentimientos y emociones.

Nombre de la unidad didáctica: “¿Cómo vivimos la Pandemia?”					
CAMPO	DE	AREAS	DE	CAMPO	DE
FORMACIÓN		DESARROLLO		FORMACION O AREA	
ACADÉMICA		PERSONAL Y SOCIAL		TRANSVERSAL	
Exploración	y	Artes		Lenguaje	y
comprensión del mundo		ORGANIZADOR		comunicación	
natural y social		CURRICULAR 1		ORGANIZADOR	
ORGANIZADOR		Expresión artística		CURRICULAR 1	
CURRICULAR 1				Oralidad	
Cultura y vida social		ORGANIZADOR		ORGANIZADOR	
		CURRICULAR 2		CURRICULAR 2	
ORGANIZADOR		Familiarización con los		Explicación	
CURRICULAR 2		elementos básicos de las			
Interacciones con el		artes			
entorno social		APRENDIZAJES		APRENDIZAJES	
APRENDIZAJES		ESPERADOS		ESPERADOS	
ESPERADOS		Usa recursos de las artes		Explica cómo es, cómo	
Explica algunos cambios		visuales en creaciones		ocurrió, o cómo funciona	
en costumbres y formas		propias.		algo, ordenando las	
de vida en su entorno		Representa la imagen que		ideas para que las	
inmediato, usando		tiene de sí mismo y		demás las comprendan.	
		expresa ideas mediante			

diversas fuentes de información. Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo a partir de imágenes y testimonios.	modelado, dibujo y pintura. Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales.	Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias y hechos que comenta. Argumenta por qué está de acuerdo o en desacuerdo con ideas y afirmaciones de otras personas.
---	---	--

AREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Educación socioemocional

ORGANIZADOR CURRICULAR 1

Autoconocimiento

Autorregulación

Empatía

Colaboración

Autonomía

ORGANIZADOR CURRICULAR 2

Autoestima

Expresión de las emociones

Sensibilidad y apoyo hacia los otros

Comunicación asertiva

Iniciativa personal

APRENDIZAJES ESPERADOS

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 nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.

Reconoce lo que puede hacer con ayuda y sin ayuda. Solicita ayuda cuando la necesita.

Habla de sus conductas y de las de otros, y explica las consecuencias de algunas de ellas para relacionarse con otros. Colabora en actividades del grupo y escolares, propone ideas y considera las de los demás cuando participa en actividades en equipo y en grupo. Explica las consecuencias de sus actos.
OBJETIVO: Identificar y explicar sus emociones ante la pandemia Desarrollar habilidades emocionales para sobrellevar la pandemia Identificar los elementos de la nueva normalidad Reconocerse como agente social activo para la participación democrática y ciudadana Identificar las diferencias en las capacidades y cualidades de las demás personas Comprender la empatía como mecanismo para la sana convivencia entre las personas Numerar acciones que favorezcan la salud
COMPETENCIAS, INDICADORES DE DESEMPEÑO Y CONCEPTOS A TRABAJAR: Desarrollo de habilidades emocionales, autoconocimiento, reconocimiento de diferentes circunstancias de otras y otros niños, reflexión sobre el valor de las competencias ciudadanas como colaboración, explicación de emociones
SECUENCIA DE CONTENIDOS 1.- Presentación del tema -Acercamiento al concepto de pandemia -Pandemia por Coronavirus -Otras Pandemias: influenza de 1918 (similitudes y diferencias) 2.- ¿Cómo nos sentimos? - Expreso mis emociones - ¿Qué sacamos de positivo al estar confinados? -Para sentirme mejor... 3.- ¿Qué podemos hacer? - Todos colaboramos

- ¿Qué hago por el otro?

4.- Implicaciones y consecuencias de la Pandemia

-No todos viven de la misma forma la pandemia

-Nueva normalidad (cambios de rutina y de hábitos de vida)

Recursos: Cartulinas de colores, hojas blancas y de color, sobres de varios colores, crayolas, tijeras, lápices adhesivos, acuarelas, pinceles, material audiovisual, cuentos digitales

Las siguientes tablas son organigramas del desarrollo de las actividades implementadas. La secuencia está estructurada en: un inicio que es la parte introductoria del tema o contenido, después es seguido por el desarrollo de las actividades, es decir, la parte medular. Por último, el cierre que se enfoca principalmente al ámbito reflexivo y evaluativo y que concluye con la actividad gráfico-plástica. Como producto final, niños y niñas, a través de las sesiones por videoconferencias, diseñaron material para elaborar un “lapbook” (libro) con ayuda de las madres y los padres de familia. También parte de la propuesta incluye entrevistas por medio de formularios a las madres de familia donde describan su experiencia ante la situación familiar, escolar y personal.

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
1	INICIO Comenzar con una presentación de la clase, dejar que las y los niños se expresen libremente en su presentación, abrir el diálogo comentando el agrado de verlos de nuevo por medio de videoconferencia, continuar con una activación física con música: https://www.youtube.com/watch?v=1I3aMmVjMaY Cuestionar a los estudiantes con preguntas generadoras ¿me podrían decir por qué estamos viéndonos de manera virtual a través de una pantalla y no en el salón de la escuela? Hacer preguntas relacionadas al tema, que hablen sobre ¿qué es una pandemia? ¿Por qué se les llama pandemias? ¿qué es la pandemia por coronavirus? Reflexionar sobre las respuestas de las y los niños. Explicar a las niñas y niños, con las propias palabras del docente, la definición técnica de la Organización Mundial de la Salud: “Se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad. Se produce una pandemia [...] cuando surge un nuevo virus gripal que se propaga por el mundo y la mayoría de las personas no tienen inmunidad contra él. Por lo común, los virus que han causado pandemias con anterioridad han provenido de virus gripales que infectan a los animales” (OMS 24 de febrero 2010). DESARROLLO Cuestionar a las y los niños ¿cuál es el virus actual que ha generado en este momento una pandemia? Hablar sobre el SARS-CoV-2, ¿qué es el coronavirus y cómo se contagia? Aparte de sus compañeros de escuela ¿a qué personas han dejado de ver por el virus? ¿de qué forma se comunican con esas personas? Escuchar las respuestas de las y los niños. Reproducir un video sobre el virus y la enfermedad: https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=prHuClGHtmY&app=desktop Hacer una comparación entre la pandemia de 1918 (influenza) y la del 2020 (coronavirus), mostrar fotografías a las niñas y los niños para contextualizar Pedir que describan las fotografías que se presentan Hablar sobre las diferencias y las similitudes entre estas dos pandemias: <i>Diferencias: diferente época, mayores recursos médicos y tecnológicos, respiradores, laboratorios mejor equipados, una más mortífera (influenza) que la otra (coronavirus)</i>

	<i>Similitudes: causado por un virus transmitido por animales</i> <i>Mismas medidas para evitar el contagio, como usar cubrebocas y distanciamiento social</i> <i>No contaban con una vacuna para prevenir la enfermedad</i> <i>Mismos cuidados para recuperarse de la enfermedad</i> <i>Construyeron hospitales portátiles (lazaretos)</i> <i>Consecuencias de la enfermedad afectó mayormente a personas de escasos recursos</i> CIERRE Reproducir cuento en PDF “Hibernando” de Andrea Cardemil, para explicar el concepto de confinamiento, reflexionar sobre la justificación médica o epidemiológica del encierro sanitario y preguntar qué es lo que piensan Presentación del material para trabajar, colorear, recortar y pegar dibujo de coronavirus impreso para la portada del libro (lapbook) hecho por los niños y niñas.
--	--

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
2	INICIO Saludo y activación con la canción “Juan, Paco, Pedro de la mar” https://www.youtube.com/watch?v=Xnb5K1E9lpY Reproducir cuento “tristeza manual de usuario” https://www.youtube.com/watch?v=29qy7mlaHYY Explicación sobre ¿qué son las emociones? Escuchar las aportaciones de los niños y niñas DESARROLLO Responder a la pregunta ¿Cómo nos sentimos ante esta pandemia? Identificar y comentar emociones que sienten al estar en confinamiento por SARS-CoV-2 Identificar y describir emociones por medio de varias obras de arte (miedo, alegría, tristeza, enojo) - “Baño” de Joaquin Sorrolla - “Saturno devorando a un hijo” de Francisco de Goya - “El grito” de Eduard Munch

	- “El asceta” de Pablo Picasso - “La joven de la Perla” de Johannes Vermeer - “Full Fathom five” de Jackson Pollock - “Niño estudiando la lección” de Jean Baptiste Greuze - “La dama del armiño” de Leonardo Da Vinci - “Chica con cinta en el pelo” de Roy Lichtenstein En una hoja ilustrada con caras humanas seleccionar un color para representar cada emoción, niños y niñas eligen los colores para cada emoción, preguntar por qué hicieron la elección, registrar sus argumentos CIERRE Responder a la pregunta: ¿cómo me siento al estar encerrado? Narración de experiencias entre los compañeros De una ilustración con forma de mano, identificar los “coronavirus” escondidos, colorear recortar y pegarla en el libro (lapbook)
--	--

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
3	INICIO Saludo y activación colectiva con el coro “yo tengo un tic” https://www.youtube.com/watch?v=5iMqLvK2BKE DESARROLLO Identificar estados emocionales por medio de fragmentos de diversas canciones: - “Las cuatro estaciones” de Vivaldi - “Somewhere over the rainbow” - “The murder” de Bernard Herrmann - “Concierto para piano No. 17 de Mozart - “Weightless” de Marconi Union - “Sinfonía No. 5 I. Allegro con brio” de Bethoven - “Les Toreadors” de Bizet - “Hallelujah” de Leonard Cohen - “Don’t stop me now” de Queen” Responder, ante sentimientos de tristeza, ansiedad, enojo, miedo ¿por qué me siento así? Explicar que está bien si nos sentimos de esa

	manera, sin ocultar o reprimir las emociones. Preguntar ¿qué sentimientos muestran las personas que están alrededor? Por ejemplo, profesores, papás y otros familiares. Cuestionar si ¿alguien viene de visita a casa? ¿cómo se perciben o cómo se sienten? ¿cómo me siento cuando vienen? ¿qué es lo que más me enoja, me molesta o me entristece al estar en este momento? ¿por qué? Narrar el cuento de “la ardilla miedosa”. Cuestionar a las y los niños ¿por qué la ardilla nunca abandonaba su árbol?, preguntar ¿qué pasaría si nos mantuviéramos todo el tiempo con miedo?, ¿qué originaba el miedo de la ardilla?, ¿cómo lo resolvió?, ¿qué pasó después que venció su miedo? ¿cuál es su nueva rutina? A nosotros ¿qué nos provoca miedo? ¿qué pasa si nos invadimos de miedo? ¿qué podemos hacer ante el miedo? Presentarles un coro de la ardilla miedosa y recortar la máscara de ardilla: “ardilla, ardilla, ardilla miedosa, come una bellota, y echa un vistazo” CIERRE Preguntar ¿cómo se sienten en este momento? Identificar y expresar su estado de ánimo por medio de los colores que crean que lo representa, dibujar con acuarela una ilustración que exprese lo que hacen en casa, dibujar lo que no les gusta al estar en confinamiento, cómo pasan el tiempo y con quién en esta cuarentena; si no están en casa también representar lo que realizan.
--	---

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
4	INICIO Saludo, conversación de bienvenida con las niñas y los niños Explicarles qué es la participación ciudadana mediante la colaboración comunitaria; preguntar si saben por qué o para qué se suspendieron las clases escolares, explicar el porqué del confinamiento, mencionándoles que así disminuye el contagio y saturación de hospitales. DESARROLLO Presentar el cuento “El cuento del coronavirus”

	https://www.youtube.com/watch?v=ly_P467k-Nc Jugar el juego de la empatía y socialización: las y los niños harán una serie de preguntas entre compañeros: ¿Qué es lo que más extraña de su escuela? ¿Qué le dirías a tus compañeros para sentirse mejor? ¿Qué sería lo primero que harías cuando vuelvas a ver a tus compañeros? ¿A qué jugarás con ellos cuando se vuelvan a ver? ¿crees que los juegos se harán de la misma forma? ¿Qué cambiará? ¿Por qué? ¿qué piensas de estos cambios? ¿por qué crees que son necesarios? Sí las niñas y los niños tienen hermanos, padres de familia o un familiar cerca durante la sesión, que realicen cuestionamientos a sus familiares como una forma de integración de la propuesta, incluyendo su estado emocional, ¿qué piensan de la pandemia? ¿qué les entristece? ¿qué les agobia? Dejar un momento libre para que intercambien impresiones entre ellos mismos, sin alguna intervención docente, el objetivo es proveerles de un momento especial para que socialicen, generando un clima de confianza para relacionarse entre pares. CIERRE Colorear los frascos de las emociones de acuerdo a la emoción con su respectivo color y pegar la hoja en el libro (lapbook); explicar la actividad que consiste en registrar por medio de recortes de caritas y pegarán en el frasco que corresponde de acuerdo al sentimiento generado ese día; también se puede integrar la familia en esta actividad registrando el estado emocional de ese momento.
--	---

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
5	INICIO Saludo y rutina de activación con la canción “Arriba Juan” https://www.youtube.com/watch?v=3zEwZaAlnwE Hablar sobre las diferentes realidades Mostrar una presentación de power point con fotos sobre diferentes condiciones socio-económicas en la pandemia: niñas y niños sin confinamiento, trabajando, sin agua para lavarse las manos DESARROLLO

	Comparación con diferentes escenarios. Cuestionar a niñas y niños con las siguientes preguntas ¿Cuáles son las diferencias que observan? ¿Cuáles creen que sean las causas de esa situación? ¿cómo se sentirían si estuvieran en las mismas situaciones? ¿creen que esas niñas y esos niños, estén más expuestos a contagiarse? ¿qué creen que pasaría si se contagian? ¿por qué? ¿qué se puede hacer para evitar condiciones de esa naturaleza? Y ¿por qué creen que se originan? Compartir experiencias personales sobre las vivencias pandémicas entre compañeros, con la mínima intervención del docente, dejar libertad para que la conversación esté encausada a los intereses de las niñas y los niños CIERRE Colorear, recortar las piezas del juego del “gato”; el tablero se pegará en el libro, (lapbook), el resto de las piezas se guardan en un compartimento especial en el mismo libro. Si es posible jugar en ese momento, mostrar la dinámica del juego por medio de un pizarrón digital, si en ese momento no es propicio, dar la indicación de que lo realizarán con su familia en algún tiempo que tengan libre.
--	---

PLAN DE TRABAJO	
SESIÓN	ACTIVIDADES
6	INICIO ¿Qué es la “nueva normalidad”? Explicar el concepto, así como los cambios que podríamos hacer después de esta experiencia, relacionando los efectos que tiene la intervención humana con el entorno DESARROLLO Evidenciar con imágenes, la relación poco armónica que existe entre las actividades humanas y el medio ambiente, y su papel en la propagación de enfermedades zoonóticas. Comentar con las niñas y los niños el acercamiento equilibrado, por medio del respeto de hábitats y no intervención en procesos naturales. Explicar ¿qué tiene que ver el cuidado del medio ambiente con las enfermedades? Comentar que cuidar el medio ambiente y hacer un uso responsable de los recursos naturales podría evitar enfermedades

	altamente contagiosas como el coronavirus, que también podrían terminar a futuro en pandemia. Reconocer mediante la explicación con imágenes sobre la conexión que existe entre la salud de los seres humanos y la naturaleza, y que es necesario proteger los ecosistemas a través de procesos como la restauración. Mencionar que la deforestación es una de las actividades humanas que ha afectado seriamente a varios ecosistemas y especies, y que el acercamiento entre animales y humanos es más estrecho a causa de lo anterior, con posibles efectos en la transmisión de enfermedades. También, como parte de la “nueva normalidad”, se deben incorporar mejores hábitos alimenticios, es decir, comer sanamente para prevenir y combatir mejor las enfermedades; comentar la razón por lo cual una mejor alimentación es esencial para estar saludables. Reproducir el video que habla de la sana alimentación Reproducir cuento “Hasta que podamos abrazarnos” de Eoin McLaughlin - Polly Dunbar https://www.youtube.com/watch?v=MsYnMn9p8dg CIERRE Identificar los mecanismos de contagio, trasmisión y prevención de la enfermedad del SARS-CoV-2 o Covid, colorear las ilustraciones del material recortable, recortar y clasificar, ubicando en los tres separadores del libro (lapbook) Presentar el libro (lapbook) elaborado, compartir experiencias de la actividad, responder ¿qué fue lo que más les agradó? ¿qué fue lo que menos? ¿después de algunas semanas como se sienten? ¿qué han hecho para sentirse mejor?
--	---

3.6. Evaluación

En preescolar la evaluación preferencialmente es de corte cualitativo, las valoraciones son basadas en los aprendizajes esperados de acuerdo a los criterios de los indicadores de desempeño que el docente quiere lograr. En el programa de educación preescolar se entiende a la evaluación como “parte de la planeación [ya que] al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los

estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza”.¹³¹ Es decir, el docente valora o diagnostica entre el nivel de aprendizaje que tienen los alumnos y el que pueden alcanzar, y diseña situaciones didácticas que empatan con la evaluación de estos aprendizajes, Morán considera a la evaluación cualitativa:

“No como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender.”¹³²

Para orientar mejor al docente, el Programa de Educación Preescolar considera que la evaluación “forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole”.¹³³ Esto quiere decir que la evaluación es un proceso formativo que inicia a partir de la planeación, con el esbozo de objetivos a aprender y que continúa con la evaluación del logro de estos propósitos.

¹³¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. 2017. P. 121.

¹³² MORÁN Oviedo, Porfirio, *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*, Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios [en línea]. 2007, (48), 9-19[fecha de Consulta 9 de Marzo de 2021]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802> p. 13.

¹³³ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. 2017. P. 121.

Está por demás decir que el proceso evaluativo es relevante para el análisis de los resultados de la situación didáctica propuesta en este documento, porque es componente para la reflexión de la puesta en marcha del trabajo realizado con los niños y niñas.

3.6.1. Instrumentos de evaluación

En el nivel de preescolar se utilizan diversos instrumentos para evaluar, estos son esenciales para recabar información valiosa y oportuna del proceso de enseñanza-aprendizaje. Moreno remarca que “la recogida sistemática de los datos debe servir para fundamentar el juicio del evaluador. El juicio valorativo, estará mejor sustentado cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática”.¹³⁴ Por lo que se debe considerar escoger cuidadosamente cuáles serán los instrumentos o formas de recogida de datos para evaluar los aprendizajes.

El diario de observación es por excelencia la estrategia evaluativa que se utiliza para el trabajo con niñas y niños pequeños, ya que las apreciaciones son de carácter cualitativo; se registra lo que aconteció en una mañana de trabajo, remarcando lo más importante o sobresaliente, ya sea de un alumno o alumna en específico o del grupo en general; se registran los conocimientos o aprendizajes adquiridos, así como las actitudes y emociones expresadas por las y los niños, sin olvidar las aptitudes o competencias para realizar alguna tarea. También se escribe lo más relevante del quehacer docente; en el diario de observación es necesario registrar fecha, nombres, diálogos, una descripción lo más detallada posible en forma de relato.

Las listas de cotejo y rúbricas también se manejan en preescolar para sistematizar el registro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. En estos instrumentos se asientan diferentes niveles de desempeño, registrando si se presentan o no los aprendizajes de acuerdo al criterio a evaluar o si se encuentra en transcurso, con

¹³⁴ MORENO, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016, p. 198.

estos instrumentos. El proceso para evaluar es más sencillo y hasta práctico para el docente, ya que los indicadores de desempeño están ya presentes.

En la lista de cotejo también se encuentra ya establecido el criterio o ítem del aprendizaje esperado y solo se da una valoración mediante el registro de “presenta”, “no presenta” o en todo caso “en proceso”; en las rúbricas, por lo general, son entre tres o cinco niveles de valoración, y se explica cada uno mediante el registro del juicio valorativo.

Por último, el portafolio de evidencias se refiere a los productos que realizan los mismos niños y niñas y que da certeza del aprendizaje del alumno; una colección de los más representativo de los diversos campos de formación académica y un registro detallado, anotando el nombre del alumno y la fecha, además explicando con un pequeño texto apreciativo sobre la actividad. Para evaluar esta propuesta se hizo uso de los instrumentos antes mencionados, poniendo al alumno al centro, con el fin de evaluar los aprendizajes de forma integral

3.6.2. Criterios de evaluación

Para evaluar de maneja cualitativa esta propuesta didáctica, se utilizaron los siguientes criterios que orientan sobre los aprendizajes esperados y los mostrados por las niñas y los niños. Estas apreciaciones son parte de la evaluación cualitativa implementada en preescolar y se evidencian mediante la observación e instrumentos de valoración, como rúbricas o listas de cotejo para el análisis de la práctica. Es importante mencionar que los criterios de evaluación están estrechamente vinculados con los objetivos y propósitos de los aprendizajes planeados; los criterios se redactan en tiempo subjuntivo para dar a comprender que es una posibilidad que se presente ese aprendizaje. Moreno expone que “en un sistema de evaluación por competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia recopilada de una variedad de fuentes, sobre si una persona cumple

con un estándar o un conjunto de criterios”.¹³⁵ Es así que los criterios se basan específicamente en los aprendizajes de los contenidos que se tienen como objetivo de esta propuesta.

- Si expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible.
- Si reconoce que todas las personas podemos enfermarnos, y que es algo natural que también les ocurre a otros seres vivos.
- Si socializa con sus compañeros en las videoconferencias y cuáles son sus interacciones.
- Si expresa en términos artísticos sus emociones
- Si identifica qué alimentos pueden ayudar a prevenir enfermedades, así como hacer ejercicio.
- Si muestra empatía hacia sus compañeros y otras personas.
- Si logra comparar distintos escenarios, observando similitudes y diferencias
- Si comprende hábitos de higiene esenciales (como lavarse las manos) e importantes para prevenir las enfermedades contagiosas.
- Si muestra interés por la salud y los hábitos saludables.
- Si muestra capacidad para practicar medidas de higiene adecuadas a su edad, para pedir las y para recordárselas a otros.
- Si muestra disposición a preguntar a su familia o educadores las dudas que pueda tener sobre salud y enfermedades.
- Si muestra la capacidad para distinguir entre conductas saludables y no saludables en su entorno próximo
- Si reconoce hechos del pasado y los relaciona con algunas transformaciones de su entorno.

Los criterios anteriores se sustentan en la evaluación cualitativa presente en el nivel preescolar. Los avances en los aprendizajes en este periodo educativo se “califican”

¹³⁵ MORENO, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016, p. 86

de esa manera porque es subjetivo el conocimiento que las niñas y los niños muestran, a diferencia del nivel primaria o de otro nivel superior a este; por ejemplo, en primaria se puede apreciar de manera evidente si el niño sabe sumar, si ha aprendido conceptos del área de naturaleza, ya que estos conocimientos por lo general se identifican y se presentan a través de los exámenes escritos.¹³⁶ En preescolar los aprendizajes se presentan por medio de la observación integral de los procesos de desarrollo del infante, es decir, la capacidad de logro de ciertos aprendizajes, es por lo que se considera que la evaluación cualitativa se orienta a la comprobación del aprendizaje por competencias, es decir, la identificación del nivel de desempeño del indicador de avance.¹³⁷

3.7. Análisis y reflexión de la propuesta

Para analizar los resultados de la propuesta didáctica se contempla la revisión tanto de los diarios de observación (ver anexo 3) como los resultados de la lista de cotejo, las rúbricas (ver anexo 4 y 5 respectivamente) y por último los trabajos de las y los niños, que son parte del portafolio de evidencias (ver anexo 6).

Como ya se mencionó, el instrumento más utilizado en preescolar es el diario de observación. En el mismo, el registro de las observaciones es sobre lo más destacado de los diálogos y actividades de las niñas y los niños durante las sesiones virtuales. La intención es que las anotaciones se hagan en el momento inmediato de terminar el trabajo con niñas y niños, para que la observación sea lo más fiel posible. Para mayor facilidad de un análisis posterior, se grabaron audios de las sesiones dejando la impresión del trabajo realizado para ulteriores revisiones.

En otro sentido, es bien sabido que los estudiantes adquieren consigo otras nociones que no están en la primera línea de conocimientos que el docente considera en la planeación de actividades, pero que van implícitos como parte de la

¹³⁶ MORENO, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016, p. 54.

¹³⁷ *Ibíd*em, 247.

integración de los aprendizajes, como un todo. A este paso se le conoce como transversalidad en la enseñanza; ésta última se puede entender como la vinculación entre diferentes saberes, es decir la conexión con las diversas ramas del conocimiento y otros aprendizajes que se articulan de una forma integral. Reyes y Henríquez conceptualizan la transversalidad como “contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, porque a través de una educación en valores los alumnos se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan con un compromiso libremente asumido.”¹³⁸ Como en esta propuesta se trabajan varias categorías conceptuales, actitudinales y procedimentales no hay un instrumento que separe los criterios de evaluación como categoriza el programa de educación preescolar,¹³⁹ sino que se entremezclan dando mayor alcance cualitativo; es así como en la lista de cotejo y las rúbricas se utilizan indicadores del Campo de Formación Académica “Lenguaje y comunicación y “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, y del Área de Desarrollo Personal y Social se incluye “Artes” y “Educación socioemocional”.

La propuesta didáctica arrojó varios puntos a reflexionar. Primero es conveniente decir que de lo observado se desprende que los niños y niñas identifican las emociones que sienten, especialmente las básicas como alegría, tristeza, enojo; aunque estas dos últimas las confunden entre sí. Por otro lado, lo que las niñas y los niños echan más de menos es la convivencia con sus compañeros, el juego, la socialización; también ver a sus maestras y las actividades que hacen en el jardín de infantes, es decir, el espacio propio que tenían fuera del núcleo familiar (ver anexo 7). Respecto a las condiciones de la pandemia, mostraron interés y atención sobre la explicación del posible origen de la pandemia, que está relacionado con el

¹³⁸ REYES DE ROMERO Judith A. y HENRÍQUEZ DE VILLALTA Cristelina, *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; No.7). San José, C.R. 2008. P.14. Recuperado de: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_07.pdf

¹³⁹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, 2017, p. 136.

intercambio del ser humano con la vida silvestre y que cada vez es más cercano. El objetivo de esta actividad es también ética-ecológica, es decir, está relacionada con el involucramiento más armónico, justo y consciente del ser humano y su entorno. Históricamente la huella humana ha cobrado la existencia y prevalencia de algunas especies que el día de hoy están en peligro de existir o ya están extintas; este involucramiento entre personas y vida salvaje hace más probable un contagio al que todavía no tenemos inmunidad.¹⁴⁰

La educación histórica tiene que ver con el diseño de estrategias que desarrollen el pensamiento histórico. Las actividades de esta propuesta tomaron de referencia la actual pandemia en comparación con la vivida en 1918. Es importante señalar la reflexión que se desprendió de explicar las diferencias y similitudes encontradas. Los niños y las niñas mostraron cuáles son las prácticas de salud que se realizaron en los dos acontecimientos, es decir la prevalencia en esta pandemia de coronavirus de las medidas sanitarias practicadas en la de influenza de 1918, y cuáles son los cambios y diferencias entre esas dos pandemias: una de ellas es la mejora tecnológica y el avance médico. Especialmente el análisis o conciencia de que eventos como este ya han pasado antes y que de acontecimientos pasados es de donde también debemos de aprender, por decir de la experiencia histórica, es que resulta la reflexión de que la enseñanza de la historia, se aprende sobre vivencias del pasado para tener un mejor futuro.

El concepto de ciudadanía en preescolar evidentemente está relacionado con la socialización. Respecto a ese aspecto, el Programa de Educación Preescolar menciona que “la experiencia de socialización que se favorece en [...] dos rasgos constitutivos de su identidad que no están presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, su participación para aprender en actividades sistemáticas, sujetas a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de relación y de comportamiento, y como miembros de un grupo de pares

¹⁴⁰ ORTIZ MILLAN, Gustavo. Pandemias, zoonosis y comercio de animales silvestres. *Rev. Bioética y Derecho*, Barcelona, n. 50, p. 19-35, 2020. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872020000300003&lng=es&nrm=iso>. Consultado el 10 marzo 2021. Epub 23-Nov-2020.

con estatus equivalente, diferentes entre sí, sin vínculos previos, al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos”.¹⁴¹ Para la comprensión del término del concepto definitivamente se requiere ejemplificarlo en situaciones que sean propias de la realidad del niño, no se puede enseñar ciudadanía en situaciones ajenas al contexto del niño.¹⁴² Es así que la escuela tiene la oportunidad y el compromiso de fomentar la promoción de aprendizajes que muchas veces no están presentes en el entorno familiar.

La pandemia en este momento ocupa un lugar preponderante en la vida de estos niños y niñas; ellos y ellas opinaron sobre las medidas que ven que se están tomando para evitar el contagio, una de ellas es la sana distancia que ayuda a prevenir; mencionaron que esas medidas las han visto en los distintos lugares a donde han tenido la oportunidad de ir. La puesta en marcha de este contenido fue sobre todo para el reconocimiento de las acciones que fortalecen el intercambio social y que hacen una buena convivencia para esta y otras futuras pandemias, en el marco del respeto; otro aspecto favorable es que se sustituya el miedo por la prevención y precaución.

En preescolar, parte del trabajo colaborativo y participativo que aporta y favorece a la ciudadanía, es la puesta en marcha de actividades que favorezcan actitudes o propicien experiencias para la mejora de la convivencia, pero de la mano con la empatía social. Los niños y niñas comprenden mejor el bien común en relación a cuestionar cómo se siente el otro, y qué se debe hacer para mejorar la relación con el otro. En esta práctica también se observó que parte de la nobleza y de la empatía que son capaces de generar las personas, tiene que ver mucho con el respeto no solo a los humanos sino a los seres vivos en general.

¹⁴¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación Preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. 2017, p. 307.

¹⁴² ARBONÉS V. Gloria; BARDAVIO N. Antoni, CALABUIG S., Salvador; FELIU T., María; JIMENEZ T., Lorena; *Ciencias sociales y educación infantil (3-6)* (Biblioteca de infantil) Editorial GRAÓ, versión digital, noviembre del 2015.

Esta capacidad se tiene que fortalecer desde los primeros años de vida del sujeto; la niñez es bondadosa en esencia, por eso es primordial el aprendizaje de una interacción de respeto hacia la naturaleza; así como de un uso más ético y razonado de los recursos naturales, por ejemplo, realizar tala moderada y programas de reforestación; el reconocimiento a la necesidad de un gasto racional del agua, de la energía, de la ocupación ética del espacio silvestre. Esta situación pandémica es óptima para retomar esa ciudadanía ecológica, es decir, prácticas armónicas y equilibradas entre seres humanos y naturaleza. La carta de la tierra justamente habla sobre ese cambio en la ética global que contrarreste la crisis que vivimos actualmente, desde la crisis ambiental, así como la económica y social. En la carta se habla de 16 principios distribuidos en cuatro aspectos fundamentales que son el Respeto y cuidado a la comunidad de vida, la Integridad ecológica, Justicia Social y Económica y por último la Democracia, no violencia y paz.¹⁴³

Es importante que los niños conozcan estos mecanismos internacionales para la educación ambiental, sobre todo para identificar qué acciones contribuyen a la mejora ecológica. Es necesario decir que en los planes y programas se debe considerar en los aprendizajes de los niños, especialmente porque a nivel mundial ya se encuentra en la agenda para la sostenibilidad del planeta, entonces son temas de gran relevancia en las escuelas. Es así que con la ratificación y versión final del 29 de junio del 2000 en La Haya, se espera la incorporación de esta carta en las decisiones y actividades de los individuos, pero también de las organizaciones y de las distintas naciones. En este momento de pandemia por un virus que se sospecha está relacionado con el trato poco ético entre personas y la vida silvestre y que afecta a la humanidad, es importante rescatar la importancia de la Carta ya que en ella se reconoce las diferencias en intereses y propósitos de cada sociedad, pero invita a unificar y hacer un frente común mediante puntos de convergencia que busquen el bienestar colectivo. En resumen, la Carta de la Tierra es un instrumento

¹⁴³ Carta de la tierra, p. 27 Disponible en:

<https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>

rector sobre aspectos éticos y democráticos necesarios en la sociedad actual y la escuela no es la excepción.¹⁴⁴

Es necesario explicar que durante la propuesta se hicieron varias adecuaciones, en la medida que se iban necesitando; parte de los cambios se debieron a la conectividad, a la disposición de las mamás, que son las que en general se encargan de la educación, para que asistieran los niños y niñas a las reuniones, así como el interés y participación de los estudiantes. Esta situación de adecuación y adaptación de la práctica también es común en una labor docente convencional en el aula, pero se disponen de otros mecanismos para resolver la dificultad que se presente, desde los materiales hasta los tiempos y estrategias a ajustar, la percepción es que bajo las condiciones virtuales son menos las posibilidades de revertir o modificar algún panorama escolar.

Como menciono previamente, uno de los retos fue explicar otro tiempo histórico en la virtualidad, ya que los y las niñas pequeñas no comprenden los hechos que ya sucedieron, porque no sustraen el orden y la secuencia temporal como lo percibe el adulto; la percepción temporal que niños y niñas en esta edad tienen no es lineal sino cíclico, según la teoría de Piaget sobre cómo se construye el tiempo en el niño, está constituida por tres momentos, uno, y es la que compete a la etapa preescolar es el tiempo vivido, a la sensación temporal inmediata, relacionadas con las fases de su rutina, es decir el tiempo vivido.¹⁴⁵ Las otras etapas son el tiempo percibido que es el operativo, relacionados con la sucesión y de duración y que se centra entre los 9 y 12 años, y el espacio concebido que el niño lo construye a partir de los doce años y se relaciona con el tiempo histórico, visualizado ya como lineal.¹⁴⁶

A pesar que los niños y niñas de preescolar cuentan con un repertorio de concepciones del tiempo histórico, todavía es muy básico ese conocimiento, por lo que decirles que compararan las diferencias entre las imágenes de diferentes

¹⁴⁴ Carta de la tierra, p. 25 Disponible en:

<https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>

¹⁴⁵ PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económico, 1978, p. 274

¹⁴⁶ PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económico, 1978. p. 12

épocas fue mi estrategia, aunque no percibieron qué tanto tiempo es realmente 100 años de entre una pandemia y otra, comprobaron de forma visual el paso del tiempo mediante diferentes indicadores como la vestimenta.

CONCLUSIONES

Es importante reconocer que la educación histórica en preescolar está relacionada con el medio social e incluso con el medio natural de las y los estudiantes, de manera que la incorporación de los componentes del entorno a su conocimiento de vida es parte de la formación integral. Previo a la Pandemia de 2020, el estudiantado recibía su educación en un espacio determinado, con rutinas, horarios, contenidos curriculares y materiales específicos; la realidad de las y los niños cambió drásticamente por el nuevo virus, lo que evidenció la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que involucrara la Pandemia en los aprendizajes.

Para entender la importancia del vínculo entre educación histórica y medio natural y social, sólo basta observar la reestructuración en la organización de la vida de las personas, así el ser humano tuvo que ajustar su interacción con la sociedad. Y las experiencias en Pandemias previas aportan información valiosa sobre el reajuste en comportamiento e integración social de las personas. Es de esta forma que el pensamiento histórico toma relevancia para relacionar los intereses de aprendizaje de las y los niños de preescolar.

En este nivel educativo, la socialización de las y los niños se trabaja a través de interacciones entre ellas y ellos que se consideren armoniosas, en el marco del respeto, recíprocas. Con la presencia de la Pandemia, la educación histórica aportó elementos para reconocer las prácticas ciudadanas óptimas y necesarias aprendidas y que funcionaron en situaciones similares a la que se están experimentando actualmente. Con niñas y niños de esa edad la forma de acercarlos a ese conocimiento, no solamente significa presentarles el hecho histórico que puede mostrarles experiencias pandémicas previas, sino desarrollar habilidades del pensamiento histórico como las categorías metacognitivas, para la comprensión de la conducta y prácticas favorables que se pueden repetir y aquellas que es mejor cancelar y que permitan sobrellevar mejor la emergencia sanitaria.

A través del Programa de Educación preescolar se puede realizar la transversalidad entre estos conocimientos, aunque con los debidos ajustes en los aprendizajes esperados, ya que algunos propósitos que se programaron en la propuesta no se contemplan dentro del currículo de preescolar. Dentro del Campo de formación “Exploración y Comprensión” se espera el acercamiento del estudiante al mundo social, pero solo como observador de su entorno, no como partícipe activo, por otro lado en el área de educación socioemocional se espera dentro de los contenidos que los niños desarrollen competencias sociales y se pretende que sea desde el autoconocimiento y la empatía, entre otras habilidades, pero desde una postura poco crítica y sin contemplar conceptos como el bien común, por ejemplo.¹⁴⁷

Justamente el propósito de la propuesta es relacionar lo histórico y social con las prácticas ciudadanas; de los niños y niñas como sujetos sociales, pues estamos expuestos a interacciones reguladas e integradas a un sistema organizacional que nos provee de garantías y con las que se espera que como sociedad todas y todos seamos beneficiados; desafortunadamente la misma Pandemia reflejó que no es así, que nuestra sociedad es desigual, que no todos tenemos la misma intención de participar en la misma medida que se requiere para enfrentar la contingencia sanitaria, de colaborar y de realizar trabajo en equipo.

Parte de la función de la educación histórica es la promoción del pensamiento histórico, como impulsor del conocimiento y desarrollo de categorías metacognitivas y también da la oportunidad de sacar elementos que se relacionen con la el actuar ciudadano, como parte de las interrelaciones entre personas. Es por lo mismo que los contenidos de la propuesta llevan una correspondencia entre temas y también con la realidad del momento, nos referimos a la Pandemia y sus efectos en la vida de las personas.

¹⁴⁷Secretaría Educación Pública, *Plan y programas de estudio de educación preescolar. Aprendizajes clave para la educación integral*, 2017, p.318

Sin duda alguna hay un antes y después pandémico, desde todas las esferas de vida. En lo que respecta a lo educativo, el cambio en la modalidad escolar, no solo implicó un reto a los docentes y se visibilizó en áreas de oportunidad, debido a las carencias a resarcir; también la participación de las madres y padres de familia cambió a raíz de la Pandemia, hasta se podría considerar que es el mayor aporte que han hecho en los últimos años y eso influye en la percepción que se tienen de la escuela y la educación.

Esta misma situación demostró que la educación es de todos, y que se desarrolla en todos lados, los ajustes para continuar la escuela es parte de toda la comunidad escolar; la misma propuesta es ejemplo de la adaptación del trabajo educativo; la necesidad de situar el aprendizaje en la realidad y momento vivido por las niñas y niños sugirió la pertinencia de diseñar una propuesta didáctica acorde con ello.

Considero que la propuesta tuvo elementos que se podrían modificar, como el número de sesiones, que pudieron ser más para poder ampliar el aprendizaje de las y los alumnos; también incrementar el número del grupo muestra a quién está dirigida la propuesta, en este caso fueron cinco niños y los resultados hubieran cambiado si hubiera estado orientado a una mayor cantidad de estudiantes. Pero esto fue imposible debido a las limitaciones de los padres y madres de familia trabajadoras para acompañar a sus hijos en sesiones virtuales con un horario específico. Pienso que lo positivo es haber usado materiales adecuados para implementar la propuesta, utilicé todos los recortables que estaban contemplados y fue del agrado de las y los niños; lo que hubiera cambiado es la posibilidad de tener más tiempo en cada sesión, porque solo contaba con 50-60 minutos de trabajo efectivo porque las actividades familiares no permitían estar en línea más que ese tiempo.

La propuesta evidenció las carencias curriculares que se mantienen a pesar de ser un programa de educación preescolar reciente; todavía se les da preponderancia a los contenidos de Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, dejando de

lado las ciencias sociales y humanidades. En preescolar los aprendizajes deben estar nivelados o en equilibrio entre contenidos, ya que un desbalance no permite englobar todos los conocimientos para que sea integral en una etapa y edad sensible para recibir esa formación.

Los retos de la educación histórica en preescolar se dirigen a iniciar en este nivel el proceso mental sobre el pensar histórico, que, gracias a las categorías como cambio y continuidad, tiempo histórico, entre otros que se expusieron con detalle en esta propuesta, preparan al estudiante para generar un pensamiento crítico y hasta creativo sobre el aprendizaje histórico y no solo utilizar la historia patria como elemento histórico. Además, siempre se debe razonar sobre el para qué de la enseñanza histórica, especialmente en preescolar ya que formalmente la historia como se viene enseñando, llena de datos, personajes y fechas, los cuales se establecen formalmente a partir de cuarto grado de primaria.

Las y los docentes deben tener presente que para desarrollar el pensar histórico en los estudiantes, las bases podrían ser desde el reconocimiento del proceso interiorizado reflexivo y crítico, y que con pequeñas acciones o actividades implementadas con las niñas y niños más pequeños, como se propuso en esta tesis, se puede iniciar esa sucesión de capacidades formativas personales, integradas a su forma de vida.

A pesar que a lo largo de la historia se han presentado otras pandemias y que ha hecho que se repitan muchas de las medidas para contrarrestar el contagio, existen algunas diferencias con la actual, por ejemplo, la globalización y movilidad favoreció que se traslade más rápido el virus de un lugar a otro, lo que se puede traducir en un contagio mundial más extensivo, produciendo una necesidad de organización social diferente, otra forma de colaborar entre la ciudadanía. A esta generación de niñas y niños les toca enfrentar tiempos de mucho cambio, de ajustes a las estructuras sociales establecidas, de cambios notables tecnológicos, económicos y políticos.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERA P. Santos, *El pensamiento histórico: problemas, competencias y modelos de aprendizaje*, Universidad de Almería: España, 2014, Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2809/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ARBONÉS V. Gloria; BARDAVIO N. Antoni, CALABUIG S. Salvador; FELIU T. María; JIMENEZ T. Lorena, *Ciencias sociales y educación infantil (3-6)* (Biblioteca de infantil) Editorial GRAÓ. Primera edición, versión digital, noviembre del 2015.

ARIAS Carmen, AYALA Jaime, *Diversidad en Educación Infantil*, Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018 Recuperado de: <https://repositorio.ibero.edu.co/bitstream/001/595/1/Diversidad%20en%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%3A%20Programas%20de%20Formadores%20para%20la%20Infancia%20en%20Colombia>

ARTEAGA Belinda, CAMARGO Siddharta, “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Revista Tempo e Argumento*, 6(13),110-140. 2014. [fecha de Consulta 12 de Abril de 2020].ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3381/338139190006>

BAROODY, STANDIFER, KUOBA y FRANKLIN, *Educación de las matemáticas antes del kínder*, 1987.

BECERRA J. Elizabeth, *Los programas de educación preescolar en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 162,2005.

BLOCH Marc, *Introducción a la Historia*, Fondo de Cultura Económica, breviaros, 1982.

BRUNER Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, Selección de textos por Jesús Palacio, Morata, 1995.

CALVO G. Guadalupe, PICAZO G. Marina, “La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Universidad de Zaragoza, 2015 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519008/html/>

CAMPOS Elida, *Educadoras y maestras. Colección las maestras de México*, Volumen 2. Secretaria de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016.

CARRETERO y CASTORINA. La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. 1a. Ed. Paidós. Buenos Aires. 2010
Recuperado de:
<https://caricaturahistorica.files.wordpress.com/2013/12/la-construccion-del-conocimiento-historico.pdf>

CARRETERO Mario, CASTORINA José, SARTI María, VAN ALPHEN Floor, BARREIRO Alicia, “La Construcción del conocimiento histórico”, *Propuesta Educativa*, 2013, No.39, pp. 13-23.[fecha de Consulta 4 de Febrero de 2020]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710003.pdf>

CARTA DE LA TIERRA. Recuperado de:
<https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Cecadesu/Libros/202455.pdf>

CERDAS NUÑEZ, Jeanneth; POLANCO HERNANDEZ, Ana; ROJAS NUÑEZ, Patricia, “El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico”, *Revista Educación* [en línea].

2002, 26(1), 169-182[fecha de Consulta 11 de octubre de 2020]. ISSN: 0379-7082.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>

CHOMSKY Noam, *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, México, Siglo XXI, 1980.

CHOMSKY Noam, *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini, 1992.

COBOS, Pilar, *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*, Madrid, España, Ediciones Pirámide, 1997.

COOPER, Hillary, *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 2002.

DA FONSECA, Vitor, *Manual de observación psicomotriz*, Barcelona, Editorial INDE, 1998.

DE LEÓN Sánchez Beatriz, “La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as”, *XXI Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, 2011
Diccionario de las ciencias de la educación, Op. Cit., P. 1075

DOMÍNGUEZ M. Sofía, “La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia”, *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, Federación de enseñanza de CC.OO.de Andalucía, 8 de Mayo de 2010. Pág. 3
Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

FERREIRO Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores, 2011.

FRIEDMAN W.J. (Ed.). *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press, 1982

GALVAN L. Luz Elena, *De la escuela de párvulos al preescolar. Una historia para contar*. Recuperado de:
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

HALBWACHS, M, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1950.

GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, 1989.

GONZALEZ Mónica, CASTAÑER Analía, DIAZ Yamel, RAMIREZ Nashieli, BOJÓRQUEZ Nelia, SARAVÍ Gonzalo, *Percepciones sobre la confianza, la seguridad y la justicia en la consulta infantil y juvenil 2015*, Primera edición, México, Instituto Nacional Electoral, 2017 Recuperado de: https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Percepciones_sobre_Consulta_Infantil_y_Juvenil_2015.pdf

HEILAND Helmut, "Federico Froebel (1772-1852)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París XXIII, 3-4, 1993, Pp. 501-519

HERNANDEZ, Lorenia, *Historia y civismo en el preescolar. Un análisis del Campo Formativo "Exploración y conocimiento del mundo" del Programa de Educación Preescolar 2004*, tesis que para obtener el título de Maestra en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010.

INFANTE V. Lucrecia, *Las maestras de México*, Volumen 1, Secretaría de Educación Pública, 2015.

JODELET, D, *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, Barcelona, Paidós, 1986, Pp. 469-494

LEÓN, Ana, *Desarrollo y atención del niño de 0 a 6 años*. Primera parte, San José, Costa Rica, EUNED, 1998.

LE ROY, E., "Un concepto: la unificación microbiana del mundo (siglos XIV al XVII)", *ENSAYOS*, Historias 21, 1988, (oct/1988-mar/1989) Recuperado de: <https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/?p=1700>

LIPMAN, Mathew, *Critical Thinking: What Can It Be?* Resource Publication, Series 1 No. 1. 1988. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf>

LIPMAN, Mathew, *El papel de la filosofía en la educación del pensar*, Diálogo filosófico, 1987

LIPMAN, Mathew, *Thinking in Education*,. Cambridge University Press, 1991.

LIPMAN, Mathew, SHARP Anne & OSCANYAN Frederick, *La Filosofía en el aula*, Ediciones la Torre, Madrid, 1992, p.336.

MARSHALL, Thomas, "Ciudadanía y clase social", *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, Nº 79, 1997 págs. 297-346, Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CiudadaniaYClaseSocial-760109.pdf>

MARTINEAU, R., "La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen", In Pallascio, R. & Lafortune, L. (sous la dir. de) *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presse de l'Université de Québec, 2002.

MIRA, R., *Matemática viva en el parvulario*, Barcelona, España, Ediciones CEAC, 1989.

MORÁN Oviedo, Porfirio, “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* [en línea], 2007, (48), 9-19[fecha de Consulta 9 de Marzo de 2021]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>

MORENO, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

MOSCOVICI Serge, “Attitudes and opinions”, *Annual Review of Psychology*, 1963.

MOSCOVICI Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul, 1961.

ORTIZ MILLAN, Gustavo, “Pandemias, zoonosis y comercio de animales silvestres”, *Rev. Bioética y Derecho*, Barcelona , n. 50, 2020, p. 19-35
Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872020000300003&lng=es&nrm=iso>. Consultado el 10 marzo 2021. Epub 23-Nov-2020.

PAGES Joan, BENEJAM Pilar, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1998, Pp. 152- 164
Recuperado de
http://historiaunam.rubenama.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf

PAGÈS Joan, SANTISTEBAN Antoni, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Cuadernos Cedes, Campibas*, Vol. 30, n. 82, 2010, pp. 281-309, Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>

PEREZ María Guadalupe, (coordinadora), *La Educación Preescolar en México, condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, México, Instituto Nacional para la evaluación de la educación, 2010.

PEREZ S. Isabel, “Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus”, *DGDC/UNAM. Divulgación de la ciencia*, México, UNAM, 2021. Recuperado de: <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus>

PEYROU, F., “Ciudadanía e historia. en torno a la ciudadanía”, *Historia Social*, 2002 (42), 145-166. Retrieved May 16, 2020, Recuperado de: www.jstor.org/stable/40340802

PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

PIAGET, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

PIAGET, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Barcelona, Editorial Labor S.A., 1991, p. 36

REYES DE ROMERO Judith A. y HENRÍQUEZ DE VILLALTA Cristelina, *La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; No.7). San José, C.R. 2008. P.14. Recuperado de: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_07.pdf

RICHAUD María Cristina, Proyecto "Cerebro y Persona" (2016-2019) Seminario "Persona, mente y cerebro". Universidad Austral, 2017 Recuperado de: <https://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Maria-Cristina-Richaud.pdf>

ROJAS, Maricela, *Educación Científica y Matemática para el niño preescolar I. Perspectiva Constructivista*, San José, Costa Rica, EUNED, 1998.

RÜSEN Jörn, "How to make sense of the past-salient issues of metahistory", TD: *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 2007, pp. 169-221.

Recuperado de <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/4014>

SANTISTEBAN Antoni, "La Formación de competencias de pensamiento histórico", *Clío & Asociados* 2010 (14), pp. 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/.pdf

SANTIUSTE, Victor, "Introducción crítica al Programa para el desarrollo de la Filosofía para Niños", *Diálogo filosófico*, nº 3, Madrid, septiembre/diciembre, 1985.

SÁTIRO, Angélica, *Proyecto Noria*, 2006.

Recuperado de:

<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate06/Seccion2/noria.pdf>

Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes Clave para la educación integral*, Ciudad de México, 2017.

Secretaría de Educación Pública, *Hacia una nueva escuela mexicana*, Ciudad de México, 2019.

Secretaría de Educación Pública, Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, México, Diario Oficial de la Federación, 2013, Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017, México, Diario Oficial de la Federación, 28 de diciembre de 2016

SEIXAS, P. y MORTON, T. *The big six: Historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education, 2013.

STEIN, N. L., & GLENN, C. G. *Children's concept of time: The development of a story schema*, In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press, in press

SUBCOMISIÓN DE ESCUELAS, *Cartillas ciclo escolar 2021/202*, Recuperado de: <https://subcomisiondeescuelas.com.mx/cartillas-ciclo-2021-2022/>

VIGOTSKI Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1978. Recuperado de <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

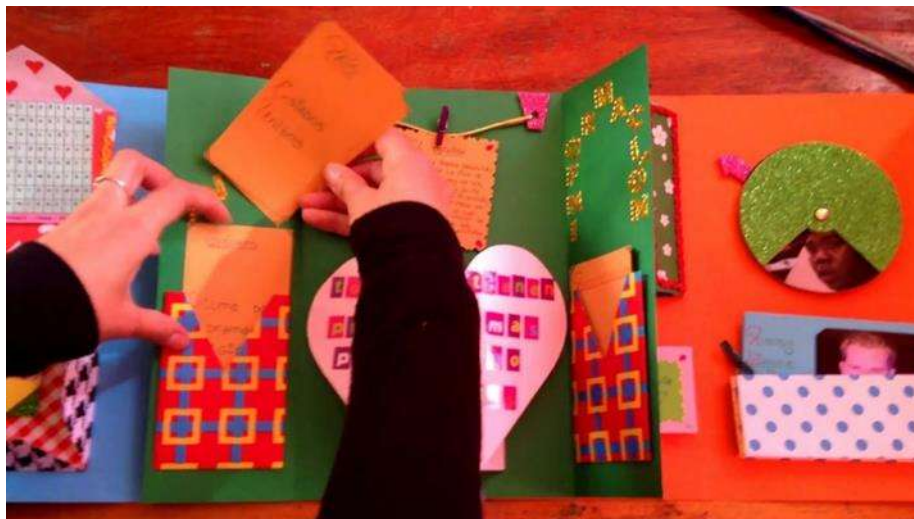
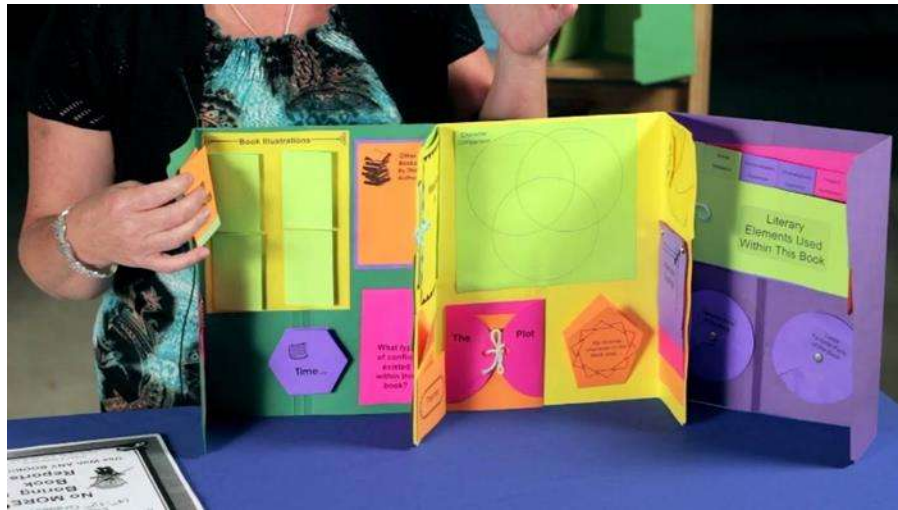
VILLARROEL, G., *Socialización familiar y códigos sociolingüísticos, Estudios de temas en Educación*, Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Valparaíso, 1996.

VIVES Rego José, “El ciudadano ecológico: reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales”, En *Revista Digital de Sociología del Sistema Tecnocientífico*. ISSN: 1989-8487

WALLAS, Graham, *The art of thought*, Published in 1949 by Watts & Co. 1926.

ANEXOS

Anexo 1



Anexo 2

Pandemias: 1918 y 2020

Competencias que se favorecen:

- Comprensión del tiempo y del espacio históricos
- Familiarizarse con información histórica

Concepto de primer orden: pandemia

Concepto de segundo orden: cambio y continuidad

Aprendizaje esperado: Explica algunos cambios en costumbres y formas de vida en su entorno inmediato, y en otros contextos usando diversas fuentes de información.

Explica las transformaciones en los espacios de su localidad y de otros lugares con el paso del tiempo a partir de imágenes y testimonios.

 Pandemia por influenza 1918

 Pandemia por coronavirus 2020





















¿QUE ES EL CORONAVIR...



hoy mismo subo el material de la próxima



Profra. Daniela Lica
Maestría en Enseñanza de la
historia
Instituto de Investigaciones
Históricas
UMSNH

Anexo 3

Diario de Observación, primera sesión
Fecha: Sábado 29 de agosto de 2020
Primera sesión de seis, no todos los alumnos ingresaron puntualmente por lo que la bienvenida como se tenía planeada se tuvo que cancelar. El primero en acceder fue Mauro, se mostró contento y muy familiarizado con la sesión virtual, hablaba con comodidad a la pantalla. Lo más sobresaliente fue observar la emoción de verse entre compañeros, en un comienzo mostraron timidez, especialmente Sofía, en general ella habla poco, pero estaba atenta a las interacciones entre los demás compañeros, los más participativos fueron Mauro y Emilia, entre ellos dos entablaron una conversación sobre las actividades que han estado haciendo en el jardín de niños. En la presentación de diapositivas sobre las pandemias, ellos identificaron entre la pandemia de 1918 y 2020, por medio de imágenes con corazones de distintos colores, el tiempo histórico fue evidente por las diferencias encontradas en las fotografías digitales, es decir, se veían antiguas las imágenes de la pandemia por influenza, por la ropa, los colores, el entorno, por lo que comprendieron que es un momento histórico previo, sin embargo, la temporalidad solo la reconocen en la medida que reflexionan que ya pasó.

Diario de Observación, segunda sesión
Fecha: Sábado 5 de septiembre de 2020
Se utilizaron obras de arte para identificar emociones, fue una actividad interesante para las y los niños, considerando que fue mediante sesión virtual, distinguen las manifestaciones emocionales que se representan en cuadros de autores relevantes. Clasificaron las emociones por medio de la selección de varios colores, es decir, le dieron atributo a las emociones a través de los colores. Logran manifestar emociones personales sentidas, al momento de cuestionarles sobre lo que sienten; en el ejercicio todos comentaron que se sienten alegres, y contentos, no presentan emociones de tristeza o temor, así como enojo ante las circunstancias de pandemia. Lo más relevante es la participación y disposición al trabajo a lo largo de la sesión virtual, se mostraron atentos a las actividades, familiarizados con la estrategia de enseñanza.

Diario de Observación, tercera sesión
Fecha: Sábado 12 de septiembre de 2020
Son perceptivos al escuchar fragmentos de música y vincularlos con emociones, Liah fue la más participativa, y en general las niñas asignan una emoción a la música que presenta variación de ritmos de notas musicales y utilización de instrumentos. Utilizando el cuento de “La ardilla miedosa” se trabajó el manejo de emociones negativas como el miedo y las implicaciones de mostrar ansiedad y temor de contagio en la pandemia, reorientar estas emociones hacia una dirección positiva, es decir, tomar medidas preventivas para evitar el contagio pero sin caer en la paranoia; en general ningún niño tiene o muestra angustia por la emergencia sanitaria, reconocen que los cambios se deben a una alerta sanitaria pero se muestran tranquilos a pesar de las circunstancias.

Diario de Observación, cuarta sesión
Fecha: Sábado 19 de Septiembre de 2020
La ciudadanía o la participación ciudadana es un concepto que fue difícil explicar a los niños, reconocen que están en confinamiento por un virus, así como el motivo por el cual se cerraron las escuelas, como parte del trabajo colectivo para contrarrestar la dispersión del virus. Como parte de una actividad de empatía se invitó a jugar “el juego de la empatía” que consistió en responder en cadena una serie de preguntas relacionadas con las actividades que se extrañan o se echan de menos y que se hacían antes de la pandemia; no fue exitosa la actividad ya que no comprendieron que el compañero que tenía que responder era el mismo que preguntaba al siguiente compañero y así sucesivamente. Modifiqué la actividad y yo cuestioné a todas y todos los niños, en lugar de hacer una cadena de preguntas entre ellos, la mayoría de las respuestas se relacionan con echar de menos verse entre compañeros, no utilizar los espacio comunes de la hora de recreo como las resbaladillas y los columpios, así como la ausencia de los juegos que se realizaban entre compañeros.

Diario de Observación, quinta sesión
Fecha: Sábado 3 de octubre de 2020
En esta sesión se inició con la conceptualización del término empatía, para facilitar la comprensión de las diferentes realidades que viven otras y otros niños durante la pandemia. Se les presentó una imagen que muestra diferencias entre ellos, con esta estrategia se logró que conocieran otra realidad, específicamente en los aspectos socio-económicos y la falta de oportunidades de otras y otros niños de su edad. La atención puesta y participación al momento de mostrar las imágenes evidenció el interés por reconocer otras realidades. Al mostrar unos niños trabajando en un crucero, Mauro expresó que se encuentran en esa situación porque no tienen dinero. Yo orienté la mayor parte de la conversación de ese tema, ya que hay limitación en el vocabulario para explicar estas situaciones, aun así, mostraron interés por el tema. En la parte manual, colorearon, recortaron y pegaron el “Juego del gato”. Lo sobresaliente es que jugaron con el familiar que estaba en ese momento de la sesión, es rescatable la participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares de sus hijos. Dedicaron tiempo en jugar con ellos en ese momento; la actividad se hizo de una forma tan relajada que Mauro y Fer iniciaron una conversación de forma virtual, preguntándose entre ellos lo que habían desayunando, mientras las compañeras terminaban su actividad.

Diario de Observación, sexta sesión
Fecha: Sábado 10 de octubre de 2020
En la última sesión se mostraron muy inquietos, con poca atención en la actividad planeada, especialmente Fer, aun así, les presenté una actividad que ejemplifica el concepto de ciudadanía ecológica, es decir una actividad humana más ética en relación con otros seres vivos y la naturaleza. La estrategia que utilicé fue mostrarles imágenes de tala inmoderada, captura de animales silvestres para su tráfico, así como las medidas que deberían prevalecer ante esta nueva normalidad, como la sana distancia, lavado de manos y el uso de cubrebocas, todo con el objetivo de mejorar la situación sanitaria. El resultado fue que tuvieran presente que toda actividad humana tiene consecuencias y repercusiones en otros aspectos; el más atento fue

Mauro, expresó interés por compartir con los adultos la sugerencia de implementar las medidas que contrarrestan el contagio del virus.

Anexo 4

Lista de cotejo				
Nombre del niño o niña: Sofía				
P: Presenta	EP: En proceso			NP: No
presenta				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	P	EP	NP	OBSERVACIONES
Identifica sus estados de ánimo y verbaliza sus sentimientos				Es callada, responde sólo si se le pregunta
Expresa en términos artísticos sus emociones por medio del material de actividades				
Muestra empatía hacia sus compañeros y otras personas				Es muy considerada con sus compañeros, muy noble
Identifica el virus patógeno que prevalece y que originó la pandemia y posterior confinamiento				
Identifica algunas acciones que promueven el ejercicio ciudadano como la colaboración, la participación colectiva				Respeto turnos, reglas
Identifica hechos del pasado y las relaciona y compara con las transformaciones de su entorno				
Reconoce que todas las personas se pueden enfermar, como un elemento inherente a la especie humana				
Identifica qué alimentos pueden ayudar a prevenir enfermedades, así como hacer ejercicio				Conserva buenos hábitos alimenticios

Lista de cotejo				
Nombre del niño o niña: Liah				
P: Presenta		EP: En proceso		NP:
No presenta				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	P	EP	NP	OBSERVACIONES
Identifica sus estados de ánimo y verbaliza sus sentimientos				
Expresa en términos artísticos sus emociones por medio del material de actividades				
Muestra empatía hacia sus compañeros y otras personas				
Identifica el virus patógeno que prevalece y que originó la pandemia y posterior confinamiento				Reconoce su realidad y está informada de la situación actual, pero no muestra interés
Identifica algunas acciones que promueven el ejercicio ciudadano como la colaboración, la participación colectiva				
Identifica hechos del pasado y las relaciona y compara con las transformaciones de su entorno				
Reconoce que todas las personas se pueden enfermar, como un elemento inherente a la especie humana				
Identifica qué alimentos pueden ayudar a prevenir enfermedades, así como hacer ejercicio				

Anexo 5

Rúbrica				
Nombre del niño o niña: Sofía				
INDICADORES DE DESEMPEÑO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible	Reconoce sus sentimientos y los de los demás, utiliza un lenguaje más formal para expresarlos	Identifica sus emociones, con ayuda reconoce lo que sienten los otros, se expresa oralmente	Identifica sus emociones, con ayuda expresa lo que siente	Identifica con ayuda sus emociones, no logra expresar oralmente sus emociones
Socializa con sus compañeros en las videoconferencias	Interactúa con sus compañeros, muestra seguridad y confianza al hablar	Se relaciona con sus compañeros; con ayuda se comunica con ellos	Se muestra tímido, logra entablar diálogos con sus compañeros	Se cohibe en la sesión virtual, no habla
Compara distintos escenarios, observa similitudes y diferencias	Logra identificar las diferencias y similitudes entre dos hechos históricos y los explica	Reconoce y explica oralmente con ayuda diferentes acontecimientos	Distingue las diferencias y similitudes entre varios escenarios o momentos	No hace reconocimiento entre varios escenarios
Muestra interés por la salud y los hábitos saludables	Reconoce la importancia de una buena salud y expresa el valor de tener buenos hábitos de vida	Identifica y expresa algunos beneficios de pautas saludables	Con ayuda identifica algunos hábitos saludables	No reconoce cuáles son las pautas de vida saludables
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias propias	Responde y reflexiona porque estamos confinados y existe alerta sanitaria	Identifica los sucesos que se viven a causa de la pandemia por coronavirus	Con apoyo expresa por qué vive tal situación a causa de la pandemia	No reconoce por qué se han modificado sus actividades
Habla sobre sus comportamientos y de los de otros, y explica las consecuencias positivas o negativas de algunos de ellos	Identifica y explica sobre algunas acciones que favorecen o perjudican en el panorama de la pandemia	Reconoce algunas medidas colectivas que benefician o afectan durante la pandemia	Con apoyo distingue actos que promueven o reducen el contagio durante la contingencia sanitaria	No identifica los actos que ayudan o perjudican en la situación de pandemia

Reconoce diferentes circunstancias durante pandemia de otros niños	Distingue y expresa su opinión del porqué de las diferentes situaciones de otros niños	Identifica otras realidades y con ayuda expresa las circunstancias	Con apoyo reconoce realidades diferentes a la suya	No distingue otras realidades a la suya
--	--	--	--	---

Rúbrica				
Nombre del niño o niña: Emilia				
INDICADORES DE DESEMPEÑO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible	Reconoce sus sentimientos y los de los demás, utiliza un lenguaje más formal para expresarlos	Identifica sus emociones, con ayuda reconoce lo que sienten los otros, se expresa oralmente	Identifica sus emociones, con ayuda expresa lo que siente	Identifica con ayuda sus emociones, no logra expresar oralmente sus emociones
Socializa con sus compañeros en las videoconferencias	Interactúa con sus compañeros, muestra seguridad y confianza al hablar	Se relaciona con sus compañeros; con ayuda se comunica con ellos	Se muestra tímido, logra entablar diálogos con sus compañeros	Se cohibe en la sesión virtual, no habla
Compara distintos escenarios, observa similitudes y diferencias	Logra identificar las diferencias y similitudes entre dos hechos históricos y los explica	Reconoce y explica oralmente con ayuda diferentes acontecimientos	Distingue las diferencias y similitudes entre varios escenarios o momentos	No hace reconocimiento entre varios escenarios
Muestra interés por la salud y los hábitos saludables	Reconoce la importancia de una buena salud y expresa el valor de tener buenos hábitos de vida	Identifica y expresa algunos beneficios de pautas saludables	Con ayuda identifica algunos hábitos saludables	No reconoce cuáles son las pautas de vida saludables
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias propias	Responde y reflexiona porque estamos confinados y existe alerta sanitaria	Identifica los sucesos que se viven a causa de la pandemia por coronavirus	Con apoyo expresa por qué vive tal situación a causa de la pandemia	No reconoce porqué se han modificado sus actividades
Habla sobre sus comportamientos y de los de otros, y explica las consecuencias positivas o negativas de algunos de ellos	Identifica y explica sobre algunas acciones que favorecen o perjudican en el panorama de la pandemia	Reconoce algunas medidas colectivas que benefician o afectan durante la pandemia	Con apoyo distingue actos que promueven o reducen el contagio durante la contingencia sanitaria	No identifica los actos que ayudan o perjudican en la situación de pandemia

Reconoce diferentes circunstancias durante pandemia de otros niños	Distingue y expresa su opinión del porqué de las diferentes situaciones de otros niños	Identifica otras realidades y con ayuda expresa las circunstancias	Con apoyo reconoce realidades diferentes a la suya	No distingue otras realidades a la suya
--	--	--	--	---

Rúbrica				
Nombre del niño o niña: Liah				
INDICADORES DE DESEMPEÑO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible	Reconoce sus sentimientos y los de los demás, utiliza un lenguaje más formal para expresarlos	Identifica sus emociones, con ayuda reconoce lo que sienten los otros, se expresa oralmente	Identifica sus emociones, con ayuda expresa lo que siente	Identifica con ayuda sus emociones, no logra expresar oralmente sus emociones
Socializa con sus compañeros en las videoconferencias	Interactúa con sus compañeros, muestra seguridad y confianza al hablar	Se relaciona con sus compañeros; con ayuda se comunica con ellos	Se muestra tímido, logra entablar diálogos con sus compañeros	Se cohibe en la sesión virtual, no habla
Compara distintos escenarios, observa similitudes y diferencias	Logra identificar las diferencias y similitudes entre dos hechos históricos y los explica	Reconoce y explica oralmente con ayuda diferentes acontecimientos	Distingue las diferencias y similitudes entre varios escenarios o momentos	No hace reconocimiento entre varios escenarios
Muestra interés por la salud y los hábitos saludables	Reconoce la importancia de una buena salud y expresa el valor de tener buenos hábitos de vida	Identifica y expresa algunos beneficios de pautas saludables	Con ayuda identifica algunos hábitos saludables	No reconoce cuáles son las pautas de vida saludables
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias propias	Responde y reflexiona porque estamos confinados y existe alerta sanitaria	Identifica los sucesos que se viven a causa de la pandemia por coronavirus	Con apoyo expresa por qué vive tal situación a causa de la pandemia	No reconoce porqué se han modificado sus actividades
Habla sobre sus comportamientos y de los de otros, y explica las consecuencias positivas o negativas de algunos de ellos	Identifica y explica sobre algunas acciones que favorecen o perjudican en el panorama de la pandemia	Reconoce algunas medidas colectivas que benefician o afectan durante la pandemia	Con apoyo distingue actos que promueven o reducen el contagio durante la contingencia sanitaria	No identifica los actos que ayudan o perjudican en la situación de pandemia

Reconoce diferentes circunstancias durante pandemia de otros niños	Distingue y expresa su opinión del porqué de las diferentes situaciones de otros niños	Identifica otras realidades y con ayuda expresa las circunstancias	Con apoyo reconoce realidades diferentes a la suya	No distingue otras realidades a la suya
--	--	--	--	---

Rúbrica				
Nombre del niño o niña: Mauro				
INDICADORES DE DESEMPEÑO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible	Reconoce sus sentimientos y los de los demás, utiliza un lenguaje más formal para expresarlos	Identifica sus emociones, con ayuda reconoce lo que sienten los otros, se expresa oralmente	Identifica sus emociones, con ayuda expresa lo que siente	Identifica con ayuda sus emociones, no logra expresar oralmente sus emociones
Socializa con sus compañeros en las videoconferencias	Interactúa con sus compañeros, muestra seguridad y confianza al hablar	Se relaciona con sus compañeros; con ayuda se comunica con ellos	Se muestra tímido, logra entablar diálogos con sus compañeros	Se cohibe en la sesión virtual, no habla
Compara distintos escenarios, observa similitudes y diferencias	Logra identificar las diferencias y similitudes entre dos hechos históricos y los explica	Reconoce y explica oralmente con ayuda diferentes acontecimientos	Distingue las diferencias y similitudes entre varios escenarios o momentos	No hace reconocimiento entre varios escenarios
Muestra interés por la salud y los hábitos saludables	Reconoce la importancia de una buena salud y expresa el valor de tener buenos hábitos de vida	Identifica y expresa algunos beneficios de pautas saludables	Con ayuda identifica algunos hábitos saludables	No reconoce cuáles son las pautas de vida saludables
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias propias	Responde y reflexiona porque estamos confinados y existe alerta sanitaria	Identifica los sucesos que se viven a causa de la pandemia por coronavirus	Con apoyo expresa por qué vive tal situación a causa de la pandemia	No reconoce porqué se han modificado sus actividades
Habla sobre sus comportamientos y de los de otros, y explica las consecuencias positivas o negativas de algunos de ellos	Identifica y explica sobre algunas acciones que favorecen o perjudican en el panorama de la pandemia	Reconoce algunas medidas colectivas que benefician o afectan durante la pandemia	Con apoyo distingue actos que promueven o reducen el contagio durante la contingencia sanitaria	No identifica los actos que ayudan o perjudican en la situación de pandemia

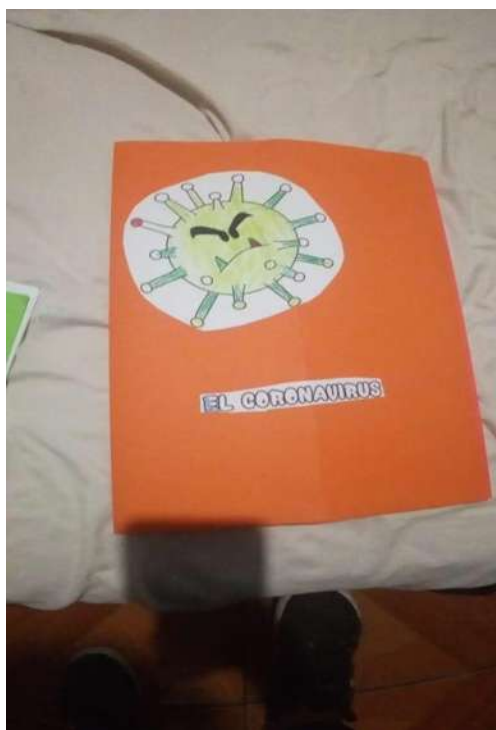
Reconoce diferentes circunstancias durante pandemia de otros niños	Distingue y expresa su opinión del porqué de las diferentes situaciones de otros niños	Identifica otras realidades y con ayuda expresa las circunstancias	Con apoyo reconoce realidades diferentes a la suya	No distingue otras realidades a la suya
--	--	--	--	---

Rúbrica				
Nombre del niño o niña: Fernando				
INDICADORES DE DESEMPEÑO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Expresa sus sentimientos utilizando un lenguaje sencillo pero comprensible	Reconoce sus sentimientos y los de los demás, utiliza un lenguaje más formal para expresarlos	Identifica sus emociones, con ayuda reconoce lo que sienten los otros, se expresa oralmente	Identifica sus emociones, con ayuda expresa lo que siente	Identifica con ayuda sus emociones, no logra expresar oralmente sus emociones
Socializa con sus compañeros en las videoconferencias	Interactúa con sus compañeros, muestra seguridad y confianza Gal hablar	Se relaciona con sus compañeros; con ayuda se comunica con ellos	Se muestra tímido, logra entablar diálogos con sus compañeros	Se cohibe en la sesión virtual, no habla
Compara distintos escenarios, observa similitudes y diferencias	Logra identificar las diferencias y similitudes entre dos hechos históricos y los explica	Reconoce y explica oralmente con ayuda diferentes acontecimientos	Distingue las diferencias y similitudes entre varios escenarios o momentos	No hace reconocimiento entre varios escenarios
Muestra interés por la salud y los hábitos saludables	Reconoce la importancia de una buena salud y expresa el valor de tener buenos hábitos de vida	Identifica y expresa algunos beneficios de pautas saludables	Con ayuda identifica algunos hábitos saludables	No reconoce cuáles son las pautas de vida saludables
Responde a por qué o cómo sucedió algo en relación con experiencias propias	Responde y reflexiona porque estamos confinados y existe alerta sanitaria	Identifica los sucesos que se viven a causa de la pandemia por coronavirus	Con apoyo expresa por qué vive tal situación a causa de la pandemia	No reconoce porqué se han modificado sus actividades
Habla sobre sus comportamientos	Identifica y explica sobre	Reconoce algunas	Con apoyo distingue actos	No identifica los actos que

y de los de otros, y explica las consecuencias positivas o negativas de algunos de ellos	algunas acciones que favorecen o perjudican en el panorama de la pandemia	medidas colectivas que benefician o afectan durante la pandemia	que promueven o reducen el contagio durante la contingencia sanitaria	ayudan o perjudican en la situación de pandemia
Reconoce diferentes circunstancias durante pandemia de otros niños	Distingue y expresa su opinión del porqué de las diferentes situaciones de otros niños	Identifica otras realidades y con ayuda expresa las circunstancias	Con apoyo reconoce realidades diferentes a la suya	No distingue otras realidades a la suya

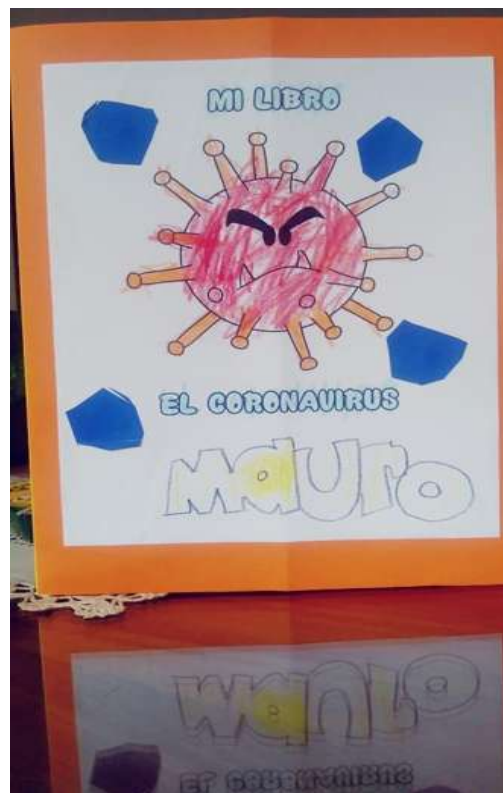
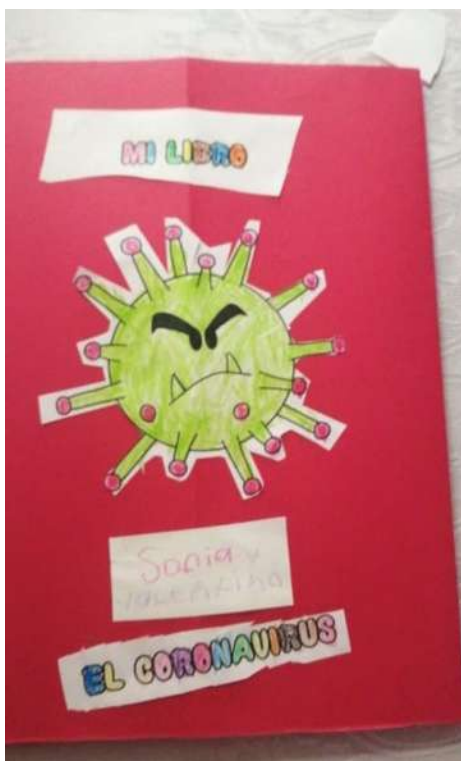
Anexo 6

Evidencias del trabajo de la y los niños



Portadas de los libros
elaborados por las y los niños





Otras portadas de los libros que forman parte del portafolio de evidencia del trabajo realizado



Diversas actividades durante las sesiones virtuales.
A la izquierda el juego de “el gato”, a la derecha sobre de papel donde se guarda el juego





A la izquierda, actividad manual recreativa: identificar los “coronavirus” de la mano de entre otros grabados; a la derecha registro de emociones



Más actividades, arriba identificación y registro de emociones, abajo, expresión de las y los niños de las actividades que se realizan durante el confinamiento: Liah toma clases con su profesora a través de la computadora



Anexo 7

Transcripción de sesión virtual
Profesora: “Ya terminamos de darle color a las emociones; el amarillo quedamos que es feliz, rojo enojo; azul, tristeza; morado, asustado y verde agotado. En esta pandemia todos estamos en casa y cambiamos nuestra rutina, cuéntenme ¿cómo se sienten al estar en casa sin poder salir? A ver Liah, ¿tú cómo te sientes? ¿de qué color te sientes?” Liah: “hmm de morado...” Profesora: “¿morado? eso es triste, ¿por qué te sientes asustada?” Liah: “no sé, mejor me siento amarillo, maestra mira mis colores” Profesora: “me gustan mucho tus colores, están muy bonitos, con ellos me puedes mostrar el color que representa tu emoción el día de hoy?, ¿qué color vas a buscar?” Liah: “este, el amarillo, me gusta el amarillo, es mi favorito” Profesora: “es un color muy bonito, ¿esa es tu emoción el día de hoy?, ¿qué emoción es en tu registro de emociones?” Liah: “estoy contenta, por eso tengo amarillo” Profesora: “¡que bien! Reconocer lo que sentimos es importante Liah, preguntemos a otro compañero o compañera; ¿tú cómo te sientes Mauro, al estar en esta situación, de qué color te sientes el día de hoy?” Mauro: “me siento rojo, amarillo, verde, azul” Profesora: ¿de todas las emociones te sientes tú Mauro? Yo al estar encerrada en casa, a veces me siento azul, pero a veces también amarillo, ¿tú te sientes de varios colores también?” Fernando: “maestra, maestra, yo me siento amarillo” Profesora: ¿a veces te sientes amarillo Fer? Vamos a escuchar primero a Mauro que nos estaba diciendo cómo se siente, ¿nos comentas Mauro?” Emilia: “yo maestra, bueno...” Profesora: “Emilia, ¿qué nos quieres comentar? Mauro en un momento nos comentas ¿sí?; Emilia, ¿qué nos puedes decir?, ¿cómo te sientes?”

Emilia: “es que soy tímida, me pone triste de no salir...”

Profesora: “ah, estás triste, pero nos puedes decir que color representa esa emoción”

Emilia: “mmm, me siento azul, porque extraño a mis amigos de la escuela”

Mauro: “bueno... yo me siento rojo”

Profesora: “adelante Mauro, ¿te sientes rojo Mauro? ¿te sientes enojado? ¿por qué te sientes así?”

Mauro: “porque estoy en mi casa y quiero ver a mis amigos”

Profesora: “ya quieres ver a tus amigos Mauro, yo creo que todos queremos regresar ya a la escuela”

Fernando: “yo también”

Emilia: “yo extraño los columpios”

Profesora: “¿eso extrañan de la escuela? ¿qué más?, ¿alguien me quiere decir?”

Fernando: “yo extraño a mis compañeros y las resbaladillas”

Profesora: ¿qué es lo que extrañar de convivir con sus compañeros? A ver Sofi, ¿te gustaría comentar? ¿hay algo que extrañes de lo que ya no hacemos?”

Sofía: “jugar” (hablando bajito)

Profesora: “Sofi, no te alcanzamos a escuchar, ¿lo puedes repetir por favor?”

Sofía: “que jugar con mis amigas”

Profesora: “gracias Sofi, ¿qué extrañas jugar con las amigas?”

Sofía: a las resbaladillas”

Profesora: “oh eso extrañas” gracias por compartir, extrañamos muchas cosas de la escuela y en algún momento regresaremos ¿verdad? Que les parece si continuamos con otra actividad”.